



EDU
yayıncılık

EDU
congress

International Education Congress 2025 / EDUCongress2025

CONFERENCE ABSTRACT BOOK

Bildiri Özetleri Kitabı

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, 26-29 Kasım 2025
Istanbul University-Cerrahpaşa, 26-29 November 2025

International Education Congress 2025 EDUCongress2025

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, 26-29
Kasım 2025
İstanbul University-Cerrahpaşa, 26-29
November 2025

EDUCONGRESS2025 CONFERENCE ABSTRACT BOOK Bildiri Özetleri Kitabı

e-ISBN:978-625-96217-3-9

Edu Yayıncılık Eğitim, Danışmanlık, Proje Yönetimi,
Organizasyon, Yazılım, Reklam San. Tic. Ltd. Şti.
T: 08504323714 – 0507 5875581
E: eduyayincilik@gmail.com
A: Kızılırmak Mah. Dumlupınar Bulvarı, Next Level, A
Blok, K:4, K:3, D: 10, Söğütözü/Ankara



International Education Congress 2025
EDUCongress2025

EDUCONGRESS2025
CONFERENCE ABSTRACT BOOK
Bildiri Özetleri Kitabı

Geleceğin Eğitim Sistemlerini Tasarlamak
Creating Education Systems for the Future

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, 26-29 Kasım 2025
İstanbul University-Cerrahpaşa, 26-29 November 2025

Editors

Prof. Dr. Ali ERSOY

Prof. Dr. Şakir ÇINKIR

December/Aralık 2025





International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

EDUCongress2025 KURULLAR

Kongre Onursal Başkanı

Prof. Dr. Nuri AYDIN, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörü

Kongre Başkanları

Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dekanı
Prof. Dr. Şakir ÇINKIR, Ankara Üniversitesi

Kongre Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Ali ERSOY, Anadolu Üniversitesi

Düzenleme Kurulu Başkanı

Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı

Kongre Alan Koordinatörü

Doç. Dr. Emre EV ÇİMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Kongre Genel Sekreteri

Dilek ERTUĞRUL, EDU Yayıncılık

Düzenleme Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Ali ERSOY, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Ali TİLBE, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Prof. Dr. Burçin ŞEŞEN, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Prof. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Prof. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Şakir ÇINKIR, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Berna COŞKUN ONAN, Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Birsal AYBEK, Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Dilşat PEKER ÜNAL, Yozgat Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Emre EV ÇİMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Evren ŞAR İŞBİLEN, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Gülşah Battal KARADUMAN, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Hüseyin SERİN, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. İrfan ŞİMŞEK, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Lokman AKBAY, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Metin KOCATÜRK, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Muhammet ÖZDEN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuzhan HAZIR, Atatürk Üniversitesi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Pınar GÜNER, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Talat Fatih ULUÇ, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Tuncer CAN, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Yakup DOĞAN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül İŞLEKELLER BOZCA, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sevgi ERNAS, Ankara Üniversitesi
Araş. Gör. Meltem ATASOY, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Araş. Gör. Seyda Nur BURGAN, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Araş. Gör. Selin ÇİLTEPE, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Dr. Rozerin YAŞA, Süleyman Demirel Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Fatma Büşra AKSOY KUMRU, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doktora Öğrencisi Ayşe İLHAN, Anadolu Üniversitesi

Uluslararası Düzenleme Kurulu Üyeleri

Professor Ali YILDIRIM, University of Gothenburg- SWEDEN
Professor Andrew P JOHNSON- Minnesota State University-USA
Professor Anthony John ONWUEGBUZIE, University of Cambridge-ENGLAND
Professor Azita MANOUCHEHRI, The Ohio State University-USA
Professor Donna M. MERTENS, Gallaudet University-USA
Professor Filiz KESER ASCHENBERGER- Danube University Krems-AUSTRIA
Professor Ingrid GOGOLIN, University of Hamburg, GERMANY
Professor Joe O'HARA, Dublin City University_IRELAND
Professor Maria P. FIGUEIREDO, Polytechnic Institute of Viseu- PORTUGAL
Professor Martin BROWN- Dublin City University_IRELAND
Professor Todd KETLER- Baylor University- USA
Naz CILO_VAN NOREL- Siemens IoT Consultant- GERMANY
Şeyda SUBAŞI SINGH- University of Vienna -AUSTRIA

Bilim Kurulu

Prof. Dr. Abdullah Adıgüzel, Düzce Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Adile Aşkın Kurt, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Doğanay, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Kaçar, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Saban, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Akın Efendioğlu, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Çağatay Kılınç, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Meydan, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Osman Alakuş, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Rıza Erdem, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Tilbe, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Prof. Dr. Ali Yıldırım, Gothenburg Üniversitesi, İsveç
Prof. Dr. Alim Kaya, İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Andrew P. Johnson, Minnesota State Üniversitesi, USA
Prof. Dr. Anthony John Onwuegbuzie, Cambridge Üniversitesi, UK
Prof. Dr. Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ayfer Sayın, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ayfer Şahin, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ayhan Ural, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Aylin Çam, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ayşe Güler, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ayşegül Sağlam Arslan, Trabzon Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Aysel Demiroğlu, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Azita Manouchehri, The Ohio State Üniversitesi, USA
Prof. Dr. Banu Yücel Toy, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bertan Akyol, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Beyhan Nazlı Koçber Eid, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bilal Duman, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bilge Can, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Burçin Şeşen, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Prof. Dr. Burçin Türkcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bülent Aydoğdu, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bülent Çavaş, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cevat Elma, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cevat Yıldırım, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cevriye Ergül, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Coşkun Küçüktepe, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Prof. Dr. Çağlayan Dinçer, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Çavuş Şahin, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Derya Arslan Özer, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Dilek Tanışlı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Domna Mika Kakana, Selanik Aristotle Üniversitesi, Yunanistan
Prof. Dr. Donna M. Mertens, Gallaudet Üniversitesi, USA
Prof. Dr. Elife Doğan Kılıç, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye
Prof. Dr. Ercan Kocayörük, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erdal Hamarta, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erdal Taşlıdere, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erkan Tabancalı, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Esin Acar, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erten Gökçe, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ertuğ Can, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatih Yılmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatma Belgin Özyaydınlı, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatma Bölükbaş Kaya, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Prof. Dr. Feryal Beykal Orhun, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Feyyat Gökçe, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Filiz Keser Aschenberger, Danube Üniversitesi Krems, Avusturya
Prof. Dr. Fulya Cenkseveren Önder, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gonca Erim, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gülşen Ünver, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Güneş Salı, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gürcan Gürgen, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. H. Tuğba Öztürk, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hanife Akar, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Hüseyin Şahan, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hatice Bakkaloğlu, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hilal Aktamış, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hilmi Demirkaya, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hıdır Karaduman, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hülya Çermik, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin Anılan, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin Bahadır Yanık, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin Yolcu, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Hamburg Üniversitesi, Almanya



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Prof. Dr. İlhan Yalçın, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İsa Korkmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İsmail Gelen, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İsmail Seçer, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Joe O'hara, Dublin City Üniversitesi, İrlanda
Prof. Dr. Kazım Çelik, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kemal Öztemel, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kerim Gündoğdu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kürşat Yenilmez, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Maria P. Figueriodo, Viseu Politeknik Enstitüsü, Portekiz
Prof. Dr. Martin Brown, Dublin City Üniversitesi, İrlanda
Prof. Dr. Mehmet Açıkalın, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Prof. Dr. Mehmet Bekdemir, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Gültekin, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet İkbâl Yetişir, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Toran, İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Melek Çakmak, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Menderes Ünal, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Muhammet Baştuğ, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Bektaş, Sakarya Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Uslu, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Zafer Balbağ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Münevver Çetin, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Naciye Aksoy, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nalan Kuru, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Naz Cilo-van Norel, Siemens IoT Consultant, Almanya
Prof. Dr. Nejat İra, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nesrin Özsoy Bür, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nil Duban, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nihal Tunca Güçlü, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nilgün Tatar, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nilüfer Kahraman, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nilüfer Köse, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Oktay Bektaş, Erciyes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ömer Adıgüzel, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ömer Faruk Çetin, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Özgül Keleş, Aksaray Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Özlem Doğan Temur, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Paola Nicolini, Macerata Üniversitesi, İtalya
Prof. Dr. Pınar Bilasa, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Pınar Çavaş, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Pınar Yengin Sarpkaya, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ruhi Sarpkaya, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sabahattin Çiftçi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Savaş Karagöz, Aksaray Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sedat Uçar, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sedef Canbazoglu Bilici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selahattin Kaymakçı, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Senar Alkın Şahin, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serap Emir, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye
Prof. Dr. Serap Erdoğan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serdal Seven, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye
Prof. Dr. Serdarhan Musa Taşkaya, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serkan Koşar, Gazi Üniversitesi, Türkiye



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Prof. Dr. Soner Yıldırım, ODTÜ, Türkiye
Prof. Dr. Suzan Duygu Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şakir Çinkır, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şengül Saime Anagün, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şerife Dilek Boyacı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Taner Altun, Trabzon Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tangül Kabaal, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Todd Ketler, Baylor University, USA
Prof. Dr. Tuba Ada, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tuğba Selanik Ay, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Turan Temur, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Türkan Argon, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yıldız Deveci Bozkuş, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zerrin Turan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zeliha Traş, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ahmet Kara, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ahmet Simsar, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ahmet Utku Özensoy, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ahmet Yavuz, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ali Özdemir, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ali Derya Atik, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Arslan Bayram, Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Arzu Arıkan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Aysun Çolak, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşegül Bayraktar, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşenur Kutluca Canbulat, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Berna Coşkun Onan, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Birsal Aybek, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Burcu Durmaz, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Candaş Uygan, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Cansel Akbulut, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Deha Doğan, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Deniz Özen Ünal, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Dilşat Peker Ünal, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Durmuş Burak, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Elif Çimşir, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Elvan İnce Aka, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Eda Duruk, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Emre Ev Çimen, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Erdal Yıldırım, Aksaray Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ergül Demir, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Evren Şar İşbilen, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Evrim Çetinkaya Yıldız, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Eylem Dayı, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ezgi Güven Yıldırım, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ferat Yılmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Filiz Acar, Düzce Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fisun Bozkurt Ourilat, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Figen Uysal, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Funda Dağ, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gökhan Arastaman, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gökhan Atik, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gökhan Özaslan, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gönül Karasu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Güçlü Şekercioğlu, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Doç. Dr. Gül Kurum, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülçin Mutlu, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülenaz Selçuk, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülşah Battal Karaduman, İstanbul-Cerrahpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hanife Esen Aygün, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hüseyin Serin, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Işın Sever, Hakkari Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İrfan Şimşek, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Koray Kasapoğlu, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Lokman Akbay, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Mehmet Ali Bahar, Erciyes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Fatih Karacabey, Harran Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Mart, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Meral Çilem Ökcün Akçamuş, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Metin Kocatürk, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Muhammet Özden, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Muhammet Hanifi Ercoskun, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Murat Doğan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa Doğru, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa Kocaarslan, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa Özgenel, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa Yaşar, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Müge Şen, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Müyesser Ceylan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nihal Yurtseven, Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nur Leman Balbağ, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nurbanu Parbucu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Osman Solmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ömer Karaman, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ömür Gürdoğan Bayır, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ömür Çoban, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Özgecan Kırık, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Pelin Taşkın, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Pınar Güner, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Pınar Fettahlıoğlu, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Rıdvan Elmas, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Seher Yalçın, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Selçuk Şimşek, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Serkan Keleşoğlu, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Talat Fatih Uluç, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Taner Atmaca, Düzce Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Tuncay Canbulat, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Tuncer Can, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Turgay Öntaş, Trakya Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Uğur Gezer, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ümran Alan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Volkan Göksu, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yagut Aliyeva, Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan
Doç. Dr. Yakup Doğan, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yılmaz Sarier, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Doç. Dr. Zehra Keser Özmentar, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Zerrin Toker, TED Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Zeynep Bahap Kudret, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Zeynep Kılıç, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Zuhal Çeliktürk Sezgin, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Ali Ulus Kımav, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül Eryılmaz Çevirgen, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül İşlekerler Bozca, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Dr. Öğr. Üyesi Barış Eriçok, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Berrin Genç Ersoy, TED Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Beyza Alpaydın, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Bülent Alan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Cansev Okutan, Yalova Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Derya Atik Kara, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ebru Aylar, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ece Koçer, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Elham Zarfsaz, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Gözdegül Arık Karamık, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Gülbin Kıyıcı, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Gülcihan Yazçayır, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Gülsüm Çatalbaş, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Mediha Güner Özer, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Mehtap Karacıl, Bayburt Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Melek Alemdar, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Meltem Çengel Schoville, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Meral Beşken Ergişi, Trabzon Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Meryem Demir Gündül, İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Özlem Erden Başaran, TED Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Özlem Tokgöz, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Rahime Çobanoğlu, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Serkan Çoştur, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Sibel Dal, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Tahir Yılmaz, Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Tahir Yılmaz, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ümit Özkanal, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ümmühan Akpınar, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin Acar Çiftçi, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Zühal Gün Şahin, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bilal Öncül, Erzurum Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Büşra Fayetörbay, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Çiğdem Kurt, Galatasaray Üniversitesi, Türkiye
Dr. Engin Dilbaz, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Mehmet Fansa, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Ramazan Ertürk, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Seyit Yayla, Universum University, Kosova
Dr. Sinan Özer, MEB, Türkiye
Dr. Şeyda Subaşı Singh, Viyana Üniversitesi, Avusturya
Dr. Tuğba Güner Demir, Türkiye
Dr. Tuğba Şenyavaş, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İÇİNDEKİLER

EDUCongress2025 KURULLAR	1
İÇİNDEKİLER.....	8
Ulusal Alanyazında Örtük Programla İlgili Lisansüstü Tezlerdeki Eğilimler	33
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Ders Kitabının Değerler Bağlamında İncelenmesi	36
Üniversite Öğrencilerinin Yapay Zekâ Okuryazarlık ve Bilimsel Etik Düzeylerinin Belli Değişkenlere Göre İncelenmesi	40
Branş Öğretmenlerinin Perspektifinden Özel Eğitim Sınıflarında Öğretim Deneyimleri, Tutumlar ve Uygulamalar (Kayseri İli Örneği).....	44
2024 ve 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Kavramsal Olarak Karşılaştırılması	48
Yapay Zekâ Okuryazarlık Düzeylerinin Üniversite Öğrencilerinin Başarı Düzeyleri ile İlişkisinin İncelenmesi.....	51
Biyoloji Eğitiminde Geleceğin İzleri: Maarif Modeli Etkinliklerine Yapay Zekâ Dokunuşu .	56
Between Standardisation and Autonomy: School-Level Assessment Practices and Students' Science Literacy in Ireland.....	60
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Öğretmenlerin Beceri Öğretimi Öz Yeterlikleri	63
Artırılmış Gerçeklik Teknolojilerinin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Kalıcılığa Etkisinin İncelenmesi-Matematik Dersi Örneği	69
Kanada (Toronto) ve Türkiye Ortaöğretim Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırması	73
Lise Öğrencilerinin Veri Okuryazarlığı Becerilerini Geliştirme Süreçleri: Eylem Araştırması	77
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Çerçevesinde Yapılandırılan 9. Sınıf Kimya Öğretim Programının Değerlendirilmesi	81
Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Okuryazarlık Düzeyleri ile Yansıtıcı Düşünme ve Sosyal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	86
2010-2025 Yılları Arasında Eğitim Bilimleri Alanında Yapılan Yapay Zekâ Konulu Araştırmaların Yöntem ve Konu Açısından İncelenmesi.....	91
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Öğretim Programı Okuma Öğrenme Çıktılarının PISA Okuma Düzeylerine Göre İncelenmesi	96
Öğretmenlerin Takip Ettikleri Müfredata İlişkin Görüşleri	100
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Beslenme Bilgi Düzeyleri ve Beslenme Tutumlarının İncelenmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği	104
Student Experiences and Teacher Strategies in Early Morning Classes: A Qualitative Case Study in Primary School	109
Önlisans Öğrencilerinin Gözünden Mikro Öğretim Uygulamaları.....	112
Sınıf Öğretmenlerinin Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi	115
Dijital Araçlar ile Zenginleştirilmiş Ters Yüz Öğrenme Modeli Uygulamalarının Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansımaları: Öğrenci ve Öğretmen Deneyimleri.....	119



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

2018 ve 2024 Maarif Modeli Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi.....	123
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programının Okuryazarlık Becerileri Bağlamında İncelenmesi	127
5.Sınıf Öğrencilerinin Matematik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamı	131
İngilizce Dersinde Uygulanan 7E Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkileri: Karma Bir Çalışma	135
Are We Doing Global Citizenship Education? Exploring Middle School Teachers' Visions and Instructional Practices	139
Avrupa Yeşil Mutabakatı ve Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin Fen Eğitimi Üzerine Yansımaları: Bir Doküman Analizi Çalışması.....	143
Okuryazarlık Becerilerinin Öğretim Programlarında Sürdürülebilirliği: Okul Öncesinden İlkokula Paydaş Görüşleri Doğrultusunda Bir Program İncelemesi	146
Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinden Tutum ve Değerler Boyutundaki Yeterliklerin İngilizce Öğretmenliği Lisans Programına Yansıtılabilirliği: Bir Durum Çalışması.....	150
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretmen Deneyimleri ve Uygulama Sürecine Yönelik Görüşler	154
9. Sınıf İngilizce Dersinde E-Portfolyo Entegrasyonuna İlişkin Öğrenci Deneyimleri	158
Bir Üretken Yapay Zekâ Aracı Olarak ChatGPT'nin Dil Başarısı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi: Meta Analiz Çalışması.....	163
Yeni Matematik Öğretim Programı Öğrenme Çıktılarının TIMSS 2023 Değerlendirme Çerçevesine ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi	167
Beşinci Sınıf MEB 2024 Matematik Öğretim Programının Eleştirisi.....	172
ADDIE Modeli Çerçevesinde Yapay Zekâ Destekli İngilizce Ders Tasarımı	176
International Baccalaureate (IB) Students' Opinions on the Program*	181
Redefining Teacher Roles in the Era of Complexity: Constructing the Future Professional-Self of Pre-Service Teachers	184
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Teknolojik Temelleri: Kuramsal Bir İnceleme.....	189
İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programının Analitik Düşünmeye Yönelik Geliştirilmesi	194
Otantik Öğrenmeye İlişkin Lisansüstü Tezlerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi ..	198
Bir Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programının Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeline Göre Değerlendirilmesi	202
Hayat Bilgisi Dersinde Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğretmeni Olmak*	206
8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	210
Üniversite Öğrencilerinin Yapay Zekâ Okuryazarlık Düzeyleri, Sosyal Medya Kullanım Sıklıkları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	213
Oyun Temelli Torun Eğitim Programı (OTEP): Erken Çocukluk Eğitiminde Büyük Ebeveynlerin Destekleyici Rolünü Güçlendirme	218
Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersinde Hata Yönetim Kültürüne Yaklaşımlarının Yansıtıcı Düşünme Perspektifinde İncelenmesi.....	222
Uluslararası Lisansüstü Öğrencilerin Türkiye'deki Öğrencilik Deneyimleri: Bir Fenomenolojik Araştırma.....	225
Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyo-Duygusal, Üstbilişsel ve Girişimcilik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	229



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	234
Maarif Modeli Yaklaşımı ile Desteklenen Eğitim Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Deneyimlerinin İncelenmesi	237
Program Evaluation in Education for Sustainable Development: A Bibliometric Analysis..	241
Sınıf Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modelini Uygularken Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Güçlükler ve Çözüm Önerileri.....	244
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul 1. ve 2.sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Öğrenme Çıktısı - Süreç Bileşenleri ve Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Değerler Açısından İncelenmesi.....	248
Yapay Zekâ ve Dijital Epistemolojinin Eğitim Programlarına Etkisi: Felsefi Bir Değerlendirme	252
Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Yetişkinlerin Eğitim İhtiyaçları (Kayseri İli Örneği)....	255
Hayalet Program.....	259
Okul Öncesi İngilizce Öğretmenleri İçin Etkili Sınıf Yönetimi: Bir Hizmet İçerisi	263
21. Yüzyıl Becerileri ve Değerler Ekseninde Maarif Modeli İngilizce Öğretim Programının Sınıf İçerisi Yansımaları	267
Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçerisi Yaşanan Disiplin Problemleri ile Başa Çıkma Yöntemlerinin İncelenmesi	271
Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Sosyal Medya Kullanım Amaçları, Sosyal Medyada Geçirilen Süre ve Cinsiyet Değişkenleriyle Yordanması	275
Eğitim Üzerine İki Felsefi Bakış: Marx ve Nietzsche.....	280
Lise Öğrencilerinin Üstbilişsel Yazma Farkındalıklarının Demografik Özelliklerle İlişkisi	284
Eğitimde Yapay Zekâ ve Geleceğin Öğrenme Ortamları	288
Öğretmenlerin Bir Eğitim Modeline İlişkin Düşünce ve Önyargıları: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Örneği	291
Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi Açısından İncelenmesi.....	295
Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	300
Ortaokul Öğretmenlerinin Disiplin Problemleri, Baş Etme Yöntemleri ve Nedenleri ile İlgili Görüşlerinin Gordon'un Öğretmen Etkililiği Modeline Göre İncelenmesi	303
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesinde Finansal Okuryazarlık İçin Öğretmenlere Ne Söylüyor? Öğretmen Bakışıyla Nitel Bir Çalışma	306
Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimi, Okulda Öznel İyi Oluş ve Akademik Motivasyona Yönelik Deneyimlerine İlişkin Nitel Bir İnceleme	311
Ortaöğretim Fizik Ders Kitaplarının Disiplinler Arası Bağlamda İncelenmesi	316
Reimagining Education for the Future: The Maarif Model and the Development of Teacher Competencies in Turkey.....	320
TYMM'de Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	324
Dijital İçerik Geliştirme Araçlarıyla Zenginleştirilmiş Eleştirel Düşünme Öğretim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi *	329
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı, Kültür ve Bilgi Okuryazarlıklarının Yeni Okuryazarlık ve Çoklu Okuryazarlık Kavramları Bağlamında İncelenmesi	333



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kendini Tanıyan Öğrenenler: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stili Farkındalıklarının İncelenmesi.....	336
Türkiye’de Yapılan Kalkınma Planlarının Eğitim-Teknoloji Etkileşimi Bağlamında İncelenmesi.....	340
Milli Eğitim Şuralarının Ahlak ve Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi	344
Eğitim Fakülteleri Yöneticilerine Göre Kalite Güvencesi ve Akreditasyon: Bir Durum Çalışması	348
Okul Aile İş Birliğini Güçlendirmede Bir Öneri: Veli Mektupları	353
Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları ve İşgören Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	357
Yöneticilerin Akreditasyon Sürecinin Deneyimlerinin Anlamlandırılması: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (EBYÜ) Örneği”	362
An Investigation into Pre-Service Language Teachers’ Engagement with Artificial Intelligence Tools	366
Eğitimde Zihin Haritalama 2.0: Proje Temelli Öğrenmede Bilişsel Dönüşüm ve Oyunlaştırmanın Geleceği.....	370
Ortaöğretim Düzeyindeki Ergenlerde Dijital Bağımlılık: Son Beş Yılda Yapılan Çalışmaların İncelenmesi.....	375
Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilgi Güvenliği Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	379
Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Kullanımları Üzerine Bir İnceleme	384
The Effects of Computer Games on Primary School Students: An Experimental Study on Primary School Students	387
Design-Based Development and Usability Evaluation of a Mobile Application for Children with Intellectual Disabilities: Evidence from Task Performance and Eye-Tracking Data	391
Preservice Teachers’ Emotional Engagement through Digital Picturebook Creation	395
Sanal Gerçekliğin Eğitsel Çıktılarına Yönelik Bir Meta-sentez Çalışması.....	398
Exploring Academic Intrinsic Motivation and Achievement in a Programming Course for Non-CS Majors	402
Üretken Yapay Zekâ Teknolojileri ile Öğrenmenin Motivasyon, Öz Yeterlilik ve Akademik Başarıya Etkileri.....	407
Üretken Yapay Zekâ Araçlarının Öğrencilerin Araştırma Süreçlerine Etkisi: Nitel Bir İnceleme	411
TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Projesi Kapsamında Ortaokul Öğrencilerinin Kompostlama Temasını Kullanarak Kodlamaya Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarının İncelenmesi *	415
Ortaokul Öğrencilerinin Üretken Yapay Zekaya İlişkin Metaforik Algıları.....	420
Üniversite Öğrencilerinin Programlama Öğrenme Sürecinde Üretken Yapay Zekâ Kabulü ve Dayanıklılık Düzeylerinin Belirlenmesi*.....	423
21st Century Digital Literacy Skills in Education: Examining Technology, Media, and Information.....	427
The Effect of Inclusive Entrepreneurship Education on the Entrepreneurship Tendencies of Adult Women with Physical Disability.....	430
Exploring Pre-Service EFL Teachers’ Awareness of Microaggressions: A Qualitative Inquiry	434
Ortaöğretimin Zorunlu Olmasının Akademik ve Ekonomik Sonuçlarının Araştırılması	437



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kapsayıcı Eğitimde Çok Boyutlu Uygulama Projesinin Öğretmen Yeterliliği ve Özel Gereksinimli Öğrenci Katılımı: Yan Yanayız Projesi Örneği	441
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Anlatılarında Toplumsal Cinsiyet Normları: Zorunluluklar ve Yasaklar.....	445
Ders Kitaplarını Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Ele Alan Çalışmaların İncelenmesi	449
Ortaokul Düzeyinde Farklılaştırılmış Öğretim Konusunda Yapılan Araştırmaların Sonuç ve Önerilerine Dair Bir İnceleme.....	453
Ön Yargı Karşıtı Hizmet İçi Eğitimin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Uygulamalarına ve Eğitsel Çevre Düzenlemelerine Katkısı.....	457
The Hidden Crisis: Understanding Child Labor Among Tanzanian School-Age Students ...	460
Çokkültürlü Bir Toplumda Çokkültürlü Eğitim: Öğretmenlerin Algı ve Deneyimlerine Dayalı Nitel Bir İnceleme	463
Internationalisation, High School Education, and Advanced Placement (AP) Program in Türkiye: An Evaluation Grounded in Student Views	467
Türkiye’de Özel Eğitimde Kapsayıcı Eğitime Doğru Değişen Dinamiklerin Gelişimi	471
Kitap Kulübündeki Diğer Zekâ: Öğretmen Adayları ve Yapay Zekâ Etkileşimlerinin Söylem Analizi	475
Experiences of Freshman Physical Education and Sports Teaching Students with AI-Supported Activities in the Philosophy of Education Course: A Qualitative Study.....	480
Genişletilmiş Gerçeklik (Extended Reality, XR) Teknolojilerinin K-12 Eğitiminde Kullanımı: Sistematik Bir İnceleme*	484
Esnek ve Teknoloji Destekli Öğrenme Ortamlarının Eğitim Politikalarındaki Yeri: FCL Modeli Üzerinden Karşılaştırmalı Bir Bakış.....	488
Flipped Classroom Approaches in Education: A Systematic Review and Meta-Analysis	492
Fen Bilgisi Öğretmen Adayları için STEM tabanlı 3 Boyutlu Tasarım ve Baskı Atölyesi: Suyun Biyolojik Yaşam için Önemi.....	496
Mobile AI Tutors: Leveraging Smartphone-Based Intelligent Tutoring Systems in Low-Resource Educational Contexts.....	501
Metaverse in Education: Critical Review of Early Experiments with Metaverse Classrooms—Promise versus Hype	505
AI-Enhanced Cyber-Learning Environments: Integration of Adaptive Analytics for Detecting Disengagement and Promoting Re-Engagement Strategies.....	509
Yükseköğretim Programlarında Argümana Dayalı Çevrimiçi Tartışmalar Yoluyla Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi	513
TÜBİTAK 4004 Kapsamında Yürütülen ‘İklim Değişikliğinde Yeşil Hesaplamalar’ Projesinin Değerlendirilmesi.....	517
Çoktan Seçmeli Madde Redaksiyonunda Yapay Zekâ Desteği: ChatGPT ve Google Gemini Örneği.....	522
MEB’deki Sürekli Değişimlerin Öğretmenlerde Yarattığı Yorgunluk: Nitel Bir Çalışma....	526
Eğitimde Yenilikçi Öğretim Yöntemlerinin Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.....	531
The Understanding and Knowledge of Pre-Service Teachers at METU Regarding AI-Integrated Measurement and Evaluation Practices	535
The Impact of Digital Leadership, Innovative School Climate, and Teachers' Digital Self-Efficacy Profiles in Schools on the Use of Artificial Intelligence in Education: A Multi-Level Model Proposal Based on LPA	539



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Web Tabanlı Ebeveyn Aracılı Müdahale Programları: Bibliyometrik Bir Analiz.....	542
Özel Yetenekli Bireylerin Görsel Sanatlar Eğitiminde Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Eleştirel Bir Değerlendirme	546
Dijital Yalnızlık: İnternete Sürekli Bağlı Olup Gerçekten Uzaklaşmak	550
Yapılandırılmış Yanıtlı Maddelerde Otomatik Puanlamanın Geçerliliği: Bir Sistematiik Derleme Çalışması	554
Otomatik Puanlama Öncesinde Kısa Yanıtlı Soruları Sahada Deneme Yaklaşımlarından Makine Puanlayabilirliği Dereceleme Ölçeğinin İncelenmesi*	558
Çevik Öğrenme Yaklaşımı için Bir Katalizör Olarak Mikro-Nano Öğrenme: Hibrit Okullar için Bir Çerçeve.....	562
Integrating 3D Modeling Approaches into Anatomy Education: A Novel Framework for Enhancing Spatial Understanding and Cognitive Engagement.....	566
Öğretim Tasarımında Yapay Zekâ Destekli Video Üretimi: EcoAI EduNetwork Initiative Kapsamında Bir Tasarım ve Değerlendirme Çalışması	570
Ortaokul Öğretmenlerinin “Yapay Zekâ” Kavramına İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Analizi Çalışması	574
Yapay Zekâ Ürünü Hikayelerin Dilsel Zenginliğinin 4. Sınıf Türkçe Metinleriyle Karşılaştırılması	578
Okuma Çemberinin İlkokul 3. sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine Etkisi.....	582
Akıcı Okuma Stratejilerinin Okuma Güçlüğü Olan 4. Sınıf Öğrencisinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi.....	586
Türkçe Ders Kitaplarının Tasarlanmasına Yönelik Yeni Yaklaşım Önerisi.....	589
Etkileşimli Kitap Okumanın Öyküyü Anlama ve Motivasyona Etkisi	593
Türkçe Eğitimi/Öğretiminde Oyun Temelli/Tabanlı Öğrenme Yöntemini Kullanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	598
Türkçe Öğretmeni Adaylarının İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Dersine İlişkin Görüşleri.....	602
2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Okuma Öğrenme Çıktıları Açısından Karşılaştırılması	605
İlkokul (1-4) Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metne Dayalı Soruların Farklı Taksonomiler Bağlamında İncelenmesi	609
Maarif Modeline Göre Hazırlanan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında “Geleneklerimiz” Teması Üzerinden Kültürün Ele Alınışı.....	612
İlkokul Öğrenci ve Öğretmenlerinin Basılı ve Dijital Ortamlarda İyi Okuyucuya Yönelik Algıları	615
Türkçe Öğretmenlerinin Perspektifinden Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kültürel Uyumları	618
Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığı ile Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.....	622
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne Göre Hazırlanmış Türkçe Birinci Sınıf İlk Okuma Yazma Kitaplarının Değerlendirilmesi.....	626
Yapay Zekâ Destekli Hikâye Anlatı Aracının Geliştirilmesi.....	630
Dijital Çağ Okuru: Ekranların Okuma Yeteneğindeki Rolü	635
Teknoloji Destekli Türkçe Öğretimi Eğitiminde Yapay Zekâ Etkisi: Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kabulü ve Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlikleri Üzerine Bir Karma Yöntem Araştırması	639



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bilişsel ve Dilsel Değişkenlerin Anlamaya Katkısı: Hiyerarşik Regresyon ile Metin Türüne Özgü Bir Değerlendirme	644
2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Dijital Okuryazarlık	648
Lisansüstü Programların Öğretmenlerin Mesleki Performanslarına Etkisi: Bir Karma Yöntem Çalışması	652
Avrupa Birliği Erasmus+ Projelerinin İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerine Yansımaları	656
Eylem Araştırmasında Deneyimin Fenomenolojik Çözümlemesi: Araştırmacı Öğretmen ve Akademisyenlerin Görüşleri	661
Erken Çocukluk Eğitiminde Mesleki Kimlik ve Tükenmişlik: Sistematik Bir Analiz	666
Mühendislik Öğrencilerinin Bilişim Erişilebilirliği ve Destek Teknolojiler Dersi Kazanımları	670
Fen Laboratuvarında Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarına Yöneltilen Soruların Kanıta Dayalı Düşünme Becerilerinin Gelişimi Üzerine Etkisi	674
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Soru Sorma Becerilerinin Kişisel Mesleki Gelişim Programı Aracılığıyla Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Sınanması	677
Mesleki Kariyer Basamaklarına Göre Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi	681
Exploring Prospective English Language Teachers' Perceptions of Teaching at Primary Schools	685
Geleceğin Öğretmenleri Nasıl Değerlendirilmek İstiyor? Yükseköğretimde Etkili Geri Bildirime Yönelik Öğrenci Tercihleri	688
Sınıfta Teoriyle Yüzleşmek: Yeni Mezun Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Bilgilerini Uygulama Deneyimleri	691
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Başa Çıkma Stratejilerine İlişkin Görüşleri.....	695
Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Programlarında Uluslararasılaşma İzleri: Bir Ders İzlenesi Analizi	699
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Okuryazarlıkları ile Yapay Zeka Kullanımına Yönelik Algılarının Araştırılması	703
Öğretmen Adaylarının Kariyer Stresi, Kariyer Kararı Öz Yeterliği ve Kariyer Geleceği Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	707
Yapay Zekâ Destekli Biyoloji Öğretiminin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Etkisi	711
İş Birliği ve Etkili İletişimin Kavramsal Haritası: Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Zihinsel Yapılarını Dönüştürmedeki Etkisi.....	714
Eleştirel Düşünmeden Yapay Zekâya: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Yapay Zekâ Araçlarını Kullanımlarını Yordamadaki Rolü	718
Müzik Öğretmeni Adaylarının Bilişüstü Öğrenme Stratejileri ile Akademik Özyeterlikleri Arasındaki İlişki	722
Patterns of a Science Teacher' Systems Thinking Levels in Ecosystems.....	726
An Investigation into the Influence of Prospective English Language Teachers' Future Concerns on Teacher Identity Development	730
Hizmetöncesi Dönemde Öğretmen Adaylarının Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Duygu, Tutum, Endişe Düzeyleri ile Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi	734



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dijital Çağda Öğretmen Eğitimi: 21. Yüzyıl Becerileri ve Sürdürülebilirlik Hedefleri	
Bağlamında Öz-belirlenimli Öğrenme	738
Eğitimin Geleceğini Yeniden Tasarlamak: Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Algıları	742
Öğretmen Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretime Hazırlık Sürecine İlişkin Okul Öncesi	
Öğretmen Adaylarının Görüşleri.....	745
Investigating the Interplay Between Cognitive Flexibility and Mindfulness: A Case Study of	
Pre-Service Teachers	748
Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Üniversite Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ile Karar	
Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	752
Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Duygusal Yetkinliklerinin Kültürlerarası Karşılaştırılması:	
Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri Örnekleme Üzerine Bir İnceleme	756
Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	761
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Zihinlerindeki Yapay Zekâ: Kavramsal ve Metaforik	
Tanımlamalar	765
Bitkisel Dokular ve Organlar Konusunda Yapay Zeka Destekli Öğretimin Fen Bilgisi	
Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Etkisi.....	768
Yapay Zekâ Uygulamalarının Biyoloji Dersi Hücre Bölünmeleri Konusunda Fen Bilgisi	
Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Etkisi.....	772
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Dönüştürülmüş ve Oyunlaştırmaya Dayalı Öğrenmeye Yönelik	
Öğrenci Görüşleri.....	776
Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Modelleri Kapsamında Yapılan Araştırmalar Üzerine Bir	
İnceleme	781
Teoriden Pratiğe: Mikro Öğretim Deneyimlerinin Mesleki Becerilere Yansıması	785
Geleceğin Öğretmenlerini Yetiştirmede Mikro Yeterlilik Sisteminin İncelenmesi.....	788
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültürel Miras Algıları	791
From Awareness to Action: Designing a Scalable Model for Green Skills and AI Literacy in	
Teacher Education.....	795
Yaratıcı Drama Yoluyla Duygusal Zeka Farkındalığı: Öğretmen Eğitimi Bağlamında Bir	
İnceleme	799
Kapsayıcılık Yoluyla Eğitimin Geleceğini Tasarlamak: Öğretmen Adaylarının Dönüştürücü	
Farkındalığı Üzerine Bir Eylem Araştırması	802
Türkiye’de Eğitim Fakültelerinin Geleceği: Dekanların Perspektifinden Bir Durum Analizi	
.....	807
Yapay Zekâ, Dijitalleşme ve Öğretmen Eğitimi: Eğitim Fakültesi Dekanlarının Görüşleri..	812
İlkokul Öğretmeni Yetiştirmede Dijital Pedagojik Yeterlik: Türkiye – Almanya	
Karşılaştırması.....	817
Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Sınıf Yönetimi	821
Duygusal Zekâ Temelli Eğitim Modeli: Geleceğin Okulları İçin Nitel Bir Değerlendirme..	826
İlkokul Öğretmenlerinin Zorbalık ve Şiddeti Önleme Programlarına Yönelik Görüşleri:	
Geleceğin Eğitim Sistemleri İçin Bir Değerlendirme	830
Modern Çağın Yönetim Anlayışı Bağlamında Sosyal Ağ Kuramları ve Sosyal Ağ Liderliği	
.....	834
Yükseköğretim Yöneticileri Gözünden Mütevazı Liderliğin İncelenmesi	837
Karizmatik Liderlik Taktikleri Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik	
Çalışması	841
Etik Liderlik İletişimi Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	845



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Uzaktan Eğitimin Okul Yöneticisi Perspektifinden İncelenmesi.....	848
Öğretmenlerin Değişim Yorgunluğu ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	852
Lise Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul İkliminin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi.....	856
Issues in Organizational Ethics from the Perspectives of American Faculty Members	861
Öğretmen Algılarına Göre Yenilikçi Okul ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	865
Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları ile Sergiledikleri Rol Fazlası Davranışlar Arasındaki İlişki	869
Üniversite Yaşam Kalitesi ile Mutluluk Arasındaki İlişkide Okul İkliminin Aracılık Rolü ..	873
Öğretmenlerin Mutluluk Durumlarını Etkileyen Değişkenler	876
Bağlı Özerklik ve Güvene Dayalı Hesap Verebilirlik: İngiltere’de 'Schools Partnership Programme' Deneyimi.....	880
Yöneticilerin Formal ve İnformal Davranışlarının Öğretmenleri Etkileme Durumu.....	883
Bal Porsuğu Metaforu ile Okul Yöneticilerinin Davranış Analizi	887
Öğretmenlerin İş Yükleri ile Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkide Okul Memnuniyetsizliği ve Mesleki Gelişim Gereksiniminin Aracı, Öğretimsel Liderliğin Farklılaştırıcı Rolü	891
Türk Akademisyenlerin Uluslararası Akademik Hareketlilik ve Göç Kararlarını Şekillendiren Coğrafi Fırsat Yapılarının İncelenmesi	895
Okul Etkililiğine İlişkin Öğretmen Algıları: Cinsiyet ve Mesleki Kıdem Değişkenleri Üzerine Bir Araştırma.....	899
Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin (TYMM) Uygulama Sürecine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri.....	903
Öğretmene Minnetten Öğretmene Şiddete	908
Yönetici ve Öğretmen Gözüyle Sosyal Sorumluluk Çalışmaları	912
Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri ve Örgütsel İmaj Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	917
Okul Yöneticilerinin Etik Dışı Davranış Algıları ve Çözüm Önerileri.....	921
Eğitim Bileşenlerinin 7528 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu’na İlişkin Görüşleri	924
Eğitimde Sessiz Kriz: Öğretmen-Veli Etkileşimlerinde Toksik Davranışların İzleri	928
Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarını Etkileyen Olumsuz Unsurların Etik Liderlik Bağlamında Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi	932
Sosyal Medya Geri Bildirimlerinin Yöneticilerin Karar Alanlarına Etkisinin İncelenmesi*	937
Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerileri İle Öğretmen Liderliği Davranışları Arasındaki İlişki.....	940
Okul Liderlik Ekiplerinin Etkililiği ile Özyönelimli Öğrenme Arasındaki İlişkide Kolektif Sorumluluğun Düzenleyicilik Etkisi	945
Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Stres Düzeyleri Arasındaki İlişki	949
Okul Müdürlerinin Öğretmen Motivasyonunu Sürdürmede Karşılaştıkları Güçlükler	954
Neden Ödünç Alıyoruz? Dünyada ve Türkiye’de Eğitim Politikası Transferinin Motivasyonlarını Keşfetmek	958
Öğretmen Liderliği ve Örgütsel Değişim Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi.....	962
Yapay Zekânın Eğitim Yönetiminde Karar Verme Asistanı Olarak Kullanılabilirliği.....	966
Öğretmenlikte Sessiz İstifa: Türkiye Odaklı Bir Kapsam İncelemesi	969

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinde Algıladığı Toksik Liderlik Davranışlarının Kurum Kültürüne Yansımaları	974
Entelektüel Liderlik: Okul Müdürlerinin Düşünsel Yolculuğu.....	978
Dijital Eğitimin Sessiz Bedeli: Türkiye Örneğinde Eğitimde Eşitsizlik ve Adalet.....	981
Liderliğin Karanlık Yüzü: Olumsuz Liderlik Türlerinin Bibliyometrik Analizi	985
Mesleki Sessizlik: Öğretmenlerin Sorunlarını Dile Getirmeme Nedenleri.....	989
Çokkültürlü Eğitim Politikalarının Sınıf Uygulamalarına Yansımaları: Öğretmen Görüşleri Üzerine Bir Durum Çalışması	992
Öğretmenlerin Örgütsel Dışlanmışlığı	995
Okul İklimi ile Öğretmenlerin Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	1000
Okul Yöneticilerinin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Görüşleri*	1004
Okul Yöneticilerinin Disiplin Anlayışının Okul İklimi Üzerindeki Etkileri.....	1007
Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâsı ile Kurumsal İklim Arasındaki İlişki	1011
Öğretmen Yılmazlığı Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması.....	1015
Dezavantajlı Bölgelerde Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algıları: Nitel Bir Araştırma	1018
Okullarda Algılanan Destek ile Öğretmenlerin Benlik Algısı Arasındaki İlişki	1023
Okul Yönetiminde Yerel Baskı Gruplarının Etkisi	1028
Öğretmenlerin Zorluklarla Başa Çıkabilmesi: Psikolojik Sağlamlık ve Öz Liderlik *.....	1032
Okul Yöneticilerinin Örgütsel Belirsizlik Yönetimi Stratejilerinin Değerlendirilmesi	1036
Challenges Faced by Afghan Students Pursuing Education in Turkey.....	1041
Doğal Afet (Deprem) Sonrası Öğretmenlik ve Duygusal Deneyimler: Hatay'da Yeni Atanan Öğretmenlerle Fenomenolojik Bir Çalışma	1044
Eğitim Örgütlerinde Akış ve Dönüşüm: Değişim Teorilerine Çokboyutlu Bir Yaklaşım ...	1048
Okul Yöneticilerinin Demokratik Yönetim Anlayışının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi.	1052
Eğitim Alanında Örgütsel Sinizm Araştırmalarının Bibliyometrik Analizi.....	1056
Changing Principals in Changing Times: A Phenomenological Inquiry into Adaptive Leadership in the Age of the Anthropocene.....	1060
Disiplin Cezası Deneyiminin Öğrenciler Üzerindeki Akademik, Duygusal ve Sosyal Etkileri	1064
İstihdam Edilebilirliği Anlamak: Dönüşen Bir Politika Bağlamında Öğretmen Adaylarının Anlatıları.....	1069
Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlikleri.....	1074
Devlet ve Özel Okullarda Dönüşümcü Liderliğin Yansımaları: Okul Müdürlerinin Karar Alma Özerkliği Üzerine Bir Durum Çalışması	1078
Öğretmenin Sanatçı Yönü: Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma	1082
Öğretmenlerin Instagram Deneyimine Yönelik Nitel Bir İnceleme	1087
Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğrenci Disiplin Sorunları ve Müdahale Stratejileri: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Karşılaştırmalı Bir Analiz.....	1091
Okul Öncesi Öğretmenlerin İdarecilerle Yaşadığı İletişim Sorunları ve Çözüm Önerileri	1095
Yöneticilerin Örgütsel Demokrasi Özelliklerinin İş görenlerin Örgütsel Sinizm Davranışları Üzerindeki Etkisi.....	1099
Paulo Freire'nin Ped Andragojik Yaklaşımının Kuramsal Temellerine Giriş	1103
Dijital Çağda Yetişkin Eğitimi ve Haber Medyası Okuryazarlığı: Demografik Değişkenlere Göre Farklılıkların İncelenmesi	1108



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

The Role of Workplace Digitalization in Sustaining Older Employees' Learning Motivation	1112
Q-SOFT Öğretim Tasarımı Aile Eğitimine İlişkin Ebeveynler Ne Düşünmektedir? *	1116
Yetişkin Eğitimi Veren Eğiticilerin Andragojik Öğretim İlkelerini Uygulama Düzeylerine Yönelik Bir Karma Yöntem Çalışması	1119
Yetişkin Bağlanması Değerlendirilmesi: Nitel Bir Perspektif	1123
Halk Eğitimi Merkezlerinde Görevli Eğiticilerin Yetişkin Eğitimi Yeterliklerinin Politika, Uygulama ve Mesleki Gelişim Perspektiflerinden Güçlendirilmesi	1128
Gerçek ve Sanal Laboratuvar Uygulamalarının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Malzeme Bilgisi Üzerindeki Etkisi	1133
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Muhakeme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Tasarımları	1137
Türkiye’de Eğitim Bağlamında Gömülü Teori Çalışmaları	1141
Yükseköğretim Öğrencilerinin Kalite Algıları: Metafor Analizi Yoluyla Bir Değerlendirme	1146
Creating Effective Learning Spaces through Design-based Learning: Interdisciplinary Collaboration in Higher Education	1149
Bir Kariyer Mesleği Olarak Akademisyenliğin Tercih Nedenlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma	1153
Türkiye’de Yükseköğretimin Uluslararasılaşmasının Ekolojik Sistemler Kuramı ile Görünümü	1158
The Relationship Between University Students’ Attitudes Toward Artificial Intelligence and Digital Well-Being	1163
An Examination of the Relationship Between Academics’ Digital Literacy Levels and Their Professional Self-Efficacy Beliefs	1167
2012-2022 Yılları Arasında Eğitim Fakülteleri Dergilerinde Yayınlanan Matematik Öğretimi Alternatif Yöntemleri ile İlgili Makalelerin İçerik Analizi	1171
5. Sınıf Matematik Ders Kitapları Ünite Değerlendirme Sorularının “İlişkilendirme Becerisi” Çerçevesinde Karşılaştırmalı İncelenmesi	1176
Matematikte Ev Temelli Ebeveyn Katılım Ölçeği (MEKÖ): Geliştirme ve Geçerlik Analizi	1181
PISA Uygulamasına Katılan Ülkelerin Okuma Becerisi Puanları ile Matematik Okuryazarlığı Becerisi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	1184
Dijital Oyunlaştırma Çözümleri ve Oyunlaştırma Yoluyla Matematik Kavramları Odaklı Eğitici Eğitimi-2'nin Etkililiğinin İncelenmesi	1188
Eğitsel Dijital Hikâyeler ile Veriden Olasılığa*	1192
Okul Öncesi Çocukların Çizimleri Üzerinden Sayı Hissi Gelişiminin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma*	1195
Öğretmen Adaylarıyla Matematiksel Modelleme Problemlerinin Tasarımı Üzerine Bir Uygulama	1199
LGS Matematik Sorularının Öğrenme Alanları ve MATH Taksonomi Gruplarına Göre Değerlendirilmesi (2018-2023)	1202
Matematik Derslerinde Sınıf Öğretmenimin Söylemleri*	1207
Matematikte Özel Yetenekli Öğrencilerin Matematik Okuryazarlık Performansları	1211
Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Kurdukları Problemlere İletişimsel Perspektiften Bir Bakış	1215



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkileşimli Matematik Uygulamalarının Öğrenci Motivasyonu ve Matematik Okuryazarlığı Algısına Etkisi *	1219
İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Dönüşüm Geometrisi Düşünme Düzeylerinin Belirlenmesi	1223
İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Cebir Öğretimine Yönelik Hazırladıkları 5E Öğrenme Modeline Dayalı Ders Planlarının Teknolojik Araç Kullanımı Açısından İncelenmesi	1228
Paralelkenar ve Üçgenin Alan Bağıntısını Oluşturma: Bir Öğrenme Yol Haritası	1232
Matematik Kaygısını Azaltmada Dijital Öğrenme Araçlarının Etkisi	1237
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' ne Göre Hazırlanan İlköğretim 6. Sınıf Matematik Ders Kitabının Değerler Açısından İncelenmesi	1240
11. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakeme ve Argüman Yeterlikleri	1244
Matematik Atlası	1248
2024 Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerinin Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi	1251
From Rules to Role-Play: Changing Mathematics Teachers' Pedagogical Perspectives through Creative Drama-Based Professional Development	1256
Matematik Dersinde Kendine Güven Ölçeğinde Madde İfade Etkisinin Ağ Analizi ile İncelenmesi: TIMSS 2023 Örneği	1259
İlkokul Matematik Ders Kitaplarında Problem Kurma Etkinliklerinin İncelenmesi: KKTC Örneği	1264
Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Matematik Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Profilleri	1268
Matematiksel Yılmazlığın Matematik Öz-Yeterliği ile Matematik Kariyer İlgisi İlişkisindeki Aracılık Etkisi	1272
Jo Boaler'in 'Konumuz: Matematik' Kitabının Matematik Eğitimi Bağlamında İncelenmesi	1276
Matematik Eğitimi ve Yapay Zeka: Bir Betimsel Analiz	1280
Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Düzgün Olmayan Şekillerin Alanını Ölçmeye İlişkin Kullandıkları Stratejilerin İncelenmesi: Tuz Gölü Örneği	1284
An Investigation into How Gifted Seventh Graders Pose Semi-Structured Problems Involving Integer Operations	1288
İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının ChatGPT Kullanarak Problem Kurma Deneyimlerine İlişkin Görüşleri	1291
TIMSS 2023 Öğrencilerin Matematik Öğrenmeyi Sevme Durumlarının Örtük Sınıf Analizi ile İncelenmesi	1294
Orantı Kavramının Türkiye, Yeni Zelanda ve İngiltere Ortaokul Matematik Öğretim Programlarında İncelenmesi	1299
Lisansüstü Matematik Eğitiminde Çevrimiçi Eğitim mi Yoksa Yüz Yüze Eğitim mi? "Akademisyen ve Öğrenci Görüşleri"	1303
ChatGPT Üretken Yapay Zekâ Aracının Matematik Eğitiminde Kullanılan Farklı Türdeki Problemleri Çözme Performansının İncelenmesi	1307
Bir TÜBİTAK 4008 proje çıktısı: Aramızdaki Engelleri Kaldırılım Matematikle Barışalım *	1311
Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre ChatGPT Üretken Yapay Zekâ Aracının Çok Çözümlü Matematik Problemlerini Çözme ve Kurma Potansiyelinin İncelenmesi	1316



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

2024 Matematik Dersi Öğretim Programlarında İstatistiksel Araştırma Sürecine Yönelik Temaların Tasarımı	1320
Ortaokul Öğrencilerinin Çarpma ve Bölme İşlemlerinde Sayıların Parça Bütün İlişkisi Kullanımlarını İncelemeye Yönelik Ölçme Aracı Geliştirme Çalışması	1324
9. Sınıf Matematik Ders Kitabı ve Elektronik İçeriklerinin SAMR Modeline Göre İncelenmesi	1327
Matematik Öğretmen Adaylarının Problem Kurma Yoluyla Matematiği Gerçek Yaşama İlişkilendirme Becerilerinin İncelenmesi	1332
Koçluk Programına Katılan Meslekte Yeni Matematik Öğretmenlerin Matematiksel Görevleri Planlama ve Uygulama Becerileri-İlk Analizler	1337
5.Sınıf Öğrencilerinin Pergel Kullanma Becerileri	1342
Origami Katlama Yöntemleriyle Eş Parçalara Bölme Sürecinin Matematiksel ve Pedagojik Yönlerden İncelenmesi.....	1346
8. Sınıf Öğrencilerinin Olasılık Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Hataları	1349
Eğitimde Yaratıcılık Alanında Eğilimler: Web of Science Tabanlı Bir Bibliyometrik Analiz (1975–2025)	1353
Matematiksel Yılmazlık ile Matematiksel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	1357
İstatistiksel Düşünmenin Geliştirilmesi Amacıyla Hazırlanan Bir Kutu Oyununun Tasarım Süreci ve Ön Değerlendirmesi	1361
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Göre Yeni Ölçme-Değerlendirme Araçlarının Tasarlanması: Matematik Dersi İstatistiksel Araştırma Süreci Teması Örneği	1365
9. Sınıf Matematik Ders Kitabının İlişkilendirme Becerisi Açısından İncelenmesi	1369
Ortaokul Öğrencilerinin Eksik Ya Da Gereksiz Veri İçeren Problemleri Çözme Becerilerinin İncelenmesi.....	1372
Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin 2024 Matematik Dersi Öğretim Programının 5. Sınıf Geometrik Şekiller Temasına İlişkin Deneyimlerinden Yansımalar: Bir Fenomenolojik Araştırma	1377
Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programına Yönelik Metaforik Algıları	1381
Matematiksel Modelleme Etkinliklerinde Matematiksel İlişkilendirme: Gölge Boyu Örneği	1386
Dijital Modelleme ve Sanal Gerçeklik Destekli Öğretimin Öğrencilerin Gerçek Yapılara İlişkin Boyut Tahmini, Alan ve Hacim Hesaplama Becerilerine Etkisi.....	1390
Bir Sınıfta Birden Fazla Kültür, Tek Bir Matematik: Okul Öncesi ve İlkokul Öğretmenlerinin Deneyimleri	1394
Matematiğe Yönelik Duyuşsal Bileşenler ile Farklı Sosyal Gruplardaki Eşitsizliklerin İlişkisinin İncelenmesi.....	1398
Maarif Modeli 5. ve 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Açısından İncelenmesi	1402
Matematik Öğretiminde Açık Uçlu Soruların Kullanımı, Hazırlanması ve Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Deneyimleri.....	1405
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretiminde Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Deneyimleri, Tercihleri ve Metaforik Algıları	1409
2018 ve 2024 Matematik Öğretim Programlarının İspat Bileşenleri Bağlamında İncelenmesi	1413



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Fermi Problemleri Aracılığıyla Öğretmen Adaylarının Tahmin Stratejilerinin İncelenmesi	1417
Fizik Öğretmen Adaylarının Elektrik Konusundaki Orantısal Akıl Yürütmeye Dayalı Problem Çözme Stratejilerinin Araştırılması.....	1420
Fizik Eğitiminde Kanıta Dayalı Araştırmaların Eğilimleri: Sistematik Literatür Taraması	1425
Yapay Zekâ Destekli Fizik Eğitiminde BİLSEM Öğrencilerinin Girişimciliğinin İncelenmesi: Bir TÜBİTAK 4004 Projesi Örneği	1429
Yapay Zeka Destekli Fizik Problemi Çözme Uygulamalarının Öğrenci Başarısı ve Bilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi.....	1432
Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Doğa Etkinliklerinin Çevre Duyarlılığına Etkisinin İncelenmesi: Beden Eğitimi ve Spor Dersi Örneği	1435
Physical Education and Play Course in Primary Schools: Primary School Teachers' Perspectives	1440
Müzik Eğitiminde Bellek, Mekân ve Yapay Zekâ Ekseninde Kavramsal Bir Yolculuk.....	1443
Müzik Eğitiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar: Sistematik Bir Derleme ve Geleceğe Yönelik Araştırma Eğilimleri.....	1446
Fütüristik Bir Bakış Açısıyla Geleceğin Eğitim Sisteminde Sanat (Nam June Paik ve Refik Anadol).....	1450
Soyutun Keşfi: 1. Sınıf Öğrencilerinin Sanatçı Eserlerinden İlhamla Özgün Tasarımlar Oluşturması Üzerine Bir Eylem Araştırması	1453
Okul Yöneticilerinin Görsel Sanatlar Eğitimi Yoluyla Yaratıcılığı Destekleme Stratejileri	1457
Görsel Sanatlar Eğitimi Yoluyla Estetik ve Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesi: Yönetici Odaklı Bir İnceleme	1461
Görsel Sanatlar Öğretimi Dersinde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Süreç Temelli Uygulama Deneyimleri	1465
Eğitim Örgütlerinde Kişisel Verilerin Korunması Kanunu Kapsamında Gerçekleştirilen Uygulamalara İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi	1469
Attitudes of Syrian Refugee Students towards Child Rights	1473
Türkiye’de Özel Eğitim Hukuku Kapsamında Yürütülen Çalışmaların Değerlendirilmesi: Kapsam Derlemesi	1476
Kabiliyetler Yaklaşımı Perspektifinden Eğitimde Adalet Konusuna Bakış.....	1481
Türkiye’de Öğretmenlerin Kültürel Sermayelerine Yönelik Çalışmaların İncelenmesi.....	1485
2015–2024 Yılları Arasında Anthropology & Education Quarterly Dergisinde Yayımlanan Makalelerin Eğilimleri	1489
Investigating the Practical Difficulties and Mitigating Strategies in Applying Nel Noddings' Care Ethics in Educational Settings	1494
Uluslararası Eğitim Sosyolojisi Çalışmalarında Epistemik Otorite Kavramı	1498
Eğitimde Dışlanma ve Medikalizasyon: Fenomenolojik Bir Araştırma	1501
İlkokulda Kadın Öğretmen Olmak: Nitel Bir Çalışma.....	1504
Refia Uğurel-Şemin’in Bilimsel Mirası: “Türkiye’de Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitime Katkıları”	1508
Geleceğin Atölyesinde Öğrenme Kaygısı	1512
Mesleki Eğitim ve Genel Eğitimin İstihdam Üzerindeki Etkileri: Türkiye ve Avrupa Birliği’nde Fırsatlar ve Engeller.....	1515
Yüksek İşlevli Otizmlili Gençlerin Romantik İlişki ve Flört Deneyimlerine Yönelik Bir Kapsam Derlemesi	1519



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özel Eğitim Alanındaki Yüksek Lisans Tezlerinde Performansa Dayalı Testlerin Niteliksel İncelenmesi.....	1524
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenci Gelişimini İzleme, Değerlendirme ve Takipte Hesap Verebilirlikleri	1529
İşitme Kayıplı Öğrencilerin Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Bilimsel Dayanaklı Uygulama Örnekleri.....	1534
Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yönelim ve Bağımsız Hareket Becerileri Önkoşul Kavramlarına İlişkin Düzeylerinin Belirlenmesi	1538
Özel Eğitim Öğretmeni Adaylarının İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimiyle İlgili Bilgi Gereksinimlerinin İncelenmesi	1542
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının İncelenmesi.....	1546
Koklear İmplant Kullanan Okul Öncesi Dönem İşitme Kayıplı Çocukların Müzik Eğitimi: İhtiyaç Belirleme	1550
Engelli Ebeveyni Olan Çocukların Yaşadığı Sosyal, Psikolojik ve Akademik Sorunların İncelenmesi.....	1555
Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Anne Babalarının Yaşam Deneyimleri: Nitel Bir Araştırma	1559
Özel Gereksinimli veya Risk Altındaki Çocuklarla Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemiyle Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	1563
Özel Eğitim Alanında Zihin Kuramı Becerilerine İlişkin Araştırmaların İncelenmesi: Sistematik Derleme	1567
Toxic Giftedness Kavramının Tarihsel Yansımaları: Üstün Yetenekli Tarihi Figürlerin İncelenmesi.....	1572
Yapay Zeka Tabanlı Uygulamaların Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Eğitim Ortamlarına Yansıması: Sistematik Bir İnceleme	1577
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Ergenlik Dönemindeki Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Genç Kızların Genital Hijyen Davranışlarına İlişkin Görüşleri	1581
İşitme Kayıplı Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Gelişiminde Stratejik ve Etkileşimli Yazma Öğretim Yönteminin İncelenmesi	1584
Özel Yeteneğin İzinde: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Profilleri Üzerine Bir Yapısal Modelleme.....	1587
Özel Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinde Bilgi Teknolojilerinin Güvenli Kullanımına Yönelik Farkındalığın Eleştirel Düşünme Eğilimi Açısından İncelenmesi	1591
Özel Yetenekliler Eğitimi Araştırmalarında Küresel Eğilimler: 2000-2025 Yılları Arasında Yapılan Çalışmaların Tematik ve Coğrafi Analizi.....	1595
Özel Gereksinimli Bireylerin Ebeveynlerinin Okul ve Rehabilitasyon Öğretmenleriyle İşbirliği Deneyimleri	1600
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ve Olumlu Davranış Geliştirmeleri İçin Ev-Temelli Olumlu Davranışsal Müdahaleler ve Desteği Aile Eğitim Modeli: Sosyal Geçerlik Verileri *	1604
Yapay Zekâya Yönelik Hazırbulunuşluk ve Kaygı: Özel Eğitim Öğretmenleri ve Öğretmen Adayları Üzerine Derinlemesine Bir Analiz	1608
Özel Eğitim Anaokullarında Çalışan Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi	1613



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

6 Şubat 2023 Depremlerinin İşitme Kayıplı Çocukların Eğitime Erişimi ve Devamlılığı Üzerine Etkileri	1618
Özel Gereksinimli Bireylerin Ortaöğretime Geçiş Süreçlerinin Ebeveyn Bakış Açısıyla İncelenmesi.....	1622
Otizm Tanısı Sonrasında Aile Yaşamındaki Sosyal, Duygusal ve Eğitsel Süreçlerdeki Değişimler	1626
Özel Gereksinimli Bireylerde Cinsel Eğitim Araştırmalarının Bibliyometrik Analizi.....	1629
İşitme Kayıplı Bir Çocuğun Okuma Yazma Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesi: Hazırlık Aşaması	1632
İşitme Kayıplı Kardeşi Olan Çocukların Kardeşlik İlişkisini Etkileyen Özellikler	1637
Görme Yetersizliği Olan İlkokul Öğrencilerinin Zihin Kuramı Becerileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki Davranış Örüntülerinin İncelenmesi	1641
Özel Eğitim Meslek Okulu Öğrencilerinin İşletmelerde Beceri Eğitimlerinin Meslek Öğretmenleri ve İşverenlerin Görüşlerine Göre İncelenmesi	1644
2024 UNICEF ve 2024 Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programlarının Özel Eğitim Boyutunun İncelenmesi.....	1649
Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Bilişim Teknolojileri ve Yapay Zekâ Okuryazarlığı Düzeylerinin İncelenmesi: Nitel Bir Durum Analizi	1654
Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerle Çalışacak Öğretmen Adaylarına Yönelik Çok Duyulu Bir Eğitim Programının Tasarımı ve Değerlendirilmesi *	1659
Koklear İmplant Uygulama Sürecinin Ebeveynlerin ve Uzmanların Bakış Açısından İncelenmesi.....	1663
Maarif Modeli'nin Üstün Yeteneklilerin Eğitimiyle Uyumunun Kuramsal ve Programatik Analizi: Türkiye, OECD, Finlandiya ve Güney Kore Karşılaştırması.....	1666
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Yönelik Etkili Uygulamalar: Ebeveyn Koçluğu	1670
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Telefon Ekranı Değiştirmenin Öğretiminde İşitsel Teknoloji Desteği ile Sunulan Video Modelle Öğretimin Etkililiği	1674
Kaynaştırma Sınıflarındaki Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Psikososyal Uyum ve Akademik Başarılarını Desteklemede Rehber Öğretmenlerin Rolünün Belirlenmesi	1678
Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Bireylere Telefon Batarya Değişiminin Öğretiminde Usta-Çırak Yönteminin Etkililiği	1682
Görünmeyen Destekçiler: Otizmlili Çocukların Büyükanne ve Büyükbabalarıyla İlgili Araştırmaların Sistematiik İncelenmesi	1685
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Duyarlılıkları ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	1689
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Medya Kullanımına İlişkin Ebeveyn Roller ve Görüşleri	1694
VUCA Temelinde Hazırlanan Oyunlar ve Girişimcilik Yetkinlikleri	1699
Afetler, Ekolojik Duyarlılık ve Okul Öncesi Eğitim: Japonya'da Afet Sonrası Doğayla Kurulan Pedagojik İlişkilerin Doküman Analizi.....	1703
Erken Çocuklukta STEM: Öğretmen Görüşleri ve Mesleki Gelişim İhtiyaçları	1706
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı ile İlgili Görüşleri.....	1710
Geleceğin Eğitiminde Erken Adım: Okulöncesi Dönemde STEAM Temelli Yaratıcı Etkinliklerle Bilişsel ve Yaratıcı Gelişimin Desteklenmesi	1715



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sara Şahinkanat’ın Hikaye Kitaplarının Eğitsel Özellikler Açısından İncelenmesi	1718
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Algoritmik Düşünme Eğitimine İlişkin Görüşleri	1722
Resimli Çocuk Kitaplarının Öz-Düzenleme ve Üstbilişsel Beceriler Açısından İncelenmesi	1726
Orman Okuluna Katılmış Olmanın Duyusal Özellikler Üzerindeki Rolü	1731
Kadın Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleki Kimliklerine Anneliğin Yansımasını Nasıl Betimliyorlar?.....	1735
Duygu Koçluğu (Emotion Coaching) Eğitiminin Uygulamalara Yansımaları	1738
Okul Öncesi Eğitimde Akran Zorbalığına İlişkin Çalışmaların SistematiK İncelemesi.....	1741
STEM+Drama Temelli Çevre Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Çevresel Farkındalıklarına Etkisi.....	1745
Yeni Müfredatın Okul Öncesi Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	1749
Etkileşimli Kitap Okuma Yönteminin Okul Öncesi Eğitimdeki Yeri: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Değerlendirme	1753
Children’s Agency and Participation in Early Childhood Education Curriculum (2024): A Critical Analysis through Global Lenses	1758
Robotik Kodlama Eğitimi: Bap Projesi Örneği.....	1763
“Erken Çocukluk Eğitiminde Sürdürülebilirlik: Orman Okulu Yaklaşımı Destekli Doğa Eğitimi” Projesinin Etkisi: Nicel Bulgular	1766
Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Matematik Etkinliklerinde Kullanımı: 60-72 Aylık Çocukların Dikkat Becerilerine Etkisi	1769
Erken Çocukluk Döneminde Kütüphanelerde Yapılan Akademik Çalışmaların Prizma Akış Şeması Tekniği ile İncelenmesi.....	1774
Okul Öncesinde STEM Yaklaşımı ile Öğrenme ve Yenilenme Becerilerinin Geliştirilmesi	1779
Puanlama Tekniklerinin Birey ve Madde İstatistiklerine Etkisinin Rasch ve Çok YüzeYli Rasch Modeliyle İncelenmesi	1784
Okul Öncesi Çocukların Rutin Etkinlikler Sırasında Gözlenen Davranış Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi.....	1788
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Psikolojik Sağlamlık ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	1792
İlkokul Çağındaki Çocukların Riskli Oyun Deneyimlerine İlişkin Anne Görüşlerinin İncelenmesi.....	1797
Okulöncesi Çocuklarının ve Öğretmen Adaylarının Gözünden “Çocuk”	1802
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemine İlişkin Metaforik Algıları	1805
Erken Çocukluk Eğitiminde Yapay Zekâ, Kalite ve Politika İlişkisi: Çok Paydaşlı Bir Araştırma	1809
Çocuklarda Zenginlik ve Yoksulluk Algısı.....	1814
Erken Çocukluk Matematik Araştırmalarında Boylamsal Eğilimler: Bibliyometrik ve İçerik Analizi	1818
Okul Öncesi Eğitimde Sosyal Sermaye: Literatür Taraması Yoluyla Değerlendirme.....	1822
Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Matematik Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	1826
Çocuk Gelişimi Ön Lisans Öğrencilerinin Yapay Zekâya Yönelik Tutumları Üzerine Bir İnceleme	1830



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yapay Zekâ Teknolojilerine Yönelik Tutum, Kullanım Niyeti ve Öz Yeterlik Algıları Üzerine Bir İnceleme.....	1833
Okul Öncesi Öğretmenlerin Dijital Kimliklerinin İncelenmesi: Dijital Yerli, Göçmen ve Melezlik.....	1837
Okul Öncesi Öğretmenlerin Fen Bilimleri Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi	1841
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Bilgi ve Uygulamaları *	1845
Erken Çocukluk Döneminde Sınıfta Uygulanan Duyusal Aktiviteler Anketi: Geçerlik- Güvenirlik Çalışması.....	1850
Okul Öncesi Öğretmenlerin Günlük Eğitim Sürecine Yaklaşımları: Nitel Bir İnceleme	1853
Dijital Çağda Ebeveynlik: Türk Annelerin Dijital Ebeveynlik Farkındalığı ve Paylaşan Ebeveynlik Davranışları	1857
Dijital Ebeveynlik Eğitimi*	1861
Çocukların Gözünden Yaşlılar	1864
Sosyobilimsel Konu Temelli Eğitimin Çocukların Bilişsel Gelişimleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.....	1868
Dijital Oyun Kullanımının Okul Öncesi Dönem Çocuklarındaki Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi	1873
Çocuklarının Dijital Oyun Oynama Alışkanlıklarına İlişkin Ebeveyn Görüşleri	1876
Demokratik ve Otoriter Tutuma Sahip Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıflarında Bulunan Çocukların Psikolojik Sağlamlıklarının Karşılaştırılması.....	1879
Bilinçli Farkındalık Temalı Resimli Çocuk Kitaplarının İncelenmesi.....	1883
Sosyal Duyusal Öğrenme Perspektifinden Akran Zorbalığı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri ve Deneyimleri	1886
Çocuklarla Yürütülen Analojik Muhakeme Temelli Araştırmalara Bibliyometrik Bakış ...	1890
Türkiye’de 0-3 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimini Destekleyen Doğa Pedagojisi Temelli Uygulamalar: Bir Doküman Analizi	1894
"Eko-Kaygı ve Eğitimsel Bağlam: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eko-Kaygı Düzeylerine İlişkin Betimsel Bir Analiz"	1899
Sağlıklı Gıda Çantası: Okul Öncesi Öğretmenlerinde Erken Gıda Okuryazarlığının Geliştirilmesine Yönelik TÜBİTAK 4004 Projesi	1904
Erken Çocuklukta Kalem Tutuşu Gelişimi: Gelişime Uygun Ergonomik Kalem Özellikleri	1907
Eğitim Alanında Oyunlaştırma Üzerine Yapılan Çalışmaların Bibliyometrik Analizi.....	1911
Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programının 48-72 Aylık Çocukların Okul Olgunluğuna Etkisi.....	1915
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Tabanlı Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüş ve Deneyimleri	1920
Ortaokul Öğrenci Rehberliğinde Yapay Zeka Destekli Öğretmenin Dönüştürücü Rolü.....	1923
Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin 3-10 Yaş Aralığındaki Çocuklarda Sınır Koyma, Sosyal Duyusal İyi Oluş ve Sağlamlıkları Üzerindeki Etkisi	1927
Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Karar Verme Öz Yeterlilikleri ile Kariyer Uyum ve İyimserlikleri Arasındaki İlişkide Yükseköğretime Geçişin Arabulucu Rolü	1931
Kadın Düşmanı ve Femfobik Erkekler Daha mı Az Psikolojik Yardım Arar?.....	1935
AID-Counsel: Artificial Intelligence in Digital Counselling – Development and Validation of an Attitude Scale for Prospective Counselors	1939

Psikolojik Olgunluk ile Aile Psikolojik Sağlamlığı Arasındaki İlişkide Mutluluğu Arttırma Stratejilerinin Aracı Rolü	1943
Değerlerin Aktarımı ve Çocuk Gelişimi Bağlamında “Ailem Okur, Beni Yetiştirir” Projesi: Bilsem Örneği	1946
Dijital Ebeveynlik ile Siber Mağduriyet İlişkisinde Dijital Bağımlılık ve Öz Yeterliliğin Rolü: Seri Aracılık Modeli.....	1950
Duygusal Zeka ile İşe Bağlılık Arasındaki İlişkide Kariyer Uyumluluğunun Aracılık Rolünün Path Analizi Yoluyla Test Edilmesi	1954
Lise Öğrencilerinin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Geliştirilmesi.....	1958
Doomscrolling and Mental Health: The Mediating Role of Psychological Inflexibility	1962
Romantik İlişkilerde Bağlanma Yaralanmaları	1966
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğuna İlişkin Çalışmaların Okul Psikolojik Danışmanlarının Bakış Açısından Değerlendirilmesi	1970
Bireyler için Siber Sağlamlık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	1973
Üniversite Öğrencilerinin Gözünden Kadın ve Erkek Stereotipleri.....	1978
Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Teknoloji Kullanımına Dair Görüşler.....	1982
The Predictive Roles of Sense of Community and Well-Being in Explaining Empathy Among University Students in Turkey.....	1986
Hope, Participation, Empathy, and Sense of Community as Predictors of Social Well-Being Among University Students	1989
Ortaokul Öğrencilerinde Psikolojik Sağlamlık ile Aile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	1993
Red Pill Kavramının Ergenler Üzerinde Etkisi	1996
Son 10 Yıl İçinde Sosyal Medya Bağımlılığını Ele Alan Makalelerin Bibliyometrik Analizi	2000
İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yalnızlık ve Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin Zorbalık Eğilimleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	2004
Her Kademe Farklı Bir Dünya: Rehberlikte Değişen Odaklar ve Sorunlar	2007
Travmatik Yaşantısı Olan Üniversite Öğrencilerinde Travma Sonrası Büyümenin Yordanmasında Ruminasyon ve Algılanan Sosyal Desteğin Rolü	2011
Benlik Ayrışması Ölçeği-R’ nin Psikometrik Özelliklerinin Türk Ergen Örneklemini Üzerinde İncelenmesi.....	2016
Sürekli Umut: Sosyal Medya Bağımlılığı ile Yorgunluğu Arasındaki Kritik Bağlantı	2019
Öğretmenlerin Çocuğa Yönelik Şiddete Duyarlılıkları ve Çocuk Cinsel İstismarını Bildirmeye Yönelik Tutumları Üzerine Deneysel Bir Çalışma	2023
Lise Öğrencilerinin Anne Baba Tutumlarına ve Cinsiyetlerine Göre Ruminasyon Ölçeği Puanlarının İncelenmesi	2026
Üniversiteli Kadınların Aile ve Kariyer Arasındaki Rol Dengesine İlişkin Algıları	2030
Ortaokul Öğrencilerinin Dijital ve Sosyal Medya Bağımlılıklarına İlişkin Özdeğerlendirmelerinin İncelenmesi	2035
Sağlakların Dünyasında Solak Olmak.....	2038
Medya Okuryazarlığı Dersi Kapsamında Öğrencilerin, Medyaya Bakış Açılarının Değerlendirilmesi: Denizli İl Örneği.....	2041
Tüketimin Eleştirel Pedagojisi: Kuramsal Temeller ve Uygulama Önerilerine Yönelik Bir Literatür Taraması	2045



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

PISA Sınavları Biyoloji Soru Tarzının Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Hazırlamış Oldukları Biyoloji Sınav Soruları ile İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri.	2048
Öğretmen Adaylarının Çevre ve Çevre Eğitimi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi.....	2053
Kimya Öğretmenlerinin Farklı Demografik Değişkenlere Göre Mesleki Anlamlılık Düzeylerinin İncelenmesi.....	2058
Kimya Eğitiminde Hesaplamalı Yaklaşımların ve Dijital Araçların Etkililiği: Moleküler Modelleme ve Simülasyon Temelli Bir Öğretim Uygulaması.....	2063
İşbirlikli Öğrenme Ortamında Zihin Haritasının Üstbilişe Etkisi	2066
Sosyobilimsel Konuların İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Kullanımına Yönelik Bir Öz İnceleme Araştırması.....	2070
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Okuryazarlıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	2074
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Üretken Yapay Zekâya Yönelik Kabullerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	2078
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eğitim Psikolojisi Dersi Alma Nedenleri	2083
Fen Bilgisi Dersi Öğrenme Çıktılarının 3B Modellerle Zenginleştirilmesi: Maarif Modeli Perspektifi.....	2087
Fen Bilimleri Eğitiminde Yapay Zekâ ile Üretilen Artırılmış Gerçeklik Destekli Ders Planlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi	2090
Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşleri.....	2094
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Güçlükleri Hakkındaki Görüşleri	2099
Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin "Sürat" Konusundaki Bilişsel Yapıları, Akademik Başarıları ve Grafik Okuma- Yorumlama-Çizme Becerilerinin İncelenmesi	2103
"Doğanın Elleri Büyüyen Bilim Çocukları" İsimli TÜBİTAK 4004 Projesinin Değerlendirilmesi.....	2107
Çevre Eğitimi Literatürüne Güncel Bir Bakış: Sistematik Bir Derleme	2111
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Kapsamında 5. Sınıf "Canlıların Yapısına Yolculuk" Ünitesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi	2115
FeTeMM Merkezli bir Öğretim Programının Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansımaları	2120
Tersine Mühendislik Temelli STEM Uygulamalarında Ortaokul Öğrencilerinin Ürün Tasarımlarının ve Süreç Algılarının İncelenmesi.....	2124
Fen Bilgisi Kazanımlarının Beden Eğitimi Dersleri ile Desteklenmesi: Teorik Bir Çerçeve	2128
Argümantasyon Öğretiminin Öğrencilerin Maddenin Tanecikli Yapısı ve Çözünme Konularına İlişkin Kavramsal Anlayışları Üzerine Etkisi.....	2133
The Impact of Engineering Design Instruction on Pre-service Science Teachers' NOE-Lesson Planning.....	2138
Madde ve Isı Ünitesinde Geliştirilen Kavramsal Değişim Metinlerinin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi	2143
Fen Öğretiminde Analoji Kullanımının Fen Dersine Yönelik Tutuma Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması	2147
2024 Fen Bilimleri Öğretim Programında Sürdürülebilir Yaşam Odaklı Öğrenme Çıktılarını Destekleyen Pedagojik Yollar ve Uygulama Örneği	2152



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Projesi Kapsamında Ortaokul Öğrencilerinin Kompostlama Yoluyla Organik Atıkların Geri Dönüşümüne Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarının İncelenmesi*	2157
Öğretmen Adaylarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Uygun Sarmal Dijital Fen Hikayeleri Hazırlama Deneyimi	2162
Öğrenme Amaçlı Yazma Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Fen Başarısı ve Yazma Becerilerine Etkisi	2165
Yapay Zeka Destekli Fen Bilimleri Öğretiminin Öğrencilerin Başarılarına Etkisi	2170
İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğrenme Ortamları: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Algıları	2174
Fen Bilgisi Öğretmenlerinin STEM Semantik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	2177
İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Kuvvet Kavramına İlişkin Zihinsel Modelleri: Sentetik Anlam Teorisi (Teori Benzeri Kavramsal Değişim Teorisi) Çerçevesinde Bir İnceleme	2180
İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Dünyanın Şekline İlişkin Zihinsel Temsilleri ve Kavramsal Değişim Sürecinin İncelenmesi	2184
Mıknatısların Uyguladığı Kuvvetin Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi	2187
Farklı Öğrenme Stillere Sahip Olan Öğrencilere Uygulanan Farklılaştırılmış Öğretimin Akademik Başarılarına Etkisi	2192
Mekânsal Düşünme Becerilerinin Öğretiminde Kuramdan Uygulamaya Fenomenolojik Bir İnceleme	2197
Değerler Eğitimi Yoluyla Çevre Bilincinin Kazandırılmasına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri	2201
Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2206
Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Hikâye Kullanımının Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi	2211
Ters Yüz Sınıf Modeliyle Tasarlanmış Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinin Karar Verme ve Öz Yönetim Becerilerine Etkisi	2215
Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitimi: Deneyimler, Sorunlar ve Öneriler	2220
Sosyal Bilgiler Dersi Bağlamında Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İçeriklerinin Değerlendirilmesi	2224
Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Hikaye Anlatımının Eleştirel Düşünme Üzerine Etkisi....	2229
Ortaokul Öğrencilerinin Vatandaşlık Kavramına İlişkin Bilişsel Çerçeveleri: Bir Kelime İlişkilendirme Testi Uygulaması	2233
Sosyal Bilgiler Eğitiminde Argümantasyona Dayalı Görsel Düşünme Stratejileri Geliştirme: Uygulamalı Bir Araştırma	2238
Çocuk Kitaplarında Sanat Bilgisi Eğitimine Yönelik Düşünceler: Türkiye ve Avrupa Edebiyatları Karşılaştırması	2242
İlkokul Öğretmenlerinin Bakış Açısından Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitiminin İncelenmesi	2246
Sınıf Öğretmeni Adayları Karikatürlerle Sosyal Bilgileri Anlatıyor	2250
Demokrasi Eğitimi ile İlgili Çalışmaların Bibliyometrik Analizi	2253
Sosyal Bilgilerde Web 2.0 Araçları: Motivasyona Etkisi ve Öğrenci Görüşleri	2256
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Değerler Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri	2260



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ortaokul Öğrencilerinin Sürdürülebilir Tüketim Davranışlarına ve Çevresel Değerlerine Yönelik Tutumlarına Etki Eden Faktörlerin Belirlenmesi	2265
Exploring the Role and Challenges of Generative AI Tools in Language Education: Insights from the Turkish Context	2270
Investigating Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Anxiety Among EFL Learners at a State University in Türkiye.....	2274
Translanguaging for Social Justice: A Case Study of a Turkish EFL Teacher Navigating Multilingual Young Learner Classrooms	2278
Beyond the Click: Critical Perspectives on E-Assessment and Digital Literacies in English Language Education.....	2281
Autonomy Unplugged: A Study on EFL Speaking Practice Through AI-Driven Interaction	2284
Digitalization in Foreign Language Teaching: Challenges and Solution Strategies in Distance Language Education.....	2287
Inclusive English Language Education: Challenges, Innovations, and Future Directions in the Education of Special Educational Needs (SEN) Students.....	2290
Curriculum Literacy in Action: Investigating Prospective English Teachers' Engagement with National Guidelines.....	2293
Language Learning in Little Hands: A Qualitative Study of Early English Education through the Lens of Parents and Teachers	2297
Yapay Zeka Destekli Kelime Öğrenme Uygulamalarının Kelime Edinimine Etkisi: Lingoland Örneği.....	2300
The Relationship between ChatGPT Use in L2 Writing and L2 Writing Self-Efficacy, Motivation, and Enjoyment.....	2304
İlkokul İngilizce Öğretiminde Yapay Zekâ Entegrasyonuna Yönelik Öğretim Tasarımı....	2308
Gelenekten Geleceğe: Yabancı Dilde Okuma ve Dinleme Becerilerinde Yapay Zekâ Destekli Öğrenme	2311
Rhetorical Differences and Lexical Bundle Usage in Turkish Medical and Education Article Introductions: A Swales' CARS Model Analysis.....	2314
Teaching Gricean Maxims through Animated Films: A Pragmatic Approach Using the Lion King in Young L2 Classrooms.....	2318
Comparing Public and Private Primary English Coursebooks in Türkiye through the Lens of Intercultural Communicative Competence.....	2322
Enhancing Pronunciation and Intonation in EFL Learning through Voice Acting Practices	2326
Social Media as a Language Learning Ecology: Integrating Digital Practices into EFL Classrooms	2330
Conceptualizing English Writing through Metaphor: A Comparative Study of Turkish and Bosnian EFL Students	2333
Exploring the Interplay of Speaking Anxiety and Communication Apprehension in Turkish EFL Learners.....	2338
Çevrim İçi Toplantı Ortamının İngilizce Öğrenen Öğrencilerin İletişim Kurma İstekleri ve Yabancı Dil Konuşma Kaygıları Üzerindeki Etkileri	2341
A Scoping Review of Gamification and Game-Based Learning in English Language Education.....	2345



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

A Scoping Review on Rationales and Arguments Regarding Translanguaging-driven EFL Instruction.....	2349
Exploring EFL Learners' Attitudes Toward GenAI: A Survey Study.....	2352
Bir Eğitim Planlaması Sorunu Olarak Öğretim Elemanı Yetiştirme	2355
Bilgi Ekonomisinin Gelişimi ve Türk Eğitim Sistemine Yansımaları: Ar-Ge, Yükseköğretim ve Yapay Zeka Perspektifinden Bir Analiz.....	2360
Metalaşan Eğitim Söyleminin Dijital Yansımaları: Özel Okulların Instagram Postları Üzerine Göstergebilimsel Bir İnceleme.....	2365
Reframing Lifelong Learning in the Age of Artificial Intelligence: A Policy Analysis of Türkiye	2370
Instructional Design Practices of Pre-service Science Teachers in the Context of Education for Sustainable Development.....	2375
İlkokul Öğrencilerinin Çevre Tutum ve Bilinçlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi.....	2379
Türkiye'deki Eğitim ve Sürdürülebilirlik Konulu Tezlerin Kategorik İncelemesi	2382
Hayal Gücümle Yazıyorum, Yapay Zekâ ile Canlandırıyorum: İlkokul Düzeyinde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Dijital Teknoloji ile Desteklenmesi	2386
Environmental Factors and Educational Performance: A Comparative Assessment Using Hierarchical Cluster Analysis in 37 Countries	2391
Doğa Temelli Terapötik Yaklaşım	2395
An Exploratory Study on AI-Enhanced Lesson Planning in English Language and Literature Teaching	2398
Tematik Etkinlik Günleriyle Öğrenci Katılımı ve Sürdürülebilir Yaşam Farkındalığı: Bir Uygulama Örneği	2402
Çevre ve Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı E-Merkezi.....	2406
TÜBİTAK Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Projesi: Göller Yöresinin Yakarışı.....	2409
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Eğitimde Sistem Okuryazarlığı.....	2413
Ekolojik Bir Bakış Açısıyla Zorbalık, Güvende Hissetme ve Okul Aidiyeti: Aile Desteğinin Düzenleyici İşlevi.....	2417
PIRLS 2021 Verisine Dayalı Olarak Okuma Motivasyonu, Dijital Okuryazarlık ve Öğretmen Desteği ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.....	2422
Artificial Intelligence-Powered Personalized Learning Systems: A Theoretical Review and Future Perspective	2425
Text Complexity Matters: Modeling Item- and Individual-Level Differences in Creative Thinking Assessment in PISA 2022.....	2429
“Denizli’de İnsan, Mekân, Coğrafya-2” TÜBİTAK 4004 Projesinin Katılımcıların Çevresel, Coğrafya Dersi ve Bilimsel Alan Gezisi Tutumuna Etkisi	2433
Eğitimsel Verilerde Rasch ve Lojistik MTK Modellerin Karşılaştırmalı Analizi	2437
Öğretmen Adaylarının Bilişsel ve Duyuşsal Profillerine Göre Sınav Başarısı Tahminleri, Eminlikleri ve Tahmin Hatalarının Zamana Bağlı Değişimi	2440
Finansal Okuryazarlık Üzerine Yapılan Tezlerin Doküman İncelemesi	2445
Kriz Dönemlerinde Eğitim Kurumlarında Halkla İlişkiler Yönetimi: Pandemi ve Afet Örnekleri.....	2450
Okula Uyum Süreciyle İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi.....	2453
YouTube Videolarının Ses Bozuklukları Eğitiminde Kullanılabilirliği: Nodül, Polip ve Kist Örneklerinin Öğrenci Gözlemleriyle Değerlendirilmesi	2457



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Temel Tasarım Derslerinde Nesneye (Modele) Dayalı Öğretimin Gerekliliği	2461
Öğretmenlere Göre, İlkokullarda Öğrencilerin Kurallı Oyunlara İlişkin Tutumları	2465
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bağlamında Text Mining Kullanımı	2470
Z Kuşağının Okula Başlama Yılından Günümüze Akran Zorbalığı	2474
Karesel Metinlerin Okuma Hızına Etkisi	2479
Eğitim Alanındaki Lisansüstü Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Sürecine İlişkin Kavram Yanılgılarının İncelenmesi	2482
Kurumsal Çerçeve Sınıf Yönetimi ve Öğrenci Motivasyonu: Alan Yazın Temelli Değerlendirme	2487
Yapay Zekâ Destekli Duygusal Okuryazarlık Eğitimi: İlkokul Öğrencileriyle Deneysel Bir Çalışma	2490
Öğrenci Başarısının Artırılmasında Doğrudan Etkisi Bulunan Faktörler Üzerine Kuramsal Bir Çalışma	2493
Tarih Temalı Tiyatro Oyunlarının Tarih Öğrenmeye Katkısına ve Bu Katkısı Nasıl Sağladığına İlişkin Öğrenci Görüşleri*	2497
Dijital Eğitimde Ebeveyn Rollerinin Eşitsizlik Üzerindeki Etkisi	2501
Karma Madde Tepki Kuramı Modelleri Kullanılarak Değişen Madde Fonksiyonun Belirlemesi: Sistematik Bir Literatür Taraması	2505
Use of Non-IRT-Based Early Pioneer Methods in Detecting Differential Item Functioning	2509
Değişen Madde Fonksiyonu Belirlemede Odd Oranına Dayalı Tekniklerin Üstünlük ve Sınırlılıklarının R uygulamalarıyla İncelenmesi	2514
An Examination of Item Response Theory Based Data Simulation for Unidimensional Structures Through R Applications	2519
Examination of Data Simulation Based on Multidimensional Item Response Theory Through Example Applications in R Environment	2523
Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yansımaları: Önceki Programla Karşılaştırmalı Bir İnceleme	2527
A Monte Carlo Simulation Study of Parameter Drift in Test Equating Using R	2531
Sayıların Senfonisi	2535
Otizm Spektrum Bozukluğu ve Erken Çocuklukta Cinsel Eğitim: Sistematik Bir İnceleme	2539
İlkokul 4. Sınıf Çocuklarında Çizgi Filmlerin Duyuşsal Gelişim ve Açık Alandaki Oyun Tutumu Üzerine Tokat İli Örneğine Dayalı Bir Araştırma	2543
Kernel Eşitlemede Ortak Değişken Seçiminin Eşitleme Doğruluğuna Etkisi	2547
SIBTEST'in Metodolojik Konumlandırılması ve R uygulaması ile SIBTEST DMF Analizi	2551
Comparison of Differential Item Functioning Detection Techniques: A Simulation Study for Two- and Three-Group Designs	2556
0-12 Aylık Bebeklerin Duyusal Gelişim Düzeylerini Değerlendirmeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: Bebekler İçin Duyusal Gelişim Değerlendirme Bataryası (BİDGGB)	2561
Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin “Yapay Zeka” Kavramına İlişkin Algılarının İncelenmesi: Bir Metafor Çalışması	2565
21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yayınlanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2569



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İlkokulda Yenilikçi Öğretim Uygulamaları: 2015–2025 Arası Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2573
Eğitimde İyi Örnekler-Deniz Ülkesi	2577
Dijital Öğrenme Ekosistemine İlişkin Sistematik Bir Literatür İnceleme Çalışması.....	2581
Uluslararası Standartlarla Öğrenci Performansını İzlemek: PISA Simülasyonu Uygulaması	2585
Değişen Madde Fonksiyonu (DMF) Belirlemede MTK Tabanlı Yöntemlerin İncelenmesi	2588
Madde Tepki Kuramı'nda Bayesçi Yaklaşımla Simülatif Verilerin Üretilmesi	2592
Türkiye'de STEM/STEAM Eğitimi Üzerine Eğitim-Öğretim alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi	2597
Çok Kategorili Puanlanan Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puanların Geçerliğinin Belirlenmesi İçin Pratik Bir R Paketi Geliştirme- "epmfd package easy person misfit detection package.....	2602

Ulusal Alanyazında Örtük Programla İlgili Lisansüstü Tezlerdeki Eğilimler

Mustafa Çelik ¹ & Yasemin Karsantık ²

¹ Sınıf Öğretmenliği Trabzon Faruk Başaran Bilim ve Sanat Merkezi

² Eğitim Bilimleri Bölümü Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

Okuldaki öğrenme ortamını etkileyen faktörleri anlamak her zaman önemli bir ilgi alanı olmuştur. Bilgi ve becerileri şekillendiren, öğrenci başarısına etkide bulunan örtük öğeler bu sürecin anlaşılmasında en etkili öğe rolünü üstlenmiştir. Eğitim yaşamının bütünsel kapsamı üzerinde yön verici durumda olan örtük program eğitim ortamında var olan; fakat konuşulmayan, açıkça ifade edilmeyen değer, davranış, prosedür ve normları içeren bir etki ağı yaratmaktadır (Alsubaie, 2015). Sosyal ve duygusal öğrenmelerde etkisini yoğun şekilde hissettiren örtük program, eğitim ortamında öğrencilere öğrenmesi gereken konu bilgisinin çok daha ötesinde örtük öğrenmeler kazandırmaktadır. Bu doğrultuda örtük programın tanımlanması ve yorumlanması zor bir kavram olduğu görülmektedir (Rossouw & Frick, 2023). Okul kültürünün sembolik formlarından okulun fiziksel mekanındaki yapı ve işleyişine; okuldaki toplumsal etkileşim süreçlerinden okulun kurumsal iklimine varıncaya kadar birçok öğenin şekillendirdiği bir kavram olan örtük program çok bileşenli bir yapı içermektedir. (Doğanay & Sarı, 2004). Örtük program hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenme durumlarını etkilemektedir. Bu süreçte öğrenciler okul ortamında doğrusal olmayan bağlamlar üzerinden yayılan bilgi, değer, norm ve tutumlarla ilgili mesajları alarak bu mesaj dizisini yorumlamakta; bu mesajlar doğrultusunda resmi programın çok daha ötesindeki anlamlara ulaşmaktadır. Örtük programın etkisiyle gelişen ve okul etiolojisini şekillendiren bu anlam dünyasının ortaya çıkardığı sonuçlar oldukça hassas bir durum içermekte; bu kapsamda örtük program nitelikli ya da nitelsiz eğitsel durumların yaşanmasında rol oynayabilmektedir. Okul kültüründen ve organizasyonundan doğrudan etkilenen örtük programın önemi özellikle de duyuşsal öğeler söz konusu olduğunda resmi programdan çok daha hissedilir olabilmektedir (Kavgaoğlu & Fer, 2020). Okullarda uygulanması hedeflenen resmi programda yer alan amaç, kapsam ve faaliyetler, çoğu zaman tam olarak uygulanamamakta ve bu durum örtük programın devreye girmesine neden olmaktadır. Öğrenciler, bu süreçte resmi programın ötesinde, sosyal normlar, değer yargıları ve davranış kalıpları gibi birçok örtük bilgi ve beceri edinmektedir (Yeşilyurt, 2021). Örtük program araştırmalarıyla resmi programlamanın varlığında gizli olan ya da resmi program uygulamalarında doğrudan fark edilemeyen durumların araştırmalar neticesinde betimlenmesi eğitsel anlamın daha fazla derinlik kazanmasına yardımcı olabilecektir. Bu gerekçeler bağlamında bu çalışmada Türkiye’de örtük program konusunu esas alan lisansüstü tezlerinin kapsamında nelerin yer aldığı, bu çalışmaların ne tür sonuçlara ulaştığının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Örtük program tezlerindeki eğilimleri incelemeyi amaçlayan bu çalışma sistematik analiz yöntemiyle yürütülmüştür. Sistematik derlemeler, belirli bir soruyu ya da bir dizi soruyu yanıtlamak için ilgili tüm çalışmaları tanımlayarak sentezleyen ve değerlendiren, bu şekliyle büyük miktarda araştırma bilgisine yönetilebilir bir form kazandıran literatür incelemeleridir (Petticrew & Roberts, 2006). Sistematik derlemelerde belirli bir alandaki çalışmalar kapsamlı ve detaylı bir şekilde taranarak derlemeye girecek çalışmalar çeşitli seçim ölçütleriyle belirlenmekte; belirlenen çalışmaların yapılandırılmış kapsamlı değerlendirmesiyle sentez bir yapıya ulaşma amaçlanmaktadır (Yılmaz, 2021). Sistematik inceleme sürecinde bir dizi protokol izlenmekte ve inceleme başlamadan önce bu protokolün adımları detaylandırılmaktadır. Sistematik inceleme yaparken öncelikle araştırma soruları geliştirilerek sürecin kavramsal çerçevesi oluşturulmakta, daha sonra seçim kriterleri hazırlanarak incelemeye hangi araştırmaların dahil edileceği kararlaştırılmaktadır. Bu süreç arama stratejisini belirleme adımıyla devam etmekte; bu noktada incelemede aranacak kaynakların aranma biçimi ayrıntılı şekilde planlanmaktadır. Kaynaklara erişim sağlandıktan sonra çalışmaların kapsam ve niteliği değerlendirilmekte; araştırma sorusunu yanıtlamak için bireysel çalışmaların sentez sonuçları derlenerek bulgular raporlanmaktadır (Newman & Gough, 2020, s. 6). Bu doğrultuda çalışmada Türkiye alan yazında örtük programla ilgili tezler Ulusal Tez Merkezi veri tabanından ‘eğitimde örtük program’ filtresi kullanılarak taranmıştır. 2007-2025 tarih aralığını baz alan bu tarama sonucunda yirmi dördü yüksek lisans, yirmi biri doktora tezi olmak üzere 46 adet teze ulaşılmıştır. Daha sonra bu çalışmalar; tür, amaç, bağlam, yöntem, sonuç ve öneri başlıkları altında analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Lisansüstü tezler incelendiğinde örtük program kapsamında gerçekleştirilen araştırmaların daha çok lise, ortaokul ve üniversite düzeylerini odağa aldığı; temel eğitimde sınırlı sayıda çalışmanın olduğu, özel eğitim alanında ise herhangi bir çalışmanın yapılmadığı belirlenmiştir. Yapılan araştırmaların örneklemeleri incelendiğinde çalışmaların daha çok öğretmen ve öğrenci paydaşlarıyla gerçekleştirildiği, örtük program için oldukça önemli sayılabilecek paydaşlar olan yönetici ve ebeveyn katılımının çalışmalarda çok az yer aldığı görülmüştür. Lisansüstü tezlerdeki örtük program odakları ise değerler, sınıf iletişimi, öğrenci kimliği, öğretmen kimliği, toplumsal cinsiyet, okul iklimi, stres, sınıfta istenmeyen davranışlar, ideoloji, okul kültürü, nöbetçi öğretmen algısı, mekânın niteliği, düşünme becerisi, akademik başarı ve örtük program algısı gibi öğelerin oluşturduğu tespit edilmiştir. Çalışmalar incelendiğinde örtük programın, okul yaşam kalitesi düzeyi yüksek olan okulda düşük yaşam kalitesine sahip okula göre daha olumlu özellikler gösterdiği (Sarı, 2007); bağımsız çalışma, problem çözme, eleştirel düşünme, liderlik özelliklerinin gelişimine etkide bulunduğu (Gün, 2018); kişisel-evrensel değerlerin kazanılmasında resmi programın önüne geçtiği tespit edilmiştir (Kuş,2009). Bu durumların yanında örtük program kavramına yönelik farkındalık ve bilgi yönünden eksiklikler



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

hissedildiği (Avcı, 2021); bu doğrultuda örtük programın içerik, anlam ve etkisine yönelik daha fazla çalışma yapılmasının önem taşıyacağı anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: örtük program, lisansüstü tezler, alanyazın, inceleme

Kaynakça

Alsubaie, M. A. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of Education and practice*, 6(33), 125-128.

Avcı, N. (2021). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet tutumları ve örtük programa ilişkin farkındalıklarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Doğanay, A., & Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39(39), 356-383.

Gün, M. (2018). Türk hava kuvvetleri subay ve astsubay yetiştirme okulu örtük program kapsamının okul iklimi ve sınıf iklimi boyutlarıyla incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Kavgaoğlu, D., & Fer, S. (2020). Örtük program, resmi program ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin incelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 404-420.

Kuş, D. (2009). İlköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: methodology, perspectives and application. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, K. & Buntins (Eds.), *Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application* (pp. 3-22). Springer VS.

Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell Publishing.

Rossouw, N., & Frick, L. (2023). A conceptual framework for uncovering the hidden curriculum in private higher education. *Cogent Education*, 10(1), 2191409.

Sarı, M. (2007). Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yeşilyurt, E. (2021). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Vizetek Yayıncılık.

Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Ders Kitabının Değerler Bağlamında İncelenmesi

İremnur Ataklı ¹ & Bilge Çam Aktaş ¹,

¹ Eğitim Bilimleri Bölümü, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim, bireylerin yalnızca akademik bilgi edinmesini değil, aynı zamanda toplumsal değerlerin ve kültürel normların öğrenilmesini sağlayan temel bir süreçtir. Bu bağlamda, eğitim; toplumların sürekliliğini sağlamada, bireylerin içinde bulundukları sosyal yapıya uyum sağlamasında ve kültürel mirasın kuşaklar arasında aktarılmasında önemli bir yer tutar. Eğitim aracılığıyla bireyler kültürlenme sürecine dahil olur, yaşadıkları toplumun değerlerini, inançlarını ve davranış kalıplarını içselleştirirler. Doğan'a (1997)'a göre bir ülkenin eğitim sistemi, benimsemiş olduğu değerler ve eğitim anlayışı doğrultusunda oluşmaktadır (Akt: Ulusoy, 2010, s.33). Bu bağlamda değerler ve değer eğitimi oldukça önemlidir.

Değerler ve değer eğitiminin önem kazanması, sanayi devriminin sonlarına denk gelmekte, fakat bilgi ve teknolojinin hızlı gelişimiyle de arka planda kalabilmektedir (Yavuz, 2016). Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş süreci ile yaşanan küreselleşme, ekonominin hızla büyümesini sağlamış, bireylerin hızlı tüketim alışkanlıklarını da beraberinde getirmiştir. Ekonomide yaşanan hızlı büyüme de kültürel değerlerin yozlaşma problemini ortaya çıkarmış ve insanların geleceğine dair kaygılarını artırmıştır (Başçı, 2012).

Yaşadığı topluma ve insanlığa yabancılaşan bir neslin olumsuz sonuçlar doğurabileceği göz önüne alındığında değerler ve değer eğitiminin gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla değerler eğitimi öncelikle bireyin kendisini tanıması ve sonrasında yaşadığı toplumu ve kültürünü tanımasında yardımcı bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda değerlerin kazandırılması eğitim yaşantılarının önemli bir parçasıdır (Balcı, 2008).

Ülkemizde, bireylere toplumsal değerlerin kazandırılması, gerekli bilgi ve becerilerin aktarılması süreci, özellikle ilköğretim düzeyinde Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi dersleri yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersi, ilköğretim okullarında değer eğitimi açısından temel derslerdendir (Öğretici, 2011). Dolayısıyla bireylere bu beceri, değer ve tutumların kazandırılmasında Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitapları önemli bir yer tutmaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde Türkiye’de yapılan çalışmaların genelde değerler eğitimi hakkında öğretmen ve aday öğretmen görüşlerinin alınması (Kamer ve Şahin, 2021; Sezer, 2021; Akın - Demircan, 2024; Akpınar ve Özdeş, 2013; Balcı ve Yelken, 2013), ders kitaplarında tek bir öğrenme alanına yönelik yapılan değer incelemeleri (Gözel, 2021; Yalçın, 2022; Faiz ve Karasu 2018), ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesine yönelik yapılmış olan çalışmalar (Özbaşı, 2020; Köksal, Kılıç, Yel, Erbaş ve Kılcan, 2022; Çetin, Mutluoğlu, Yazlık ve Erdoğan, 2021) olup Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin ders kitabında yer alma durumunu inceleyen çalışmaların ise az sayıda yer aldığı görülmektedir (Evin ve Kafadar, 2004; Erbaş, 2021; Karacan, 2018; Ersoy ve Şahin, 2011). Bu çalışmaların 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen Sosyal Bilgiler öğretim programını kapsamadığı söylenebilir. Aynı zamanda alanyazında TYMM Sosyal Bilgiler öğretim programı ile ilgili özellikle değerler bağlamında yapılmış çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın programının incelenmesi ve ders kitaplarına bütüncül bir açıdan yer verilmesi bakımından önemli bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı; TYMM 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının değerler bağlamında incelenmesidir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- TYMM 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan değerlerin kazanımlara yansıma durumu nedir?
- TYMM 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan değerler ders kitabındaki etkinliklere ne şekilde yansımaktadır?

Yöntem

Araştırma temel nitel araştırma modeli ile desenlenmiştir. Temel nitel araştırma; araştırma problemini anlamaya ve betimlemeye odaklanan, araştırma sürecinde araştırmacının verilerle iç içe olarak anlam üretmeye çalıştığı açıklayıcı nitelikte bir nitel araştırma modelidir (Merriam, 2009; Patton, 2014). Araştırmanın veri kaynaklarını Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi 5. Sınıf Öğretim Programı ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (1. Ve 2. Kitap – MEB Yayınları) oluşturmuştur. Veri kaynaklarına Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Web sayfasından ulaşılmıştır. Verilerin toplanmasında doküman analizi yöntemi kullanılmış, veri kaynakları Değer – Eylem çerçevesinde verilen değerler kapsamında detaylı olarak betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Betimsel analiz nitel araştırmalarda elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre çözümlenmesi, kodlanması, sınıflandırılması ve doğrudan alıntılarla desteklenerek sistematik bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Cresswell, 2014). Öğretim programından ve ders kitaplarından yapılan doğrudan alıntılar ile analizler desteklenmiştir. Veri analizinin güvenilirliği için uzmanlar arası değerlendirme yapılmıştır. Araştırmacıların yaptığı betimsel analiz süreci sonrasında yapılan analizlerin uzmanlar tarafından kontrolü istenmiştir. Bu uzmanların biri Sosyal Bilgiler branşında görev yapan bir öğretmen, biri farklı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bir alanda yüksek lisans eğitimini tamamlamış bir araştırmacı, diğer üçü ise Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans ve doktora düzeyinde çalışmalarını sürdüren kişilerdir. Yapılan analizler sonrası uzmanlar ile araştırmacı arasındaki görüş birliği oranları .85- .99 arasında değişmiş, ortalama .93 olarak hesaplanmıştır. Bu oran yapılan analizin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1996).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda değerlerin öğretim programı içinde dengeli dağılım göstermediği, vatanseverlik değerinin 37 öğrenme çıktısı ve 96 etkinlikle programda en fazla yer bulan değer olduğu görülmüştür. Bu, Türkiye Yüzyılı vizyonunun milli ve kültürel kimliği önceleyen yapısıyla tutarlıdır. Ancak değer eğitimi açısından bakıldığında bu aşırı yoğunluk, diğer insani ve evrensel değerlerin (örneğin adalet, özgürlük, mahremiyet) gölgede kalmasına yol açmaktadır. Çalışkanlık değeri, (2 öğrenme çıktısı, 2 etkinlik), özgürlük (2 öğrenme çıktısı, 2 etkinlik), adalet (3 öğrenme çıktısı, 15 etkinlik) gibi bazı değerlerin düşük düzeyde temsil edildiği belirlenmiştir. Oysa bu değerler, öğrencilerin bireysel sorumluluk bilinci geliştirmesi, hak temelli düşüncüyü içselleştirmesi ve demokratik toplumlara uyum sağlaması açısından temel önemdedir. Mahremiyet (4 öğrenme çıktısı, 5 etkinlik) ve özgürlük (2 öğrenme çıktısı, 2 etkinlik) gibi günümüzün önemli değerlerinin sınırlı sayıda etkinlikte temsil edildiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem – değer – eylem çerçevesi, değerler eğitimi

Kaynakça

- Akın-Demircan, Z. (2024). Değerler eğitimi ilişkin öğretmen görüşleri. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi, 9(1), 1-23
- Akpınar, B., & Özdaş, F. (2016). İlköğretimde Değer Eğitimi İlişkin Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Analiz. Fırat University Journal of Social Sciences, 23(2).
- Balcı, N. (2008). İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitiminin Etkililiği, (Yayın Numarası: 231772) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Balcı, A., Yelken, T. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler ve Değer Eğitimi Uygulamaları Konusunda Öğretmen Görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD). 14 (1),195-213.
- Başçı, Z. (2012). Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi, (Yayın Numarası:325804) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çetin, İbrahim, Mutluoğlu, A., Yazlık, D. Özlem, & Erdoğan, A. (2021). Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Kök Değerler Çerçevesinde İncelenmesi. Yaşadıkça Eğitim, 35(2), 715–732. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021352297>

Erbaş, A. A. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Değerlerin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yansımaları. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 11(1), 23-40. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.779737>

Ersoy, F. ve Şahin, T. (2011). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi, Değerler Eğitimi Sempozyumu, “Sosyal ve Kuramsal Yönleriyle Değerler Eğitimi”, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Evin, İ., & Kafadar, O. (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının ve Ders Kitaplarının Ulusal ve Evrensel Değerler Yönünden İçerik Çözümlemesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(3), 293-304.

Faiz, M., & Karasu Avcı, E. (2018). 4.ve 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitapları “Etkin Vatandaşlık” Öğrenme Alanında Yer Alan Becerilerin ve Değerlerin İncelenmesi. Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 2(1), 1-21.

Gözel, Ü. (2021). Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Okulumuzda Hayat Ünitesinde Yer Alan Değerlerin İncelenmesi. OPUS International Journal of Society Researches, 17(34), 1063-1094. <https://doi.org/10.26466/opus.760991>

Kamer, S. ve Şahin, M. (2021). Değerlere ve Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. Milli Eğitim Dergisi, 50 (230), 725 – 744. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.705356>

Karacan, H. (2018). Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Yer Alan Milli ve Evrensel Değerlerin Analizi. Journal of Innovative Research in Social Studies, 1(1), 1-10.

Köksal, K., Yaylacı Kılıç, Z., Yel, Ü., Erbaş, S., & Kılcan, B. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi, 5(2), 74-87. doi:10.48174/buaad.52.1

Öğretici, B. (2011). İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitime Yönelik Uygulamaların Etkililiğinin Araştırılması, (Yayın Numarası:328047) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Üniversite Öğrencilerinin Yapay Zekâ Okuryazarlık ve Bilimsel Etik Düzeylerinin Belli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Fatma Şahin ¹ & Mustafa Çelebi ²

¹ Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı Doktora, Erciyes Üniversitesi

² İstatistik, Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

Floridi ve Cows (2019), yapay zekâ sistemlerinin, özellikle veri gizliliği, adalet, şeffaflık ve hesap verebilirlik gibi etik ilkelerle uyumlu olması gerektiğini belirtirken, bu teknolojilerin insan haklarına ve toplumsal değerlere uygun bir şekilde kullanılmasını savunmaktadır. Bu bağlamda, üniversite öğrencileri gibi geleceğin teknoloji kullanıcıları ve geliştiricileri olan bireylerin yapay zekâ etiğine dair farkındalık düzeyleri, oldukça kritik bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle eğitim dünyasında yapay zekâ teknolojilerinin öğretim süreçlerinde kullanılmaya başlanması, bu öğrencilerin sadece teknolojiye maruz kalmalarını değil, aynı zamanda onu bilinçli bir şekilde kullanmalarını da zorunlu kılmaktadır. Eğitim bağlamında yapay zekânın rolü, bir yandan kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin sunulmasını sağlarken, diğer yandan eğitimde eşitlik ve fırsat adaleti gibi etik soruları da gündeme getirmektedir. Miller (2024 ss.71) eğitimde üretken yapay zekâ kullanımı dolayısıyla neyin kopya veya intihal olduğu konusunun tekrar düşünülmesi ve öğrencilerin yapay zekâdan faydalanırken etik konusunda nelere dikkat etmesi gerektiğinin çerçevesinin çizilmesi gerektiğini belirtmiştir. Holstein ve Buckingham Shum (2020), yapay zekâ sistemlerinin eğitimdeki kullanımıyla ilgili etik sorunları tartışırken, bu sistemlerin öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkilerine dikkat çekmiştir ve yapay zekâ kullanırken etik değerler konusunun mutlaka ek düzenlemeler gerektirdiğini belirtmişlerdir.

Yapay zekâ ve etik konusunda birçok araştırma yapılmaktadır. Yapay zekâlar programlanmaları gereği bilinçsiz ve nesnelerdir (Yeşilkaya, 2022), bilimsel araştırmalarda onu etik ya da etik dışı yapabilecek şey araştırmacının tutumu ve davranışlarıdır ancak yapay zekâ ve etik konusunda yapılan araştırmalarının büyük çoğunluğunda odaklanılan nokta yapay zekânın kendisinin etik algısı üzerinedir. Bu araştırmada odaklanılan nokta ise, yapay zekâdan mümkün olan en üst düzeyde faydalanırken bu süreçte etiğe aykırı olan süreçlerden de kaçınılması hususudur.

Bu noktada eğitimde üretken yapay zekâ kullanımının yaygınlaşması ile karşılaşılan etik ihlallerine de yenileri eklenmiştir. Üniversite öğrencilerinin derslerinde üretken yapay zekâdan faydalanırken etik ilkelere ne düzeyde dikkat ettikleri, üniversitelerin ölçme ve değerlendirme süreçlerini de doğrudan etkiledikleri için üzerinde durulması gereken bir konudur. Bir ödevin ya da projenin tamamen üretken



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yapay zekâdan elde edilmiş olması öğrencinin başarısını temsil özelliği taşımayacağından anlamlı da olmayacaktır (Miller, 2024). Bu amaçla üniversite öğrencilerinin yapay zekâdan ne düzeyde faydalandıkları, akademik anlamda etik değerlere ne derece uydukları ve bu iki değer arasındaki ilişki incelenerek mevcut durumun görülmesi önemlidir. Araştırmanın problem durumunu daha açık bir şekilde ortaya koymak amacıyla oldukça ironik de olsa üretken yapay zekâlardan en yaygın kullanılan ChatGPT’ye, öğrencilerin ödevleri hakkında ondan yardım alıp almadıkları, hatta bunlarda değişiklik yapmadan kullanıp kullanmadıkları hakkında bir soru yöneltildi. ChatGPT’ye ait cevap ise aşağıdaki gibi (OpenAI, 2024):

“Evet, böyle durumlar olabiliyor. Bazı öğrenciler, yapay zekâ araçlarını kullanarak ödevlerini veya projelerini tamamen başkalarının işi gibi teslim etmeyi tercih ediyor. Ancak, bu etik açıdan sorunlu bir davranış. Eğitim sürecinin temel amacı, bireylerin öğrenmesini ve kendilerini geliştirmesini sağlamaktır. Eğer öğrenciler bir ödevi kendileri anlamadan ya da öğrenmeden teslim ederlerse, bu amaca ulaşmaları zorlaşır. Benim asıl görevim, soruları yanıtlayarak veya rehberlik sağlayarak öğrenme sürecine destek olmaktır. Ödevleri doğrudan bir öğrencinin yerine yapmam değil, konuları anlamalarını kolaylaştırmak için yardımcı olmam en doğrusudur. Öğrenciler için en faydalı yöntem, buradan aldıkları bilgileri kendi cümleleriyle ifade ederek, kendi anladıklarını ortaya koymalarıdır. Bu hem öğrenme süreçlerini güçlendirir hem de etik açıdan daha doğrudur. Ahlaklı olmak hem bireysel hem de toplumsal düzeyde güveni ve adaleti korur. Özellikle eğitim sürecinde, dürüstlük ve etik davranışlar, sadece başarıyı değil, aynı zamanda kişinin kendine olan güvenini de artırır. Bilgiyi kendi çabamızla kazanmak ve geliştirmek hem kişisel gelişimimize katkı sağlar hem de doğru bir örnek olmamıza yardımcı olur.” cevabı alınmıştır. Üretilen cevaba da bakılarak üretken yapay zekâ kullanımında etik ilkelere özenin, eğitimde amaçlara ulaşma ve ölçme değerlendirme süreçleri açısından incelenmesi gereken bir problem olduğu anlaşılmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma modeline uygun olarak ilişkisel tarama deseni ile desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli; iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini ölçebilmek amacıyla kullanılan bir yaklaşımdır (Karasar, 2005). Öncelikle öğrencilerin üretken yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri ve bilimsel etik değerlere yönelik farkındalık düzeyleri belirlenmiştir. Sonraki aşamada ise, öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri ile bilimsel etik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri ve bilimsel etik düzeyleri; cinsiyet, yaş ve öğrencilerin okudukları bölümlere göre de incelenmiştir.

Veri toplama sürecinde 10 Nisan/03 Mayıs 2025 tarihleri arasında 300 kişi tarafından ölçekler doldurulmuştur. Google form kullanılarak veri toplama işlemi yapılmıştır. Araştırma kapsamında iki adet ölçek kullanılmıştır. Karaoğlu Yılmaz ve Yılmaz (2023) tarafından Türk kültürüne uyarlanan yapay zekâ okuryazarlığı ölçeği, öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlığını ölçmek için kullanılmıştır. Öğrencilerin bilimsel etik düzeylerini ölçebilmek amacıyla Ülker vd. (2020) tarafından geliştirilmiş olan bilimsel etik ölçeği kullanılmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmada ilk olarak, katılımcıların demografik özelliklerini ve değişkenlerin dağılımını belirlemek amacıyla betimleyici istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır. Araştırmada yer alan ölçeklerin iç tutarlılık düzeylerini belirlemek amacıyla Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeklerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov-Smirnov testi ve çarpıklık-basıklık değerleri ile değerlendirilmiştir. Yapay zekâ okuryazarlığı ve bilimsel etik düzeylerinin cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır.

Yapay zeka okuryazarlığından elde edilebilecek puanların aralığı üçe bölünerek;

- 31-93 puan aralığı düşük düzey,
- 94-155 puan arası orta düzey,
- 156-217 puan arası ise yüksek düzeyde yapay zekâ okuryazarı olarak belirlenmiştir.

Bilimsel etik ölçeğinden elde edilen puanlar ise benzer yöntemle;

- 22- 51 puan aralığı düşük düzey,
- 52-80 puan aralığı orta düzey,
- 81- 110 puan aralığı yüksek düzey olarak belirlenmiştir.

Bilimsel etik test sonuçları normal bir dağılım göstermediği için Yapay zekâ okuryazarlığı ile bilimsel etik farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman korelasyon analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri orta düzeydedir. Öğrencilerin bilimsel etik düzeylerinin ise yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapay Zekâ okuryazarlığı ile bilimsel etik farkındalık düzeyleri arasında zayıf fakat anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlık ölçeği toplam puanları ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlar ile bilimsel etik ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri yaş ve okudukları bölüme göre anlamlı şekilde değişmemektedir. Bilimsel etik düzeyleri öğrencilerin okudukları bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde bilimsel etik düzeyleri yaş gruplarına göre de anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmada sonuç olarak üniversite öğrencilerinin yapay zeka okuryazarlık ve bilimsel etik düzeyleri yaş, cinsiyet ve okunan bölümlere göre farklılık göstermemekle birlikte yapay zeka okuryazarlık ve bilimsel etik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ, etik, ilişki



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

Floridi, L., & Cowls, J. (2019). A unified framework of five principles for AI in society. *Harvard Data Science Review*, 1(1). <https://doi.org/10.1162/99608f92.8cd550d1>

Holstein, K., & Buckingham Shum, S. (2020). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 30(4), 709-739. <https://doi.org/10.1007/s40593-020-00215-2>

Karaoğlu Yılmaz, F.G., Yılmaz, R., & Ceylan, M. (2023). Generative artificial intelligence acceptance scale: a validity and reliability study. *International Journal of Human-Computer Interaction*. <https://doi.org/10.1080/10447318.2023.2288730>

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemleri. Nobel Yayınları.

Miller, M.(2024). Eğitimciler için yapay Zekâ. (1.Baskı). (Güzelergene, E.S.& Nayır,F. Çev.) Anı Yayıncılık.

OpenAI. (2021). ChatGPT (Sürüm 3.5) [Yazılım]. <https://openai.com/> adresinden alındı.

Ülker, S., Kocakulah, M.S., Algan, B. & Alceylan, F. (2020). Bilimsel etik ölçeği geliştirme süreci ve lise öğrencilerinin bilimsel etik konusundaki duyarlılıkları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 753-775.

Yeşilkaya, N. (2022). “Felsefi bir sorun olarak yapay zekâ”. *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 97-126. <https://doi.org/10.51553/bozifder.1171640>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Branş Öğretmenlerinin Perspektifinden Özel Eğitim Sınıflarında Öğretim Deneyimleri, Tutumlar ve Uygulamalar (Kayseri İli Örneği)

Serap Kuyubaşı

Eğitim Programları ve Öğretim, Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüz eğitim anlayışı, bireylerin farklılıklarını dikkate alan ve tüm öğrencilerin öğrenme sürecine etkin biçimde katılımını hedefleyen kapsayıcı bir yaklaşımı esas almaktadır. Bu yaklaşım, özellikle özel eğitim gereksinimi olan bireylerin genel eğitim sistemi içerisinde yer almasını ve bu bireylere nitelikli eğitim fırsatlarının sunulmasını zorunlu kılmaktadır. Kapsayıcı eğitim politikaları çerçevesinde özel eğitim sınıfları, bireysel farklılıkları olan öğrencilerin daha uygun koşullarda eğitim almasını sağlamak amacıyla genel eğitim kurumları bünyesinde oluşturulmaktadır. Bu sınıflarda, sınıf öğretmenlerinin yanı sıra müzik, beden eğitimi, görsel sanatlar, din kültürü gibi farklı branşlardan öğretmenler de görev almaktadır. Ancak bu öğretmenlerin özel eğitim bağlamında yeterlilik düzeyleri, karşılaştıkları güçlükler ve öğretim süreçlerine yönelik yaklaşımları üzerine yapılan çalışmalar sınırlıdır.

Branş öğretmenleri, çoğunlukla genel eğitim sınıfları için yetiştirilmiş olup, özel eğitim sınıflarındaki farklılaşmış öğretim ihtiyaçlarına dair özel bir hazırlık süreci geçirmemektedirler. Bu durum, öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmelerine, uygulamada güçlüklerle karşılaşmalarına ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aksamalara yol açabilmektedir. Özellikle bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hazırlanması, davranış yönetimi, alternatif öğretim tekniklerinin kullanımı ve öğrenci-veli iş birliği gibi alanlarda yaşanan eksiklikler, öğretim sürecinin kalitesini olumsuz etkileyebilmektedir. Literatürde, öğretmenlerin özel eğitim alanına ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarının eğitimin etkililiği üzerinde doğrudan etkili olduğu vurgulanmaktadır (Florian & Black-Hawkins, 2011; Mitchell, 2015). Bununla birlikte, branş öğretmenlerinin kapsayıcı uygulamalara ne düzeyde hazır oldukları ve bu sürece yönelik deneyimlerinin derinlemesine anlaşılması gerekmektedir.

Türkiye’deki mevcut uygulamalarda, özel eğitim sınıflarında görev alan branş öğretmenlerine yönelik sistemli bir hizmet içi eğitim programının bulunmaması, bu öğretmenlerin sahada yaşadıkları zorlukları artırmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin gönüllülük esasına dayalı olarak değil, çoğunlukla idari görevlendirme ile bu sınıflarda ders vermesi, motivasyon ve mesleki doyum açısından da sorunlar doğurabilmektedir. Bu bağlamda, özel eğitim sınıflarında görev yapan branş öğretmenlerinin öğretim



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sürecine yönelik deneyimlerinin, yaşadıkları güçlüklerin ve geliştirdikleri çözüm yollarının kapsamlı biçimde ortaya konması önemli bir gerekliliktir.

Bu araştırmanın problemi; genel eğitim kurumları bünyesinde açılan özel eğitim sınıflarında görev yapan branş öğretmenlerinin öğretim süreçlerine ilişkin deneyimlerini, bu sınıflara yönelik tutumlarını, karşılaştıkları güçlükleri ve uyguladıkları öğretim stratejilerini derinlemesine inceleyerek, kapsayıcı eğitim politikalarına ve öğretmen yetiştirme programlarına katkı sağlamaktır.

Yöntem

Bu araştırma, özel eğitim sınıflarında görev yapan branş öğretmenlerinin öğretim süreçlerine ilişkin deneyimlerini, tutumlarını ve karşılaştıkları zorlukları derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Olgubilim deseni, farkında olunan ancak hakkında derinlemesine bilgi sahibi olunmayan olguları anlamaya yönelik olarak kullanılır. Bu bağlamda, özel eğitim sınıflarında görev yapan branş öğretmenlerinin deneyimleri, tutumları ve uygulamaları bu desenin temel inceleme alanıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenen 15 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, Kayseri ilinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde özel eğitim sınıflarında görev yapan beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar, din kültürü ve meslek dersleri gibi farklı alanlardan öğretmenlerden seçilmiştir. Ölçüt olarak, katılımcıların en az bir eğitim-öğretim yılı boyunca özel eğitim sınıflarında ders veriyor olması esas alınmıştır.

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla Google Form platformu üzerinden toplanmış ve açık uçlu sorularla katılımcıların yazılı yanıtları elde edilmiştir. Veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sürecinde katılımcılara kodlar atanmış, temalar ve alt temalar oluşturulmuş, frekanslar hesaplanmış ve anlamlı görülen yanıtlar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla katılımcı onayı (member checking) tekniği uygulanmıştır. Bu süreçte, elde edilen bulgular katılımcılarla paylaşılmış ve görüşlerinin doğru yansıtıldığından emin olunmuştur. Araştırma, nitel veri analizine uygun biçimde sistematik, şeffaf ve yorumlayıcı bir biçimde raporlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, özel eğitim sınıflarında görev yapan branş öğretmenleri bu deneyimi genel olarak olumlu değerlendirmektedir. Öğretmenler; empati, sabır, iletişim, bireyselleştirme gibi alanlarda mesleki ve kişisel gelişim sağladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim sürecinde, öğrencilerin bireysel özelliklerine göre içerik sadeleştirme, oyun temelli öğretim ve etkileşimli yöntemler gibi stratejiler uyguladıkları belirlenmiştir. Ancak öğretmenler; materyal eksikliği, sınıf mevcutlarının



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

fazlalığı, yeterli alan eğitimi alamamış olmaları ve okul yönetimlerinden yeterince destek görememeleri gibi çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bu süreçte geliştirdikleri stratejiler arasında dikkat çekici etkinlikler, bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri ve gönüllülük temelli motivasyon öne çıkmaktadır. Sonuç olarak, özel eğitim sınıflarında görev yapan branş öğretmenlerinin desteklenmesi, hizmet içi eğitimlerle güçlendirilmesi ve gönüllülük esaslı görevlendirme sistemlerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: özel eğitim, özel eğitim gerektiren birey, özel eğitim sınıfı, branş öğretmeni

Kaynakça

Akçamete, G., & Kaner, S. (1999). Cumhuriyetin 75. yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları. 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk (No: 2, ss. 395–405). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Alnahdi, G. H., Alwadei, A., & Alharbi, N. (2024). Enhancing special education programs' curricula for students with intellectual disabilities in Saudi Arabia: A call for personalized approaches and inclusive practices. *Research in Developmental Disabilities*, 151, 104785. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104785>

Baykara, M., & Özaydınlık, D. (2012). Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin eğitim politikaları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 123–135.

Cook, B. G., & Schirmer, B. R. (2003). What is special about special education? Overview and analysis. *The Journal of Special Education*, 37(3), 200–205.

Corbett, J. (2001). Inclusive education and proactive responsiveness in special needs education. *British Journal of Special Education*, 28(2), 55–59.

Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Çelebi, M., & Orman, F. (2023). Veri toplama teknikleri. M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* (ss. 118–138). Pegem Akademi.

Day, J., & Regan, K. S. (2024). The career advancement and working conditions of multilingual paraprofessionals in special education. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 13(1).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion*. Brussels.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.

Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Türkiye’de öğretmen adaylarının özel eğitim yeterliliklerine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 339–364.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İnce, M., Dayı, E., & Kılıç, Y. (2024). Özel eğitim öğretmenlerinin iş birliğine yönelik bilişsel yapıların tespit edilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 424–448. <https://doi.org/10.19171/uefad.1386453>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.

Jugan, M. B., Delos Reyes, N. R. T., Pepito, J. C., Capuno, R. G., Pinili, L. C., Cabigon, A. F. P., Sitoy, R. E., & Mamites, I. O. (2024). Attitudes of elementary teachers towards inclusive education of learners with special education needs in a public school. *Power System Technology*, 48(1). <https://powertechjournal.com/index.php/journal/article/view/487>

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1–13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000080

Kış, A. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin özel eğitim alanına ilişkin yeterlik algıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(1), 87–97.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

2024 ve 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Kavramsal Olarak Karşılaştırılması

Gökhan Taşkın

Fen Bilgisi Öğretmenliği, İnönü Üniversitesi

Problem Durumu

2024 yılında tasarlanan ve kamuoyuna sunulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Öğretim Programı, önceki yıllarda uygulanan 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı'ndan yapısal ve pedagojik anlamda önemli ölçüde farklılıklar göstermektedir (MEB, 2024; MEB, 2018). Bu farklılaşma, öğretim içeriğinin sunumunda olduğu gibi öğretimin temel felsefesi, öğretme-öğrenme süreçleri ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarında da kendini göstermektedir. 2018 fen öğretim programı, yapılandırmacı yaklaşıma dayansa da bilgi aktarımını ve kavramsal öğrenmeyi öne çıkaran bir kazanım sistematığıne sahiptir (MEB, 2018). Kazanımların çoğu bilişsel hedefleri içerirken, bilimsel süreç becerileri ve diğer beceri türleri genellikle destekleyici unsur olarak ele alınmaktadır. Diğer taraftan, 2024 fen öğretim programı, öğrenmeyi yalnızca bilgi edinimi değil; beceri, değer ve tutum kazandırma süreci olarak tanımlamaktadır (MEB, 2024). Nitekim yeni program yapısı; tema, öğrenme çıktısı, süreç bileşeni, öğrenme kanıtı, farklılaştırma, zenginleştirme ve destekleme gibi kavramlar üzerine inşa edilmiştir. Bu kavramlar, öğretim sürecini bütüncül bir yaklaşımla yapılandırmakta ve öğrencinin bireysel öğrenme farklılıklarını dikkate alarak şekillenebilmektedir.

Yine 2024 programı, temalar çerçevesinde oluşturulan öğrenme çıktıları ile öğretim sürecini planlamayı ve değerlendirmeyi hedeflemekte, öğretmenin sadece içerik sunan değil bunun yanı sıra rehberlik eden, tasarım yapan ve öğrenciye özgün öğrenme deneyimi sunan bir rol üstlenmektedir. Öğrenme çıktıları; süreç bileşenleriyle (örneğin gözlem, araştırma, mühendislik tasarımı vb.) desteklenmekte, her çıktının değerlendirilmesi için öğrenme kanıtları sunulmaktadır. Bu çok katmanlı yapı, 2018 programındaki daha sade ve bilgi merkezli yaklaşımın ötesine geçmektedir (MEB, 2018). Bu bağlamda çalışmanın amacı, 2024 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda yer alan yapısal kavramların, 2018 programındaki kavramsal karşılıklarını analiz etmek ve iki programın temel yapı taşlarını işlevsel olarak karşılaştırmaktır. Araştırma, her iki öğretim programı arasındaki kavramsal geçişlerin tespit edilmesini ve uygulayıcılar tarafından kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Böylece programı uygulayan eğitimciler, her iki program arasındaki geçişi daha sağlıklı yürütebilmesine katkı sağlayacaktır. Bu bakımdan araştırmanın alanyazına ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma 2018 ve 2024 fen bilimleri öğretim programlarında yer alan kavramlar ile sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan doküman incelemesi deseni ile yürütülmüştür (Sönmez & Alacapınar, 2018, Yıldırım & Şimşek, 2018). Veri toplama araçları ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmış olan 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı ve 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programıdır (MEB, 2018; 2024). Veriler, karşılaştırmalı kavramsal çözümleme tekniğiyle içerik analizine tabi tutulmuştur. Öncelikle, 2024 programındaki temel bileşenler (tema, öğrenme çıktısı, süreç bileşeni, içerik çerçevesi, ölçme araçları, farklılaştırma stratejileri) sistematik biçimde sınıflandırılmış; ardından bu yapıların 2018 programındaki işlevsel karşılıkları belirlenmiştir. Analiz sürecinde yalnızca terimsel benzerlik değil, aynı zamanda bu yapıların öğretim sürecindeki rol ve etkileri de dikkate alınmıştır (Print, 1993; Tyler, 1949). Programların kavramsal yapıları arasındaki örtüşmeler, dönüşümler ve kopuşlar belgelendirilmiş; özellikle öğrenme çıktılarının kapsamı, değerlendirme yaklaşımı ve öğrenciye sunulan öğrenme yaşantılarının çeşitliliği bakımından detaylı karşılaştırmalar yapılmıştır. Çalışma, yalnızca resmi program belgelerine dayalıdır; herhangi bir uygulamalı ya da saha verisi içermemektedir. Nitel araştırmalarda geçerlilik inandırıcılık ve aktarılabilirlik yönüyle incelenmektedir (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993). Aktarılabilirlik ise ayrıntılı betimleme ile gerçekleştirilir. Çalışmada aktarılabilirlik konunun temalar ve kodlar ile ayrıntılı betimlenmesiyle sağlanmıştır. Veriler iki uzman tarafından analiz edilmiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması ise Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülüne göre; Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 yapılmıştır (Miles & Huberman, 1994).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Karşılaştırma sonucunda, 2024 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın, 2018 programına göre daha bütüncül, esnek ve öğrenci merkezli bir yapıya sahip olduğu saptanmıştır (MEB, 2024). Yeni program, bilgi aktarımını merkeze alan geleneksel kazanım yaklaşımından uzaklaşarak; süreç temelli, beceri odaklı ve değerlerle bütünleşik bir öğretim modeli önermektedir (MEB, 2024; Tyler, 1949). Temalar etrafında organize edilen öğretim süreci, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri ile şekillenmekte; değerlendirme süreci ise yalnızca akademik başarı değil, öğrenme ürünleri ve gözlemlenebilir çıktılar üzerinden yürütülmektedir. 2018 programında sınırlı biçimde yer alan farklılaştırılmış öğretim ve bireyselleştirme uygulamaları, 2024 programında sistemli bir bütün haline gelmiştir (MEB, 2018; 2024). Bu yapısal dönüşüm, öğretmen eğitiminde önemli bir paradigma değişimini gerektirmekte; yeni programın uygulanabilirliğini artırmak için alan öğretmenlerinin programı derinlemesine tanıması gerekmektedir (Sönmez & Alacapınar, 2018). Bu çalışmanın geçiş sürecinde uygulayıcılara ışık tutması ve kavramsal netlik kazandırması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: fen öğretim programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, kazanım, öğrenme çıktısı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., ve Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Taslağı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd Ed.)*, Sage Publications, London.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2018). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Print, M. (1993). *Curriculum Development and Design*. Sydney: Allen & Unwin.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Vol. 10.)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yapay Zekâ Okuryazarlık Düzeylerinin Üniversite Öğrencilerinin Başarı Düzeyleri ile İlişkisinin İncelenmesi

Mert Efe Yıldız

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

21. yüzyılda yaşanan teknolojik gelişmeler, bilgi toplumunun gereklerini ve bireylerden beklenen becerileri radikal biçimde değiştirmiştir. Bu değişim sürecinin en çarpıcı unsurlarından biri, yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin eğitimden sağlığa, güvenlikten iletişime kadar pek çok alanda yaygınlık kazanmasıdır. Özellikle yükseköğretim düzeyinde, dijital okuryazarlık ile birlikte yapay zekâ okuryazarlığı da çağdaş bireyin sahip olması gereken temel yeterlik alanları arasında yerini almaya başlamıştır. Bu bağlamda, bireylerin yapay zekâyı sadece bir teknoloji olarak değil; aynı zamanda anlamlandırılması, eleştirel değerlendirilmesi ve etik sınırlarla kullanılabilmesi gereken bir bilişsel sistem olarak algılaması önem kazanmaktadır.

Yapay zekâ okuryazarlığı, bireyin yapay zekâ teknolojilerini anlama, kullanma, eleştirme ve bu teknolojilerin toplumsal etkilerini değerlendirme becerisini ifade eder (Ng, 2021). Yapay zekâ okuryazarı bireyler, yalnızca bir aracı kullanan kişiler değil; aynı zamanda bu aracın nasıl çalıştığını, ne tür verilere dayandığını, hangi amaçlara hizmet ettiğini ve olası sınırlılıklarını da bilen bireylerdir. Bu bağlamda yapay zekâ okuryazarlığı, dijital becerilerin ötesine geçen çok boyutlu bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Üniversite öğrencileri, dijital çağın gerektirdiği becerilerle donatılmış, geleceğin iş gücünü oluşturan kritik bir grup olarak değerlendirilmelidir. Günümüzde birçok üniversite öğrencisi akademik çalışmalarını desteklemek, bilgiye daha hızlı ulaşmak, içerik üretmek veya çeşitli öğrenme uygulamalarını kullanmak amacıyla yapay zekâ destekli araçlara yönelmektedir. Bu teknolojilerin verimli ve etik biçimde kullanılması, öğrencilerin akademik süreçlerine katkı sağlayabilmekte, aynı zamanda eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini de destekleyebilmektedir. Ancak bu teknolojilerin bilinçsiz veya yüzeysel düzeyde kullanılması, öğrenciler arasında fırsat eşitsizliği yaratabileceği gibi, uzun vadede eğitimsel kaliteyi de olumsuz etkileyebilir.

Bu noktada dikkat edilmesi gereken önemli bir husus, üniversite öğrencilerinin yapay zekâ teknolojilerine ne ölçüde hâkim oldukları ve bu teknolojileri akademik başarılarıyla nasıl



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ilişkilendirdikleridir. Literatürde yapay zekâ okuryazarlığı kavramının henüz yeni gelişmekte olduğu ve özellikle Türkiye’de bu alanda yapılmış çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Yapay zekâ okuryazarlığının ölçülmesi, değerlendirilmesi ve akademik başarı üzerindeki etkisinin anlaşılması, hem bireysel düzeyde öğrenme stratejilerinin belirlenmesi hem de eğitim politikalarının yeniden yapılandırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Akademik başarı, geleneksel olarak öğrencilerin not ortalamaları ile ölçülen bir çıktı olarak ele alınsa da, günümüz eğitim anlayışı bu başarıyı daha çok bireyin üstbilişsel becerileri, öğrenme süreçlerine aktif katılımı, teknolojiyi etkin kullanabilme kapasitesi ve problem çözme yeteneğiyle birlikte değerlendirmektedir. Bu noktada yapay zekâ okuryazarlığı, bireyin akademik başarısına dolaylı ya da doğrudan katkı sağlayabilecek bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Ancak bu katkının varlığı, yönü ve düzeyi, yeterince araştırılmamış bir konudur.

Üniversite öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin, yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, dijital beceri seviyesi ve sosyal medya ya da yapay zekâ araçları kullanım sıklığı gibi çeşitli demografik ve teknolojik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorusu da yanıtlanması gereken önemli bir problem alanıdır. Örneğin, yapay zekâ araçlarını daha sık kullanan öğrencilerin bu alandaki okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olması beklenebilir; ancak bu ilişkinin sistematik bir şekilde analiz edilmesi gerekmektedir. Benzer şekilde, sosyal medya gibi dijital platformların yapay zekâ okuryazarlığı üzerindeki olumlu veya olumsuz etkilerinin de açıklığa kavuşturulması önem arz etmektedir.

Ayrıca, yapay zekâ teknolojilerinin kullanımına yönelik etik değerlendirmelerin de yapay zekâ okuryazarlığının ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmeleri değil; aynı zamanda bu bilgiyi nasıl kullandıkları, teknolojinin sınırlarının farkında olup olmadıkları ve etik sorumluluk taşıyıp taşımadıkları da değerlendirilmelidir.

Tüm bu gerekçeler doğrultusunda, bu araştırma, üniversite öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi ve bu düzeylerin akademik başarıları ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerin demografik özelliklerine ve dijital araç kullanımlarına göre bu düzeylerin anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediği de incelenecektir. Bu çalışma, Türkiye bağlamında sınırlı sayıda bulunan yapay zekâ okuryazarlığı temelli akademik çalışmalara katkı sağlamayı ve yükseköğretim politikalarına yön verecek veriye dayalı öneriler sunmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeylerin akademik başarı ile ilişkisini incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemi çerçevesinde desenlenmiştir. Çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan, mevcut durumu müdahale olmaksızın betimlemeye yönelik bir yaklaşımdır (Karasar, 2012; Büyüköztürk vd., 2013). Bu bağlamda, araştırmada öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlık düzeyi ile akademik başarı düzeyleri (GANO) arasındaki ilişki incelenmiş, demografik değişkenlere göre farklılaşma olup olmadığı test edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolayda örnekleme yöntemi kullanılmış; araştırmacının erişebildiği ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden bireylerle çalışılmıştır. Bu doğrultuda toplam 312 öğrenciden veri toplanmıştır. Katılımcılara ait yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyal medya ile yapay zekâ araçlarını kullanım sıklığı gibi demografik bilgiler de toplanmıştır.

Veri toplama aracı olarak, Polatgil ve Güler (2023) tarafından geliştirilen “Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, farkındalık, kullanım, değerlendirme ve etik olmak üzere dört alt boyuttan oluşmakta ve toplam 12 madde içermektedir. Katılımcılar her maddeye 5’li Likert tipi bir ölçekte yanıt vermiştir. Araştırma kapsamında kullanılan ölçeğin önceki çalışmalarda .939 olan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı, bu araştırmada .705 olarak hesaplanmıştır; bu da ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin analizinde, SPSS 26.0 istatistik yazılım programı kullanılmıştır. İlk olarak tanımlayıcı istatistikler (frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma) hesaplanarak katılımcıların genel profili ortaya konmuştur. Verilerin normalliği Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleriyle kontrol edilmiştir. Normallik varsayımı sağlanmayan veriler için non-parametrik testler uygulanmıştır. İki grup karşılaştırmaları için Mann Whitney U testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılması için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Yapay zekâ okuryazarlığı ile akademik başarı ve yaş gibi sürekli değişkenler arasındaki ilişkiler ise Spearman’s rho korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir. Ayrıca, yapay zekâ okuryazarlık düzeyinin akademik başarıyı ne ölçüde yordadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Genel olarak, bu yöntemsel yaklaşım, üniversite öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlık düzeylerini çok boyutlu biçimde inceleme ve bu düzeylerin akademik performansla ilişkisini anlamaya yönelik kapsamlı bir veri analizi süreci sunmaktadır. Elde edilen bulguların, yükseköğretim politikaları ve yapay zekâ temelli eğitim uygulamaları açısından önemli çıkarımlar sunduğu düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin akademik başarılarıyla ilişkisini incelemektir. 312 üniversite öğrencisinden elde



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

edilen veriler doğrultusunda yapılan analizler, öğrencilerin genel olarak yüksek düzeyde yapay zekâ okuryazarlığına sahip olduklarını göstermektedir. Ancak yapay zekâ okuryazarlığı ile akademik başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi ve sosyal medya kullanım sıklığı gibi demografik değişkenlerin de yapay zekâ okuryazarlığı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Buna karşılık, yapay zekâ destekli araçları daha uzun süre kullanan öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin anlamlı biçimde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, teknolojik yeterlilik ile kullanım sıklığı arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırma, yapay zekâ okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik eğitsel müdahalelerin sadece bilgi düzeyine değil, uygulama ve deneyim temelli öğrenme süreçlerine de odaklanması gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca, akademik başarıyı yalnızca not ortalaması ile değerlendirmek yerine, bilişsel ve üstbilişsel becerileri kapsayan çok boyutlu ölçütlerin kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ okuryazarlığı, akademik başarı, dijital beceriler, yapay zekâ araçları

Kaynakça

American Library Association. (2011). Digital literacy definition. <https://www.ala.org>

Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni: Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (7th Ed.). New York: McGraw-Hill.

Güler, A., & Karadağ, E. (2019). Dijital okuryazarlık ve eğitimdeki önemi. Eğitim ve Bilim, 44(195), 47-59.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi (24. baskı). Nobel Yayıncılık.

Kılıç, S. (2013). Doğrusal regresyon analizi. Journal of Mood Disorders, 3(2), 90-92. <https://doi.org/10.5455/jmood.20130624120840>

Kutner, M. H., Nachtsheim, C. J., & Neter, J. (2004). Applied linear statistical models (5th ed.). McGraw-Hill/Irwin.

Ng, A. (2021). AI literacy: What it is and why it matters. AI Journal, 45(3), 215-230.

Özdemir, M., & Demirtaş, H. (2020). Yapay zekâ ve makine öğrenimi: Teorik ve uygulamalı bir yaklaşım. Nobel Yayın Dağıtım.

Pichai, S. (2020). AI for everyone: How artificial intelligence is shaping our world. Google Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Polatgil, M. ve Güler, A. (2023). Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. Sosyal Bilimlerde Nicel Araştırmalar Dergisi, 3(2), 99–114.

Russell, S., & Norvig, P. (2020). Artificial intelligence: A modern approach (4th ed.). Pearson.

Selwyn, N. (2016). Education and technology: Key issues and debates. Bloomsbury. Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). Using multivariate statistics (7th ed.). Pearson.

Yılmaz, Y., & Tekin, Ö. (2021). Yapay zekâ okuryazarlığı: Kavramlar ve uygulama alanları. Akademik Bilişim Dergisi, 16(3), 74-87.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Biyoloji Eğitiminde Geleceğin İzleri: Maarif Modeli Etkinliklerine Yapay Zekâ Dokunuşu

Özge Özalay

Biyoloji Öğretmenliği, Balıkesir Üniversitesi

Problem Durumu

2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), eğitimde öğrenci merkezli, bütüncül ve beceri temelli öğretim anlayışını esas alan yeni bir yaklaşımdır. Bu model, öğretim programlarını öğrencilerin aktif katılımını ve deneyim yoluyla öğrenmeyi temel alacak şekilde yeniden yapılandırmıştır. Biyoloji eğitimi de bu bağlamda, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeleri, deneysel düşünme yeteneklerini kazanarak doğa ile bütünleşik bir perspektif edinmeleri hedeflenmektedir. Özellikle etkinlik temelli öğrenme yaklaşımı, biyoloji derslerinde teorik bilgilerin pratiğe dönüştürülmesini ve öğrencilerin bilgiyi doğrudan deneyimleyerek yapılandırmasını sağlamaya yönelik önemli bir yöntem olarak ön plana çıkmaktadır (MEB, 2023).

Ancak TYMM'nin biyoloji eğitiminde öngördüğü bu etkinlik temelli öğrenme yaklaşımının uygulamada karşılaştığı çeşitli sorunlar bulunmaktadır. Bunların en temelinde, özellikle birçok okulda biyoloji laboratuvarlarının fiziksel olarak bulunmaması yer almaktadır. Bu durum, özellikle kırsal ve altyapı açısından dezavantajlı bölgelerde daha belirgin olup, laboratuvar eksikliği etkinliklerin uygulanabilirliğini büyük ölçüde sınırlandırmaktadır. Mevcut laboratuvarların da donanım açısından yetersizliği, kullanılan kimyasal ve biyolojik materyallerin eskimiş ya da işlevsiz olması gibi sorunlar, etkinliklerin etkili ve güvenli bir şekilde yürütülmesini engellemektedir (Eryılmaz & Afacan, 2020; Aydoğdu, 2015).

Bunların yanı sıra, pedagojik açıdan da önemli engeller mevcuttur. Bazı öğretmenlerin laboratuvar etkinliklerine karşı olumsuz tutum geliştirmesi, bu etkinliklerin sınıf ortamında uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Bu olumsuz tutumun sebepleri arasında, öğretmenlerin laboratuvar deneyimi eksikliği, laboratuvar ortamında oluşabilecek güvenlik risklerine ilişkin kaygılar ve etkinliklerin zaman yönetimi açısından zorluklar yaratması bulunmaktadır (Öztürk, 2018). Ayrıca, öğretmenlerin teknolojik gelişmeleri takip etmekte zorlanmaları veya teknolojiye karşı direnç göstermeleri, modern öğretim yöntemlerinin biyoloji eğitimine entegre edilmesini güçleştirmektedir (Erdemir, 2009).

Bu yapısal ve pedagojik engeller ışığında, biyoloji eğitiminde etkinliklerin teknolojik araçlar ile desteklenmesi büyük önem kazanmıştır. Teknolojinin entegrasyonu, sadece fiziksel altyapı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yetersizliklerinin aşılmasına yardımcı olmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrenme süreçlerini daha esnek, erişilebilir ve kişiselleştirilebilir hale getirmektedir. Bu bağlamda yapay zekâ teknolojileri, biyoloji eğitiminde yenilikçi ve sürdürülebilir çözümler sunma potansiyeline sahiptir. Sanal laboratuvarlar, artırılmış gerçeklik uygulamaları, yapay zekâ destekli öğrenme asistanları ve simülasyon yazılımları gibi araçlar sayesinde öğrenciler, deneysel süreçleri bireysel olarak deneyimleyebilmekte; öğretmenler ise öğrenci seviyesine göre içeriği farklılaştırabilmektedir (Zhai vd., 2020; Holmes vd., 2020).

Yapay zekâ destekli öğrenme ortamları ayrıca öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre kişiselleştirilmiş öğrenme yolları oluşturarak, anlık geri bildirimlerle öğrenmeyi pekiştirmektedir. Bu sayede biyoloji öğretimi daha kapsayıcı, etkileşimli ve çağın gerekliliklerine uygun bir hale gelmektedir (Luckin vd., 2016). Özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin vizyonu doğrultusunda, nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde bu tür yapay zekâ destekli eğitim teknolojilerinin öğretim programlarına entegrasyonu artık kaçınılmazdır.

Sonuç olarak, bu çalışmanın amacı TYMM kapsamında biyoloji etkinliklerinde karşılaşılan uygulama sorunlarını belirleyerek, yapay zekâ destekli çözüm önerileri geliştirmektir. Bu yaklaşım, sadece mevcut fiziki ve pedagojik sınırlılıkların üstesinden gelmekle kalmayacak; aynı zamanda biyoloji öğretiminde dijital dönüşümü destekleyerek öğrenme-öğretme süreçlerini daha etkin, etkileşimli ve sürdürülebilir kılacaktır. Böylece biyoloji eğitimi, hem öğrenci merkezli hem de teknolojiyle uyumlu modern bir yapıya kavuşacaktır.

Yöntem

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile birlikte güncellenen 9. sınıf biyoloji öğretim programında yer alan etkinliklerin, önceki müfredatta yer alan etkinliklerle karşılaştırmalı olarak analiz edilmesini amaçlamaktadır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme deseni benimsenmiştir. Bu yöntem, yazılı belgelerin sistematik biçimde incelenerek içerdiği anlamların yorumlanmasını sağlayan etkili bir nitel veri toplama tekniğidir (Bowen, 2009).

Veri setini Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmış olan eski ve yeni biyoloji ders kitapları oluşturmaktadır. Bu kitaplarda yer alan etkinlikler, içerik, uygulama biçimi ve laboratuvar gereksinimi açısından karşılaştırılmıştır. Etkinliklerin analizinde aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- Etkinliğin hangi müfredata ait olduğu (eski/yeni)
- Etkinliğin laboratuvar ortamında yapılma zorunluluğu (gerekliyor/gerektirmiyor)

Etkinlikler bu ölçütler çerçevesinde karşılaştırmalı olarak tabloya aktarılmış, bu tablo üzerinden yapay zekâ destekli eğitim çözümlerinin uygulanabilirliği değerlendirilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Elde edilen sonuçlara göre eski müfredatta yer alan 16 etkinliğin yaklaşık %69’i (11 etkinlik) laboratuvar ortamı gerektirmektedir. Buna karşılık, TYMM kapsamında önerilen 24 yeni etkinlikten yalnızca %33’ü (8 etkinlik) laboratuvar gereksinimi taşımaktadır. Geri kalan etkinlikler ya performans görevine dönüştürülmüş ya da sınıf içi gözlem ve tartışma temelli hale getirilmiştir. Bu dönüşüm, laboratuvar altyapısı sınırlı olan okullarda uygulamayı kolaylaştırırsa da, bazı kavramların deneysel olarak anlaşılmasını zorlaştırmaktadır.

Bu bağlamda, yapay zekâ destekli sanal laboratuvar uygulamaları, simülasyon tabanlı öğrenme yazılımları ve etkileşimli dijital içerikler gibi çözümler; hem laboratuvar eksikliği sorununu azaltmakta hem de öğrencilerin aktif katılımını destekleyerek öğrenme sürecini daha etkili kılmaktadır (Zhai et al., 2020; Luckin et al., 2016). Araştırmanın sonucunda, biyoloji öğretiminde dijital dönüşümün, yapay zekâ teknolojileri aracılığıyla gerçekleştirilebileceği ve TYMM’nin öngördüğü beceri temelli öğrenme hedeflerine katkı sağlayabileceği öngörülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın sonunda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında biyoloji ders kitaplarında yer alan etkinliklerin laboratuvar ihtiyacına göre yeniden yapılandırıldığı ve bu değişimin, uygulamadaki fırsat eşitsizliklerini azaltmayı amaçladığı ortaya konulacaktır. Ancak bazı kavramların deneysel olarak öğrenilmesi gerektiği ve bu tür etkinliklerin sınırlı kaynaklar nedeniyle uygulanamadığı durumlarda, yapay zekâ destekli dijital çözümlerin güçlü bir alternatif sunduğu vurgulanacaktır.

Araştırma sonucunda, eski müfredatta laboratuvar gerektiren etkinlik oranının %69 civarında olduğu, TYMM’de ise bu oranın %33’e düştüğü tespit edilecektir. Bu durum, fiziksel altyapı eksikliklerinin dikkate alındığını gösterse de, deney temelli öğrenmenin yerini yeterince doldurmadığı bazı durumlar için yapay zekâ tabanlı sanal laboratuvarlar ve simülasyonların entegrasyonu önerilecektir.

Beklenen sonuçlardan biri de, biyoloji öğretmenlerinin yapay zekâ teknolojilerini derslerinde kullanabilmelerini desteklemek amacıyla mesleki gelişim programlarının yaygınlaştırılması gerekliliğidir. Bu doğrultuda çalışma, TYMM’nin amaçladığı bütüncül ve öğrenci merkezli eğitimi destekleyen yenilikçi çözüm önerileri sunmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: biyoloji eğitimi, Maarif Modeli, etkinlik, yapay zeka

Kaynakça

Aydoğdu, M. (2015). Biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 45–53.

Eryılmaz, A., & Afacan, Ö. (2020). Ortaöğretim okullarında laboratuvar olanaklarının değerlendirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 17(1), 134–150.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Erdemir, N. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanma yeterlilikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 186–199.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2020). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson Education.

Öztürk, M. (2018). Fen bilgisi öğretmenlerinin laboratuvar uygulamalarına ilişkin tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 783–792.

Zhai, X., Zhang, M., & Li, M. (2020). A meta-analysis of effects of computer simulations on STEM learning in secondary and college classrooms. *Educational Research Review*, 30, 100312.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Biyoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson Education.

Zhai, X., Zhang, M., & Li, M. (2020). A meta-analysis of effects of computer simulations on STEM learning in secondary and college classrooms. *Educational Research Review*, 30, 100312.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Biyoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Between Standardisation and Autonomy: School-Level Assessment Practices and Students' Science Literacy in Ireland

Hatice Uslu Kocabaş ¹ & İlker Cırık ²

¹ Educational Sciences, Marmara University

² Education Sciences, Mimar Sinan Güzel Sanatlar University

Problem Statement

Learning outcomes are widely recognised as a key indicator for assessing the effectiveness of education systems. The assessment approaches that shape these outcomes are, in turn, influenced by the theoretical and cultural traditions underpinning curriculum models. Among the dominant Western traditions, the Anglo-American approach is distinguished by its emphasis on standardisation, test orientation, and accountability—characteristics that set it apart from the Didaktik tradition (Autio, 2014). The American assessment approach structures measurement processes around principles of statistical validity and reliability, aiming to inform and steer education policy (Grek & Ydesen, 2021).

In Ireland, which has historically aligned with the Anglo-American curriculum tradition, recent curriculum reforms have sought to enhance teacher autonomy and prioritise learning processes (Gleeson, 2021). Reforms are considered a shift toward a hybrid model that increasingly adopts elements of the Didaktik approach (Gleeson, Doyle & O'Neill, 2025). However, the extent to which such reforms have translated into consistent school-level practice or delivered lasting systemic change remains debated. Despite the ambitions articulated in policy documents, there is ongoing criticism that the Anglo-American assessment culture continues to exert a dominant influence in practice (Gleeson, 2021).

While there is substantial research on curriculum reform and pedagogical change in Ireland, studies specifically examining assessment practices remain limited (Gleeson, 2024). Yet understanding the impact of reforms on classroom practice and learning outcomes requires analysing assessment systems in terms of both their structural and cultural dimensions. The distinction between teacher-led, autonomy-supportive assessment practices and external, exam-driven accountability mechanisms has been proposed as a key dimension to be examined when comparing the Anglo-American and Didaktik traditions (Tahirsylaj, 2019). Accordingly, this study aims to investigate the relationship between students' science literacy performance and school-level assessment practices in the Irish context. Using PISA 2022 data, the study seeks to illuminate how an assessment culture shaped by systemic



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

curriculum traditions relates to the practices implemented at the school level. The findings may contribute to international comparative discussions by offering insights into how curriculum traditions mediate assessment approaches and shape learning outcomes.

Method

This study investigates the relationship between students' science literacy performance and school-level assessment practices. The analysis draws on data from the Irish sample of the 2022 cycle of PISA, conducted by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Given the hierarchical structure of the data, Hierarchical Linear Modeling (HLM) was employed, as students are nested within schools. This method allows for the simultaneous examination of both individual- and school-level effects (Raudenbush & Bryk, 2002).

The dependent variable is students' science literacy scores as reported in PISA. These scores are derived from the cognitive test designed to assess scientific knowledge, competencies, and reasoning. At the first level (student level), the predictors include socioeconomic status, gender, and immigrant background. At the second level (school level), three predictors are incorporated: the frequency of standardised test use, the frequency of teacher-developed test use, and the frequency of teacher judgmental ratings. The first-level predictors are based on responses to the student questionnaire, while the second-level variables are drawn from the school questionnaire administered to principals. All analyses were conducted in accordance with the ten plausible values reported in the PISA dataset, and the results were combined following standard procedures. Analyses were performed using HLM 8 software.

Expected/Temporary Results

The analysis revealed that, at the student level, only socioeconomic status had a significant and positive effect on science literacy. Gender, immigrant background, and school-level assessment practices (standardised tests, teacher-developed tests, and teacher judgmental ratings) did not contribute significantly to the model. These findings are noteworthy, as they indicate no significant association between the frequency of standardised testing—a central feature of the Anglo-American curriculum tradition—and science performance. Similarly, neither teacher-developed assessments nor teacher judgmental ratings were found to be statistically significant predictors of student outcomes. This calls into question the presumed impact of assessment systems and highlights the need for a more comprehensive understanding of the factors that shape academic achievement.

While OECD analyses describe Ireland as “highly equitable” due to a comparatively shallow socioeconomic gradient in international comparisons (OECD, 2023), the significant positive effect of socioeconomic status found in this study underscores that socio-economic disparities in student



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

achievement persist. This suggests that, despite Ireland’s overall high level of equity, addressing educational inequality requires continued attention to the structural foundations of disparity. Improving student achievement, therefore, demands more than technical enhancements in assessment—it calls for broader social policies that promote equity of opportunity.

Keywords: assessment, curriculum traditions, Ireland, PISA, science literacy

References

Autio, T. (2014). The internationalization of curriculum research. In W. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 17–31). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831694>

Gleeson, J. (2021). Evolution of Irish curriculum culture: understandings, policy, reform and change. *Irish Educational Studies*, 41(4), 713–733. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1899028>

Gleeson, J. (2024). Heads or tails: The relationship between curriculum and assessment in Irish post-primary education. *Irish Educational Studies*, 43(2), 237–261. <https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2061564>

Grek, S., & Ydesen, C. (2021). Where science met policy: Governing by indicators and the OECD’s INES programme. *Globalisation, Societies and Education*, 19(2), 122–137. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1892477>

Gleeson, J., Doyle, A., & O’Neill, N. (2025). Student learning outcomes in the Irish context: mixing curriculum paradigms, cultures, and design models. *Irish Educational Studies*, 1–28. <https://doi.org/10.1080/03323315.2025.2483241>

OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education (Vol. 1)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*. Sage Publications.

Tahirsylaj, A. (2019). Teacher autonomy and responsibility variation and association with student performance in Didaktik and curriculum traditions, *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 162-184, <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1535667>

Note: This research is based on the doctoral dissertation of the first author, supervised by the second author, and supported by the Scientific and Technological Research Council of Türkiye (TÜBİTAK), Project No. 224K245. The authors thank TÜBİTAK for their support.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Öğretmenlerin Beceri Öğretimi Öz Yeterlikleri

Faik Benli ¹, Sümeyra Çelik Kahraman ², Rahmi Güney ³, Süleyman Çelik ³, Ramazan Öztürk ³, Serhat Susar ³ & Ömer Bütün ³

¹ Eğitim Müfettişleri Başkanlığı, Kırıkkale Milli Eğitim Müdürlüğü

² Okul Öncesi Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

³ Kırıkkale Milli Eğitim Müdürlüğü, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Teknolojik gelişmeler ekonomik ve siyasal sistemlerle birlikte sosyal yapıları, kültürel değerleri ve çevresel sistemleri etkilemektedir. Bu gelişmeler; bireylerin yaşam koşullarını, gelir dağılımını, sosyal hareketliliği, siyasal ve kültürel katılıma erişimlerini, yaşam biçimlerini etkileyerek bireylerin sahip olması gereken bazı becerilerin yeniden tanımlanmasını gerekli kılmıştır (Casquilho-Martins, Helchior-Rocha ve Alves, 2023; Levy ve Murnane, 2005; Stewart, 2010; Wilmarth, 2010). Bu bağlamda bireylere kazandırılması gereken bu beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır. 21. yüzyıl becerileri farklı kurum ve kuruluş tarafından çeşitli biçimlerde tanımlanmaktadır.

21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (P21) (2008), bu becerileri öğrenme-yenilenme becerileri (eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, yenilikçilik, iletişim, işbirliği); yaşam-kariyer becerileri (esneklik ve uyum, girişimcilik, üretkenlik, sorumluluk, liderlik) ve bilgi, medya-teknoloji okuryazarlığı becerileri olmak üzere üç kategoride ele almaktadır. Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği (AASL) 21. yüzyıl becerilerini kişisel ve estetik gelişme, eleştirel düşünme ve bilgi edinme, karar verebilme, araştırma ve sorgulama, yeni ve farklı durumlara bilgiyi uyarlayabilme, demokratik katılım ve etik değerlere saygı, yeni bilgi ortaya koyabilme ve bilgiyi paylaşma, amaçları doğrultusunda becerilerin ve araçların kullanılması olarak açıklar (AASL, 2009). Avrupa Komisyonu (EC) (2018) ise bu becerileri; farklı alanlardaki okuryazarlık yetkinliği, çok dillilikte yetkinlik, matematik, fen, teknoloji ve mühendislik alanlarında yetkinlik, dijital yetkinlik, kişisel, sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, vatandaşlık konusunda yetkinlik, girişimcilik alanında yetkinlik ve kültürel farkındalık ve ifade yetkinlik olarak tanımlamaktadır. 21. yüzyıl becerileri farklı şekilde sınıflandırılrsa da bu sınıflandırmalarda becerilerin birbirini destekler nitelikte ve ortak özellikleri olduğu görülmektedir. Özetle bireylerden eleştirel düşünme, sorgulama, yenilikçi ve yaratıcı bakış açısı, işbirliği, iletişim, üretkenlik, problem çözme ve teknoloji okuryazarı olma gibi becerilere sahip olmaları beklenmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması onların gelecekte üretken ve mutlu bireyler olmaları ve refah bir yaşam sürmeleri açısından önemlidir. Eğitimin nesilleri geleceğe hazırlayan bir rolü dikkate alındığında eğitim sisteminin unsurlarının da bu becerileri desteklemesi gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırmak için “K12 Beceriler Çerçevesi”ni belirlemiş, 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde (MEB, 2018a) beceri temelli öğrenmeyi eğitim politikası haline getirmiş ve öğretim programlarında da düzenlemeler gerçekleştirmiştir.

Bu kapsamda, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi temelinde hazırlanan 2018 öğretim programları ile 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)’nde beceri temelli öğrenme ön plana çıkartılmıştır (MEB, 2018b, 2024). Eğitim sistemindeki gelişme ve düzenlemelerin görünür olması öğretmenlerin gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları ve öz yeterlik inançları ile mümkündür. Nitekim Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) (2017) öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerinde öğretmen etkisinin yadsınamaz olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi, nitelikli öğretmenlerin öğrenci başarılarını %25 oranında arttırdığını bildirmiştir (EduCorpus, 2022).

Bu bağlamda öğretmenlerin beceri öğretimindeki öz yeterliklerinin 21. yüzyıl öğrenenlerinin ihtiyaçlarını karşılama ve programın nitelikli bir şekilde uygulanmasında kritik rolü olduğu söylenebilir. Beceri öğretimiyle ilgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri öğretimi (Duran, 2023), eleştirel düşünme becerisi öğretimi (Dinçer-Göbel, 2013), sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri ve görüşleri (Sazak-Pınar ve Sucuoğlu, 2014) ve beceri öğretimine yönelik ölçek geliştirme çalışmaları (Çelik ve Çetin, 2020) vardır. Sınırlı sayıda çalışma öğretmen öz-yeterlik ile beceri öğretimi yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi ele almıştır (Karaman, 2023).

Eğitimin öznesi olan öğretmenlerin TYMM eğitim süreçlerini yürütürken sahip oldukları beceri öğretimi yeterlikleri algısının belirlenmesi; öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu beceri öğretimini destekleyecek politikaların geliştirilmesine ve TYMM ile ilgili akademik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin TYMM kapsamında beceri öğretimi öz yeterliklerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. TYMM uygulayan öğretmenlerin beceri öğretimi öz yeterlik algıları nasıldır?
2. TYMM’yi uygulayan öğretmenlerin beceri öğretimi yeterlik algıları çeşitli değişkenlere (yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, branş, eğitim durumu, öğretim kademesi vb.) göre farklılaşmakta mıdır?



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yöntem

Araştırma Tasarımı

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ile gerçekleştirilecektir. Bu model, geçmişte ve halen var olan durumu, mevcut olayları, grupları, objeyi ve özellikleri olduğu gibi betimlemeyi, resmetmeyi/açıklamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2006).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlarda görev yapan ve TYMM kapsamında öğretim programlarını uygulayan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, araştırılan olgunun farklı bağlamlarda nasıl deneyimlendiğini ortaya koymak için çeşitli demografik, mesleki veya deneyimsel özelliklere sahip bireyleri seçmeyi amaçlar (Patton, 2015). Bu örnekleme yöntemi çeşitli değişkenlere (yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, branş, eğitim durumu, öğretim kademesi) sahip öğretmenlerin beceri öğretimi yeterlik algılarına ilişkin farklılıklar ortaya koyabileceğine imkân vermesi sebebiyle tercih edilmiştir. Bu nedenle araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin farklı bölgelerinden seçilen altı il oluşturacaktır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu öğretmenlerin demografik özellikleriyle ilgili bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Form, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, branş, eğitim durumu, öğretim kademesi bilgilerinin yer aldığı sorulardan oluşmaktadır.

Öğretmenlerin Beceri Öğretimi Yeterlikleri Algısı Ölçeği

Öğretmenlerin beceri öğretimi öz yeterlik algılarını ölçmek için Çelik ve Çetin (2020) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Beceri Öğretimi Yeterlikleri Algısı Ölçeği (ÖBÖYAÖ)” kullanılacaktır. Ölçek 32 madde ve beş alt boyuttan (iş birliği, iletişim, problem çözme, yaratıcılık ve eleştirel düşünme) oluşmaktadır. ÖBÖYAÖ, 5'li Likert ölçeği formatında olup, öğretmenlerden her maddeye "Hiç Katılmıyorum (1)" ile "Tamamen Katılıyorum (5)" arasında bir puan vermeleri istenecektir. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ölçek geneli için 0,95 olup geçerliği ve güvenirliği test edilmiş bir ölçektir.

Veri Analizi

Elde edilecek veriler Excel, SPSS ve JASP programları kullanılarak analiz edilecektir. Araştırmada, öğretmenlerinin beceri öğretimi öz yeterlik düzeylerini belirlemek için betimsel istatistik teknikleri



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

olan frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılacaktır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bağlı olarak uygun istatistiksel testler uygulanacaktır. Demografik değişkenlerin (yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, branş, eğitim durumu, öğretim kademesi) etkisini değerlendirmek için ise t-testi veya ANOVA analizleri yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2024 yılında Türk eğitim sisteminde hayata geçirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, “köklerden geleceğe” sloganıyla ilan edilmiş, yerli ve milli değerleri esas alırken uluslararası gelişmeleri de göz önünde bulunduran bütüncül bir yaklaşımı benimsemektedir. TYMM beceri temelli bir öğretim anlayışını merkeze alarak öğrencilerin çok yönlü gelişimini hedeflemektedir. Beceri temelli öğretim programlarının sahada başarılı bir biçimde uygulanabilmesi, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının düzeyiyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olması, programın etkili bir şekilde uygulanmasına önemli katkılar sağlayacaktır. Bu doğrultuda, araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılması beklenmektedir:

Öğretmenlerin beceri öğretiminde öz yeterlik algılarının yüksek olması ve öğretmenlerin kendilerini yeterli görmeleri beklenmektedir. Ancak öz yeterlik algısı düşük öğretmenlerin de olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin öz yeterliklerinin yaşı ve mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin lehine olacağı beklenmektedir. Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin 21. yüzyıl kuşağı olmaları ve dijital araçlara daha fazla maruz kalmaları bu beklentinin temelini oluşturmaktadır. Öğrenim durumu yüksek seviyedeki öğretmenlerin öz yeterliklerinin daha yüksek olacağı düşünülmektedir. Son olarak farklı branş ve öğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlikleri arasında anlamlı farklılıklar olacağı ön görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretmen yeterliği, beceri öğretimi

Kaynakça

American Association of School Librarians (AASL). (2009). Standards for the 21st-century learner in action. <https://www.epson.org/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=7770&dataid=32216&FileName=AASL%2021ST%20C%20learner.pdf>

Casquilho-Martins, I., Belchior-Rocha, H., & Alves, D. (2023, July 3-5). Enhancing student skills to understand globalization and emerging challenges. 15th International Conference on Education and New Learning Technologies, Spain.

Çelik, S., & Çetin, Ş. (2020). Öğretmenlerin beceri öğretimi yeterlik algısını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18(2), 545–570.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dinçer-Göbel, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ve uygulamaları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Duran, M. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin 21. yy. becerileri öğretimi, girişimci öğretmen ve yaratıcılığı besleme davranış düzeylerinin belirlenmesi. Millî Eğitim, 52 (Özel Sayı), 813-850.

EduCorpus. (2022). Functions of a teacher: Roles, responsibilities, and impact on education. <https://educorpus.com/functions-of-a-teacher/>

European Comission (2018). Developing key competencies all for throughout life. Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning - European Education Area Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning - European Education Area

Güner-Yıldız, N. (2017). Öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine yönelik bilgi düzeyleri ile öğrencilerin sosyal becerileri arasındaki ilişki. Elementary Education Online,16(3), 1275-1286.

Karaman, B. (2023). Öğretmen öz-yeterlik ile beceri öğretimi yeterlik algısı arasındaki ilişki Beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerine bir çalışma [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi

Karasar, N. (2006). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.

Levy, F., & Murnane, R. (2005). How computerized work and globalization shape human skill demand. <https://ipc.mit.edu/publications/how-computerized-work-and-globalization-shape-human-skill-demands/>

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). <https://meb.ai/quzCT0>

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni. <https://tyymm.meb.gov.tr/ortak-metin>

Partnership for 21st Century Skills (P21). (2008). 21st century skills, education and competitiveness: A resource and policy guide. <http://www.p21.org>

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research and evaluation methods. SAGE Publications.

Sazak-Pınar, E. (2014). Özel eğitim okullarında ve sınıflarında görev yapan öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri. New World Sciences Academy- Education Sciences, 9(1), 73–86.

Stewart, V. (2010). A classroom as wide as the world. curriculum 21: Essential education for a changing world. In H. Hayes Jacobs (Ed.). Association for supervision and curriculum development (pp. 97–114). Alexandria.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Wilmarth, S. (2010). Five socio-technology trends that change everything in learning and teaching. In H. H. Jacobs (Ed.). Curriculum 21: Essential education for a changing world. (pp. 80–96). Alexandria.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Artırılmış Gerçeklik Teknolojilerinin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Kalıcılığa Etkisinin İncelenmesi-Matematik Dersi Örneği

Mehmet Yıldırım ¹ & Mustafa Çelebi ²

¹ Eğitim Programları ve Öğretim, Milli Eğitim Bakanlığı

² İstatistik, Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

İnsanoğlu, ilk çağlardan beri hayatını kolaylaştıracak gelişmelere kayıtsız kalmamıştır. Günümüz dünyasında insanlar, modern bilimin sunduğu imkânları kullanarak teknolojiye çok büyük gelişmeleri çok hızlı bir şekilde hayata geçirmektedir. Yaşanan bu gelişmeler, ulaşımdan haberleşmeye, sağlıktan eğitime kadar hiçbir alanda göz ardı edilmemiş, teknolojik ilerlemeler her alanda iyileştirmeler yapmak için kullanılmıştır.

Eğitim paydaşları söz edilen gelişmeleri eğitim ortamlarının iyileştirilmesi adına kullanmak zorundadır. Çünkü en genel tanımıyla bireyde yaşantıları yoluyla kalıcı ve istendik davranış değişikliği veya Sönmez (1994)'e göre uyaranlar sayesinde beyinde istendik kimyasal değişikliklerin meydana gelmesi olarak tanımlanan eğitimde, kalıcı davranış değişikliğini sağlamak ve uyaranların öğrenen bireye sunulmasında teknolojik imkânları kullanmamak düşünülemez.

Öğrenci merkezli çağdaş eğitim anlayışı, öğretmeni öğrenme işine rehberlik edici bir konuma getirmiştir (Alpar vd., 2012). Sözü edilen bu rehberlik sırasında öğretmenlerin en büyük yardımcısı, hiç kuşkusuz eğitim teknolojileri olacaktır. Eğitim teknolojisi, öğrenme ortamını zenginleştirmek amacıyla bilgi ve becerileri kullanarak öğrenme işlevlerini inşa etmektedir (Yaylacı ve Yaylacı, 2015). Eğitim teknolojisi birçok şekilde öğrencilere faydalar sağlamaktadır. Öğrenciler teknolojik araçlar sayesinde kendi ilgi, istek ve yeteneklerine göre öğrenme biçimlerini seçebilir, fiziksel koşulların getirdiği zorlukları kolayca aşabilir, daha kalıcı ve anlamlı öğrenme deneyimleri yaşayabilirler (Alpar vd., 2012). Eğitim teknolojilerinin yolculuğu ilk basılı kitaplardan başlayarak günümüzde bilgisayarlı öğretim, uzaktan eğitim, Sanal Gerçeklik (SG), Artırılmış Gerçeklik (AG) ve giyilebilir teknolojik ürünlere kadar ulaşmıştır.

Son yıllarda adından sıkça söz edilen SG ve AG teknolojileri çeşitli tanımlara sahiptir. Milgram ve Kishino (1994) SG'yi bireyin tamamen sentetik bir ortama girdiği ve onunla etkileşime girdiği bir dünya olarak tanımlarken AG'yi gerçek bir ortamın sanal objeler aracılığıyla zenginleştirilmesi olarak tanımlamışlardır. Adı geçen yazarlar gerçek ortam ile sanal ortamı karma gerçekliğin iki uç noktası

olarak tanımlamış ve AG’yi bu iki durumun arasında konumlamışlardır. Azuma vd. (2001) AG’nin gerçek ile sanal dünyayı tamamlamak için sanal nesneleri gerçek dünyada varmış gibi gösterdiğini söylemişlerdir. Bir AG sisteminin gerçek zamanlı ve etkileşimli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Diğer birçok tanımın ortak noktası olarak Bozkurt (2016)’un belirttiği gibi AG hakkında; dijital sensörler ve ekranlar aracılığıyla sanal nesnelerin gerçek çevrede varmış gibi yansıtılması ve bu nesnelerle etkileşime giren insanlara zenginleştirilmiş bir öğrenme deneyimi yaşatacağı söylenebilir.

Literatürde AG ile ilgili ulaşılabilen kaynaklara araştırma amacı yönünden bakıldığında ders başarısı sık karşılaşılan bir amaçken kalıcılık nadir rastlanan bir amaç olmuştur. Çalışmaların birçoğu araştırma yöntemi olarak deneysel desenleri seçmiştir. Örneklem grupları genelde ortaokul ve lise öğrencileri olmuştur. Araştırmaların büyük çoğunluğu AG uygulamalarının ders başarısına olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacılar, somut işlemler döneminde bulunan küçük yaş grupları ile çalışmasını önermektedir (Jonimkulova ve Rayimaliyeva, 2024; Maulana, 2020; Somyürek, 2014). Literatür incelemesi neticesinde bu araştırmanın ilkökul öğrencilerinin matematik başarısını destekleyeceği ve kalıcılık değişkenine dair literatürdeki boşluğu doldurmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bir araştırma için kullanılacak AG uygulaması materyallerinin özgün olması da öneriler arasındadır (Yao vd., 2024). Bu sebeple bu araştırma için AG uygulaması materyali tasarlanıp araştırmacılarının rehberliğinde uzman kişilerce hazırlanacaktır.

Literatür taraması ile elde edilen bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı, matematik dersinde artırılmış gerçeklik teknolojilerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisini incelemek olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda şu sorulara yanıtlar aranacaktır:

1. 4. Sınıf matematik dersi “İzometrik kâğıtlarda eş küplerle yapılar oluşturalım” konusunda AG uygulamaları kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi var mıdır?
2. 4. Sınıf matematik dersi “İzometrik kâğıtlarda eş küplerle yapılar oluşturalım” konusunda AG uygulamaları kullanılmasının öğrencilerde kalıcılık davranışına etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli: Bu çalışmada matematik dersinde artırılmış gerçeklik teknolojilerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisini incelemek amacıyla nicel araştırma desenlerinden olan ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz deneysel desen seçilmiştir. Geleneksel bir desen olan bu desende süreç, katılımcıların deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba rastgele olacak şekilde seçilmesi ile başlar. Ardından her iki gruba bir ön test uygulanır. Daha sonra deney grubuna araştırmacı tarafından bir müdahalede bulunulur. Son aşamada ise her iki gruba son test uygulanarak deneye konu olan müdahalenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenir (Büyüköztürk vd., 2021; Creswell ve Creswell, 2021). Araştırma modeli Tablo 1’de sunulmuştur.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmanın Evren ve Örneklemi: Araştırmanın evrenini dördüncü sınıf öğrencileri oluştururken örneklemini ise Kayseri ili merkez ilçelerinden Melikgazi ilçesinde bulunan bir ilkokula devam etmekte olan iki 4. sınıf şubesi oluşturmaktadır. Deney grubu ve kontrol grubu olarak eşit öğrenci sayısı bulunan ve sosyoekonomik düzeyleri arasında büyük bir fark bulunmayan iki dördüncü sınıf şubesi seçilmiştir. Buna göre 27 öğrenci deney grubu, 27 öğrenci kontrol grubu olarak araştırmaya dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı: Araştırmada deneysel desenin müdahale aşamasında kullanılmak üzere AG uygulama materyali araştırmacılar rehberliğinde bir bilişim uzmanına hazırlanacaktır. Uygulama içeriği MEB’in 4. sınıflar için belirlediği “M.4.2.1.5. İzometrik ya da kareli kâğıda eş küplerle çizilmiş olarak verilen modellere uygun basit yapılar oluşturur.” kazanımı temel alınarak hazırlanacaktır. Veri toplama aracı olarak araştırma desenine uygun olacak şekilde bir başarı testi hazırlanacaktır. Bu başarı testi ön test ve son test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanacaktır. Başarı testi adı geçen kazanıma dair öğrenci başarısını ölçecek 10 adet çoktan seçmeli sorudan oluşacaktır. Başarı testi, konusunda uzman öğretim üyeleri ve sınıf öğretmenlerinin görüşü alındıktan sonra pilot uygulamaya tâbi tutulacaktır. Pilot uygulama araştırmanın örneklemini ile aynı okulda bulunan ancak deney ve kontrol grubu dışındaki bir sınıfta yapılacaktır. Pilot uygulama ardından başarı testinin güvenilirlik ve geçerlik puanları hesaplanarak teste son şekli verilecektir. Araştırmanın ikinci sorusuna cevap bulmak için aynı başarı testi deney ve kontrol gruplarına 4 hafta sonra tekrar uygulanacaktır. Bu sayede deney grubunun performansının AG materyali ile ilişkisi belirlenecektir.

Verilerin İşlenmesi ve Analizi: Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi kullanılacaktır. Araştırmanın veri analizine deney ve kontrol gruplarının başarı testlerinden alacakları puanların normallik testleri ile karar verilecektir. Verilerin normal dağılması halinde ilişkisiz örneklem t-testi, verilerin normal dağılım göstermemesi halinde ise Mann-Whitney U testi uygulanacaktır. Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında adı geçen testler 4 hafta sonra tekrar uygulanacaktır. Bu testin sonuçları da normallik testlerine tabi tutulup gerekli testler uygulanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilmesi beklenen sonuçlara göre, artırılmış gerçeklik (AG) teknolojilerinin kullanıldığı öğretim süreci, dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarını artırma potansiyeline sahiptir. Deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki akranlarına göre son testte daha yüksek başarı puanları elde etmeleri ve bu öğrenme düzeylerinin dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testinde de anlamlı ölçüde korunması beklenmektedir. AG materyallerinin öğrencilerin görsel ve uzamsal algılarını destekleyerek öğrenmeyi somutlaştırdığı ve böylece kavramsal anlayışı derinleştirdiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırma sonuçlarının, teknolojik araçların özellikle soyut matematiksel kavramların öğretiminde etkili biçimde kullanılabileceğine dair önemli kanıtlar sunması beklenmektedir. Ayrıca, artırılmış gerçeklik destekli öğretimin öğrenci



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

motivasyonunu ve derse olan ilgiyi artırarak öğrenme kalıcılığına olumlu katkılar sağladığı da varsayılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: artırılmış gerçeklik, akademik başarı, kalıcılık, matematik eğitimi

Kaynakça

- Alpar, D., Batdal, G., & Avcı, Y. (2012). Öğrenci Merkezli Eğitimde Eğitim Teknolojileri Uygulamaları. HAYEF Journal of Education, 4(1), 19-31. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8786/109853>
- Azuma, R., Bailiot, Y., Behringer, R., Feiner, S., Julier, S., & MacIntyre, B. (2001). Recent advances in augmented reality. IEEE Computer Graphics and Applications, 21(6), 34-47. <https://doi.org/10.1109/38.963459>
- Bozkurt, A. (2016). Augmented reality with mobile and ubiquitous learning: Immersive, enriched, situated, and seamless learning experiences. Digital Tools for Seamless Learning, 27-41. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1692-7.CH002>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (31. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). Araştırma tasarımı-Nitel, nicel ve karma yöntem araştırmaları yaklaşımları. İçinde Nobel Yayıncılık (5. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Jonimkulova, S. M. qizi, & Rayimaliyeva, Y. (2024). The use of virtual reality and augmented reality in education. Journal of New Century Innovations, 48(1), 157-161. <https://newjournal.org/new/article/view/12020>
- Maulana, İ. (2020). The Use of Mobile-Based Augmented Reality in Science Learning to Improve Learning Motivation. Journal of Educational Technology and Online Learning, 3(3), 363-371. <https://doi.org/10.31681/JETOL.670274>
- Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays. IEICE Trans. Information Systems, 12(77), 1321-1329.
- Somyürek, S. (2014). Öğretim Sürecinde Z Kuşağının Dikkatini Çekme: Artırılmış Gerçeklik. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 4(1), 63-80. <https://doi.org/10.17943/ETKU.88319>
- Sönmez, V. (1994). Program geliştirmede öğretmen elkitabı (5. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Yao, W., Wang, L., & Liu, D. (2024). Augmented reality-based language and math learning applications for preschool children education. Universal Access in the Information Society. <https://doi.org/10.1007/s10209-024-01101-6>
- Yaylacı, H. S., & Yaylacı, F. (2015). Eğitim Teknolojisi Dersinde Öğretim Materyallerinin Geliştirilmesi. Sosyal Bilimler Dergisi, 3(1), 209-219. <http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/3075>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kanada (Toronto) ve Türkiye Ortaöğretim Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırması

Zeynep Sude Odabaş ¹ & İsmail Gelen ²

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

² Eğitim Programları ve Öğretimi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim programları dünyada gelişen ve değişen şartlara göre ve ülkenin içinde bulunduğu şartlara uygun olarak sürekli güncellenmektedir. Öğretim programlarının incelenmesi ve değişen koşullara göre sürekli güncellenmesi vazgeçilmez bir zorunluluktur. Her ülkenin kendine ait eğitim ve öğretim programı bulunmaktadır. Ülkemizde Cumhuriyetin ilanından bu zamana kadarki olan süreçte ülkenin içinde bulunduğu şartlar, dünyada yaşanan gelişmeler ve değişimler dolayısıyla öğretim programları çeşitli zaman aralıkları ile güncellenmiştir.

Bu değişimler esnasında farklı ülkelerin programlarının incelenmesi yeni programların içerik, yöntem ve uygulama yönünden geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında en az iki ülkenin programlarının benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulduğu çalışmalar olduğunu ifade etmiştir. Farklı ülkelerin programlarının karşılaştırılarak incelenmesi karşılaştırmalı eğitimin konu başlıklarından bir tanesidir. Dünyadaki farklı öğretim programlarının incelenmesi ve kendi ülkemiz ile karşılaştırılması karşılaştırmalı eğitim çalışmaları olarak isimlendirilmektedir.

Bu çalışma, Türkiye ve Kanada Toronto'da uygulanan ortaöğretim matematik öğretim programlarını, amaçlarını, konu dağılımlarını, öğrenme- ölçme ve değerlendirme durumları açısından karşılaştırarak programların benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Aynı zamanda bu çalışma, BM 2030 sürdürülebilir kalkınmanın bir parçası olan nitelikli eğitimin hedefleri ile TC 12. Kalkınma planı (2024-2028)'na refer edilmektedir. Günümüzde farklı ülkelerde uygulanan öğretim programlarının incelenmesi, karşılaştırmalı eğitim çalışmaları arasında önemli yer tutmaktadır. Bu alanda yapılacak çalışmalar, eğitimde program geliştirme çalışmalarına farklı ve geniş bakış açıları ve stratejiler kazandıracaktır.

Türkiye'de (2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla uygulanmaya başlanan Maarif modeliyle birlikte), matematik öğretim programında güncellemeler yapılmıştır. Öğretim programlarında yapılabilecek düzenlemelerin farklı ülkelerin öğretim programlarıyla karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıkların ortaya konularak yapılması daha anlamlı olacaktır. Matematik öğretim programlarının iyi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

düzenlenmesi ve öğrenciye iyi aktarılması son derece önemlidir. Eğitim ve toplumun içinde bulunduğu ekonomik, sosyal ve kültürel yapı birbirinden bağımsız değildir. Türkiye ve Kanada/ Toronto öğretim programları da bu yapılara bağlı olarak şekillenmiştir. Türkiye ve Toronto Matematik Dersi Öğretim Programları hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme basamaklarının güncel veriler çerçevesinde ele alınması ve karşılaştırmanın öğretim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Bu çalışma ülkeler arası karşılaştırmalı eğitim araştırması olacaktır. Bu araştırmada seçilen ülkelerin ortaöğretim seviyesinde verilen matematik derslerinin içeriği ve uygulanan matematik eğitim programlarının amacı karşılaştırılacaktır. Bu çalışmanın tarama modellerinden birisi olan betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Bu tarama, betimsel araştırma tekniklerinden doküman analizi şeklinde yapılmıştır. Analiz Yöntemi; doküman incelemesi çalışmalarında araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyaller analiz edilerek veriler toplanır. Belgesel tarama da denilen doküman incelemesi metodu, hemen her araştırma için kaçınılmaz olan bir veri toplama tekniğidir. Bu anlamda belgesel tarama belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar.

İncelenen matematik öğretim programları ile ilgili bilgiler, ülkelerin resmi internet sitelerinde yer alan öğretim programları ve yönergelerinden elde edilmiştir. Verilerin analizinde (betimsel) içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi incelenen dokümanlarda yer alan ve araştırma konusu ile ilgisi olduğu düşünülen kelime veya cümlelerin analiz birimi olarak ayıklanması ve bu analiz birimlerini isimlendirilmek suretiyle kodlanmasıdır. Uygulanan ortaöğretim matematik öğretim programları karşılaştırılırken dersin amaçları, içerik, ölçme ve değerlendirme durumları açısından programların benzerlik ve farklılıkları incelenmiştir. Konu ve hizalama tabloları renklendirilerek oluşturulmuştur. Konuların her iki ülke için sınıf dağılımları, süreleri, alt başlıkları ve ait oldukları ünite/ öğrenme alanları yatay olarak incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmada karşılaştırmalı eğitim araştırma yaklaşımlarından tanımlayıcı yaklaşım ve bu yaklaşım içinde fonksiyonel analiz/ işlevsel çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Böylece tanımlayıcı yaklaşım içerisinde konu ile ilgili literatür çalışması yapıp, sonra da lise matematik programları işlevleri (özellikle kazanım, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve ölçme- değerlendirme boyutları) bakımından karşılaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara göre her iki öğretim programında birçok benzerliğin olmasına karşın, farklılıkları da barındırmaktadır. Kanada müfredatında verilen bazı matematik konularının



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye’de verilmemekte olduğu ve aynı şekilde Türkiye’de olan bazı konuların da Kanada ‘da olmadığı belirlenmiştir. Örneğin Kanada müfredatı daha çok uygulamaya dayalı bir program iken Türkiye’de uygulanan müfredat daha teoriktir. Türkiye’de yapılan müfredat değişikliği ile uygulamaya 9.sınıflarda başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile birlikte teorikten daha çok uygulama kısmına ağırlık verilmeye çalışılmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile birlikte öğrenci merkezli, öğrencilerin süreç içerisinde daha aktif olduğu keşfederek öğrenme hedeflenmiştir. Ancak bu modelde uygulamanın etkililiğinin belirlenmesi boyutu, araştırılmaya muhtaç bir konudur.

Anahtar Kelimeler: karşılaştırmalı eğitim, Türkiye, Kanada, öğretim programı, matematik eğitimi, ortaöğretim

Kaynakça

Anderson, J. O., Lin, H. S., Treagust, D. F., Ross, S. P., & Yore, L. D. (2007). Using large-scale assessment data sets for research in science and mathematics education: Programme for International Student Assessment (PISA). *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5(4), 591–614.

Baş, M. (2017). 2009 ve 2015 ilköğretim matematik dersi öğretim programları ile 2017 ilköğretim matematik dersi öğretim programı karşılaştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1219-1258.

Böke, C. H. (2002). *Türkiye ve İngiltere’deki ilköğretim matematik programlarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage.

Çelik Demirci, S., & Kul, Ü. (2021). Türkiye ve Kanada matematik ders kitaplarında yer alan problem kurma etkinliklerinin incelenmesi: Bir karşılaştırma araştırması. *Studies in Educational Research and Development*, 5(2), 148-179.

Erbilge, A. E. (2019). *Türkiye, Kanada ve Hong Kong’un ortaokul matematik öğretim programlarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Erdoğan, F., Hamurcu, H., & Yeşiloğlu, A. (2017). Türkiye, Singapur TIMSS 2011 sonuçlarının matematik programı açısından değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi (CIJE)*, 5(1), 31-43.

Güzel, İ., Karataş, İ., & Çetinkaya, B. (2010). Ortaöğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırılması: Türkiye, Almanya ve Kanada. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(3), 309-325.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kayhan, E. (2007). *Türkiye, Singapur ve İngiltere ilköğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Krajcik, J. (2011). Learning progressions provide road maps for the development and validity of assessments and curriculum materials. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspective*, 9(2-3), 155-158.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research*. London: Sage.

MEB. (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=343>

MEB. (2024). *Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları*. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/>

MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. Erişim adresi: <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf>

OEB. (2005). *The Toronto curriculum. grades 9, 10, 11, 12 mathematics*. Erişim adresi: <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/curriculum#secondary>

Özkan, E. A. (2006). *Türkiye, Belçika (Flaman) ve Singapur matematik öğretim programları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Öztürk, E., & Coşkun, Y. D. (2022). *Türkiye ve Kanada ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması*. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 188-202.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Lise Öğrencilerinin Veri Okuryazarlığı Becerilerini Geliştirme Süreçleri: Eylem Araştırması

Esra Can ¹ & Birsen Bağçeci ²

¹ Eğitim Programları ve Öğretim, Gaziantep Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde dijital dünyası içerisinde sistemler ve kullanıcılar tarafından yüksek düzeyde veri üretildiğinden veri okuryazarlığı bireyler için önemli bir beceri olarak değerlendirilmektedir (Koçak ve Ateş, 2024). Günümüz bilim insanları, veri okuryazarlığı terimi altında özetlenen veri toplama, depolama, işleme ve görselleştirme ile ilgili temel yeterliliklerinin gerekli olduğu hakkında genel bir fikir birliğine vardıkları görülmektedir. Dahası veri okuryazarlığı modern dünyanın nasıl işlediğini anlamak için önem taşımaktadır. (Grillenberger ve Romeike, 2018). Veri analizi sadece veri bilimcilerin işi değildir. 21. yüzyılda iş gücü için gerekli bir beceri haline gelmiştir. Bunula birlikte veri okuryazarlığı ile ilgili sadece akademik düzeyde değil mesleki alanlarda ve tüm eğitim seviyelerinde olmak üzere her alanda güçlü bir disiplinlerarası bakış açısı geliştirilmelidir (Schuff, 2018). Ülkelerin gelişmesinde büyük rol oynayan veri, önemli yapılardan biridir. Gelişmiş toplumların yaşadığı değişimler verilere bakarak değerlendirilmektedir. Ülkelerin seçim sonuçları, nüfus yoğunluğu, ticari istatistikler, ekonomik gelişmeler gibi birçok konu verilere dayanılarak analiz edilir (Arık, 2024).

Türkiye'nin eğitim sisteminde köklü bir değişimin temsilcisi olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenci merkezli bir yaklaşıma, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine, teknoloji entegrasyonuna ve küresel rekabetçiliğe odaklanmaktadır. Modelin temelleri, eğitim sistemindeki yaşanan zorlukları ortadan kaldırmak, öğrencilerin bireysel potansiyellerini üst düzeye taşımak ve çağın gereksinimlerine uyum sağlamak üzerine oturtulmuştur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel amaçları, öğrenci merkezli eğitim, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, teknoloji entegrasyonu, küresel rekabetçilik ve sosyal-duygusal gelişim şeklindedir (Ülçay, 2024).

Alan yazın incelendiğinde Kaymak ve Doğan'ın (2023) veri okuryazarlığı ölçek uyarlama çalışması, Arık'ın (2024) veri okuryazarlığı tanımı ve özellikleri, Eskiciöz'ün (2023) okul yöneticilerinin veri okuryazarlık becerileri düzeyleri, Uslu, Aras ve Yılmaz'ın (2023) ölçek geliştirme çalışması olduğu görülmektedir. Buna karşın öğrencilerin veri okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik herhangi

bir çalışmaya rastlanmamıştır. Veri okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesine yönelik verilen eğitimin eğitsel niteliğini, öğrencilere yansımalarını, mevcut sınırlılıklarını ve nasıl daha nitelikli hâle getirilebileceğini inceleyen yeterli düzeyde araştırmanın bulunmadığı görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarının veri okuryazarlık becerileri için farklı örnekleme çalışmak isteyen araştırmacılara yol gösterici olması, problem alanının daha iyi anlaşılmasına, mevcut uygulamaların geliştirilmesi için dönütler vererek eğitimin etkililiğinin artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı 9. sınıf öğrencilerinin veri okuryazarlığı becerilerinin etkinlikler yoluyla geliştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmaktadır:

- 9. sınıf öğrencilerinin veri okuryazarlığı becerilerine ilişkin mevcut durumları nasıldır?
- Öğrencilerin veri okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan etkinliklerin etkililiğine yönelik görüşleri nelerdir?
- Veri okuryazarlığı becerilerini geliştirmek için düzenlenen eğitim sürecinin öğrencilere yansıması nasıl olmuştur?

Yöntem

Bu araştırmada 9. sınıf öğrencilerinin veri okuryazarlığı becerilerinin etkinlikler yoluyla geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmada veri okuryazarlığı becerileri yeterli olmayan öğrencilere, becerilerini geliştirmek amacıyla etkinliklerin düzenlenmesi çalışmanın eylem araştırması niteliği kazanmasını sağlamıştır. Araştırmacının kendi sınıfındaki öğrencilerin veri okuryazarlığı ile ilgili problem yaşadığını tespit etmesi ve kendi uygulamaları ile bu problemi çözmeye çalışması, süreç içerisinde değerlendirmeler yapması çalışmaya eylem araştırması niteliği kazandıran diğer bir unsurdur. Araştırma deseni özgürleştirici/ geliştirici/eleştirel olarak belirlenmiştir. Uygulayıcı bu eylem araştırması türünde kendi uygulamalarını bir problem çözme süreci olarak görerek ve sürekli olarak bu süreç içinde kendi rolünü sorgulamaktadır. Bunun yanında, uygulamalarına eleştirel bir gözle bakabilme anlayışını geliştirerek ve uygulamada sık sık karşılaşılan sorunlara ilişkin rasyonel açıklamalar getirebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 297).

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılı 2. döneminde Adıyaman'ın Besni ilçesindeki bir meslek lisesinin 9. sınıfında öğrenim gören 12 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmacının görev yaptığı okul ve dersine girdiği sınıf tercih edilmiştir. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede kullanılan bir araştırmada gözlem birimleri belirli özelliklere sahip kişiler, nesneler, olaylar veya durumlardır. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket, öğrenci günlükleri, saha notları ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli matematik dersi öğretim programında veri okuryazarlık becerisine ilişkin öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri dikkate alınarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bu becerilerle ilişkilendirilen etkinlikler sırasıyla öğrencilere dört hafta süreyle uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizi nitel araştırmalarda kullanılan yöntemlerden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, önceden belirlenen temalara göre verilerin özetlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:256). Betimsel analizde önce araştırmanın sorularına ve kavramsal kapsamına uygun olarak çerçeve oluşturulmuştur. Bu aşamada araştırmanın soruları ve veri okuryazarlık becerilerine ait süreç bileşenleri çerçeve olarak kabul edilmiştir. Süreç bileşenlerine ilişkin etkinliklere yönelik görüşler incelenmiş ve alıntılar tanımlanıp uygun araştırma sorusu ve süreç bileşenlerinin başlığı altında verilmiştir. Daha sonra bulgular açıklanmış, ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, öğrencilerin öğretim programında yer alan temel kabullerdeki veri okuryazarlığı becerilerinde eksiklikler olduğu, veri okuryazarlığı ile ilgili yapılan etkinliklerin öğrencilerin veri okuryazarlığı becerilerinin gelişmesini sağladığı, öğrencilerin programın temel kabullerinde yer alan ön bilgilerindeki eksikliğin veri analizi ve veri yorumlama aşamalarında öğrencilerin zorlanmasına neden olduğu, ders dışı çalışmaların süreci olumlu etkilediği, aktif katılımın öğrenci motivasyonunu artırdığı, veri okuryazarlığı eğitim uygulamalarının zaman alıcı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulmuştur:

- Veri okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi için okullarda veya bölgede daha kapsamlı ve iş birliğine dayalı bir eylem araştırması planlanabilir.
- Veri okuryazarlığı becerilerine yönelik yapılan etkinliklerin süresi artırılması ve etkinliklerin çoğaltılarak pekiştirme imkânı verilmesi becerilerin gelişimine olumlu katkı sağlayabilir.
- Farklı öğretim kademelerinde veri okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmacılar veri okuryazarlığı becerilerini ölçmek için nicel veri toplama araçlarından yararlanabilirler.

Anahtar Kelimeler: veri okuryazarlığı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eylem araştırması, matematik öğretim programı

Kaynakça

Arık, K. (2024). Teknoloji ve Bilgi Çağında Veri Okuryazarlığı: Tanım, Özellikler ve Türkiye'deki Uygulamalara Bakış. Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri ve Bilgisayar Bilimleri Dergisi, 8(1), 57-74. DOI: 10.33461/uybisbbd.1387343.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., K., Akgün, Ö, E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Grillenberger, A. & Romeike, R. (2018). Developing a theoretically founded data literacy competency model. WiPSCE'18, October 4–6, 2018, Potsdam, Germany. <https://www.scribd.com/document/564793363/2018-Grillenberger-Romeike-WiPSCE2018>.

Koçak, Y. E. & Ateş, V. (2024). Lisansüstü Öğrenciler için veri okuryazarlığı becerileri ölçeği uyarlama çalışması. Bilgi Dünyası, 25(2), 382-409. doi: 10.15612/BD.2024.786.

Naillioğlu Kaymak, M. & Doğan, E. (2023). Veri okuryazarlığı ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması. Trakya Eğitim Dergisi, 13(2), 1282-1297.

Schuff, D. (2018). Data science for all: a university-wide course in data literacy. In Analytics and Data Science (281-297). <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/09610006241265102>.

Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Değerlendirmesi. Ulusal Eğitim. Toplum ve Dünya Dergisi, 1(2), 70-75.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Çerçevesinde Yapılandırılan 9. Sınıf Kimya Öğretim Programının Değerlendirilmesi

İrem Dilara Diril ¹ & Pınar Bilasa ²

¹ Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri, Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz çağda 21.yüzyıl ihtiyaçlarını gidermek için bilgi beceri ve yeteneklere sahip olmak eğitim için çok önemli hale gelmiştir. 21.yüzyıl, eğitim sistemlerini yalnızca akademik bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayan, bireyleri sosyal, kültürel ve teknolojik değişimlere uyum sağlayabilecek donanımlarla yetiştirmeyi amaçlayan bir dönüşüme zorlamaktadır (Demirel, 2012; Varış, 1996) Kimya gibi temel bilim olan alanlarda alan uzmanı olan öğretmenlerin gelişen dünyayı takip etmeleri, teknolojiye ayak uydurmaları bunlarla birlikte 21.yy becerilerine sahip olmaları eğitim ve eğitim programları için oldukça önemli olduğu düşünülen özelliklerdir. Sürekli gelişen teknoloji ile eğitimde kullanılan programlarda güncellenip geliştirmektedir. Bu bağlamda Türkiye, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” adıyla köklü bir öğretim programı yenileme sürecine girmiş ve 2024 yılında yeni öğretim programlarını kamuoyuna sunmuştur (MEB, 2024).

2024 yılında uygulamaya geçen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 21.yüzyıl becerileri ile birlikte eğitimde yeni bir yaklaşım için geliştirilmiştir. “Millî ve manevi değerler manzumesi ile maddi gelişmenin zirvesini hedefleyen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; öğretim programlarının temel yaklaşımı, öğrenci profili, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, Beceriler Çerçevesi bileşenlerinin bir araya gelerek oluşturduğu sistematik bir bütüncül eğitim modelidir” (MEB,2024) olarak tanımlanmaktadır.

Ülkelerin politik, sosyal, kültürel , ekonomik olarak kalkınmasında , aynı zamanda ülkede yaşayan bireylerin yaşam kalitelerinin artmasında eğitimin ve fen bilimlerinin rolü oldukça önemlidir. Eğitimin tanımlarına bakıldığında genellikle bireylere zihinsel, bedensel, duygusal ve toplumsal bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandırmanın amaçlandığı ve bireylerin davranışlarında kendi yaşantıları aracılığıyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği meydana getirilmek istendiği belirtilmektedir (Ertürk, 2013). Bu tanımdan yola çıkarak eğitim ile insanlara sistematik, planlı, kasıtlı bir şekilde bilgi ve beceri vermek beklenmektedir. Bu sayede bireyler topluma kazandırılmalıdır. Programlar eğitimin planlı ve sistematik işlemlerini sağlamalarının yanında eğitimin kalitesini artırmada, eğitimin altyapısının sağlamlaştırılmasında da önemli rol oynamaktadır. Çünkü nasıl bir insan profili oluşturulmak ve nasıl bir toplumda yaşanılmak istendiği, uluslar arası arenada nasıl bir yer edinileceği sorularının



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

cevabı eğitim programlarında ifadesini bulur (Yüksel, 2003). Programlarla birlikte nasıl bireyler yetiştirmek istenildiği net bir şekilde ortaya çıkar. Eğitim programları, bireylerin bilgi, beceri, tutum ve değer kazanmasını sağlayan ve toplumun geleceğini şekillendiren temel araçlar olarak görülmektedir (Varış, 1996; Ornstein & Hunkins, 2018). Program geliştirme süreci, hedef, içerik, eğitim durumları (öğretim süreçleri) ve değerlendirme olmak üzere dört temel öge etrafında yapılandırılmakta; bu öğeler birbiriyle sürekli etkileşim hâlinde bütüncül bir sistem oluşturmaktadır (Demirel, 2012; Ornstein & Hunkins, 2018). Programın bu dört ögesinin tutarlılığı, eğitim-öğretimin niteliğini etkilediği düşünülmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yenilenen 9. Sınıf Kimya Öğretim Programı, hem içeriği hem pedagojik yaklaşımları hem de kazanımları açısından önemli değişiklikler içermektedir. Yeni programda öğrencilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmiş etkinlikler yoluyla öğrenmeleri, disiplinler arası bağların güçlendirilmesi, deneysel çalışmalara daha fazla yer verilmesi ve 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir (MEB, 2024).

Yukarıda açıklanan yeniliklerin sahada nasıl uygulandığı, öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve öğrenciler üzerindeki etkileri henüz yeterince araştırılmamıştır. Dolayısıyla, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanan yenilenen 9. Sınıf Kimya Öğretim Programı'nın kapsamlı şekilde değerlendirilmesi, program geliştirme döngüsünün önemli bir aşaması olarak görülmektedir (Ornstein & Hunkins, 2018). Eğitimde kaliteyi artırma ve uygulamadaki aksaklıkları belirleme açısından kritik bir gereklilik oluşturmaktadır (Demirel, 2012; Varış, 1996). Bu şekilde bir değerlendirme, yenilenen programın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koyarak, öğrenci başarısını ve bilimsel okuryazarlık düzeyini artırmaya yönelik somut önerilerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, araştırmanın amacı mevcut Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 9. Sınıf Kimya Öğretim Programı'nın incelenmesi, 2018 9.Sınıf Kimya Öğretim Programı ile birlikte değerlendirilmesi çerçevesinde şekillenmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda yenilenen 9. Sınıf Kimya Öğretim Programı'nın hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarında ne ölçüde etkili olduğu ve sahada karşılaşılan uygulama sorunlarının neler olduğu, araştırılması gereken önemli bir konu olarak ortaya çıkmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden belgelere dayalı inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bilindiği gibi belgelere dayalı inceleme yöntemi araştırılmak istenen olay ya da olaylar ile ilgili bilgileri içeren yazılı kaynakları içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Belgelerin incelemesinde araştırma kapsamındaki veriler sistematik olarak büyük bir titizlikle incelenir (Wach ve Ward, 2013). Araştırmada Ortaöğretim 9.Sınıf Kimya Öğretim Programları üzerine yapılmış çalışmaların sistematik ve geniş kapsamda incelenmesi yapılacağı için belgelere dayalı inceleme yöntemi ile sistematik alinyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Belgelere dayalı inceleme yöntemi araştırmacının belirlediği sınırlar kapsamında belirli bir alanda yapılan araştırmalara odaklanır ve o alanda yapılan çalışmaların genel olarak bir portresini çizer ve aynı zamanda literatürde bulunan araştırma boşluklarının ortaya



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

çıkartılmasını sağlar (Lo, 2020). Bu çalışmanın amacı Türkiye kaynaklı 9.Sınıf Kimya Öğretim Programları üzerine yapılmış çalışmaları incelemektir. Bu bağlamda YÖK Tez (Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi), TR Dizin, Web of Science, Google Akademik veri tabanlarındaki 2010 yılından 2025 yılının Haziran ayına kadar Kimya Öğretim Programları alanında yayınlanan tez ve makaleler örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmada öncelikle verilerin bulunduğu kaynak dokümanlara ulaşılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan 2018 (MEB, 2018) ve 2024 Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024b) ilgili dokümanlar olup her iki programa da Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının resmî internet sitesinden ulaşılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasından önce araştırmacı tarafından öğretim programlarının karşılaştırılması hangi başlıklar altında inceleneceği belirlenmiştir. Bu bağlamda kimya öğretim programları programların genel yapısı, öğrenme çıktıları, içeriği, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme ve değerlendirme boyutu başlıkları adı altında sınıflandırılıp incelenmiştir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, 2018 ve 2024 yıllarında yayımlanan 9. Sınıf Kimya Öğretim Programları; hedef, içerik, öğretim süreçleri ve ölçme-değerlendirme boyutlarında karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bulgular, 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda yenilenen programın, önceki versiyona göre çok boyutlu, beceri temelli ve bütüncül bir anlayışla yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Yeni program, sadece akademik bilgi aktarmayı değil; aynı zamanda öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini, değerler eğitimiyle bütünleşerek disiplinler arası bağ kurabilme yetisini ve sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Programlardaki değişiklikler öğrenme çıktılarında, sadece bilişsel değil; psikomotor ve duyuşsal alanlara da yer verildiği, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey becerilere ağırlık verildiği görülmüştür. İçerik açısından program daha sade ve tematik hale getirilmiş; Etkileşim, Çeşitlilik ve Sürdürülebilirlik temaları altında yapılandırılmıştır. 2018 programında tekrar eden kazanımlar azaltılmış ve kapsamlı bir kavramsal çerçeve sağlanmıştır. Öğretim süreçleri boyutunda 2024 programı öğrenci merkezli, etkin katılıma dayalı, deneysel öğrenmeyi destekleyen bir yapıya sahiptir. Ölçme-değerlendirme yaklaşımı da süreç ve ürün odaklı çok boyutlu yapıdadır; klasik yöntemlerin yanı sıra alternatif ölçme araçlarına ağırlık verilmiştir.

Sonuç olarak, 2024 Kimya Öğretim Programı; çağdaş eğitim anlayışlarına uygun, beceri ve değer temelli, sürdürülebilir bir yapı sunmaktadır. Ancak bu programın sahada etkin biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, altyapı koşullarının iyileştirilmesi ve uygulama süreçlerinin sürekli izlenmesi gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: kimya öğretim programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, program değerlendirmesi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Aydın, A. (2010). Cumhuriyet dönemi ortaöğretim kimya öğretim programlarının esnek program ve uygulamaları açısından değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 61–74.
- Bantvini, B. D. (2010). How teachers perceive the new curriculum reform: Lessons from a school district in the Eastern Cape Province, South Africa. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 83–90.
- Demir, E. (2025). 2024 ortaöğretim kimya dersi öğretim programı'nın 2018 ortaöğretim kimya dersi öğretim programı ile karşılaştırılarak incelenmesi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 10(1), 1–46. <https://doi.org/10.37995/jotcsc.1653684>
- Demir, E., & Aydın, A. (2023). 2018 ortaöğretim 9. sınıf kimya dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Eğitimsel Akademik Araştırma*, 51, 75–90. <https://doi.org/10.5152/AUJKKEF.2023.22170>
- Demirel, Ö. (2012). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya (19. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ertürk, S. (2013). Eğitimde program geliştirme (1. Baskı), Temmuz 2013). Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Lo, C. K. (2020). Systematic reviews on flipped learning in various education contexts. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, & K. Buntins (Eds.), *Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application* (pp. 129–143). https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_8
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. MEB.
- Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, & K. Buntins (Eds.), *Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application* (pp. 3–22). https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Şen, A. Z., & Nakiboğlu, C. (2020). Kimya öğretmenlerinin alan eğitimi bilgisi temelinde öğretim programı bilgilerinin fiziksel ve kimyasal değişimler konusu kapsamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 138–155. <https://doi.org/10.17679/inuefd.461240>
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı [Resmî gazete yayını]. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://ttkb.meb.gov.tr/>
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2024). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı [Resmî gazete yayını]. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://ttkb.meb.gov.tr/>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Varış, F. (1996). Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler (11. baskı). Ankara: Alkım Yayınevi.

Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. IDS Practice Paper In Brief, 13, 1–10.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, S. (2003). Eğitim programı değerlendirme: Yeni yönelimler. Eğitim ve Bilim, 28(130), 66–72.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Okuryazarlık Düzeyleri ile Yansıtıcı Düşünme ve Sosyal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Nuriye Koçak

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde yapay zekâ teknolojilerinin baş döndürücü bir hızla gelişmesi, yalnızca endüstriyel ve ticari alanları değil, eğitim sistemlerini ve öğretmenlik mesleğini de köklü bir şekilde etkilemektedir. Eğitim teknolojilerinin dönüşüm geçirdiği bu çağda, öğretmen adaylarının bu değişim ve dönüşüme uyum sağlayabilmeleri, etkili ve yenilikçi bir öğretim süreci yürütebilmeleri açısından yapay zekâ okuryazarlığına sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Yapay zekâ okuryazarlığı, bireylerin yapay zekâ sistemlerinin temel işleyiş prensiplerini kavramaları, bu teknolojileri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeleri ve eğitimde bilinçli bir şekilde kullanabilmeleri anlamına gelmektedir.

Bununla birlikte, öğretmen adaylarının sahip olduğu yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin, onların bilişsel ve duyuşsal becerileri üzerinde nasıl bir rol oynadığı, literatürde yeterince açıklığa kavuşturulmamıştır. Özellikle yansıtıcı düşünme becerisi ve sosyal zekâ düzeyi, öğretmenlik mesleğinin etkin biçimde icrası için kritik öneme sahiptir. Yansıtıcı düşünme, öğretmen adaylarının öğretim süreçlerini sorgulamalarını, yaşadıkları deneyimlerden ders çıkarmalarını ve mesleki gelişimlerini sürdürülebilir kılmalarını sağlarken; sosyal zekâ, öğretmenin sınıf yönetiminde, öğrenci etkileşimlerinde ve duygusal farkındalık geliştirmesinde merkezi bir rol üstlenmektedir. Ancak, yapay zekâ okuryazarlığı ile bu iki önemli değişken arasındaki ilişki, yeterince araştırılmamış bir konudur.

Ayrıca, yapay zekâ okuryazarlığının yalnızca pedagojik yeterliklerle değil, bireylerin akademik başarılarıyla olan ilişkisi de araştırma gerektiren alanlar arasında yer almaktadır. Üniversite öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin akademik performanslarıyla nasıl bir ilişki içinde olduğu, bu ilişkinin hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiği ve yapay zekâ araçlarının öğrenme süreçlerine etkisi gibi konular, hâlâ araştırma boşluğu bulunan önemli alanlardandır.

Bu çerçevede, öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri ile yansıtıcı düşünme ve sosyal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, hem mevcut eğitim programlarının değerlendirilmesi hem de öğretmen yetiştirme süreçlerinin yapay zekâ temelli içeriklerle zenginleştirilmesi açısından katkı sağlayacaktır. Elde edilecek veriler, öğretmen adaylarının dijital çağa uygun niteliklerde



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yetiştirilebilmesi için öğretim programlarında yapay zekâya yönelik kazanımların artırılması gerektiğini ortaya koyabilir.

- 1) Öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlığı düzeyleri;
 - a. cinsiyetlerine
 - b. sınıf düzeylerine
 - c. öğrenim gördükleri bölümlere
 - d. yapay zeka araçlarını kullanım sıklıklarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 2) öğretmen adaylarının tromso sosyal zeka düzeyleri;
 - a. cinsiyetlerine
 - b. sınıf düzeylerine
 - c. öğretim gördükleri bölümlere
 - d. yapay zeka araçlarını kullanım sıklıklarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmen adaylarının öğretmen yansıtıcı düşünme eğilimi düzeyleri;
 - a. cinsiyetlerine
 - b. sınıf düzeylerine
 - c. öğrenim gördükleri bölümlere
 - d. yapay zeka araçlarını kullanım sıklıklarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 4) Öğretmen adaylarının yapay zeka okuryazarlık düzeyleri, yansıtıcı düşünme ve sosyal zeka gelişimleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının yapay zeka okuryazarlık düzeylerinin yansıtıcı düşünme ve sosyal zeka düzeylerinin gelişimine etkisinin ne olduğu amacına dayanarak nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasındaki ilişkiyi analiz etmek ve bu değişkenler arasındaki değişimi anlamak için kullanılan bir nicel araştırma yöntemidir (Ocak, 2019). Bu model, araştırmanın amacına uygun olarak, yansıtıcı düşünme ve sosyal zeka gelişimi (bağımlı değişkenler) ile yapay zeka okuryazarlık düzeyi (bağımsız değişken) arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını belirlemek için seçilmiştir.

Araştırmanın evreni, Erciyes Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem belirleme sürecinde, basit seçkisiz örnekleme (Tesadüfi) yöntemi kullanılmıştır. Evren tek düze olduğunda ya da tüm durumlardan ortak özelliklere sahip olduğunda



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kullanılır (Ocak, 2019). Bu kapsamda, eğitim fakültesindeki tüm öğretmen adaylarına ulaşma şansı eşit olacak şekilde örneklem belirlenmiştir. Örneklem oluşturulurken, farklı öğretmenlik alanlarından (branşlarından) öğrencilerin dahil edilmesi sağlanmıştır. Böylece sadece yapay zekâ okuryazarlığı düzeylerinin değil, aynı zamanda yansıtıcı düşünme eğilimleri ve sosyal zekâ düzeylerinin de öğretmenlik branşlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Bu çeşitlilik, araştırmanın üç temel değişkeni olan yapay zekâ okuryazarlığı, yansıtıcı düşünme ve sosyal zekâ boyutlarının, öğretmen adaylarının branşlarına göre nasıl farklılaştığını analiz edebilme imkânı sunmuştur.

Yapay Zeka Okuryazarlık Ölçeği: Öğretmen adaylarının yapay zeka teknolojilerine yönelik bilgi ve beceri düzeylerini ölçmek için Polatgil ve Güler tarafından 2023 yılında geliştirilmiş bir ölçektir. Bu ölçek 12 soru 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek boyutları: Farkındalık, kullanım, değerlendirme, etik şeklinde belirlenmiştir. Güvenirlik çalışması kapsamında Cronbach Alfa (α) güvenirlik katsayısı 0.939 olduğu ve doğrulayıcı faktör analizi için göstergelerin ise mükemmel sınır üzerinde olduğu bulunmuştur (Polatgil & Güler, 2023).

Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği: Öğretmen adaylarının düşünme süreçlerini değerlendirme ve geliştirme becerilerini ölçmek amacıyla Çetin Semerci tarafından geliştirilen YANDE ölçeği sonuçlarında madde toplam korelasyonları 0.308 ile 0.607 arasında değişmiş, test tekrar test korelasyonu 0.742 (p)

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçeklerin güvenilirlik analizlerinde Cronbach Alfa değerleri; yapay zeka okuryazarlık ölçeği için ,682, Tromsø sosyal zekâ ölçeği için ,888 ve öğretmen yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği için ,910 olarak bulunmuş, bu da ölçümleri güvenilir olduğunu göstermiştir. Normallik testleri kapsamında çarpıklık ve basıklık değerleri değişkenlerin normal dağılım göstermiştir, bu yüzden parametrik testler kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının yapay zeka okuryazarlığı düzeyleri cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tromsø sosyal zekâ düzeylerinde ise, cinsiyete ve öğrenim görülen bölüme göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak sınıf düzeyine ($p = ,024$) ve yapay zeka araçlarını kullanım sıklığına göre ($p = ,039$) sosyal zekâ düzeylerinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Yansıtıcı düşünme düzeylerinde cinsiyet farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmazken ($p = ,081$), sınıf düzeyleri ($p = ,012$) ve öğrenim görülen bölümler ($p < ,001$) arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Yapay zeka araçlarını kullanım sıklığına göre ise anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p = ,178$).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Son olarak, değişkenler arasındaki ilişki analizlerinde; yapay zeka okuryazarlığı ile sosyal zekâ ($r = ,298$, $p < ,001$) ve yansıtıcı düşünme ($r = ,363$, $p < ,001$) arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Sosyal zekâ ile yansıtıcı düşünme arasında ise pozitif ve orta düzeyde daha güçlü bir ilişki ($r = ,439$, $p < ,001$) bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: yapay zeka okuryazarlığı, yansıtıcı düşünme, sosyal zeka, öğretmen adayları

Kaynakça

- Alkan, V., & Gözel, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri. *Nwsa-Education Sciences*, 8(1), s. 1-12.
- Araújo, J. L., & Saúde, I. (2024). Can ChatGPT Enhance Chemistry Laboratory Teaching? Using Prompt Engineering to Enable AI in Generating Laboratory Activities. *Journal of Chemical Education*, 101(5), s. 1858-1864. doi:<https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.3c00745>
- Arslan, K. (2017). Eğitimde Yapay Zeka ve Uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), s. 71-88. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1174773> adresinden alındı
- Çiğdem, H., & Kurt, A. A. (2014). Prospective Information Technologies Teachers' Reflective Thinking Levels in Their Blogs/ Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bloglarında Kullandıkları Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), s. 123-142. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63345> adresinden alındı
- Dewey, J., & Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi(YANDE) Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3).
- Eriçok, B., Karataş, F., & Yüce, E. (2024). Öğretmen Adaylarının Yapay Zekaya (YZ) İlişkin Metafor Algıları. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), s. 607-630. doi:<http://doi.org/10.33400/kuje.1511500>
- Joelle K., J., & Kerri L., J. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), s. 73-85. doi:[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)
- Nabiyev, V., & Erümit, A. K. (2022). Eğitimde Yapay Zeka Kuramdan Uygulamaya (3 b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ng, D., Leung, J., Chu, S., & Qiao, M. (2021). Conceptualizing AI literacy: An Exploratory Review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2(100041). doi:<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- Ocak, G. (2019). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Cilt 1). (G. Ocak, Dü.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Polatgil, M., & Güler, A. (2023). Yapay zekâ okuryazarlığı ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Adaptation of artificial intelligence literacy scale into Turkish. Sosyal Bilimlerde Nicel Araştırmalar Dergisi, 3(2), s. 99-114.

Sarı, F. (2021). Cahit Arf'in "Makine Düşünebilir mi ve Nasıl Düşünebilir?" Adlı Makalesi Üzerine Bir Çalışma. TRT Akademi, 6(13), s. 812-833. doi:<https://doi.org/10.37679/trta.962940>

Weizenbaum, J. (1966). ELIZA-a Computer Program for the Study of Natural Language Communication Between Man and Machine. Communications of the ACM, 9(1), s. 36-45. doi:<https://doi.org/10.1145/365153.365168>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

2010-2025 Yılları Arasında Eğitim Bilimleri Alanında Yapılan Yapay Zekâ Konulu Araştırmaların Yöntem ve Konu Açısından İncelenmesi

Hatun Ilgün ¹ & Mustafa Çelebi ²

¹ Eğitim Programları ve Öğretim (Tezli Yüksek Lisans), Erciyes Üniversitesi

² İstatistik, Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

Yapay zekâ temelli eğitim araştırmalarının giderek arttığı son yıllarda, bu alandaki çalışmaların çoğu hâlâ yüzeysel kalmakta ve belirli uygulamalara odaklanmaktadır. Eğitimde yapay zekâ uygulamalarına dair yapılan araştırmaların sayısı artmış olsa da bu araştırmalar genellikle genelleştirilebilir ve sistematik bir yaklaşım sunmamaktadır. Eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik yapılan çalışmaların büyük kısmı, belirli bir uygulama ya da sistem üzerinden değerlendirme yaparken, bu teknolojilerin daha geniş eğitimsel bağlamdaki etkilerini gözler önüne serme noktasında bazı eksiklikler bulunmaktadır. Holmes ve arkadaşları (2022) da bu eksikliğe dikkat çekerek, eğitimde yapay zekâ kullanımının etik bir çerçevede ele alınmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Eğitimde yapay zekâ uygulamaları, özellikle öğretmen eğitimi ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik olanları, çoğu zaman tekil araştırmalarla sınırlıdır. Yapılan çalışmaların büyük kısmı, belirli bir uygulama veya sistem üzerinde durarak, bu uygulamaların daha genel eğitim bağlamındaki etkilerini değerlendirme noktasında eksiklikler göstermektedir. Eğer eğitimde yapay zekâ sistematik bir şekilde kullanılacaksa, bunun sadece öğretim süreçlerini değil, aynı zamanda pedagojik stratejileri ve etik anlayışları da dikkate alan bir modelde tasarlanması gerekmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’de de benzer bir durum söz konusudur. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin ve öğrencilerin yapay zekâyâ dair görüşlerinin genellikle olumlu olduğunu, fakat bu teknolojilerin pedagojik kullanımları hakkında yeterli bilgi ve deneyimin bulunmadığını ortaya koymaktadır (Özdemir & Sezgin, 2020). Dolayısıyla, eğitimde yapay zekâ uygulamaları hakkında daha derinlemesine ve sistematik bir araştırma yapılması, bu alandaki bilgi eksikliklerini giderecektir. Bu kapsamda, mevcut literatürün derinlemesine analiz edilmesi, eğitimde yapay zekâ entegrasyonunun güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyma açısından önem arz etmektedir. Ayrıca, gelecekte yapılacak çalışmalara yön verebilecek nitelikte, kapsamlı ve temellendirilmiş araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Yapay zekâ teknolojilerinin eğitime entegrasyonu sürecinde, sadece teknik yeterliliklerin değil, aynı zamanda öğretimsel uyumun da dikkate alınması gerekmektedir. Bu nedenle, disiplinlerarası yaklaşımlarla yürütülen araştırmalar, daha bütüncül sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlayabilir. Eğitim



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bilimleri perspektifinden ele alınan yapay zekâ çalışmaları, öğrenme süreçlerinin niteliğini artırma potansiyeli taşımaktadır. Ancak bu potansiyelin etkin biçimde kullanılabilmesi için teorik temellere dayalı, veri odaklı ve uzun vadeli etkilere odaklanan çalışmalara ihtiyaç vardır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın temel yöntemi, deseni, çalışma grubunun oluşturulma süreci, veri toplama süreci, verilerin analizi ve etik ilkeler kapsamlı biçimde ele alınmıştır. Araştırma, nitel araştırma çerçevesinde yapılandırılmış ve doküman incelemesi yöntemi esas alınarak yürütülmüştür. Verilerin analiz edilmesinde ise sistematik olarak yıllara göre incelenmesi ve anlamlı kategoriler halinde yapılandırılması sürecine dayanarak içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Bu yaklaşımlar sayesinde, yapay zekâ temalı eğitim araştırmalarının kapsamlı ve sistematik bir biçimde değerlendirilmesine olanak sağlanmıştır.

Araştırma Deseni

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda kurgulanmıştır. Nitel araştırmalar, sosyal olguların kendi bağlamı içinde derinlemesine anlaşılmasını amaçlayan ve veri toplama ile analiz sürecinde yoruma dayalı yaklaşımları benimseyen araştırma türleridir. Bu doğrultuda, çalışma kapsamında doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Bowen'a (2009) göre doküman incelemesi, yazılı ve dijital belgelerin sistemli biçimde analiz edilerek anlamlı bilgi yapılarına ulaşmayı sağlayan nitel bir veri toplama tekniği olarak bilinmektedir. Söz konusu yöntem, araştırma kapsamında Eğitim Bilimleri alanında 2010 - 2025 yılları arasında yayımlanmış yapay zekâ odaklı bilimsel çalışmaların belirli ölçütler doğrultusunda seçilmesini ve içeriksel yönlerden çözümlenmesini mümkün kılmıştır. Böylece çalışmada hem tarihsel bir bakış açısı geliştirilmiş hem de alandaki yöntemsel ve tematik eğilimler sistematik bir yaklaşımla ortaya koyulmuştur.

Çalışma Kapsamındaki Dokümanlar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2010 - 2025 yılları arasında yayımlanmış, eğitim bağlamında yapay zekâ temasıyla ilişkili olan toplam 78 akademik çalışma oluşturmaktadır. Bu çalışmalar arasında yüksek lisans ve doktora tezleri, akademik bildiriler, kitap bölümleri ve bilimsel içerikli çeşitli yayın türleri yer almaktadır.

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme stratejisiyle oluşturulmuştur. Bu örnekleme yöntemi, belirli niteliksel özellikleri taşıyan bilgi kaynaklarının araştırma kapsamına alınmasını sağlar. Bu bağlamda, çalışmalara dâhil edilme ölçütleri şu şekilde belirlenmiştir:

- 2010 - 2025 yılları arasında yayımlanmış olması,
- Eğitim Bilimleri alanıyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olması,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- İçeriğinde yapay zekâ temalı bir konuya odaklanması,
- Tam metin erişiminin sağlanabilir olması,
- Bilimsel geçerliği ve içerik bütünlüğü olan bir çalışmaya karşılık gelmesi.

İlk tarama sonucunda ulaşılan 124 yayından tekrar eden, içerik olarak yetersiz bulunan veya kapsam dışı temalar içeren 46 çalışma elenmiş; geriye kalan 78 çalışma detaylı incelemeye alınmıştır. Bu belgeler, araştırma sorularının yanıtlanmasına doğrudan katkı sağlayacak içerik yapısına sahiptir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, açık erişimli dijital kaynaklar ve akademik veri tabanları üzerinden yürütülen sistematik bir tarama süreciyle elde edilmiştir. Veri toplama süreci boyunca hem ulusal hem de uluslararası veri tabanlarından yararlanılmış; araştırma soruları doğrultusunda çok yönlü ve kapsamlı bir içerik havuzu oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Zaman içinde ortaya çıkan eğilimler, yapay zekâ temalı araştırmaların ilk yıllarda daha çok teknik uygulamalara odaklandığını; ancak 2018 sonrası dönemde pedagojik, etik ve sosyo-kültürel açılımların öne çıktığını göstermektedir. 2020 yılından itibaren pandemi koşullarının etkisiyle dijital dönüşüm ivme kazanmış; bu durum araştırmalarda hem konu çeşitliliğini hem de analiz boyutunun derinliğini artırmıştır. 2023 - 2025 yılları arasında ise yapay zekânın öğretmen rolleri üzerindeki etkileri, algoritmik şeffaflık, veri mahremiyeti gibi kritik meselelerin daha kapsamlı biçimde ele alındığı görülmektedir. Bu dönüşüm, literatürdeki anlatının teknik odaklılıktan, öğretimsel faydayı ve ahlaki sorumlulukları birlikte gözeten bütüncül bir yaklaşıma doğru evrildiğini işaret etmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma eğitimde yapay zekâyâ dair araştırma eğilimlerini çok boyutlu biçimde ortaya koymakta ve alanda daha bütüncül bir yaklaşımın gerekliliğini vurgulamaktadır. Yapay zekânın eğitimde etkili, adil ve etik biçimde kullanımı; yalnızca yazılım geliştirme süreçleriyle değil, pedagojik kavrayış, öğretmen yeterlikleri, veri yönetimi ve kurumsal dönüşüm gibi faktörlerle birlikte ele alınmalıdır. Ayrıca, gelecekte yapılacak araştırmalarda karma yöntem tasarımlarının, disiplinlerarası yaklaşımların ve uygulama temelli modellerin daha fazla benimsenmesi, alana hem teorik hem de pratik katkı sunacaktır. Bu yönüyle çalışma, eğitimde yapay zekânın sürdürülebilir ve bütüncül entegrasyonuna yönelik yol gösterici bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ, eğitim teknolojileri, pedagojik yaklaşım

Kaynakça

Aoun, J. E. (2017). Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence. MIT Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.

Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., & Santos, O. C. (2022). Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(4), 566-588. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>

Hwang, G. J., Xie, H., Wah, B. W., & Gašević, D. (2020). Vision, Challenges, Roles and Research Issues of Artificial Intelligence in Education. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 1, 100001. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001>

Ifenthaler, D., & Yau, J. Y.-K. (2020). Utilising Learning Analytics to Support Study Success in Higher Education: A Systematic Review. *Computers in Human Behavior*, 106, 106276. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106276>

Karakuş, M., & Göçmen, İ. (2022). Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamaları ve Etik Meseleler. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 12(1), 10-25.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson Education.

Öğülmüş, S., & Atasoy, B. (2019). Yapay Zekâ Destekli Öğrenme Ortamlarının Öğrenci Başarısına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 247-262. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/>

Özdemir, M., & Sezgin, F. (2020). Yapay Zekâya Dayalı Eğitim Sistemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 23-44. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd>

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4th ed.). SAGE Publications.

Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th ed.). Pearson.

Selwyn, N. (2019). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Polity Press.

Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical Threads, Missing Links, and Future Directions in AI in Education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223-235. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995>

Woolf, B. P. (2010). *Building Intelligent Interactive Tutors: Student-Centered Strategies for Revolutionizing E-Learning*. Morgan Kaufmann.

Yıldız, A. (2021). Yapay Zekâ Teknolojilerinin Öğretmen Mesleki Gelişiminde Kullanımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 65-83. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/etku>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education - Where are the Educators? International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Öğretim Programı Okuma Öğrenme Çıktılarının PISA Okuma Düzeylerine Göre İncelenmesi

Sema Polat ¹ & Mustafa Çelebi ²

¹ Türkçe Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² İstatistik, Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim sisteminin, toplumsal değişimlere ve bireysel ihtiyaçlara yanıt verebilecek esneklik ve yenilikçilikte olması, öğrenci başarısını artırmak ve çağın gereklerine uygun bireyler yetiştirmek açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitim programlarında köklü bir dönüşüm hedeflemekte ve özellikle müfredatın güncellenmesini öngörmektedir. Ancak, bu modelin ne ölçüde etkili ve işlevsel olduğunu belirleyebilmek için yalnızca içerik değişiklikleri yeterli değildir; aynı zamanda bu içeriklerin öğrenciye nasıl aktarıldığı, öğrenci çıktılarının nitelikleri ve bu çıktıların ulusal ve uluslararası ölçütlerle ne düzeyde örtüştüğü de değerlendirilmelidir.

PISA gibi uluslararası değerlendirme araçları üzerine yapılan araştırmalar bu tür analizler için önemli bir zemin oluştursa da, Türkçe dersi özelinde mevcut veri ve çözümlemeler yetersizdir (Savran, 2014). Özellikle Türkçe öğretim programlarının ulusal standartlara ve uluslararası başarı göstergelerine ne ölçüde uyum sağladığı konusunda alanyazında sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu durum, yeni geliştirilen Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın çıktılarını sistemli biçimde analiz etmeyi ve bu çıktıları farklı ölçütlerle karşılaştırarak değerlendirmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma da Maarif Model Türkçe Öğretim Programı Çıktılarının ulusal ve uluslararası ölçütlere uygunluğunu analiz etmektedir.

Problem Cümlesi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Programındaki öğrenme çıktıları ile öğrenci başarısını belirlemek ve değerlendirmek amacıyla yapılan PISA gibi uluslararası sınavlar arasında hedef ve değerlendirme boyutları açısından bir ilişki olup olmadığını tespit etmektedir?



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Alt Amaçlar

Araştırmada aşağıdaki sorulara da cevap aranmıştır:

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Programının genel amaçları nelerdir?
2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Öğretim Programında ulaşılması beklenen temel dil becerileri nelerdir?
3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Öğretim Programındaki okuma hedef (amaç) ve öğrenme çıktılarının dağılımı nasıldır?
4. Program okuma hedefleri ve PISA sınav sorularının sınıflandırılması arasında paralellik var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel bir araştırma deseni kullanarak gerçekleştirilecektir. Bunun için doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek,2021). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Programı ve PISA sözel test soruları incelenecek ve hedef düzeyi açısından analiz edilecektir.

Veri Toplama Araçları

Kullanılan veri toplama araçları; Uluslararası düzeyde öğrenci başarılarını ölçen PISA sınavına ait Türkçe soruları ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde belirlenen ortaokul Türkçe programı okuma öğrenme çıktılarıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Toplanan veriler, çalışmanın amacına hizmet edecek şekilde doküman incelemesi ile toplanmıştır. MEB ve PISA soruları ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğrenme çıktıları arasındaki uyum, içerik analizi yöntemi ile incelenecektir. İlk olarak araştırma soruları belirlenecektir. Sonrasında Maarif Model öğrenme çıktıları ve PISA sözel test sorularının çıktıları ele alınacaktır. Devamında kodlama şeması geliştirilecek ve kodlama şemasına göre veriler kodlanacaktır. Her bir soru veya öğrenme çıktısı, uygun kategoriye yerleştirilecektir. Diğer aşamada kodlanmış verileri analiz edilecektir. Bu aşamada, şu yöntemler kullanılacaktır: Frekans analizi (Belirli bir kategoriye ait öğelerin sıklığını inceleme) ve Karşılaştırmalı analiz (MEB ve PISA soruları ile öğrenme çıktıları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirleme). Elde edilen bulgular yorumlanacaktır. Bu aşamada, sonuçların



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

araştırma sorularınıza nasıl yanıt verdiğini değerlendirilecektir. Bulguların eğitim politikaları ve uygulamaları üzerindeki olası etkileri tartışılacaktır. Son olarak araştırma bulguları açık ve anlaşılır bir şekilde raporlaştırılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan okuma öğrenme çıktıları, PISA okuma yeterlilik düzeyleri çerçevesinde analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğrenme çıktılarının büyük ölçüde orta düzey bilişsel becerilere (Düzy 3 ve 4) odaklandığını göstermektedir. Yüksek düzeyde düşünme becerilerini gerektiren çıktılar (Düzy 5 ve 6) ise programda sınırlı sayıdadır.

Elde edilen bulgular, Türkiye'deki Türkçe öğretim programının PISA'nın okuryazarlık çerçevesiyle kısmen uyumlu olduğunu göstermektedir. Ancak yüksek düzey bilişsel becerilerin daha sınırlı yer bulması, eleştirel okuma, medya okuryazarlığı ve derinlemesine analiz gibi üst düzey düşünme becerilerinin öğretiminde eksikliklere yol açabilir. Oysa PISA sonuçlarına göre, öğrencilerin sadece bilgiye ulaşmaları değil, bilgiyi değerlendirmeleri ve kullanmaları da beklenmektedir. Bu çerçevede, Türkçe öğretim programının bilişsel derinliği artıracak öğrenme çıktılarıyla güçlendirilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmanın sonunda program hazırlayıcılara ve uygulayıcılara şu önerilerde bulunulabilir:

- Üst düzey düşünme becerilerine odaklanan öğrenme çıktılarının sayısı artırılmalıdır. Özellikle Düzy 5 ve 6'ya karşılık gelen, eleştirel düşünme ve değerlendirme odaklı kazanımlara daha fazla yer verilmelidir. Düşük düzeyde kalan çıktılar yeniden yapılandırılmalıdır.
- Öğrencilerin medya okuryazarlığını geliştirecek dijital metin analizi becerileri güçlendirilmelidir.
- Öğretmenler için PISA düzeyleri doğrultusunda içerik geliştirme ve değerlendirme eğitimi verilmelidir.
- Türkçe dersi öğretim materyalleri, çoklu metinleri analiz etme ve metinler arası bağlantı kurma becerilerini destekleyecek şekilde çeşitlendirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkçe öğretim programı, okuma becerisi, uluslararası sınavlar, PISA

Kaynakça

Aksan, D. (1998). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim, Ankara: TDK Yayınları.

Akyol, H. (2005). Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Altun, K., & Yıldız, D. (2023). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve PISA Okuma Becerileri Yeterliklerine Göre 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Tema Değerlendirme Sorularının İncelenmesi. Ege Eğitim Dergisi, 24(1), 90-106. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1128483>

Arik, S. & Demir, M. (2017). Bloom Taksonomisi ve PISA Soruları: Bilişsel Beceri Analizi.

Bayraktar, C. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Dil Becerilerini Geliştirme Programlarının Etkisi.

Erdem, A. (2020). PISA Testleri ve Türkiye'nin Okuma Becerileri Üzerine Bir İnceleme

Güler, E. (2018). Türkçe Dersi Müfredatının Uluslararası Standartlarla Karşılaştırılması.

Kara, D. (2016). Eleştirel Düşünme Becerileri ve PISA: Uluslararası Rekabetçilik İçin Temel Unsurlar.

Kol, S., (2011) Erken Çocuklukta Bilişsel ve Dil Gelişimi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. ss.1-21.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). PISA 2022 Tanıtım Kitapçığı. https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26105818_PISA_2022_TanYtYm_KitapcYYY.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Model Ortaokul Türkçe Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

OECD. (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. Paris: OECD Publishing.

Savran, Yeni Zelanda (2014). PISA Projesinin Türk Eğitim Sistemine Bakış Açısını Değerlendirilmesi. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2012014 (31), 265 <https://dergipark.veya.T/T/indir/makale-fi/256408>

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

Yılmaz, B. (2018). Türkiye'nin PISA Performansı: Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmenlerin Takip Ettikleri Müfredata İlişkin Görüşleri

Ali Hatipoğlu ¹, Saltanat Abbasova ² & Yüksel Gündüz ³

¹ Fizik, Milli Eğitim Bakanlığı

² Eğitim Yönetimi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

³ Eğitim Bilimleri Bölümü, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biri olan öğretim programları, bireylerin bilgi, beceri ve değerlerle donatılmasını hedefleyen sistematik yapılardır. Programların etkili bir şekilde uygulanabilmesi, sadece teorik düzeydeki yeterliliğiyle değil, aynı zamanda öğretmenlerin bu programları nasıl algıladıkları ve sınıf içinde nasıl hayata geçirdikleriyle doğrudan ilişkilidir. Öğretim programları, eğitim sisteminin niteliğini belirleyen en temel yapılardan biridir. Bu programların başarısı, yalnızca kuramsal düzeydeki tasarımlarına değil, aynı zamanda uygulayıcıların yani öğretmenlerin programı nasıl algıladıklarına ve sınıf içinde nasıl uyguladıklarına da bağlıdır (Demirel, 2017; Ornstein & Hunkins, 2018). Bu nedenle, öğretmen görüşlerine dayalı müfredat değerlendirme çalışmaları, programların güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır, öğretmenlerin müfredata ilişkin görüşleri, programların işlevselliği, uygulanabilirliği, öğrenciye katkısı ve geliştirilmesi gereken yönlerinin belirlenmesi açısından son derece önemlidir (Özdemir, 2009). Türkiye’de son yıllarda özellikle temel eğitim düzeyinde müfredatlarda kapsamlı güncellemeler yapılmıştır. Ancak bu değişiklikler, uygulamada çeşitli sorunları da beraberinde getirmiştir. Öğretmenlerin bu programları uygularken içerik yoğunluğu, zaman yetersizliği, materyal eksikliği gibi güçlüklerle karşılaştıkları çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Turan Özpolat, 2015). Bununla birlikte, müfredatın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına ne ölçüde cevap verdiği ne derece uygulanabilir olduğu ve öğrenme sürecini nasıl etkilediği gibi konular öğretmenlerin birinci elden gözlemleriyle daha somut biçimde değerlendirilebilmektedir. Özellikle Türkiye’de yapılan birçok müfredat değerlendirme çalışmasında, öğretmen görüşlerinin merkezde olduğu nitel araştırmalar dikkat çekmektedir (Özdemir, 2009). Ancak bu çalışmaların büyük bir bölümü belirli ders alanlarıyla sınırlı kalmış, yerel bağlamlar (il/ilçe düzeyi) özelinde yürütülen uygulama temelli araştırmaların sayısı sınırlı olmuştur.

Bu araştırma, öğretmenlerin müfredata yönelik değerlendirmelerini kapsamlı biçimde ele almaktadır. Bu yönüyle çalışma, yerel bağlamda uygulama temelli sorunların ve ihtiyaçların belirlenmesine katkı sunmaktadır. Ayrıca araştırma bulguları, müfredat geliştirme sürecine öğretmen görüşlerinin daha



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

etkin biçimde dahil edilmesi gerektiğini vurgulamakta, uygulamaya dönük somut öneriler sunmaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmanın amacı, öğretmenlerin mevcut öğretim programlarına (müfredata) ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin, takip ettikleri mevcut müfredat hakkında genel düşünceleri nelerdir?
2. Müfredatın öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına ne ölçüde hitap ettiğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin, müfredatı uygularken karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
4. Öğretmenlere göre, müfredatta ne gibi değişiklikler yapılırsa öğretim süreci daha etkili hale gelir?

Yöntem

Araştırma olgubilim deseninde tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Bu desen, bir olgunun ya da fenomenin bireyler tarafından nasıl algılandığını, hissedildiğini ve anlamlandırıldığını derinlemesine incelemeyi hedefler. Olgu bilim çalışmalarında, genellikle küçük bir katılımcı grubu üzerinden detaylı veriler toplanır ve bu veriler yorumlanarak, fenomenin özüne dair genel bir kavrayış oluşturulur (Creswell & Poth, 2022). Araştırmanın çalışma grubunu, 2025 yılı bahar döneminde Ordu ilinde görev yapan ve maksimum çeşitlilik yöntemi ile belirlenen 29 öğretmen oluşturmaktadır. Verile araştırmacılarca geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Formun geliştirilme sürecinde önce soru havuzu oluşturulmuş, havuzdan seçilen sorular alanında uzman akademisyenlere incelenmiş sonra da formun anlaşılabilirliği için öğretmenlere okutulmuş ve bu şekilde forma son şekli verilmiştir. Görüşmeler yüz yüze ve gönüllülük esasına göre yürütülmüş, ses kayıt cihazı kullanılmadan yazılı not alma yöntemi tercih edilmiştir. Katılımcıların gizliliği korunmuş ve tüm veriler etik kurallar çerçevesinde toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, konu ile ilgili fikrine başvuru katılımcıların ifadelerini en objektif hali ile aktarabilmek adına çoğunlukla doğrudan alıntılara yer verilerek kullanılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Katılımcıların görüşlerinin doğrudan alıntılamanın ve sonuçları açıklamanın geçerlik için önemli olduğunu ifade etmiştir (Wolcott 1990). İçerik analizi tekniğinde esas olan, birbirine benzeyen verileri kategorize ederek, belirli kavramlar ve konular çerçevesinde düzenleyerek, toplamak ve okuyucunun anlayabileceği açıklıkta yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. Öğretmenlerin, takip ettikleri mevcut müfredat hakkında genel düşünceleri nelerdir? sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri: Planlanan etkinliklerin sayıca fazla olması, uygulama sürecinde zamanın yetmediği, buna bağlı olarak bazı etkinliklerin ya yüzeysel ya da zaman darlığı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

nedeniyle istenilen düzeyde uygulanamamakta, bu da öğrenme süreçlerinin verimliliğini düşürmektedir.

2. Müfredatın öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına ne ölçüde hitap ettiğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri: Konuların soyut düzeyde kalması öğrenme sürecinde etkililiği azalttığı ve katılım düzeyini düşürdüğü, içerik ve etkinliklerin öğrenci merkezli yaklaşımla yapılandırılması sayesinde, öğrencilerin ilgisini çekmekte ve derse yönelik motivasyonlarını artırmakta oldu değerlendirmesinde bulunulmuştur. Bu durum, yapılandırmacı yaklaşıma uygun biçimde öğrencinin aktif rol aldığı öğrenme ortamlarının etkisini göstermektedir (Sönmez, 2015).
3. Öğretmenlerin, müfredatı uygularken karşılaştıkları güçlükler nelerdir? sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri: Uygulama sürecinde ele alınan konu başlıklarının ve etkinliklerin kapsamlı olması, belirlenen süre içerisinde tüm kazanımların istenilen düzeyde kazandırılmadığı, öğretim sürecinin etkinliğini olumsuz yönde etkilediğine vurgu yapmıştır.
4. Öğretmenlere göre, müfredatta ne gibi değişiklikler yapılırsa öğretim süreci daha etkili hale gelir? sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri: Ele alınan konular ile bu konulara yönelik etkinlikler arasında pedagojik bir denge kurulması gerektiği, yaparak-yaşayarak öğrenme yaklaşımına dayalı etkinliklere daha fazla yer verilmesi ve öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlayacak uygulamalı öğrenme ortamları oluşturulması gerektiği belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: eğitim, müfredat, program

Kaynakça

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2022). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Demirel, Ö. (2017). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya (13. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). Curriculum: Foundations, principles, and issues (8th ed.). Boston, MA: Pearson.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 126–149.

Sönmez, V. (2015). Program geliştirmede öğretmen el kitabı (20. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, İ. (2006). İlköğretim müfredat laboratuvar okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Tan-Şişman, G. (2021). Teachers' views and practices related to curriculum. In G. Tan-Şişman & G. İçci (Eds.), Proceedings of the 9th International Congress on Curriculum and Instruction (ICCI-EPOK 2021) (pp. 92–104). Ankara: Pegem Akademi.

Turan Özpolat, E. (2015). Öğretmenlerin program uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlerin analizi. Doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Wolcott, H. F. (1990). Writing up qualitative research. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Beslenme Bilgi Düzeyleri ve Beslenme Tutumlarının İncelenmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği

Hazan Elif Atilla ¹ & Semra Demir Başaran ²

¹ Sınıf Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Eğitim Bilimleri, Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

Beslenme sorunları, insan sağlığını bozan unsurların başında yer almaktadır. Dünyada milyonlarca insan yetersiz beslenme nedeniyle ölüm ve hastalıklarla mücadele etmekte iken diğer yandan minyonlarca insan da dengesiz ve hatalı beslenme nedeniyle ortaya çıkan hastalıklarla savaşılmaktadır (Baysal, 2014).

Yeterli ve dengeli beslenme, vücudun ihtiyaç duyduğu enerji-karbonhidrat-protein-yağ-vitamin-mineralleri karşılayacak miktarda besin alınmasıdır (Merdol, 2011). Beslenmenin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi için besinlerin temizleme, saklama ve pişirme koşullarının bilinmesi de önemlidir (Alphan, 2013).

Çocukluk dönemindeki beslenme yetişkinlik yaşamındaki beslenme tarzını ve sağlık durumunu önemli ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle çocuklar baskı kurmadan dengeli, sağlıklı ve çeşitli yemeye alıştırmalıdır (Köksal, 2013).

İlkokul çağı, beslenme alışkanlıklarının kalıcı hale gelmeye başladığı önemli bir evredir (Choi ve diğerleri, 2008). İlkokul döneminde öğün atlama, yüksek şeker ve işlenmiş gıda tüketimi giderek daha yaygın hale gelmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu atıştırmalık tercihlerini yüksek kalorili ve şekerli gıdalardan yana kullanmaktadır. Ailelerin sosyoekonomik düzeyleri de çocukların besin seçiminde belirleyici rol oynamaktadır. Eğitim ve gelir düzeyi düşük ailelerin çocukları yetersiz beslenme ve obezite riski ile daha fazla karşı karşıya kalmaktadır (González-Campins ve diğerleri, 2024).

Çocukluk çağında obezite görülme oranları ülkemizde artış eğilimi gösteren bir halk sağlığı problemi haline gelmiştir (Özcebe ve diğerleri, 2016). Önceden yetişkin hastalıkları olarak bilinen tip 2 diyabet, tıkalıcı uyku apnesi, kan yağlarının artması ve karaciğer yağlanması gibi obezite ile ilişkili hastalıklar artık çocuk ve ergenlerde daha sık görülmeye başlanmıştır. Çocukluk çağı obezitesi sıklıkla



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yetişkinliğe de taşınmaktadır. Obezitenin kontrolü için en etkili strateji önleyici yaklaşımlar geliştirmek olacaktır (Llewellyn ve diğerleri, 2016).

Çocukluk çağı ölümlerinin çoğu yetersiz beslenmeye bağlıdır. Gelişmiş ülkelerde yetersiz beslenme hastalıklar, kazalar, yanıklar, kronik hastalıklar ve ameliyatlara ilişkilidir. Yetersiz beslenme kronik hale gelirse boy uzaması durabilir ya da normal seviyelerin altında kalabilir durması ya da normalin altında seyretmesi ile karakterize edilebilir (Iversen ve Sollid, 2023).

Öğretmenler, öğrencilerinin dünyasında etkili bir yere sahiptir. Öğrenciler öğretmenlerini birçok konuda rol model olarak görür, özellikle ilkökul çağında öğretmenin çocuk üzerindeki etkisi kritiktir. Öğrencilere ailelerinden sonra en etkili sosyal deneyimleri öğretmenler yaşatmaktadır ve bu nedenle öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Aydın, 2009).

Öğretmenlerin, öğrencilerin beslenme alışkanlıklarını farklı yollar ile önemli derecede etkileme potansiyeli vardır (Mükoma ve Flisher, 2004). Sağlıklı beslenme ile ilgili bilgileri çok sayıda öğrenciye aktarırlar ve günlük beslenme alışkanlıklarıyla rol model olurlar (Kubik ve diğerleri, 2002).

Okul programlarının ve öğretmenlerin, öğrencilerin beslenme alışkanlıkları açısından önemine rağmen bu konuda sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Bu nedenle, sınıf öğretmeni adaylarının beslenme bilgi düzeyleri ve beslenme tutumlarını değerlendirmek için bir çalışma yürütülmüştür.

Araştırmada yanıt aranacak sorular şunlardır:

- -Sınıf öğretmeni adaylarının beslenme bilgi düzeyleri ve tutumları nedir?
- -Beslenme bilgi düzeyleri ve tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- -Beslenme bilgi düzeyleri ve tutumları Beden Kütle İndeksi (BKİ)'ne göre farklılaşmakta mıdır?
- -Beslenme bilgi düzeyleri ve tutumları aile gelir durumuna göre değişmekte midir?
- -Beslenme bilgi düzeyleri ve tutumları öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- -Beslenme bilgi düzeyleri ve tutumları beslenme eğitime katılma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- -Beslenme bilgi düzeyleri ve tutumları, özel beslenme gerektiren bir hastalığa sahip olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir modeldir (Karasar, 2011).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmanın evrenini Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Katılım gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemini 130 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, katılımcıların beslenme bilgi ve tutumlarını ölçmek amacıyla hazırlanmış anket formu kullanılacaktır. Anket formunda sosyodemografik bilgi soruları ile Beslenme Bilgi Ölçeği ve Beslenme Tutum Ölçeği yer almaktadır.

Beslenme Bilgi Ölçeği yetişkinlerin beslenme bilgisini belirlemek ve değerlendirmek için geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri 0 ile 4 arasında puanlandırılmaktadır (Kesinlikle katılıyorum 4, kesinlikle katılmıyorum 0 puan). Beslenme ile ilgili yanlış bilgileri temsil ettiği için ölçeğin 10 maddesi (1, 5, 6, 9, 10, 16, 17, 21, 27, 28) ters puanlandırılmaktadır. Toplam puan üzerinden değerlendirme yapılan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 126'dır. Ölçekten alınan puan arttıkça beslenme bilgi düzeyinin arttığı, puan azaldıkça beslenme bilgi düzeyinin azaldığı şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin kesme noktaları (cut-off points) için kullanılan çeyreklerde ilk cut-off point 79 (101=yüksek bilgi düzeyi) olarak belirlenmiştir. (Öngün Yılmaz ve ark., 2021).

Beslenme Tutum Ölçeği, beslenme davranışlarının olumsuz etkilerine dikkat çekmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekten alınabilecek puan 21 ile 105 arasında değişmektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar; ölçeği dolduran bireylerin beslenmeye yönelik tutumlarının yüksek olduğunu, düşük puan alanların ise beslenmeye yönelik tutumlarının düşük olduğunu ortaya koyacaktır. 21-48 puan=düşük tutum puanı, 49-77 puan=orta tutum puanı, 78-105 puan=yüksek tutum puanını ifade eder (Çelik Kayapınar ve Savaş, 2019).

Anketler 2024 2025 eğitim öğretim yılı güz dönemi 15 Ekim-15 Aralık arasında uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beslenme Bilgi Düzeyi Ölçeğinden alınan puan arttıkça beslenme bilgi düzeyinin arttığı, puan azaldıkça beslenme bilgi düzeyinin azaldığı şeklinde değerlendirilme yapılmaktadır. Çalışmada öğretmen adaylarının beslenme bilgilerinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Beslenme tutumu ölçeğinden alınan yüksek puanlar; ölçeği dolduran bireylerin beslenmeye yönelik tutumlarının yüksek olduğunu, düşük puan alanların ise beslenmeye yönelik tutumlarının düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmada öğretmen adaylarının beslenme tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Kadın ve erkek öğretmen adaylarının beslenme bilgisi ve tutumları benzer bulunmuştur.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Farklı BKİ'lere sahip öğretmen adaylarının beslenme bilgisi ve tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Farklı gelir durumuna sahip öğretmen adaylarının beslenme bilgisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının beslenme bilgisi ve tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Beslenme eğitimi katılan ve katılmayan öğretmen adaylarının beslenme bilgisi ve tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Özel beslenme gerektiren bir hastalığa sahip ve sahip olmayan öğretmen adaylarının beslenme bilgisi ve tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: sınıf öğretmeni adayları, beslenme bilgisi, beslenme tutumu

Kaynakça

Alphan, E. T. (2013). Hastalıklarda beslenme tedavisi. Hatiboğlu.

Aydın, R., Şahin, H., & Topal, T. (2009). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12(2), 119–142.

Baysal, A. (2014). Beslenme ilkeleri. Hatiboğlu.

Choi, E.-S., Shin, N.-R., Jung, E.-I., Park, H.-R., Lee, H.-M., & Song, K.-H. (2008). A study on nutrition knowledge and dietary behavior of elementary school children in Seoul. Nutrition Research and Practice, 2(4), 308–316. <https://doi.org/10.4162/nrp.2008.2.4.308>

Çelik Kayapınar, F., & Savaş, B. (2019). Nutrition Attitude Scale (NAS): Validity and reliability study. In N. Lukpanovna Shapekova, B. Ak, & A. E. Esatoğlu (Eds.), Innovations in health sciences (pp. 567–572). Cambridge Scholars Publishing.

González Campins, C., Ferrer Soler, L., Guasch Niubó, O., San Onofre, N., Aguilar Martínez, A., Martínez García, A., Manera, M., Salvador, G., & Bach Faig, A. (2024). Nutritional quality of the mid-afternoon snack of schooled children between the ages of 3 and 12 years in three areas in Spain. Nutrients, 16(12), 1944. <https://doi.org/10.3390/nu16121944>

Iversen, R., & Sollid, L. (2023). The immunobiology and pathogenesis of celiac disease. Annual Review of Pathology: Mechanisms of Disease. <https://doi.org/10.1146/annurev-pathmechdis-031521-032634>

Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Nobel Yayınları.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Köksal, G., & Gökmen, H. (2013). Çocuk hastalıklarında beslenme tedavisi. Hatiboğlu.

Kubik, M. Y., Lytle, L. A., Hannan, P. J., Story, M., & Perry, C. L. (2002). Food-related beliefs, eating behavior, and classroom food practices of middle school teachers. *Journal of School Health*, 72(8), 339–345.

Llewellyn, A., Simmonds, M., Owen, C., & Woolacott, N. (2016). Childhood obesity as a predictor of morbidity in adulthood: A systematic review and meta-analysis. *Obesity Reviews*, 17(1), 56–67. <https://doi.org/10.1111/obr.12316>

Merdol, T. K. (2021). Psikolojimiz ve beyin sağlığımızda beslenmenin önemi. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 49(1), 1–4.

Mukoma, W., & Flisher, A. J. (2004). Evaluations of health promoting schools: A review of nine studies. *Health Promotion International*, 19(3), 357–368.

Öngün Yılmaz, H., Aydın Haklı, D., Toğuç, H., Çobanoğlu, Z., Öner Sayar, C., Erkul, C., & Günel, A. M. (2021). Nutrition knowledge scale (NKS): Development, factor structure, and validation for healthy adults. *Progress in Nutrition*, 23(3), e2021104. <https://doi.org/10.23751/pn.v23i3.11030>

Özcebe, H., Bosi, T. B., Yardım, N., Yardım, M., & Gögen, S. (2016). Türkiye çocukluk çağı (ilkokul 2. sınıf öğrencilerde) COSI-TUR 2016 (Sağlık Bakanlığı Yayın No: 1080). Ankara: Sağlık Bakanlığı, Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü; Milli Eğitim Bakanlığı; Dünya Sağlık Örgütü Avrupa Bölge Ofisi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Student Experiences and Teacher Strategies in Early Morning Classes: A Qualitative Case Study in Primary School

Birsel Aybek ¹ & Osman Oğuz ¹

¹ Educational Sciences, Çukurova University

Problem Statement

In educational processes, the timing of lessons is not merely a logistical element in program planning but also a pedagogical variable that directly influences students' cognitive, affective, and behavioral development. Particularly at the primary school level, starting lessons early in the morning emerges as a critical factor shaping students' levels of attention, motivation, and participation. Since children's biological rhythms are not fully activated in the early hours of the morning, problems such as distraction, reluctance, fatigue, and low participation in the learning process may occur.

In the literature, attention, motivation, and participation are defined as key determinants of academic achievement and learning quality (Brophy, 2012; Senemoğlu, 2009). Motivation is regarded as a psychological construct that provides students with intrinsic willingness to learn and voluntary engagement in the learning process (Ryan & Deci, 2000). Attention is explained as the cognitive process that enables individuals to focus on specific information among environmental stimuli and to employ their mental processes effectively (Ellis & Hunt, 1993). Participation, in turn, refers to students' active involvement in the learning process at behavioral, affective, and cognitive levels (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004).

How these three variables are influenced in the early morning, and which pedagogical and environmental factors strengthen or weaken them, have not been sufficiently examined, particularly for primary school students. Most existing studies in the literature focus on adolescents, investigating the impact of school start times on sleep, achievement, and participation; however, the qualitative dimensions of these variables in younger age groups have been overlooked (Kelley et al., 2017; Owens et al., 2017). Moreover, there is a scarcity of systematic research based directly on the experiences of primary school students regarding early morning classes.

Addressing this gap, the present study investigates primary school students' motivation, attention, and participation levels in early morning lessons based on observations and student views. The research aims to reveal how students are affected not only academically but also emotionally, socially, and



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

physically. In this respect, the study seeks to make visible the multidimensional effects of pedagogical timing on students, provide teachers with strategic implications for practice, and contribute to more flexible educational policy-making with regard to time management.

Method

This research was designed within the framework of qualitative research methods using a case study design. The qualitative approach allows for an in-depth understanding of participants' experiences within their contexts and provides comprehensive interpretations of these experiences (Creswell, 2014). The study aims to present a multifaceted account of primary school students' levels of attention, motivation, and participation in early morning lessons.

The study group consisted of 12 fourth-grade students enrolled in a public primary school. Participants were selected through purposive sampling. The group, composed of students from different socio-economic backgrounds, was considered suitable for providing diverse and rich data relevant to the research problem.

Two main methods were employed in the data collection process: (1) Participant observation, through which students' behaviors in early morning lessons (such as attention spans, participation levels, and motivational indicators) were systematically recorded in the natural classroom environment. (2) Semi-structured interviews, which were conducted to explore students' subjective experiences, feelings, and thoughts regarding morning classes. These interviews were carried out in a flexible yet focused manner through open-ended questions.

In the data analysis process, observation notes and interview transcripts were examined using content analysis (Krippendorff, 2018). The data were coded, similar expressions were grouped under themes, and the relationships concerning attention, motivation, and participation were interpreted thematically. The reliability of the research was ensured through data triangulation, inter-coder agreement, and expert review.

Through this methodological approach, students' learning experiences in early morning classes were explored in a multidimensional and context-sensitive manner.

Expected/Temporary Results

The main expected outcome of the study is to demonstrate that lessons conducted early in the morning directly influence primary school students' levels of motivation, attention, and participation. The findings are anticipated to be closely associated with teacher attitudes, classroom interaction patterns, students' physical readiness (such as sleep routines and breakfast), and the instructional strategies employed. Furthermore, it is expected that constructivist teaching practices, activity-based learning,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

and flexible transition strategies will positively support students' participation in morning classes. The results of the research are foreseen to contribute not only to the planning of instructional processes but also to the reconsideration of educational policies regarding lesson scheduling and time management.

Keywords: primary school students, morning classes, attention, motivation, class participation, self-direction theory, expectancy-value theory, student participation models, teacher strategies, classroom participation, qualitative research, observation

References

- Ali, S., Tatlah, I. A., & Saeed, M. (2011). Motivation and students' academic achievement: A case of secondary school level. *International Journal of Business and Social Science*, 2(19), 29-32.
- Blunden, S., & Galland, B. (2014). The complexities of sleep problems in school children: An overview. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 50(1), 33-38.
- Brophy, J. (2012). *Motivating students to learn*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. Van Lange, A. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416-437). Sage.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Ellis, H. C., & Hunt, R. R. (1993). *Fundamentals of cognitive psychology*. Brown & Benchmark.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Kelley, P., Lockley, S. W., Foster, R. G., & Kelley, J. (2017). Synchronizing education to adolescent biology: 'Let teens sleep, start school later'. *Learning, Media and Technology*, 42(2), 210-226.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage.
- Owens, J. A., Belon, K., & Moss, P. (2017). Impact of delaying school start time on adolescent sleep, mood, and behavior. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164(7), 608-614.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gönül Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Önlisans Öğrencilerinin Gözünden Mikro Öğretim Uygulamaları

Emine Kübra Pullu

Çocuk Gelişimi, Munzur Üniversitesi

Problem Durumu

Mikro öğretim; gerçek sınıf ortamına göre hem küçültülerek sınırlandırılmış hem de yapaylaştırılmış bir öğretim ortamıdır. Öğretmen adaylarına kişilik kazandırma, araştırma yeteneklerini geliştirme, dersi daha az kaygı ile hazırlama ve sunma amacıyla mikro öğretim uygulamaları tercih edilmektedir (Sarı, Sakal ve Deniz, 2005). Mikro öğretim öğrencilerin özgül eğitim becerilerinin geliştirilmesine imkan sağlar. Ders hazırlık ve sunum aşamasında öğrencilerin kaygıları azalır özgüvenleri artar. Öğrenciler videoları izleyerek hem kendi başarılarına ilişkin geribildirimde bulunabilirler hem de hataları fark edip ortadan kaldırılabirler (Ersoy ve Yaman, 2003). 1960’larda başlayan mikro öğretimin uygulamalarının kullanımı hem bilginin hızla geliştiği hem de teknolojinin büyük bir ilerleme gösterdiği günümüzde eğitim ortamlarında daha kolay ve etkili hâle gelmiştir (Ülper, Aydın ve İnallı, 2015).

Mikro öğretim uygulamalarında öncelikle öğrenci belirli bir konuda bir ders planı hazırlar. Plana uygun bir şekilde dersi işleyerek kayıt altına alır. Sonrasında kayıt altına alınan ders sınıf ortamında izletilir. Ders sorumlusu öğretimi duraklatmadan dersi anlatan öğrenciyi gözlemleyerek notlar alır. İzletilen ders hem ders sorumlusu hem de diğer öğrenciler tarafından değerlendirilir. Elde edilen değerlendirme sonuçları hiçbir değişikliğe uğratılmadan öğrenci ile paylaşılarak performans değerlendirmesi yapılır. Dönütler doğrultusunda ders videosu tekrar çekilerek değerlendirilir (Sarı, Sakal ve Deniz, 2005). Mikro öğretim uygulamalarında, kişinin kendi öğretim biçimini analiz edip değerlendirerek öğretimi geliştirme becerisi kazanması önemlidir. Bunun kazancın yanında, başkalarının öğretim tekniklerini gözleyip analiz ederek onlardan öğrenmesi de amaçlanmaktadır (Bilen, 2014; Güven, Kahveci, Öztürk ve Akın, 2016).

Üniversitelerin Meslek Yüksekokullarının önlisans programlarından biri olan Çocuk Gelişimi programı mezunları özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitici yardımcısı olarak çalışabilmektedirler. Ayrıca bu öğrencilerin dikey geçiş sınavı ile okul öncesi öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliği lisans programlarına geçiş yapıp öğretmen olma imkanları da bulunmaktadır. Bu doğrultuda bu programların ders müfredatlarında okul öncesi eğitimde öğrenme ve öğretim yöntemleri ile ilgili dersler yer almaktadır. Mikro öğretim uygulamaları ile ilgili literatür incelendiğinde çalışmaların çoğunlukla lisans eğitimi üzerine odaklandığı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

görülmektedir. Bu araştırmada mikro öğretim uygulamalarının önlisans çocuk gelişimi programında yürütülmesi planlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni: Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan olgubilim deseni kullanılarak hazırlanacaktır. Olgubilim deseninde olaylar, durumlar, deneyimler ve kavramlar incelenerek açıklanır (Sönmez ve Alacapınar, 2014: 88). Bu doğrultuda mevcut araştırmada da Çocuk Gelişimi programı öğrencilerinin mikro öğretim uygulamalarına ilişkin deneyimleri ve görüşleri belirlenecektir.

Çalışma Grubu: Bu araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenecektir. Araştırmaya belirli ölçütleri karşılayan öğrenciler dahil edilecektir. Çalışma grubu belirlenirken kullanılan ölçütler: Çocuk Gelişimi programı 2. öğrencisi olmak, Öğrenme ve Öğretim Teknikleri dersini alıyor olmak ve ders kapsamında mikro öğretim uygulaması yapmak şeklindedir. 2025-2026 eğitim öğretim yılında Munzur Üniversitesi Çemişgezek Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı'nda öğrenim gören ve bu belirlenen ölçütleri karşılayan 15 öğrenci araştırmaya dahil edilecektir.

Veri Toplama Araçları: Araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığı ile toplanacaktır. Görüşme formunda öğrencilerin mikro öğretim uygulamalarına ilişkin duygu ve düşüncelerini, mikro öğretim uygulamalarının avantajlı ve dezavantajlı yönlerine ilişkin görüşlerini, mikro öğretim uygulamalarının derse etkilerini ve mikro öğretim uygulamalarına ilişkin beklentilerini belirlemeye yönelik sorular yer alacaktır. Öğrenciler ile yüz yüze ve birebir görüşmeler yapılarak nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlik şartları sağlanarak veriler toplanacaktır.

Verilerin Analizi: Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılacaktır. Öğrenci görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular doğrultusunda önceden belirlenen ana ve alt temalara yerleştirilecektir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlik şartları sağlanarak veriler analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mevcut araştırma Önlisans Çocuk Gelişimi programı öğrencilerinin mikro öğretim uygulamalarına ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini belirlemeye yönelik hazırlanacaktır. Araştırma sonucunda öğrencilerin mikro öğretim uygulamalarına ilişkin hem olumlu hem de olumsuz duygu ve düşüncelerinin ortaya çıkması beklenmektedir. Duygu ve düşüncelerinin yanı sıra öğrencilerin bu uygulama sürecinde karşılaştıkları avantajlı durumlar ile dezavantajlı durumlar da belirlenecektir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sadece mikro öğretim uygulama sürecine ilişkin değil aynı zamanda bu uygulamanın gerçekleştirildiği derse hem bilişsel hem de duyuşsal bağlamda olumlu ve olumsuz etkilerine ilişkin öğrenci görüşleri de elde edilecektir. Son olarak öğrencilerin mevcut mikro öğretim uygulaması deneyiminden sonra başka bir mikro öğretim uygulamasında değiştirilmesini istedikleri beklentilerinin ortaya çıkartılması da olası beklenen sonuçlar arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: mikro öğretim, önlisans, çocuk gelişimi

Kaynakça

Bilen, K. (2014). Mikro öğretim tekniği ile öğretmen adaylarının öğretim davranışlarına ilişkin algılarının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1).

Ersoy, F. ve Yaman, H. (2003). Mikro öğretim (Microteaching) ve Tıp Eğitimindeki Uygulamaları. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 12, 1-5.

Güven, S., Kahveci, Ö., Öztürk, Y. ve Akın, Ö. (2016). Türkiye’de Mikro Öğretim Uygulamalarıyla İlgili Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 2(1).

Sarı, Y., Sakal, M. ve Deniz, S. (2005). Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirmede Mikro Öğretim Yönteminin Etkililiği, Gaziantep Üniversitesi Akademik Bilişim 2005 Konferansı, Gaziantep, Türkiye.

Ülper, H., Aydın, İ. S. ve İnallı, H. Ö. (2015). Mikro Öğretim Uygulamalarının Sözlü Anlatım Etkinliklerine İlişkin Yarattığı Öz farkındalık Üzerine Çözümlemeler, 3(1), 127-141.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sınıf Öğretmenlerinin Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi

Dilek Bilgin ¹ & Fatma Balıkçı ²

¹ Sınıf Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Okul Müdürü, Çankaya Muazzez Karaçay İlkokulu

Problem Durumu

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, günümüzde yalnızca öğrenci başarısını belirlemekten ibaret değildir; aynı zamanda öğretim sürecini yönlendirme ve öğrenmeyi destekleme işlevi de görmektedir (Clark, 2012). Bu bağlamda biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişimlerini izlemeyi, onlara zamanında geri bildirim sunmayı ve öğretimi bu doğrultuda şekillendirmeyi mümkün kılan çağdaş bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Black & Wiliam, 2009). Öğretmenler açısından biçimlendirici değerlendirme, yalnızca neyin öğretildiğini değil, nasıl öğretildiğini ve öğrencilerin öğrenme sürecini nasıl deneyimlediğini anlama fırsatı da sunmaktadır (Heritage, 2010).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenme sürecine bütüncül ve yapılandırmacı bir bakış açısıyla yaklaşmakta, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının eğitim sistemine entegrasyonunu teşvik etmektedir (MEB, 2023). Modelde biçimlendirici değerlendirmenin yalnızca bir teknik değil, öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak benimsenmesi öngörülmektedir. Ancak bu dönüşümün etkili biçimde gerçekleşebilmesi, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin bilgi, beceri ve uygulama yeterliklerinin ortaya konulmasını gerektirmektedir (Yan & Pastore, 2022). Özellikle ilkokul düzeyinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun değerlendirme yöntemlerini etkili biçimde uygulayabilmeleri, eğitimin niteliğini belirleyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Sadler, 1989; Bennett, 2011).

Alan yazında yapılan araştırmalar, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik temel bilgilere sahip olduklarını, ancak bu bilgileri sınıf içi uygulamalara aktarmakta çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını göstermektedir (Andrade & Heritage, 2018; Wylie & Lyon, 2016). Bu güçlükler arasında zaman yetersizliği, geleneksel değerlendirme anlayışının hâkimiyeti ve uygulama temelli deneyim eksikliği öne çıkmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine ilişkin yeterliklerinin yalnızca ölçülmesi değil, aynı zamanda bu yeterliklerin geliştirilmesine yönelik veri temelli müdahale alanlarının belirlenmesi kritik bir önem taşımaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sonuç olarak biçimlendirici değerlendirmenin öğretmen eğitime entegrasyonu, yalnızca bireysel öğretmen yeterliklerini artırmakla kalmamakta; aynı zamanda kurumsal düzeyde güçlü bir değerlendirme kültürünün oluşumuna da katkı sağlamaktadır. Bu süreç, hem öğretmenlerin mesleki gelişimlerine hem de eğitim politikalarının şekillendirilmesine veri temelli dayanaklar sunmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında sınıf öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme yaklaşımlarına yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemektir. Bu kapsamda öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlığı düzeyleri bilgi, beceri ve tutum boyutlarıyla ele alınacaktır. Ayrıca bu araştırma, biçimlendirici değerlendirme konusunda öğretmenlerin mevcut okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi yoluyla, bu alandaki kuramsal boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Bu yönüyle çalışma, biçimlendirici değerlendirmenin öğretmen yeterlilikleriyle olan ilişkisini ortaya koyarak hem akademik araştırmalara hem de uygulamaya dönük önemli girdiler sunacaktır.

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ile yürütülmüştür. Betimsel tarama modeli, belirli bir evrende var olan durumun ayrıntılı biçimde ortaya konulmasına olanak tanıyan sistematik bir yaklaşımdır (Karasar, 2022). Bu model aracılığıyla sınıf öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik okuryazarlık düzeyleri mevcut hâliyle betimlenecek ve çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Biçimlendirici değerlendirmenin öğretim sürecine katkısı dikkate alındığında, bu yaklaşım öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına da yardımcı olmaktadır (Black & Wiliam, 1998).

Araştırmanın çalışma grubunu, doğum izni veya idari görevde bulunmayı hali hazırda bir sınıfta görev almakta ve biçimlendirici değerlendirme yöntemlerini kullanmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklem için belirlenen ölçütü karşılayabilen niteliklere sahip birimlerin örnekleme alınmasına dayanan bir seçkisiz olmayan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, 2021).

Veri toplama aracı olarak, Uyar ve Karafil (2024) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirliği kanıtlanmış Öğretmen Biçimlendirici Değerlendirme Okuryazarlığı Ölçeği kullanılacaktır. Ölçeğin tamamı ve alt boyutları için hesaplanan değerlerin .70'in üzerinde olması, ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarını ölçmeyi amaçlamaktadır.

Toplanan veriler SPSS yazılımı aracılığıyla analiz edilmiştir. Öncelikle betimsel istatistiklerden yararlanılarak öğretmenlerin genel eğilimleri belirlenmiş, ardından gruplar arasındaki farklılıkları



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ortaya koymak amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Böylece öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlığı düzeylerinin demografik değişkenlere göre nasıl farklılaştığı ayrıntılı biçimde ortaya konulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular çalışmaya katılan kadın öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin, ölçeğin genelinde erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte hizmet yılına göre anlamlı bir fark bulunmaması, biçimlendirici değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin mesleki deneyim süresiyle doğrudan ilişkili olmayabileceğini düşündürmektedir. Hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin daha yüksek puanlara sahip olması, bu tür eğitimlerin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlığını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu durum hizmetiçi eğitimlerin yapılandırılması ve sürekliliği açısından önemli bir dayanak sunmaktadır. Çalışılan ortamdan memnuniyet düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmaması, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin iş doyumundan ziyade mesleki bilgi, beceri ya da tutumlarla ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Son olarak öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark olmaması, lisans ve lisansüstü eğitim programlarının biçimlendirici değerlendirmeye yönelik kazanımlarının benzer nitelikte olabileceğini düşündürmektedir. Elde edilecek sonuçların, sınıf öğretmenlerinin ihtiyaç duyduğu alanların daha net biçimde belirlenmesi ve bu alanlara yönelik etkili mesleki gelişim programlarının oluşturulması açısından önemli bir yol gösterici olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: biçimlendirici değerlendirme, sınıf öğretmeni, ölçme ve değerlendirme, öğretmen yeterliliği, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Kaynakça

- Andrade, H. L., & Heritage, M. (2018). Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation. New York: Routledge.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (28. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205–249.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Heritage, M. (2010). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi* (35. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tanıtım dokümanı*. Ankara: MEB.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.

Uyar, A., & Karafil, B. (2024). Öğretmen biçimlendirici değerlendirme okuryazarlığı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(3), 641–650. <https://doi.org/10.30703/cije.1402989>

Wylie, C., & Lyon, C. (2016). *Formative assessment: Supporting learning in the classroom*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.

Yan, Z., & Pastore, S. (2022). Assessing formative assessment: Towards a model of assessment literacy. *Studies in Educational Evaluation*, 72, 101110. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101110>

Dijital Araçlar ile Zenginleştirilmiş Ters Yüz Öğrenme Modeli Uygulamalarının Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansımaları: Öğrenci ve Öğretmen Deneyimleri

Melike Özyurt ¹ & Ümit Ülger ²

¹ Eğitim Bilimleri, Gaziantep Üniversitesi

² Eğitim Yönetimi, Bağımsız Araştırmacı

Problem Durumu

Öğretim teknolojileri alanındaki hızlı değişim eğitim alanına da yansımış yeni birçok öğretim model ve yaklaşımının hayata geçirilmesine olanak sağlamıştır. Bunlardan biri de ters yüz öğrenme modelidir. Ters yüz öğrenme modeli hatırlama ve anlama düzeyindeki öğrenmelerin ders öncesinde videolar ile sunulduğu, ders esnasında ise daha üst öğrenme basamaklarında öğrenen merkezli çalışmaların yapılmasına olanak sağlandığı bir öğrenme modelidir (Bergmann & Sams, 2012). Ayrıca, bu öğrenme modelinde öğretim sınıfın dışına çıktıkça, öğretimdeki zaman ve mekan sınırlamaları ortadan kaldırmakta ve öğrencilere konuyu sınırsız bir şekilde tekrar etme fırsatı sağlayarak derse hazırlıklı gelmelerini mümkün kılmaktadır (Enfield, 2013; Talan, 2018; Thoms, 2012). Bu durum ters yüz öğrenme modelinin günümüz eğitimcileri tarafından tercih edilmesi için bir potansiyel oluşturmakta, modelin kullanımı yaygınlaşmaktadır. Ters yüz öğrenme modelinin adımları ders öncesi ve ders esnasında yapılacaklar şeklinde iki grupta toplanmaktadır. Ders öncesinde öğretmenin 1. Dersi planlaması, 2. Videoyu kaydetmesi, 3. Videoyu edit etmesi, 4. Videoyu yayınlaması ve 5. Ödev vermesi beklenir. Ders esnasında ise; 6. Aktif öğrenmeyi işe koşması, 7. Öğrencilerin anlamalarını değerlendirmesi, 8. Öğrencilerin katılımını sağlaması ve katılımını teşvik etmesi, 9. Destek sağlaması, 10. Sonraki uygulamalar için yansıtma yapması gerekmektedir (Bergmann & Sams, 2012). Bu adımlarda da görüldüğü gibi ters yüz öğrenme modelinde kullanılan temel teknolojik materyal videolardır. Bu modelde ders öncesinde ödev verilse de bu ödevlerin öğrenciler tarafından başarı ile tamamlandığının test edildiği bir mekanizma bulunmamaktadır. Ayrıca ters yüz öğrenme modeli ders sonrasında yapılabilecek pekiştirme ve izleme faaliyetlerine vurgu yapmamaktadır (Özyurt, Cinkara, Bardakçı ve Özmantar, 2023). Ters yüz öğrenme modelinin sınırlılıkları; teknoloji kaynaklı problemler (Porcaro vd. 2016; Chen vd., 2015), ders öncesinde öğrenciler ile etkileşim olmaması (Fulton, 2013; Johnson, 2013), ders öncesinde öğrencilerin öğrenme düzeylerinin izlenmemesi (Taylor, 2015; Logan, 2015), ders öncesi ve sonrasında işbirliği, grup çalışması ve sosyal öğrenmenin eksikliği (Logan, 2015), materyal hazırlamanın öğretmenlerin iş yükünü artırması (Akçayır ve



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Akçayır, 2018) olarak sıralanabilir. Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde ters yüz öğrenme modelinin uygulanmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse ilişkin tutumlarında olumlu katkılar sunduğu görülmektedir (Yavuz ve Karaman, 2021; Solak, Çoştı, 2024). Ancak bu araştırmalarda sadece video temel öğretim materyali olarak kullanılmıştır. Video kullanımının yanı sıra diğer yapay zeka ve web 2 araçların modelin uygulanmasında zenginleştirici unsur olarak kullanımının öğrenme öğretme süreçlerine yansması ve bu sınırlıkları gidermeye yönelik potansiyeli merak konusu olmuştur. Bu doğrultuda araştırmada dijital araçlarla zenginleştirilmiş ters yüz öğrenme modeli uygulamalarının öğrenme öğretme sürecine yansımalarının öğrenci ve öğretmen deneyimleri üzerinden çok yönlü olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ilinde bir özel okulda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri ve bu kademe ders veren Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve İngilizce branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcılar araştırmaya gönüllülük esasına bağlı kalınarak dâhil edilmişlerdir. Araştırmanın veri kaynaklarını öğrenci ve öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri ve ders gözlemleri oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde öncelikle bu disiplinlerde dört hafta süresince web 2 ve yapay zekâ araçları gibi öğretim teknolojilerinden yararlanarak ters yüz öğrenme modeline göre planlama yapılmıştır. Planlama yapılırken modelin alan yazında belirtilen sınırlılıklarının aşılmasına yönelik tedbirler alınmış oluşturulan planlar uzman görüşüne sunulmuştur. Sonrasında uygulama aşamasına geçilmiş, planlamada yer alan etkinlikler ve ödevler K12NET öğrenme yönetim sistemi üzerinden öğrencilere ulaştırılmıştır. Uygulamalar esnasında ders gözlemleri yapılmış. Uygulama sonrasında hem öğrenci hem de öğretmenler ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinde veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen beş maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Odak grup görüşmeleri kayıt altına alınmış, ders gözlemleri ise iki araştırmacı tarafından ortak katılımlı gerçekleştirilmiş ders gözlem esnasında alınan notlar ve ders planı üzerinden, ders izleme sonrası değerlendirme yapılarak analiz edilmiştir. Tüm bu nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış, kodlayıcılar arası uyum hesaplanarak güvenilirlik sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmen ve öğrencilerin uygulamaya ilişkin deneyimleri bağlamında benzer görüşler sundukları belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmen ve öğrencilerin modelin uygulanmasına ilişkin olumlu deneyimleri; dijital araçlarla zenginleştirilmiş ters yüz öğrenme uygulamalarının öğrencilerin derse hazır bulunuşluk düzeyini arttırması, öğrenmeye katkı sağlaması, ilgi çekici olması, ders öncesi ve ders içi etkileşimi arttırması, dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmesi, derse katılımı ve dersin verimini arttırması, derste zamandan tasarruf sağlaması, ders öncesi ve sonrasında iş birlikli



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

çalışmalar yapılması, öğrenci performansının öğrenme yönetim sistemi üzerinden etkin izlenebilmesi, oluşturulan materyal ve etkinliklerin dijital ortamda saklanarak tekrar kullanılabilmesi ve derste aktif öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayrılması olarak sıralanmaktadır. Uygulamadaki sınırlılıkların ise; dijital kağıt ödevlerinin açılmaması, video linkine bazen erişim sağlanamaması, metin kutularına yazı yazmada zorlanma gibi teknik aksaklıklardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Araştırma sonucuna dijital araçlarla zenginleştirilmiş ters yüz öğrenme modeli uygulamalarının öğrenme öğretme sürecinin verimliliğini arttırdığı, teknoloji kaynaklı sınırlılıklar dışında, modele ilişkin alan yazında yer alan birçok sınırlılığın aşılmasına olanak sağladığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda ters yüz öğrenme modelinin dijital araçlarla zenginleştirilerek uygulanması, teknik aksaklıkların yaşanmasının önlenmesi için öğretmen ve öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: dijital araçlar, ters-yüz öğrenme modeli, öğrenme-öğretme süreci, öğrenci öğretmen deneyimleri

Kaynakça

- Akçayır, G. & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: a review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334-345. <https://doi.org/10.1016/j.comp.edu.2018.07.021>.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. International Society for Technology in Education.
- Chen, Y., Wang, Y., & Chen, N. S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead? *Computers & Education*, 79, 16-27.
- Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *Techtrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 57(6), 14-27.
- Fulton, K.P. (2013) Grassroots Gains Byron's Flipped Classrooms. *School Administrator*, 70(3), 26-28, 30-32.
- Johnson, G. (2013) Flipped classrooms not beneficial to all. *University Wire*, Nov 2013, 1(1).
- Logan, B. (2015). Deep exploration of the flipped classroom before implementing. *Journal of Instructional Pedagogies*, 16, 1-12.
- Özyurt, M., Cinkara, E., Bardakçı, M., ve Özmentar, F. (2023). e-FLIP facilitating e-learning for an inclusive pedagogy. PegemA, Ankara.
- Porcaro PA, Jackson DE, McLaughlin PM, O'Malley CJ. Curriculum design of a flipped classroom to enhance haematology learning. *J Sci Educ Technol*. 2016;25: 345–57.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Solak, B., & Coştu, F. (2023). Fen Eğitiminde Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli: Bir Meta Sentez Çalışması. Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi, 4(1), 107-135.

Talan, T. (2018). Dönüştürülmüş sınıf modeline göre e-öğrenme ortamının tasarımı ve modeli uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi (Doktora tezi) İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye. Tez no: 534135.

Taylor, A. (2015). Flipping great or flipping useless? A review of the flipped classroom experiment at Coventry University London Campus. Journal of Pedagogic Development, 5, (3), 57-65.

Thoms, C. L. (2012). Enhancing the blended learning curriculum by using the” flipped classroom” approach to produce a dynamic learning environment. In 5th International Conference on Education, Research and Innovation (pp. 2150-2157).

Yavuz, M., & Karaman, S. (2021). Ters yüz sınıf modelinin ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin akademik başarılarına ve deneyimlerine etkisinin incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(4), 1127-1144.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

2018 ve 2024 Maarif Modeli Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi

Abdullah Kaya

Müzik Öğretmenliği, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim programları, bireylerin ihtiyaçlarına yönelik ve çağın gereklerine uygun bilişsel, sosyal ve psikomotor beceri gelişimi ile bilgi, beceri ve değerlerle donatılması amacıyla gerektiği zamanlarda güncellenmektedir. Türkiye'de müzik eğitimi, bireylerin estetik duyarlılık, yaratıcılık, sosyal etkileşim ve kültürel mirasın aktarımı gibi çok yönlü gelişimlerine katkı sağlayan bir alandır. Bu bağlamda, Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programları, öğrencilerin müziksel becerilerini geliştirmenin yanı sıra onları duygusal ve sosyal yönden de desteklemeyi hedeflemektedir.

2018 yılında uygulamaya konulan Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı, yapılandırmacı öğrenme ile beceri temelli bir yaklaşımı benimsemiş, öğrenci merkezli etkinliklere ağırlık vermiştir. Program, öğrencilerin müziksel işitme, söyleme, çalma ve yaratma becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır. Ancak 2024 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tanıtılan ve "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" olarak adlandırılan yeni öğretim programı modeliyle birlikte programda kapsamlı değişikliklere gidilmiştir. Bu çerçevede Müzik Dersi Öğretim Programı da yeniden düzenlenmiş, içerik ve hedefler açısından farklılaşmıştır. 2018 ve 2024 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programlarının amaçlar, tema/öğrenme alanı, kazanım, ders süresi, ve ölçme-değerlendirme ölçütleri açısından nasıl bir değişim olduğunu ortaya koyabilmek açısından araştırma yapma ihtiyacını doğurmuştur. Programlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması, müzik öğretmenlerinin uygulamada karşılaşılabilecekleri durumları öngörmeleri ve öğretim süreçlerini etkili biçimde planlamaları açısından önem arz etmektedir. Yeni programın önceki programla nasıl bir ilişki içinde olduğu, hangi yönleriyle farklılaştığı soruları önem kazanmaktadır. Bu çalışma ile program değişikliklerinin etkileri öğretmenler için daha anlaşılır olması beklenmektedir. Araştırmayla, program değişiklikleri ortaya koyarak, müzik alanı öğretmenleri için daha rahat anlaşılabilmesiyle ilgili bulgular sunmayı amaçlanmaktadır. Araştırmanın problemleri aşağıdaki şekildedir:

1. 2018 ve 2024 Maarif Modeli ortaokul düzeyinde Müzik Dersi Öğretim Programlarının aralarındaki kuramsal farklılıklar nasıldır?



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

2. 2018 ve 2024 Maarif Modeli ortaokul düzeyinde Müzik Dersi Öğretim Programlarının amaçları arasındaki farklılıklar nasıldır?
3. 2018 ve 2024 Maarif Modeli ortaokul düzeyinde Müzik Dersi Öğretim Programlarının öğrenme alanları/temaları arasında nasıl değişim göstermiştir?
4. 2018 ve 2024 Maarif Modeli ortaokul düzeyinde Müzik Dersi Öğretim Programlarında beceri alanındaki değişiklikler nasıldır?
5. 2018 ve 2024 Maarif Modeli ortaokul düzeyinde Müzik Dersi Öğretim Programlarının kazanım ve ders süresi arasındaki farklılıklar nasıldır?
6. 2018 ve 2024 Maarif Modeli ortaokul düzeyinde Müzik Dersi Öğretim Programlarının ölçme ve değerlendirme sürecindeki farklılıklar nasıldır?

Yöntem

Araştırma, karşılaştırmalı bir analiz sunmak amacıyla nitel araştırma desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar bir olguyu tanımlamaya, çözmeye, kavramaya ve yorumlamaya dayanan bir araştırma türüdür (Merriam, 2023). Döküman analizi araştırılacak konu veya olgunun hakkında belgeleri içeren yazılı kaynakların analizini kapsamaktadır (Yıldırım, & Şimşek, 2011). Araştırmanın verileri Milli Eğitim Bakanlığı (2018) Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı ve Milli Eğitim Bakanlığı (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli – Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesi içerik analizi ile yapılmıştır. İçerik analizi belirli kurallara dayalı şekilde objektif ve sistematik sınıflamalar yapıldıktan sonra araştırmacının çıkarımlarda bulunduğu tekrar güncellenebilir yapıda olan bir tekniktir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2024). Bu araştırmanın evrenini, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmış ve yürürlükte olan ortaokul düzeyine yönelik müzik dersi öğretim programları oluşturmaktadır. Örneklemine ise, 2018 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı ve 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde her iki öğretim programı da Türkiye'de belirli dönemlerde resmi olarak uygulanan programlar olduğundan ve dönemsel değişimleri yansıtımlarından dolayı amaçlı örnekleme yapılmıştır. 2018 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı ve 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı çeşitli değişkenler ile karşılaştırılması sonucu yapılan içerik analiziyle araştırmanın bulguları elde edilecektir. Araştırmada etik kurul onayına ihtiyaç duyulmamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma kapsamında, 2018 yılında yürürlüğe giren Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan yeni müzik dersi öğretim programının karşılaştırmalı olarak incelenmesiyle birlikte, aşağıdaki sonuçlara ulaşılması beklenmektedir:



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Kuramsal farklılıklar açısından, 2018 programının yapılandırmacı, öğrenci merkezli ve beceri temelli bir anlayışı benimserken; 2024 Maarif Modeli programının daha çok değerler eğitimi, erdem, kimlik ve aidiyet gibi temalar ile değişiklikler olduğu sonucu beklenmektedir. Yeni modelin, bireyin hem akademik hem de karakter gelişimini esas alan bir eğitim anlayışını ön plana çıkardığı düşünülmektedir.
- Program amaçları incelendiğinde, 2018 programında ağırlıklı olarak müziksel işitme, söyleme, çalma ve yaratma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenirken; 2024 programında bu becerilere ek olarak milli-manevi değerlerin kazandırılması, disiplinler arası öğrenme hedefler ile değişiklikler olduğu sonucuna ulaşılması beklenmektedir.
- Öğrenme alanları veya temalar bakımından, 2024 programında öğrenme alanlarının sadeleştirildiği, temaların ise yeniden adlandırıldığı veya yeniden yapılandırıldığı gözlemlenebilir.
- Beceri alanlarındaki değişiklikler açısından, 2024 programında sadece müziksel becerilere değil, aynı zamanda sosyal-duygusal becerilere, değerler eğitimi ve disiplinler arası düşünmeye de daha fazla yer verildiği sonucu öne çıkabilir.
- Kazanım ve ders süresi karşılaştırıldığında, 2024 programında kazanımların sadeleştirilmiş olması ve buna karşın haftalık ders saatinde önemli bir artış veya azalma bulunmaması beklenmektedir.
- Ölçme ve değerlendirme süreci açısından ise, bir fark olmayacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretim programı, maarif modeli, müzik dersi, ortaokul

Kaynakça

Aksu, C. (2015). Türkiye'nin geliştirilecek ortaokul müzik öğretim programında bulunması gereken bazı genel amaçlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(207), 56-76.

Aksu, C. (2021). Cumhuriyet dönemi örgün temel müzik eğitiminde müzik öğretim programları (1924-2017) ve müzik eğitiminde yapılandırmacılık, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.

MEB. (2018). Müzik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812917304869518%20Muzik%20Ogretim%20Programi%2020180123.pdf>

MEB, (2024). Maarif Modeli Müzik Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar). <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/muzik-dersi-temel-egitim>

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (Çev. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programının Okuryazarlık Becerileri Bağlamında İncelenmesi

Feryad Doğuş¹ & Bilge Çam Aktaş¹

¹ Eğitim Programları ve Öğretim, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

21. yüzyıl eğitim sistemlerinin temel amacı, bireylerin sadece akademik bilgi almaları değil; bunun yanı sıra eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği, iletişim, yaratıcılık ve dijital teknolojileri aktif bir şekilde kullanma becerileri geliştirmeleridir (Voogt & Roblin, 2012; Trilling & Fadel, 2009). Bu beceriler, alanyazında genellikle 21. yüzyıl becerileri veya çok boyutlu okuryazarlıklar başlığı altında ele alınmaktadır (Ananiadou & Claro, 2009).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal, kültürel ve etik gelişimlerini de önemseyen bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır (MEB, 2024). Modelin en önemli yeniliklerinden biri, farklı disiplinlerde kullanılabilecek çok boyutlu okuryazarlık alanlarının tanımlanmasıdır. Bunlar arasında bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, görsel okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı ve sanat okuryazarlığı yer almaktadır (MEB, 2024). Böylece öğrencilerin hem bilgi toplumuna hem de sürdürülebilir kalkınma hedeflerine uygun bireyler olarak yetişmesi amaçlanmaktadır (UNESCO, 2017).

Okuryazarlık kavramı, geleneksel olarak okuma-yazma becerisiyle sınırlıyken günümüzde bireylerin farklı alanlarda bilgiye erişme, bilgiyi değerlendirme ve yeni bilgi üretme yeterliklerini içeren çok boyutlu bir kavramsal çerçeveye dönüşmüştür (Lankshear & Knobel, 2015). Özellikle dijital çağda bireylerin bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve dijital güvenlik becerilerini kazanması demokratik katılım ve ekonomik üretkenlik için kritik görülmektedir (Fraillon vd., 2014). OECD'nin "Yeni Milenyum Öğrenenleri" raporunda (Ananiadou & Claro, 2009); öğrencilerin gelecekte başarılı olabilmeleri için problem çözme, iş birliği ve yaratıcı düşünme gibi becerilerin okuryazarlık çerçevesine dahil edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Bu bağlamda; Türkiye'de ortaokul düzeyinde okutulan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (BTY) dersinin, dijital çağın gereklerine uygun olarak öğrencilerin çok boyutlu okuryazarlık becerilerini geliştirmede kritik bir rol üstlendiği söylenebilir. Dersin temel öğrenme çıktıları; bilişim

teknolojilerinin günlük hayatımızdaki yerine, dijital ürün tasarım ve geliştirmeye, bilgisayar ağları ve iletişime, bilişim etiği ve siber güvenliğe, yapay zekaya, yazılım tasarımı ve programlamaya odaklanmaktadır (MEB, 2024). Uluslararası alanyazın da bilgisayar bilimi eğitiminin yalnızca teknik bilgi değil, aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerini ve dijital vatandaşlık anlayışını geliştirdiğini göstermektedir (Voogt vd., 2013). Dolayısıyla, TYMM’de yer alan çok boyutlu okuryazarlıkların BTY dersinde nasıl yansıma bulduğu; yalnızca program geliştirme açısından değil, aynı zamanda öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ile donatılmalarını değerlendirmek açısından da önemli bir inceleme alanıdır. Ancak TYMM çerçevesinde tanımlanan çok boyutlu okuryazarlıkların BTY dersi öğrenme çıktılarıyla ne ölçüde örtüştüğü sorusu, güncel alanyazında yeterince ele alınmamış bir araştırma alanı olarak dikkat çekmektedir.

Bu araştırmanın eğitim programlarının çağın gerekleriyle uyum düzeyini ortaya koyarak BTY dersinin öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirme potansiyeline ilişkin güncel bir değerlendirme sunması, ulusal düzeyde geliştirilen TYMM’nin hedeflediği çok boyutlu okuryazarlık anlayışının somut öğrenme çıktılarıyla ne ölçüde örtüştüğünü belirleyerek program geliştirme çalışmalarına ışık tutması, elde edilecek bulguların hem öğretmenlere hem de politika yapıcılara BTY dersinin içerik ve yöntemsel açıdan nasıl daha işlevsel hale getirilebileceğine yönelik yol gösterici olması beklenmektedir. Bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. TYMM BTY dersi 5. sınıf öğretim programında yer alan temalara ait öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde, okuryazarlık becerilerine nasıl yer verilmiştir?
2. TYMM BTY dersi 6. sınıf öğretim programında yer alan temalara ait öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde, okuryazarlık becerilerine nasıl yer verilmiştir?

Yöntem

Bu çalışmada TYMM Ortak Metni içerisinde tanımlanan okuryazarlık alanlarının, 5. ve 6. Sınıf Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programının öğrenme çıktılarında nasıl yansıma bulunduğunu incelemek amaçlanmıştır. Araştırma temel nitel araştırma modeli ile desenlenmiştir. Temel nitel araştırma; araştırma problemini anlamaya ve betimlemeye odaklanan, araştırma sürecinde araştırmacının verilerle iç içe olarak anlam üretmeye çalıştığı açıklayıcı nitelikte bir nitel araştırma modelidir (Merriam, 2009; Patton, 2014). Araştırmanın veri kaynağını Maarif Modeli Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi 5. ve 6. Sınıf Öğretim Programı oluşturmuştur. Veri kaynağına Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Web sayfasından ulaşılmıştır. Verilerin analizinde doküman analizi yöntemi kullanılmış, veri kaynakları TYMM Ortak Metni içinde verilen okuryazarlık becerileri kapsamında detaylı olarak betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Betimsel analiz nitel araştırmalarda elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre çözümlenmesi, kodlanması, sınıflandırılması ve doğrudan alıntılarla desteklenerek sistematik bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Cresswell, 2014). Öğretim programındaki öğrenme çıktılarından yapılan doğrudan alıntılar ile



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

analizler desteklenmiştir. Veri analizinin güvenilirliği için uzmanlar arası değerlendirme yapılmıştır. Araştırmacıların yaptığı betimsel analiz süreci sonrasında yapılan analizlerin uzmanlar tarafından kontrolü istenmiştir. Bu uzmanların biri Bilişim Teknolojileri ve Yazılım branşında görev yapan bir uzman öğretmen, biri farklı bir alanda öğretim üyesi olan bir araştırmacıdır. Yapılan analizler sonrası uzman öğretmen ile araştırmacı arasındaki görüş birliği oranı %94.9 olarak hesaplanmıştır. Bu oran yapılan analizin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, 5. sınıf öğretim programındaki temalarda; bilgi okuryazarlığı bağlamında 12 öğrenme çıktısı ve 46 süreç bileşenine, dijital okuryazarlık bağlamında 23 öğrenme çıktısı ve 68 süreç bileşenine, görsel okuryazarlık bağlamında 5 öğrenme çıktısı ve 16 süreç bileşenine, vatandaşlık okuryazarlığı bağlamında 4 öğrenme çıktısı ve 9 süreç bileşenine, veri okuryazarlığı bağlamında 4 öğrenme çıktısı ve 15 süreç bileşenine ve sürdürülebilirlik okuryazarlığı bağlamında 4 süreç bileşenine rastlanılmıştır. Bulgular birlikte değerlendirildiğinde; temalara ait öğrenme çıktıların ve süreç bileşenlerinin en fazla dijital okuryazarlık ve ardından da bilgi okuryazarlığı temelinde yüksek oranda dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, 6. sınıf öğretim programındaki temalarda; bilgi okuryazarlığı bağlamında 12 öğrenme çıktısı ve 56 süreç bileşenine, dijital okuryazarlık bağlamında 21 öğrenme çıktısı ve 59 süreç bileşenine, görsel okuryazarlık bağlamında 6 öğrenme çıktısı ve 23 süreç bileşenine, vatandaşlık okuryazarlığı bağlamında 3 öğrenme çıktısı ve 8 süreç bileşenine, veri okuryazarlığı bağlamında 7 öğrenme çıktısı ve 28 süreç bileşenine ve sürdürülebilirlik okuryazarlığı bağlamında 1 öğrenme çıktısı ve 2 süreç bileşenine rastlanılmıştır. Bulgular birlikte değerlendirildiğinde; temalara ait öğrenme çıktıların ve süreç bileşenlerinin en fazla dijital okuryazarlık ve ardından da bilgi okuryazarlığı temelinde yüksek oranda dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğrenme çıktıların ve süreç bileşenlerinin; finansal, kültür ve sanat okuryazarlığı becerileriyle doğrudan ilgili olmadığı bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: bilişim teknolojileri ve yazılım dersi, Maarif Modeli, okuryazarlık becerileri

Kaynakça

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries (OECD Education Working Papers, No. 41). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/218525261154>

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Sage Publications.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2014). Preparing for life in a digital age: The IEA international computer and information literacy study international report. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-14222-7>

Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). Digital literacies: Concepts, policies and practices. Peter Lang.

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. Jossey-Bass.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.). Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı. <https://tymm.meb.gov.tr/>

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli ortak metin. <https://tymm.meb.gov.tr/>

Patton, M. Q. (2014). Qualitative research & evaluation methods (4th ed.). Sage Publications.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. Jossey-Bass.

UNESCO. (2017). Global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2. UNESCO Institute for Statistics.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>

Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 403-413. <https://doi.org/10.1111/jcal.12029>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

5.Sınıf Öğrencilerinin Matematik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamı

Volkan Dirik ¹ & Melek Alemdar ²

¹ Eğitim Programları ve Öğretim, Necmettin Erbakan Üniversitesi

² Eğitim Programları ve Öğretim, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Olumlu matematik tutumu, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını kolaylaştırmakta; buna karşılık, olumsuz tutumlar ise kaygı, başarısızlık ve öğrenmeden uzaklaşma gibi sorunlara neden olmaktadır (Şimşek vd., 2017; Altun 2021; Yıldırım, 2024). Bu nedenle, matematik öğretim programlarının içeriği, pedagojik yaklaşımı ve öğrenci merkezliliği, öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Altun, 2021; Çakır & Aztekin, 2016).

Eğitim, bireylerin ve toplumların gelişiminde temel bir araçtır. Toplumların kalkınma düzeyi büyük ölçüde eğitim sistemlerinin niteliğine bağlıdır. Günümüz dünyasında bilimsel ve teknolojik ilerlemeler, bireylerden daha üst düzey beceriler talep etmekte ve buna bağlı olarak eğitim sistemleri ile öğretim programlarında dönüşüm ihtiyacını beraberinde getirmektedir. 2024 yılı itibarıyla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), adıyla yeni bir program modeli kademeli olarak uygulamaya alınmıştır (Kuzu vd., 2025).

Türkiye’de matematik eğitimi alanında son yıllarda gerçekleştirilen eğitim programı reformları, öğrenci başarısının artırılması, değer temelli öğrenmenin yaygınlaştırılması ve 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması hedefleri etrafında şekillenmiştir (Akpınar & Köksalan, 2024; MEB, 2024). TYMM, “erdem-değer-eylem” temelli yaklaşımıyla öğrencilerin matematik öğrenme sürecine yönelik anlamlandırmalarını dönüştürmeyi amaçlamakta; bireysel farklılıkları gözетerek öğrenme sürecinde aktif katılımı teşvik etmektedir (Doğan & Aşlamacı, 2025; Kuzu vd., 2024). Bu dönüşüm sürecinde, özellikle ortaokulun ilk kademesi olan 5. sınıf düzeyindeki matematik öğretim programı kritik bir konumda yer almaktadır. Zira bu kademedeki öğrenciler, temel bilişsel gelişim aşamalarını büyük oranda tamamlamış ve soyut kavramları işlemeye başlamış bireylerdir. Dolayısıyla, bu düzeyde kullanılan öğretim programının öğrencilerde hem akademik başarıyı hem de olumlu duyuşsal özellikleri destekleyici bir yapıya sahip olması beklenmektedir (Altındağ & Korkmaz, 2019; Baykul, 2009). Ancak önceki araştırmalar, öğretim programlarının çoğunlukla bilişsel hedeflere odaklandığını; tutum, motivasyon ve öz yeterlik gibi duyuşsal alanların ise ikincil düzeyde ele alındığını

göstermektedir (Akpınar & Köksalan, 2024; Kuzu vd., 2025). Bu noktada, 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının uygulamadaki program olan TYMM bağlamında değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Zira TYMM kapsamındaki yeni kazanımların, öğretim yöntemlerinin, ölçme-değerlendirme anlayışının ve değer temelli yaklaşımın, öğrencilerin matematiğe yönelik algı ve tutumlarında anlamlı bir değişim yaratıp yaratmadığı henüz ampirik olarak yeterince incelenmemiştir (Berk & Özer, 2024; Kahraman & Biber, 2025). Özellikle matematik kaygısının ve başarısızlık algısının yaygın olduğu bir eğitim ortamında, öğrencilerin olumlu matematik tutumu geliştirmesi hem akademik performans hem de uzun vadeli öğrenme becerileri açısından önem arz etmektedir (Altun 2021; Yıldırım, 2024; Sevgi & Yakışıklı, 2020; Kara & Özkaya, 2022).

Bu araştırma, 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Böylece hem TYMM'nin duyuşsal çıktılar açısından etkililiğine dair bir fikir edinilecek hem de gelecekteki müfredat iyileştirme çalışmalarına veriye dayalı katkılar sağlanacaktır. Bu bağlamda, araştırma hem mevcut literatürle bütünleşik bir analiz sunmakta hem de eğitim politikalarının uygulama düzeyindeki yansımalarını bilimsel araştırma ile desteklemeyi hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile desenlenmiştir. Tarama modeli, birey, olgu ya da nesneleri herhangi bir müdahalede bulunmadan, doğal ortamları içinde ve mevcut halleriyle betimlemeyi amaçlayan; geniş bir kitlenin tutum, görüş veya özelliklerini belirlemek için anket gibi araçlarla veri toplanmasına olanak sağlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2012). Felsefi temelde realizme dayanan nicel araştırmalarda veriler matematiksel işlemler ve istatistiksel tekniklerle analiz edilmekte, araştırmacının öznel duygu ve düşünceleri sürece dâhil edilmediğinden nesnellik sağlanmaktadır. Bu bağlamda, araştırmada uygulamadaki durumun nesnel, güvenilir ve geçerli biçimde ortaya konması hedeflenmiştir (Oral & Yazar, 2017; Creswell, 2017).

Araştırmanın katılımcıları, Konya ili Karatay ilçesi 5. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Bu çalışmada basit rastlantısal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit rastgele örneklemede, popülasyondaki tüm öge kombinasyonlarının örnekleme içinde yer alma olasılığı eşittir (Kerlinger & Lee, 1999). Belirlenen yöntemi kullanabilmek için, irdelenen sorunla alakalı bilgilerin popülasyon genelindeki bilgiye benzer (homojen) olması gerekir. Basit rastgele örnekleme yöntemi uygulandığında, öncelikle tüm popülasyonu kapsayan bir örnekleme çerçevesi oluşturulmalıdır (Mertens, 2014).

Araştırmada veri, Önal (2013) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Tutumlarına Yönelik Ölçek” ile toplanmıştır. Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği 22 madde ve dört faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; ilgi, kaygı, çalışma ve gereklilik şeklinde belirlenmiştir. Tüm ölçek için iç



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

tutarlılık katsayısı (Cronbach's alpha katsayısı) 0,90 bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin dört faktörlü bir yapı oluşturduğu doğrulanmıştır (Önal, 2013 s. 943).

Veri toplama aracı, 600 nüsha olarak çoğaltılmış ve uygulamaya başlanmıştır. Tüm okullarda uygulama işlemi 7 gün sürmüştür. Demografik özelliklerle ilgili tanımlayıcı istatistiksel analizlerde frekans (f) ve yüzde (%) yöntemleri kullanılmıştır. Öğrencilerin matematik tutumlarına yönelik 5'li likert tipi tutum ölçeği ise SPSS 27 paket programı yardımı ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, 5. sınıf öğrencilerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) bağlamında matematik dersine yönelik genel tutum düzeyleri incelendiğinde, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları genel olarak olumludur. İlgili alt boyutunda ortalama 3,82 ve standart sapma 0,94 olup, öğrencilerin derse yüksek düzeyde ilgi gösterdikleri görülmektedir. Kaygı alt boyutunda ortalama 3,40 ve standart sapma 1,08'dir; bu da kaygının orta düzeyde olduğunu ve bazı öğrencilerde daha belirgin olduğunu göstermektedir. Çalışma alt boyutunda ortalama 3,98 ve standart sapma 0,91 olup, öğrencilerin derse çalışmaya istekli oldukları anlaşılmaktadır. Gereklik alt boyutunda ise ortalama 4,17 ve standart sapma 0,96 olup, öğrencilerin matematiği gerekli ve önemli buldukları görülmektedir. Genel tutum ortalaması 3,80 ve standart sapma 0,83'tür. Tüm alt boyutların 3'ün üzerinde olması, öğrencilerin matematik dersine karşı genel olarak olumlu bir tutum sergilediklerini göstermektedir. En yüksek tutum "Gereklik" boyutunda, en düşük ise "Kaygı" boyutunda görülmektedir; bu da öğrencilerin matematiği değerli bulduklarını fakat bir kısmında hâlâ kaygı bulunduğunu ortaya koymaktadır. Cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi ve gelir değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, okul türü ve akademik başarı değişkenlerinin öğrencilerin tutumlarını etkileyebildiği görülmüştür. Bu durum, matematik dersine yönelik tutumların bireysel, çevresel ve okul temelli faktörlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, matematik tutumu, 5. sınıf öğretim programı, nicel araştırma

Kaynakça

Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Journal of History School*, 48, 27–48. <https://doi.org/10.29228/Joh.74735>

Altındağ, A., & Korkmaz, H. (2019). Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 463-501.

Altun, M. (2021). Ortaokullarda matematik öğretimi. (14. Baskı). Aktüel Alfa Akademi Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Baykul, Y. (2009). İlköğretimde matematik öğretimi 6-8. sınıflar. Pegem Akademi Yayınları.

Berk, Ş., & Özer, B. (2024). “Türkiye Yüzyılı” Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin nitel bir değerlendirme. *Journal of History School*, 73, 3241–3256. <https://doi.org/10.29228/joh.78177>

Çakır, S., & Aztekin, S. (2016). Matematik dersinde probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin motivasyonlarına ve matematik kaygı düzeylerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 377–398.

Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (3. Baskı). Eğiten Kitap.

Doğan, S., & Aşlamacı, İ. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin değer eğitimi açısından analizi. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 72–90. <https://doi.org/10.29228/cukar.80525>

Kahraman, M., & Biber, A. Ç. (2025). 5. sınıf matematik ders kitabının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli erdem-değer-eylem çerçevesi açısından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 35–49.

Kara, Y., & Özkaya, A. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Motivasyonları, Tutumları ve Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 9(1), 33-48. <https://doi.org/10.17278/ijesim.1032457>

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi (23. basım). Nobel Yayıncılık.

Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (1999). *Foundations Of Behavioral Research*. New York: Harcourt College Publishers.

Kuzu, O., Toptaş, V., & Göçer, V. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli perspektifinde 2018 ve 2024 ilkokul matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 114–140. <https://doi.org/10.29299/kefad.1545275>

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları <https://mufredat.meb.gov.tr/>

Önal, N. (2013). Ortaokul öğrencilerinin matematik tutumlarına yönelik ölçek geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 12(4), 938–948.

Oral, B., & Yazar, T. (Eds.). (2017). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. Pegem Akademi Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İngilizce Dersinde Uygulanan 7E Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkileri: Karma Bir Çalışma

Burcu Ülker ¹ & Sibel Cengizhan ²

¹ Eğitim Programları ve Öğretim, Hacettepe Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri, Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüz eğitim anlayışı, bilginin öğrenci tarafından pasif şekilde alınması yerine öğrenme süreçlerine aktif katılımın sağlandığı bir yapıya dönüşmüştür. Bu doğrultuda, öğrencilerin öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini de kapsayan öz düzenleme kavramı ön plana çıkmıştır. Şenşekerci ve Bilgin (2008), öz-düzenlemeyi eleştirel düşünme becerilerinin alt boyutu olarak ele almış ve öz düzenlemeyi -kendini düzenleme- yani bireyin içinde yer aldığı bilişsel etkinlikleri ve bu etkinlikler esnasında kullandığı öğeleri ve bu etkinliklerin sonuçlarını süreç boyunca kontrol ederek özellikle çıkarımsal olarak vardığı yargıları çözümlene ve değerlendirmesi olarak tanımlamıştır. Öz düzenleme becerilerinin gelişimini sağlayan işbirlikli, problem temelli, proje tabanlı vb. birçok öğrenme modeli bulunmaktadır. Bu modellerden biri de 7E öğrenme modelidir. Bu model merak uyandırma, keşfetme, açıklama, genişletme, ilişkilendirme, değiştirme (fikir alışverişi) ve değerlendirme olmak üzere 7 basamaktan oluşmaktadır (Bybee et al., 2006). Bu basamaklar öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamakta, sürekli geri bildirim imkânı sunarak kendi öğrenmelerini düzenlemelerine fırsat vermektedir. Bu bağlamda, özellikle yabancı dil öğretiminde öğrencilerin aktif katılımını ve dil öğrenme sürecini kendi yönlendirmelerini destekleyen 7E öğrenme modelinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü İngilizce öğrenmede de öğrencilerin dili keşfetmesi, kullanması ve kendi deneyimleriyle yeniden oluşturması ön plandadır. Yabancı dil dersinin en önemli unsurlarından birinin bol tekrar ve sorumluluk almak olduğu düşünüldüğünde bu dersin işlenişinde öğrenciye kendi öğrenme sorumluluğu verilerek öz düzenleme becerileri geliştirilebilir. Ancak konuyla ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde deneysel desenlerle 7E öğrenme modelinin daha çok matematik, fen, biyoloji sosyal bilgiler ve müzik gibi alanlarda uygulandığı, modelin akademik başarı ile eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerinin incelendiği, daha çok (Kahyaoğlu ve Torun, 2021; Biber ve Çetinkaya, 2017; Bulut, 2024; Kurt, Türe ve Haşiloğlu, 2024; Nünukoğlu, 2023; Marfilinda ve diğerleri, 2020; Musfiroh, Suvarma ve Efendi, 2024; Safitri, 2024; Noreen, Iqbal, ve Hayat, 2024), buna karşılık İngilizce öğretiminde öz düzenleme becerileri üzerindeki etkilerine bakılmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada konuyla ilgili yapılmış araştırmalardan farklı olarak İngilizce dersinde uygulanan 7E öğrenme modelinin

öğrencilerin öz düzenleme becerilerine olan etkisi karma yöntemle araştırılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın amacı; İngilizce dersinde uygulanan 7E öğrenme modelinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine olan etkisinin değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 7E öğrenme modeli ile öğrenen deney grubundaki öğrencilerin öz düzenleme becerileri ön-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 7E öğrenme modeli ile öğrenen deney grubundaki öğrencilerin model hakkındaki deneyimleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma, nitel ve nicel verilerin toplandığı karma yöntem desenlerinden olan sıralı açıklayıcı desene gerçekleştirilmiştir. Sıralı açıklayıcı desende nicel veriler toplandıktan sonra nitel veriler toplanarak elde edilen veriler çeşitlendirilmekte ve verilerden elde edilen bulgular yorumlama ve tartışma bölümünde birleştirilerek sunulmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012). Araştırmanın nicel boyutu zayıf desenli deneysel modellerden tek grup ön test-son test desenine göre tasarlanmıştır. Zayıf deneysel desenler eşitlenmiş bir karşılaştırma grubuna ulaşmanın mümkün olmadığı durumlarda kullanılabilen bir desendir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Araştırmanın yürütüldüğü okulda iki şube olan 5. sınıfların başarı seviyeleri birbirine denk olmadığı için tek deneysel grup ile çalışılmıştır. Ortaokul öğrencilerine 6 haftalık bir öğrenme planı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Hazırlanan bu plan 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programında yer alan “Health” ünitesi için verilen kazanımların ve kavramların kazandırılması amacıyla araştırmacı tarafından tasarlanmış ve dersler 7E öğrenme modeli basamaklarına göre yapılandırmacı yaklaşım yöntem ve teknikleri kullanılarak işlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılı, Nevşehir ili Kozaklı ilçesindeki bir ortaokulda 5. Sınıfta okuyan 12 öğrenci oluşturmaktadır. Belirlenen şubedeki öğrenci sayısı çalışmanın başında 15 kişi (n=15) olmakla birlikte bu öğrencilerden 2’sinin yabancı uyruklu öğrenci olup kaydını başka okula aldırması ve bir öğrencinin de derse devamsızlığı nedeniyle deney grubu 12 (n=12) kişiden oluşmuştur. Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu nedenle çalışma grubu araştırmacının derse girdiği sınıftan seçilmiştir. Uygulamaya katılan öğrencilerin 7’si (%58,3) kız, 5’i (%41,7) ise erkektir.

Araştırmanın nicel verileri İsrail (2007) tarafından geliştirilen Öz Düzenleme Ölçeğinin deney öncesi ve sonrası uygulanmasıyla, nitel verileri ise araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde verilerin dağılımının normal çıkması nedeniyle ilişkili grup t-testi, nitel verilerin analizinde ise betimsel içerik analizi kullanılmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın nicel bulguları incelendiğinde deney grubunun öz düzenleme becerileri ön ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$t(11)=-3,311$, p

Anahtar Kelimeler: 7E öğrenme modeli, yapılandırmacı yaklaşım, öz düzenleme becerileri

Kaynakça

Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11(42), 1-21.

Biber, A. Ç., & Çetinkaya, S. (2017). 7e Öğrenme Halkası Modelinin Çarpanlar Ve Katlar Konusunun Öğretiminde Akademik Başarıya Etkisi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, (10), 292-311.

Bulut, H. (2017). Lise Biyoloji Dersinde 7E Yapılandırmacı Yaklaşım Öğretim Modelinin Başarıya Etkisinin Değerlendirilmesi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, (10), 94-114.

Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A. et al. (2006). The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness. Colorado Springs, Co: BSCS, 5, 88-98.

Christensen B., Johnson, R. ve Turner, A. (2015). Araştırma yöntemleri desen ve analiz. Ankara: Anı Yayıncılık.

Israel, E. (2007). Özdüzenleme eğitimi, fen başarısı ve özyeterlilik. (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kahyaoğlu, İ., & Torun, G. (2021). 8. Sınıf Cebirsel İfadeler ve Özdeşlikler Konusunun 7E Öğrenme Modeli ile Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarıları ile Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi ve Öğrenci Görüşleri. Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal), 5(2), 229-252.

Kurt, M., Türe, A.M., Haşıloğlu, M.A. (2024). 7E Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Tutumlarına Etkisi: Atomun Yapısı Konusunda Örnek Bir Çalışma. ASOS Journal, 2017(63), 28-52.

Musfiroh, M., Suwarma, I.R. ve Efendi, r. (2024). Enhancing physics learning through the 7E learning cycle model: A systematic literature review. Indonesian Journal of Science and Mathematics Education, 7(3), 531-544.

Noreen, Z., Iqbal, M., & Hayat, K. (2024). Effect of the 7E Learning Cycle Model on Students' Achievement in the Subject of Science at the Elementary School Level. Qlantic Journal of Social Sciences, 5(2), 34-45. <https://doi.org/10.55737/qjss.315497375>

Nünükoğlu, A. (2023). Türk musikisi keman öğretiminde 7E modelinin uygulanması ve Öğretme-öğrenme sürecine etkisi. Doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

R. Marfilinda., J. Jendriadi., R. Rossa., & S. Apfani, The Effect of 7E Learning Cycle Model toward Student's Learning Outcomes of Basic Science Concept. *Journal of Teaching and Learning in Elementary Education (JTLEE)*., 3(1), 77-87.

Safitri, M. L. O., Fathurohman, A., & Nurlaila. (2024). Improving Science Literacy Using The Learning Cycle 7e Learning Model. *Jurnal Elementaria Edukasia*, 7(3), 3014–3022. <https://doi.org/10.31949/jee.v7i3.10739>

Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Are We Doing Global Citizenship Education? Exploring Middle School Teachers' Visions and Instructional Practices

Zişan Kl etinkaya ¹ & Hanife Akar ²

¹ Department of Modern Languages, Atılım University

² Educational Sciences, Middle East Technical University

Problem Statement

The dramatic transformations of recent decades have created an unprecedented level of economic, environmental, social, and political interconnectedness, fundamentally redefining our understanding of citizenship and, in turn, how we must approach education and learning (UNESCO, 2025; Council of Europe, n.d.). Individuals are no longer confined to their local communities but are actively engaged with a wider global context. Biological hazards like the Covid-19 pandemic, recent mass atrocities and international migrations driven by conflicts (e.g. Gaza, Ukraine, Syria), and global climate and humanitarian activism (e.g. Fridays for Future, Madleen) are just a few examples that highlight both the scale of our shared vulnerabilities and our potential for collective problem-solving. In such an interconnected world, every single individual is now inevitably being expected to be ‘global citizens’ (GC) and since “the major goal of ... education is creating citizens” (Rapoport, 2015, p.159), one way or the other, GCE needs to take its place in the field of education.

Drawing on the GCE literature, this study examines three main areas: i) various conceptualizations of GC(E), ii) the role of teachers, and iii) the findings of empirical studies. First, it is seen that the concept of GCE is characterized by diverse theoretical perspectives including critical approaches that challenge power dynamics (Andreotti, 2006), more advocacy-based or open-cosmopolitan perspectives that focus on moral responsibility and engagement (Wiel Veugelers, 2011; Oxley & Morris, 2013), and multifaceted conceptualizations that integrate ethical, political, and cultural dimensions (Duarte, 2011; Rapoport, 2015). Second, the literature shows that the critical role of globally minded/competent teachers as a prerequisite for the successful implementation of GCE is consistently underscored (Zhao, 2010; Merryfield, 2000). Lastly, it is reviewed that there are numerous empirical studies exploring student and teacher perceptions, instructional practices, and the outcomes of GCE in various educational contexts (Larsen & Faden, 2008; Goren & Yemini, 2015; ermik, alışoğlu, and Tahiroğlu, 2016; Başarır, 2017; Kim, 2019).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

While the reviewed literature provides valuable insights, there is a notable research gap concerning the practical application and contextual understanding of GCE in diverse educational settings. For instance, the studies conducted to investigate GCE have a great tendency to focus only on certain subjects, particularly on Social Studies while neglecting other subjects such as PE, IT, Music, Art, Math. This reductionist method is contrary to the recommendations of pioneering global education organizations and leaders, which advocate for a whole-school approach (UNESCO, 2025; Oxfam, 2015). Furthermore, empirical studies on GCE indicate the predominance of studies conducted with qualitative methods and with pre-service teacher participants, highlighting an absence of a quantitative data collection tool and need for involvement of in-service teachers.

To address these gaps, this study adopts an inter-disciplinary approach to GCE to emerge GCE-related topics, skills, and values existing in various subject-areas, develops a quantitative scale, and investigates the perceptions of in-service teachers. Within this framework and building on reviewed literature, this study aims i) to assess the extent to which teachers, categorized by their credentials, integrate GCE components into their instructional practices across various domains (i.e., knowledge, skills, and values/attitudes) and ii) to explore GCE-related topics, skills, and attitudes within the existing middle school curriculum, and simultaneously identify opportunities for their broader integration.

Method

The study was conducted with full ethical clearance and institutional approval. A cross-sectional survey design was employed. Regardless of their credentials, all teachers working at one of the middle schools affiliated with a private institution in Türkiye constituted the target population. Out of 1,144 teachers, 140 (13%) completed the online survey. A subject-completed data collection instrument, consisting of a five-point frequency rating scale (Global Citizenship Education Integration Index-GCEII) with 41 declarative statements, was developed by the researchers to reveal how often teachers address GCE-related items while teaching. The instrument also includes a four-question open-ended section to help explore teachers' visions regarding GCE and to identify current and prospective GCE topics as well as skills in every subject. Oxfam's (2015) Curriculum for Global Citizenship served as the foundation for the conceptualization and development of the scale items. Oxfam's (2015) exemplary curriculum guide is based upon three key domains- knowledge and understanding, skills, and values and attitudes, each focusing on seven separate sub-sections for six different age groups. Each sub-section suggests 2-4 topics to be covered or skills or attitudes to be developed in harmony with the cognitive and emotional development level of each age group. Within the scope of this research, indicators listed for ages 11-14 were taken into consideration while developing the scale. The scale's content validity was ensured through an expert review process whereas the face validity was established via a rigorous translation-retranslation method. Also, an overall Cronbach's alpha of .97 was calculated to assess the scale's reliability. To enhance the study's internal validity, technical



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

measures were employed to standardize data collection, prevent duplicate submissions, and ensure participant anonymity.

Following data cleaning, four participants were excluded from the analysis due to invalid responses, resulting in a final sample of $n=140$ participants. To explore key GCE-related topics and practices in the middle school context, the quantitative data were analysed using descriptive statistics via IBM SPSS Statistics 26 and Excel. Quantitative descriptions were done through percentages, mean scores, and standard deviations. For the open-ended questions, inductive content analysis was employed to identify emergent themes on GCE topics, skills, and teaching practices. The resulting coded data were then processed using data visualization techniques (Rouder, Saucier, Kinder, & Jans, 2021) to summarize and display the thematic findings.

Expected/Temporary Results

Both the quantitative and qualitative data demonstrated that GCE-related topics, skills, and attitudes are not limited to certain subjects, such as Social Studies. On the contrary, Turkish and Science teachers, for example, outperformed teachers from other expertise in different domains. Almost all the teachers expressed at least one GCE-related topic, skill, and/or attitude that was covered in the existing curriculum they taught. The qualitative and the quantitative data were mostly consistent and complementary in the study. Yet some misalignments were also reported. For example, although SDGs were mentioned by several teachers in the qualitative part, the data obtained through the scale indicated that SDGs are the least addressed GCE-related issues whereas the most addressed practices were found as strengthening social justice and equality. The findings were crucial and promising in revealing that many teachers who expressed a lack of familiarity with GCE in the initial sections of the survey were nevertheless able to successfully propose topics and skills that aligned with GCE as they progressed. Despite a strong conceptual alignment with international GCE frameworks, considering teachers struggled to provide concrete examples of its implementation, the results point to a need for more practical training.

Keywords: GCE, middle school, teachers, scale, Türkiye

References

- Andreotti, V (2006) 'Soft versus critical global citizenship education', Policy and Practice: A Development Education Review, 3, 40-51.
- Başarır, F. (2017). Examining the perceptions of English instructors regarding the incorporation of global citizenship education into ELT. International Journal of Languages' Education and Teaching, 5(4), 409-425. doi:10.18298/ijlet.2127



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çermik, F., Çalışoğlu, M., & Tahiroğlu, M. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 775-790. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9436>

Council of Europe. (n.d.). Citizenship and participation. <https://www.coe.int/en/web/compass/citizenship-and-participation>

Duarte, J. (2011). “Global citizenship means different things to different people”: Visions and implementation of global citizenship education in Dutch secondary education. *Prospects*, 53(1), 407-427. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09595-1>

Goren, H. & Yemini, M. (2015). Global citizenship education in context: teacher perceptions at an international school and a local Israeli school. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(5), 1-22. doi: 10.1080/03057925.2015.1111752

Kim, Y. (2019). Global citizenship education in South Korea: ideologies, inequalities, and teacher voices. *Globalisation, Societies and Education*, 17(2), 177-193. doi: 10.1080/14767724.2019.1642182

Larsen, M. & Faden, L. (2008). Supporting the growth of global citizenship educators. *Brock Education Journal*, 17(1), 71-86. doi:10.26522/brocked.v17i1.102

Merryfield, M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 429-443. doi:10.1016/S0742-051X(00)00004-4

Oxford Committee for Famine Relief [Oxfam]. (2015). Education for Global Citizenship: A guide for schools. <https://oxfamlibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620105/edu-global-citizenship-schools-guide-091115-en.pdf?sequence=11&isAllowed=y>

Oxley, L. & Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*. 61(3), 301-325. <http://dx.doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>

Rapoport, A. (2015). Facing the Challenge: Obstacles to Global and Global Citizenship Education in US Schools. In J. Zajda. (Ed.), *Nation-Building and History Education in a Global Culture* (Vol.13, pp. 155-167). Springer.

Rouder, J., Saucier, O., Kinder, R., & Jans, M. (2021). What to do with all those open-ended responses? Data visualization techniques for survey researchers. *Survey Practice*, August. <https://doi.org/10.29115/SP-2021-0008>

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization [UNESCO]. (2025). Global Citizenship and Peace Education. <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know>

Veugelaers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 473-485. doi: 10.1080/14767724.2011.605329

Zhao, Y. (2010). Preparing Globally Competent Teachers: A New Imperative for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 422-431. <https://doi.org/10.1177/0022487110375802>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Avrupa Yeşil Mutabakatı ve Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin Fen Eğitimi Üzerine Yansımaları: Bir Doküman Analizi Çalışması

Cansel Hoccoğlu ¹ & Aslı Görgülü ²

¹ Doktora Programı, Fen Eğitimi, Yıldız Teknik Üniversitesi

² Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde derinleşen iklim değişikliği, doğal kaynakların yanlış kullanımı, geri dönüştürülemeyen ürünler, sera gazlarının etkisiyle artan sıcaklık insanlığın karşılaştığı en büyük çevresel tehditlerdendir. Özellikle iklim değişikliği diğer çevresel faktörler ile birlikte küresel sistemde büyük değişikliklere neden olmakta (Aguiar vd., 2018) ve bu nedenle ülkeler iklim krizi ve ilgili sorunlara etkili yanıtlar sunabilmek üzere yeni politikalar geliştirmektedirler. Bunlardan biri olan ve Avrupa Birliği tarafından 2020 yılında onaylanan Avrupa Yeşil Mutabakatı (European Green Deal); küresel iklim koşullarının iyileştirilmesi, türlerin ve habitatların korunması, iklim değişikliği ile mücadele, tarım ve kırsal alanlarda sürdürülebilirliğin teşvik edilmesi gibi hedefler ışığında rekabet edilebilir bir yeşil çevre oluşmasını teşvik etmektedir (Fayet vd., 2022). 2015 yılında Birleşmiş Milletler, gezegenimizi ve gezegenimizde yaşayan canlıları korumak üzere bir eylem çağrısı olarak birbiriyle etkileşim halinde olan ve pek çok çevresel, toplumsal sorunu ele alan 17 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi (SKH) kabul etmiştir (Cars ve West, 2015). Bu hedefler, Avrupa Yeşil Mutabakatı ile ortak amaçlar taşıyarak sürdürülebilir bir geleceğe küresel bir vizyon sunmaktadır. İklim değişikliği ve enerji konusunda uyum stratejilerine dayanan çözümler geliştirip 2050 yılına kadar iklim açısından dirençli hale gelmeyi hedefleyen Avrupa Yeşil Mutabakatı (European Commission, 2019) ve bununla birlikte Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin hayata geçirilmesi yalnızca politika ve ekonomik düzenlemelerle değil bireylerin de ilgili hedefler doğrultusunda bilinç kazanmasıyla mümkündür. Birleşmiş Milletler'in bir eğitim kolu olan UNESCO bireylerin iklim değişikliği, biyolojik çeşitlilik kaybı ve yoksulluk da dahil olmak üzere karşı karşıya olduğumuz birbiri ile ilişki içerisinde olan küresel zorlukları ele alabilecek bilgi, beceri ve değerler doğrultusunda eğitimine vurgu yapmıştır (UNESCO, n.d.). Bu noktada fen eğitimi çevresel farkındalık, sürdürülebilirlik gibi pek çok becerinin geliştirilmesinde kilit bir rol üstlenmektedir.

Sunulan bilgiler doğrultusunda ilgili araştırmanın amacı, güncel fen bilimleri öğretim programında bulunan çevre ve iklim değişikliğine yönelik kazanımların, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ve Avrupa Yeşil Mutabakatı hedefleri kapsamında incelenmesidir. Bu kapsamda güncel fen bilimleri



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öğretim programı, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri bağlamındaki 17 maddeye ve Avrupa Yeşil Mutabakatı genel amaçlarına göre incelenmiştir.

Yöntem

Çalışmada, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ve Avrupa Yeşil Mutabakatı amaçlarının ilgili fen bilimleri öğretim programında nasıl yansıtıldığını göstermek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı dokümanların sistematik bir şekilde incelenmesini sağlayan ve araştırmacılar tarafından en önemli bilgi kaynaklarından biri olarak ifade edilen (Hoepfl, 1997) yöntemdir. Bununla birlikte araştırılması hedeflenen durum üzerine bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir (Çepni, 2007). Süreç boyunca dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğinin kontrol edilmesi, dokümanların anlaşılması ve analiz edilmesi ardından verinin kullanımı süreci takip edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışma kapsamında 2024 yılında yayınlanan güncel Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Avrupa Yeşil Mutabakatı ve Sürdürülebilir Kalkınma hedefleri metinleri ayrıntılı biçimde incelenmiş ve fen eğitimiyle ilişkili temalar belirlenmiştir. Bununla birlikte fen bilimleri öğretim programı amaçları, öğrenme çıktıları ve programda vurgulanan beceriler arasında Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ve Avrupa Yeşil Mutabakatı amaç ve vizyonunun yansımaları incelenmiş ve analiz edilmiştir. Analiz süreci iki araştırmacı tarafından yürütülmüş ve elde edilen temalar üzerinde görüş birliğine varılmıştır. Programda yer alan bazı öğrenme çıktılarının birden fazla Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi ve Avrupa Yeşil Mutabakatı amaçları ile ilişkili olduğu tespit edilmiş ve elde edilen temalar fen eğitiminin sürdürülebilirlik ve iklim değişikliği ile mücadele bağlamında güçlendirilmesine yönelik önerilerin geliştirilmesine temel oluşturmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ve Avrupa Yeşil Mutabakatı amaçlarının ilgili fen bilimleri öğretim programında nasıl yansıtıldığını göstermek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, bulgular ve sonuçlar analiz edilme aşamasında olup sunum sırasında ayrıntılı olarak paylaşılacaktır. Avrupa Yeşil Mutabakatı ve Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri belgelerinde fen eğitimiyle ilişkili çevresel temaların ön plana çıktığı düşünülmektedir. Elde edilmesi beklenen sonuçların fen bilimleri öğretim programının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ve Avrupa Yeşil Mutabakatı perspektifiyle incelenmesinin, gelecekteki eğitim politikalarının şekillenmesinde katkı sağlayacağı ve aynı zamanda elde edilen temaların fen eğitiminin sürdürülebilirlik temelli beceriler kazandırma potansiyelini güçlendirip bu bağlamda yaklaşımlar geliştirilmesi ile birlikte eğitim programlarının güncellenmesi sürecinde yol gösterici öneriler sunacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Avrupa yeşil mutabakatı, sürdürülebilir kalkınma hedefleri, fen bilimleri öğretim programı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

Aguiar, F. C., Bentz, J., Silva, J. M., Fonseca, A. L., Swart, R., Santos, F. D., & Penha-Lopes, G. (2018). Adaptation to climate change at local level in Europe: An overview. *Environmental Science & Policy*, 86, 38-63.

Cars, M., & West, E. E. (2015). Education for sustainable society: attainments and good practices in Sweden during the United Nations Decade for Education for Sustainable Development (UNDESD). *Environment, Development and Sustainability*, 17, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10668-014-9535-7>

Çepni, S. (2007). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (Genişletilmiş Üçüncü Baskı, s. 76- 112). Trabzon : Celepler Matbaacılık.

European Commission, 2019. The environmental objectives of the future CAP. https://ec.europa.eu/info/news/environmental-care-and-climate-change-objectives-future-cap-2019-jan-25_en.

Fayet, C. M., Reilly, K. H., Van Ham, C., & Verburg, P. H. (2022). The potential of European abandoned agricultural lands to contribute to the Green Deal objectives: Policy perspectives. *Environmental Science & Policy*, 133, 44-53.

Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1), 47-63.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okuryazarlık Becerilerinin Öğretim Programlarında Sürdürülebilirliği: Okul Öncesinden İlkokula Paydaş Görüşleri Doğrultusunda Bir Program İncelemesi

Nur Hatice Dalfidan ¹ & Berrin Genç Ersoy ¹

¹ Sınıf Öğretmenliği, TED Üniversitesi

Problem Durumu

Okuryazarlık, bireylerin okuma, yazma, dinleme/izleme ve konuşma becerileri aracılığıyla toplumla etkin iletişim kurabilmesini ve bu yolla toplumsal yaşama katkı sağlayabilmesini mümkün kılan üst düzey bilişsel süreçleri içeren bir beceri alanıdır (ILA, 2025). Günümüzde ise okuryazarlık, yalnızca geleneksel dil becerileriyle sınırlı kalmamakta; dijital, metin temelli ve bilgi yoğun ortamlarda tanımlama, kavrama, yorumlama, değerlendirme ve yaratma gibi yetkinlikleri de kapsamaktadır (UNESCO, 2025). Bu beceriler, doğrudan, sistematik ve zorunlu eğitime dahil olarak ilk kez ilkököl düzeyinde yapılandırılmış biçimde kazandırılmaktadır. Özellikle okuma ve yazma becerileri, ilkököl birinci sınıfta temellendirilmekte ve bu düzeyden sonra daha ileri düzey okuryazarlık becerileri geliştirilmektedir. Bu bağlamda, ilkököl öncesi dönem, çocukların okuryazarlığa hazırlandığı "erken okuryazarlık süreci" olarak değerlendirilmektedir (Gözüküçük, 2017). İlkokulda yer alan kazanımların bir adım öncesine, çocukları bu kazanımlara hazırlayan kademeye, bakıldığında çocuklara bilişsel, sosyal, psikomotor, dil, özbakım gibi birçok açıdan temel atan okul öncesi eğitiminin faydaları, ilkököl birinci sınıfta etkisini göstermektedir (Şahin, Susar Kırmızı ve Salgut, 2016). Bir başka deyişle okul öncesinde yapılan erken okuryazarlık çalışmaları öğrencilerin ilkököl birinci sınıftaki ilk okuma yazmaya hazır olma durumunu olumlu yönde etkilemektedir. 2024–2025 eğitim öğretim yılında kademeli olarak uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen ilkököl 1. sınıf Türkçe öğretim programında, okuryazarlık becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi temel amaç olarak belirlenmiştir. Uygulama sürecinde, uyum haftasını takiben yer verilen “hazırlık haftası”, öğrencilerin dinleme, nefes kontrolü, dikkat, küçük kas gelişimi (örneğin kalem tutma), boyama, çizgi çalışmaları ve el-göz koordinasyonu gibi becerileri geliştirmelerine olanak sağlamak amacıyla yapılandırılmıştır. Bu haftanın ardından, öğrencilerde ilk okuma ve yazma sürecine geçilmekte ve bu becerilerde ilerleme hedeflenmektedir. Ancak, ilkököl yeni başlayan öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almadığına bakılmaksızın; hazırlık haftasında bu becerilere yönelik temel kazanımların sağlandığı ve tüm öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve duyuşsal açıdan ilkököl hazır olduğu varsayılmaktadır (MEB, 2024). Okul Öncesi Öğretim Programı, temel olarak



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

çocukları ilkokula hazırlamayı amaçlamaktadır. Programın alan becerilerinden biri olan Türkçe alanı altında, erken okuryazarlık becerileri önemli bir yer tutmaktadır. Bu beceriler doğrultusunda, çocukların okuma ve yazma sürecine başlamadan önce sahip olmaları gereken ön becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. Programda ifade edildiği üzere, söz konusu ön becerilerin okul öncesi dönemde edinilmesi, öğrencilerin ileriki akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Program kapsamında; yazı farkındalığı, cümlelerin sözcüklerden oluştuğuna dair bilinç, ses bilgisel farkındalık, sözcüklerin harflerden oluşması, okuma öncesi ve yazma öncesi beceriler gibi öğrenme çıktıları yer almaktadır (MEB, 2024).

Bu çalışma kapsamında, Türkiye’de uygulanan ve okuryazarlık gelişimini hedefleyen güncellenmiş öğretim programlarının, öğrencilerin okuryazarlık becerilerini geliştirme potansiyeli açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu değerlendirme, doğrudan programın uygulayıcıları olan okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile bu öğretmenleri yetiştiren alan akademisyenlerinin görüşlerine dayanmaktadır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Modele dayanarak araştırma katılımcılarının, öğretim programlarında yer alan okuryazarlık boyutu ile ilgili deneyim bazlı düşünceleri alınmıştır. Bu araştırmanın katılımcılarını; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile 1. sınıf okutmuş ve okutmakta olan 13 sınıf öğretmeni, ilk okuma yazma öğretimi, okuryazarlık gelişimi ve/veya Türkçe öğretimi dersi veren ya da vermekte olan 11 sınıf eğitimi alanı uzman akademisyeni, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile herhangi bir yaş grubu okutmuş ya da okutmakta olan 12 okul öncesi öğretmeni, erken okuryazarlık becerileri/erken çocuklukta dil becerisi gelişimi vb. içerikli ders veren ve/veya vermekte olan 10 okul öncesi alanı uzmanı akademisyeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, araştırma kapsamında belirlenen özelliklere sahip bireylerden olmaları için amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Veriler dört farklı türde, araştırmacı tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında uzman görüşü alınıp gerektiği yerlerde sorular yeniden düzenlenmiştir. Verilerin analizi için öncelikle, betimsel içerik analizine uygun olarak kod havuzu oluşturulmuştur ve ardından bu kodlar temalara ayrılmıştır. Görüşmeler, yüz yüze ve çevrimiçi platform (Zoom) üzerinden gerçekleştirilmiş olup telefon ile ses kaydına alınmıştır. Araştırmanın yapılabilmesi için araştırmacıların bağlı olduğu üniversitenin İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’ndan gereken izinler alınmıştır ve her katılımcı türüne özel olarak hazırlanan onam formları ile katılımcılardan yazılı izin alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan bu çalışmada elde edilen verilerin analizi ile aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin;



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Okul Öncesi Öğretim Programında yer alan okuryazarlık becerilerinin “temel amaç, kazandırılacak beceriler, aile katılımı, öğrenme ortamı, öğretim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirme” alt boyutlarına karşı genel olarak olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür. Okul öncesi akademisyenleri ise olumlu görüşlere sahip olmalarına rağmen programın bazı noktalarda sığ kaldığını düşünmektedir.
- Okul öncesi akademisyenleri, okul öncesi ve sınıf öğretmenleri adaylarının okuryazarlık çalışmaları üzerine ortak çalışmalar yapabileceğini ve iş birliği çalışmalarının öğretim programlarına eklenmesinin faydalı olacağını düşünmektedir.

Sınıf öğretmenleri;

- 1. Sınıf Türkçe Öğretim Programını okuryazarlık becerileri “temel amaç, kazandırılacak beceriler, öğrenme ortamı, öğretim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirme” alt boyutları açısından genel olarak olumlu; “aile katılımı ve okula uyum çalışmaları” açısından ise kısmen yetersiz bulmaktadır. Sınıf öğretmenleri akademisyenleri, alt boyutların genelinde eksikliklerin olduğunu düşünmektedir.
- Okul öncesi öğretmenleri ile iş birliğine açık olduklarını ve bu iş birliğinin öğretim programlarına eklenmesinin çocukların okuryazarlık becerilerini doğrudan olumlu etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri akademisyenleri ise sınıf öğretmenleri adaylarının bu iş birliğine bazı noktalarda ihtiyacı olduğunu ve okuma yazma öğretimine odaklanırken bunun kazandırılması gereken bir beceriden ziyade mekanikleşmiş; akademik bir adım olarak görmemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: okuryazarlık becerileri, ilköğretim, okul öncesi eğitim, program değerlendirme, paydaş görüşleri

Kaynakça

Gözükcü, M. (2017). Ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi ve yapılandırmacılık. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal. (Ed.), İlk okuma yazma öğretimi içinde (2. Baskı, ss. 1 – 33). Anı Yayıncılık.

International Literacy Association. (2025). Standards 2010: Glossary. ILA. <https://www.literacyworldwide.org/get-resources/standards-for-reading-professionals/standards-2010-glossary>

Şahin, A., Susar Kırmızı, F. ve Salgut, E. (2017). Okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisi. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal. (Ed.), İlk okuma yazma öğretimi içinde (2. Baskı, ss. 299 – 326). Anı Yayıncılık.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2022, 18 Kasım). 5 yaş okullaşma oranı yüzde 65'ten yüzde 98'e yükseldi. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr/5-yas-okullasma-orani-yuzde-65ten-yuzde-98e-yukseldi/haber/28189/tr>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) Türkiye yüzyılı maarif modeli.
<https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programtur1234Onayli.pdf>

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Okul öncesi öğretim programı Türkiye yüzyılı maarif modeli.
https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/20104013_2024programokuloncesionayli.pdf

UNESCO Institute for Statistics. (2025). Glossary. UNESCO.
<https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinden Tutum ve Değerler Boyutundaki Yeterliklerin İngilizce Öğretmenliği Lisans Programına Yansıtılabilirliği: Bir Durum Çalışması

Aydan Seher Yılmaz¹ & Sibel Cengizhan²

¹ Eğitim Programları ve Öğretim, Marmara Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri, Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde yaşanan hızlı ve sürekli değişim, eğitimin de çağın gereksinimlerine cevap verebilecek şekilde değişmesi ve dönüşmesi gerekliliğini beraberinde getirmiştir. Türkiye de bu doğrultuda gerekli adımları atmış, eğitimdeki dönüşüm vizyonunun temelini oluşturan bir çerçeve olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modelini ortaya koymuştur (Ülçay, 2024). 2024 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tanıtılan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bütüncül bir eğitim yaklaşımı esas alınarak oluşturulmuş; bireyin zihinsel, ruhsal ve bedensel bir bütün olarak geliştirilmesini hedefleyen bir eğitim yaklaşımıdır. TYMM'nin nihai amacı “yetkin ve erdemli insanlar yetiştirmek” olarak ifade edilmiştir (MEB, 2024, s.5). Bu hedefin gerçekleştirilmesinde nitelikli öğretmen yetiştirmenin önemli olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu doğrultuda nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için birtakım standartların olması gereklidir. Bu standartları sağlamanın yollarından biri de öğretmen yeterliklerinin doğru bir şekilde saptanarak uygulanmasıdır (Seferoğlu, 2004). Öğretmen yeterliği, bir öğretmenin öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2017). Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığının öğretmen yeterlikleri ile ilgili ilk resmi çalışmaları 1999 yılında başlamıştır. Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla “öğretmen yeterlikleri komisyonu” oluşturulmuş ve bu komisyonun çalışmaları sonucunda “Öğretmen Yeterlikleri” belgesi oluşturulmuştur. Öğretmen yeterliklerine ilişkin bir sonraki çalışma 2002 yılında Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, pek çok paydaşın katılım sağladığı çalıştaylar, paydaş görüşleri ve mevcut durum tespitiyle hazırlanan ulusal rapor sonucunda “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” belirlenmiştir (MEB, 2017, s.7). Bu yeterlikler 2006 yılında yürürlüğe girmiştir. 2017 yılında yapılan güncelleme ile birlikte, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ile “tutum ve değerler” olmak üzere 3 yeterlik alanı, bu yeterlik alanlarının altında yer alan 11 alt yeterlik ve 65 göstergeden oluşan bir yapıya dönüştürülmüştür. Bu yapı içerisinde TYMM’nde de görülen tutum ve değerler ön planda yer almıştır. Bununla birlikte TYMM’nin ortaya koymuş olduğu değer merkezli

yaklaşımın bir sonucu olarak öğretmenlerin de tutum ve değerler konusunda yetkinlik sahibi olması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Çünkü öğretmen adaylarının süreç boyunca kazandıkları tutumlar, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Böylelikle öğretmenler, öğrencilerine empati, adalet, saygı ve sorumluluk gibi değerlere ilişkin de model olabilirler. Bu nedenle, öğretmen adaylarının tutum ve değerler konusunda yetkinlik kazanması, eğitim sürecinin başarısı için kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda da öncelikle var olan durumun saptanması önemli görülmektedir. Bu önemden yola çıkılarak Doktora tezi kapsamındaki bir bulgudan üretilen bu çalışmada da Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinden sadece Tutum ve Değerler boyutunda yer alan yeterliklerin İngilizce öğretmenliği lisans programına yansıtılabilirliği üzerinde odaklanılmıştır. Araştırmanın İngilizce alanı üzerinde gerçekleştirilmesinin temel nedeni yabancı dil öğretimiyle gerçekleştirilen kültür aktarımlarında öğretmen adaylarının kendi kültürlerini koruma ve temsil etme bilincini geliştirmelerine katkı sağlamaktır. Çalışmadan elde edilen sonuçların özellikle İngilizce öğretiminde tutum ve değerlerin eğitim programlarına yansıtılmasındaki eksikliklerin ortaya çıkartılmasında ve bu eksikliklerin giderilmesinde eğitim programlarının güncellenmesi konularında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu araştırmanın amacı, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinden Tutum ve Değerler boyutunda yer alan yeterliklerin İngilizce öğretmenliği lisans programına yansıtılabilirliğine ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Tutum ve Değerler boyutunda yer alan yeterliklerden İngilizce öğretmenliği lisans programına yansıtılabilirliği düşük olan yeterliklere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
2. Tutum ve Değerler boyutunda yer alan yeterliklerden İngilizce öğretmenliği lisans programına yansıtılabilirliği düşük olan yeterliklere ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda iç içe geçmiş tek durum desenine göre tasarlanmıştır. Durum çalışması, araştırmacının sınırlı bir bağlam içerisindeki bir veya daha fazla durum aracılığıyla keşfedilen bir konunun incelenmesini içermektedir (Creswell, 2003; 2012). İç içe geçmiş tek durum deseninde ise, tek bir durum birden fazla alt birimde bütüncül bir şekilde ele alınır, araştırılır ve söz konusu durumu nasıl etkiledikleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde durulur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinden Tutum ve Değerler boyutunda yer alan yeterliklerin İngilizce öğretmenliği lisans programlarına yansıtılabilirliği durumu, bir devlet üniversitesindeki eğitim fakültesi İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ve görev yapan öğretim elemanları bağlamında ele alınarak irdelenmiştir.

Çalışmada Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinden Tutum ve Değerler boyutunda yer alan yeterliklerin İngilizce öğretmenliği lisans programlarına yansıtılabilirliğine ilişkin öğretmen



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

adaylarının katılım durumlarını ortaya çıkarmak amacıyla MEB tarafından 2017’de güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Tutum ve Değerler boyutu çerçevesinde “Tutum ve Değerlerin Programa Yansıtılabilirliği Anketi” oluşturulmuştur. Anketin kapsam geçerliği için uzman görüşleri alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Anketin cevaplanmasında; 1=kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=katılıyorum ve 4=kesinlikle katılıyorum şeklinde 4’lü cevap skalası kullanılmıştır. Anket, tüm dersleri almış olmaları sebebiyle 4. sınıftaki 83 öğrenciye uygulanmıştır. Öğretim elemanları için ise kontrol listesi oluşturulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak tutum ve değerler boyutundaki yeterliklerin İngilizce öğretmenliği lisans programı ile “kazandırılabilir” veya “kazandırılmaz” olduğuna dair işaretleme yapılması sağlanmıştır. Kontrol listesi, 5 öğretim elemanına uygulanmıştır. Tüm veriler incelenerek öğretmen adaylarının ankete “kesinlikle katılmıyorum” ve “katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri yeterlikler belirlenmiştir ve bu yeterlikler çerçevesinde öğretmen adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda öğretim elemanlarının her birinin kontrol listesinde “kazandırılmaz” şeklinde cevapladıkları yeterlikler saptanmış ve her öğretim elemanı ile kazandırılmadığını düşündüğü yeterliklere ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler gönüllü 19 öğretmen adayı ve 4 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinden Tutum ve Değerler boyutunda yer alan yeterliklerin İngilizce öğretmenliği lisans programına yansıtılabilirliğine ilişkin:

Öğretmen Adaylarından Elde Edilen Verilere İlişkin Sonuçlar

İngilizce öğretmenliği lisans programında, doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına yönelik duyarlılığı geliştirmeye yer verilmediği ve ailelerle işbirliği yapılabilmesine yönelik bir eğitimin olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adayının çalışacağı kurumun gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılımının sağlanması konusunun da programda yer almadığı saptanmıştır. Programdaki bir diğer eksiklik kültürel ve sanatsal etkinliklere yer verilmemesi ve bu etkinliklere katılımın teşvik edilmemesidir. Bununla birlikte, programda Türkiye ve dünya gündemine yer verilmediği, bir öğretmenin kişisel bakım ve sağlığına özen göstermesi gerektiği konusunun da programda yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim Elemanlarından Elde Edilen Verilere İlişkin Sonuçlar

İngilizce öğretmenliği lisans programında öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetiştirilmesi doğrultusunda söz konusu değerlere ve doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına yönelik içeriğe yer verilmediği belirlenmiştir. Ayrıca,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

programın veli ile iletişim konusunda yetersiz kaldığı, öğretmen adayının veli ile iletişime hazır olmadığı ve kişisel bakım ile sağlığa yönelik bir içerik bulunmadığı saptanmıştır. Programdaki diğer eksiklikler, Türkçenin etkili kullanımına ilişkin bir dersin bulunmaması ve öğrencilerin sadece oryantasyon döneminde kültürel ve sanatsal etkinliklere katılım konusunda teşvik edilmesidir.

Anahtar Kelimeler: öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, tutum ve değerler, İngilizce öğretmenliği lisans programı, İngilizce öğretmen adayları

Kaynakça

Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2012). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü: Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 58, 40-45.

Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Değerlendirmesi. Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi, 1(2), 70-75

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11.bs.). Ankara: Seçkin yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretmen Deneyimleri ve Uygulama Sürecine Yönelik Görüşler

Cemile Balık ¹ & Harun Şahin ²

¹ Eğitim Programları ve Öğretim, Fırat Üniversitesi

² Eğitim Programları ve Öğretim, Akdeniz Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim programı, bireylerin becerilerini açığa çıkarmak ve geliştirmek amacıyla, okulların bilinçli olarak planladığı ve yönlendirdiği öğrenme yaşantılarının toplamıdır (Bobbitt, 2017). Bir başka tanımda ise öğrenene, hem okul içinde hem de okul dışında planlanan etkinlikler aracılığıyla sunulan öğrenme deneyimlerinin bütünü (Demirel, 2011) olarak ifade edilmiştir. Bu tanımlar, eğitim programının hem planlı hem de yönlendirilmiş bir süreç olduğunu ve öğrenme deneyimlerini sistematik bir bütün olarak ele aldığını göstermektedir; dolayısıyla programı yalnızca öğrenme süreçleri ile sınırlamak doğru değildir.

Öğrenci kitlesindeki değişimler, eğitim programlarının statik kalmasını engeller ve sürekli uyum sağlamasını zorunlu kılar. Bu nedenle, eğitim programları doğası gereği esnek ve değişime açık bir yapı gösterir (Hewitt, 2018) ve mevcut programların günümüz şartlarına uygun, ihtiyaçlara cevap verebilen bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), 2024 yılında yürürlüğe giren yeni bir eğitim anlayışı olarak sunulmuş; 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'ndaki “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları” ve “Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri” temel alınarak oluşturulmuştur. Model, bireyin tüm yönleriyle gelişimini temel alan özgün bir eğitim modeli olarak bütüncül bir yaklaşımla tasarlanmıştır. TYMM aynı zamanda bireyleri yetkin ve erdemli insanlar olarak yetiştirmeyi hedefleyen bir yaklaşımı benimsemektedir (MEB, 2025). Nitekim eğitim programlarının temel unsurlarından biri olan eğitim felsefesi, yalnızca bilginin nasıl edinileceğini değil, aynı zamanda hangi niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmek istendiğini de belirler (Çüçen, 2011). Bu durum, eğitim programlarının teknik bir düzenlemeden ibaret olmadığını, aksine toplumun insana ve bilgiye bakışını yansıtan değer temelli bir yapı olduğunu göstermektedir. Zira eğitim programları kendi içinde belirleyici bir güç taşır; programın biçimini etkileyen unsurlar, toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik dinamiklerini etkileyebilir. Bu bağlamda okullar ve eğitim programları, bulundukları toplum ve kültür çerçevesinde önemli sosyal ve kültürel hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlar (Hewitt, 2018). Bu çerçevede TYMM, eğitim programını yalnızca



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öğrenme süreçlerini düzenleyen bir yapı olarak değil, aynı zamanda değerlerin aktarımını sağlayan, bireyin düşünsel ve etik gelişimini merkeze alan bir sistem olarak ele almaktadır.

TYMM’de yer alan yetkinlikler alanı, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine ilişkin düşünsel derinliklerini ve eleştirel farkındalıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda “öğretmen yansıtmaları” başlığı, “uygulayıcının yorumlama, akıl yürütme, değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerini kullanarak beceri geliştirme sürecine ilişkin yansıtmaları” ifadesiyle tanımlanmıştır (MEB, 2025). Bu tanım, öğretmenin yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda kendi öğretim süreçlerini sürekli sorgulayan, değerlendiren ve geliştiren bir özne olarak konumlandırıldığını göstermektedir. Bu vurgu, öğretmenlerin program sürecinde yorumlama, değerlendirme ve geliştirme rolünü üstlendiklerini göstermektedir. Alanyazında, öğretmenlerin program geliştirme sürecinin tüm aşamalarında rol aldıkları belirtilmektedir. Öğretmenler öneriler sunar, veri toplar ve araştırmalar yapar; veliler ve diğer paydaşlarla etkileşimde bulunur; yenilikçi yaklaşımları uygular; öğrenenlerden geri bildirim alır ve programların değerlendirilmesini gerçekleştirirler (Oliva ve Gordon, 2018). Ayrıca, eğitim programlarının sürekliliğini, bütünlüğünü ve konu ile düzeyler arasındaki uyumu sağlamak amacıyla, öğretmenlerin program geliştirme sürecinde etkin bir rol üstlenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Ornstein & Hunkins, 2016).

Eğitim programlarının etkinliği, büyük ölçüde onları uygulayan öğretmenlerin deneyim ve değerlendirmelerine bağlıdır. Öğretmenler, programların sahadaki uygulanabilirliğini, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama düzeyini ve öğretim süreçlerinin kalitesini doğrudan gözlemleyen aktörlerdir. Bu nedenle öğretmen görüşlerinin ve deneyimlerinin araştırılması, programların güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirlemede kritik bir öneme sahiptir. Ayrıca, öğretmen geri bildirimleri, program geliştirme sürecinde alınacak kararların dayanaklarını güçlendirir ve eğitimde süreklilik, bütünlük ile düzeyler arası uyumun sağlanmasına katkı sunar. Bu çerçevede, bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 2024 yılında yürürlüğe giren Maarif Modeli öğretim programlarının uygulama sürecine ilişkin öğretmenlerin görüş ve deneyimlerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak yürütülen bu çalışma, temel nitel araştırma deseniyle yapılandırılmıştır. Katılımcıların belirli bir olguyu nasıl anlamlandırdıklarını, bu olguyu kendi yaşam dünyalarıyla nasıl ilişkilendirdiklerini ve deneyimlerinden hangi anlamları ürettiklerini ortaya koymayı amaçlayan temel nitel araştırmalar, bireylerin öznel bakış açılarını derinlemesine incelemeye odaklanır (Merriam, 2023). Bu doğrultuda, bu çalışmada da öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programına ilişkin deneyimlerinden yola çıkarak, söz konusu modelin uygulama sürecine yönelik görüşlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programını fiilen uygulayan öğretmenler araştırma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve iki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak son haline getirilmiştir. Uygulama öncesinde gerçekleştirilen pilot görüşme ile soruların anlaşılabilirliği ve işlevselliği test edilmiş, elde edilen geri bildirimler doğrultusunda formun nihai hali belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan görüşme sorularına örnek olarak, öğretmenlerin deneyimlerini ve programın uygulanabilirliğini değerlendirmelerine imkân tanıyan ‘Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline ilişkin aldığınız hizmet içi eğitimi genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?’ ve ‘Türkiye Yüzyılı Maarif Modelini sınıf ortamında uygularken nasıl bir süreç izliyorsunuz?’ soruları gösterilebilir. Ardından öğretmenlerle çevrimiçi ve yüz yüze görüşmeler yapılmaya başlanmış olup, süreç hâlen devam etmektedir. Veri analizi için toplanan veriler kategorilere, temalara ve örüntülere ayrılarak tümevarımsal bir yaklaşım benimsenmiştir (Patton, 2018). Araştırmanın veri toplama ve analiz aşamaları hâlen devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan ön analizler, öğretmenlerin programa ilişkin hizmet içi eğitimlerden yeterince yararlanmadığını ortaya koymaktadır. Bulgular, hizmet içi eğitimlerin büyük ölçüde kuramsal kaldığını ve süresinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, programdaki etkinliklerin zaman açısından yoğun olduğunu ve gerekli materyallere erişimde zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlarda danışabilecekleri bir rehber veya destek mekanizmasının bulunmadığı belirlenmiştir. Bu durum, programın uygulanabilirliği ve etkinliği açısından kayda değer eksikliklere işaret etmekte ve hizmet içi eğitim süreçlerinin güçlendirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Duyul vd. (2025) TYMM’ye ilişkin öğretmenlerin görüşlerini aldıkları çalışmada, programın yoğunluğu ve uygulanabilirliği konusunda öğretmenlerin endişeli oldukları ve programa ilişkin yeterli hazırlık sürecinin bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretim programı, öğretmen görüşleri

Kaynakça

Bobbitt, J.F. (2017). Eğitim programı. (Çev. M.E. Rüzgar). Akademi.

Çüçen, A.K. (2011). Felsefeye giriş. Asa Kitapevi.

Demirel, Ö. (2011). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. (11. Basım). Pegem Akademi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15002346>

Hewitt, T.W. (2018). Eğitimde program geliştirme: neyi neden öğretiyoruz. (Çev. Ed. S. Arslan). Nobel Yayıncılık.

Merriam, S. B. (2023). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (Çev. ed. S. Turan). Nobel Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni.

Patton. M.Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çev. Ed: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Oliva, P. F. ve Gordon, W.R. (2018). Program geliştirme. (Çev. Ed. K. Gündoğdu). Pegem Akademi.

Ornstein, A.C. ve Hunkins, F. P. (2016). Eğitim programı: temeller, ilkeler, sorunlar. (Çev. Ed. A. Arı). Eğitim Yayınevi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

9. Sınıf İngilizce Dersinde E-Portfolyo Entegrasyonuna İlişkin Öğrenci Deneyimleri

Merve Aluçlu ¹, Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu ² & Ali Ulus Kırmav ²

¹ İngilizce Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri Bölümü, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Türkiye’de zorunlu bir yabancı dil olarak öğretilen İngilizce dersi, yıllar içinde değişen öğretim anlayışları ve eğitim politikalarına bağlı olarak farklı öğretim programlarıyla yürütülmüştür. 2018 yılında yürürlüğe giren Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı ise öğrenciyi merkeze alan, iletişimsel yeterlilikleri geliştirmeyi amaçlayan ve öğrenmeyi yaparak-yaşayarak gerçekleştirmeyi önermektedir (MEB, 2018). Bu programda, dil öğretiminin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmaması; öğrencilerin dili anlamlı bağlamlarda kullanarak üretmeleri ve öğrenme sürecine aktif biçimde katılmaları beklenmektedir. Programda ölçme ve değerlendirme anlayışının da bu bakış açısına göre yeniden tanımlanmıştır. Buna göre, dil öğretiminde öğrencinin yalnızca bilişsel çıktıları değil, sürece dayalı performansı da dikkate alınmalıdır.

2018 İngilizce dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirmenin temel amacı, öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki ilerlemelerini izlemek, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek ve onları hem öğrenme hem de değerlendirme süreçlerine aktif katılımcılar olarak dâhil etmektir (MEB, 2018). Bu bağlamda, yalnızca sonuca odaklanan geleneksel ölçme yaklaşımları yanında; öğrenme sürecini görünür kılan, gelişim odaklı ve biçimlendirici değerlendirme anlayışının benimsenmesi önerilmektedir. Program, portfolyolar, projeler, performans görevleri ve dijital araçları bu yaklaşımın temel bileşenleri arasında tanımlamaktadır.

Özellikle e-portfolyolar, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlama, belgeleme, yansıtma ve öz-değerlendirme becerilerini geliştirmelerine imkân tanıyan yenilikçi bir araç olarak ön plana çıkmıştır. Barrett (2010) e-portfolyoları “öğrencinin zaman içinde öğrenme yolculuğunu belgeleyen elektronik bir koleksiyon” olarak tanımlar. Benzer şekilde, Lam (2022), e-portfolyoların yansıtıcı öğrenmeyi ve üstbilişsel farkındalığı destekleyerek öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu artırdığını vurgulamaktadır. Ayrıca Campbell vd. (2021), e-portfolyo sistemlerinin öğrencilerin öz-düzenleme ve dijital yeterlilik becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğunu belirtmektedir. Bu yönüyle e-portfolyolar, öğrencilerin bireysel ilerlemelerini izlemelerine, kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerine ve



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öğrenme süreçlerini yönetmelerine olanak tanıyan bir yapı sunar. Öğrenmenin yalnızca çıktılarını değil, sürecin tamamını görünür kılmak bakımından e-portfolyolar, programın benimsediği sürece dayalı ölçme-değerlendirme yaklaşımının somut bir yansımasıdır (Barrett, 2010; Lam, 2022; MEB, 2018).

Uluslararası alanyazın e-portfolyoların öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyon, öz-düzenleme, yansıtıcı düşünme ve üstbilişsel farkındalık becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Campbell vd., 2021; Segaran ve Hasim, 2021). Bu araçlar, öğrencilerin öğrenmeye karşı sorumluluk hissetmelerini sağlayarak öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli öğrenmeye geçişi destekler. Ayrıca, öğrenciler arasında dijital iş birliği, paylaşım, akran geri bildirimi gibi etkileşimsel becerilerin gelişmesine katkı sağlar. Ancak Türkiye’de yapılan araştırmalarda e-portfolyoların öğretim sürecine entegrasyonunun sınırlı olduğu, uygulamaların çoğunlukla öğretmen görüşleri çerçevesinde ele alındığı görülmektedir (Kutlu vd., 2017; Yurdabakan ve Erdoğan, 2009; Zhang ve Tur, 2024). Öğrencilerin e-portfolyo sürecini nasıl deneyimledikleri ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin ve kolaylıkların neler olduğu üzerine yürütülmüş çalışmaların sayısı azdır.

Segaran ve Hasim, (2021) e-portfolyoların öğrencilere özyönelimli öğrenme süreçlerinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal düzeyde daha fazla kontrol ve farkındalık sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları deneyimlerin derinlemesine incelenmesi, yalnızca uygulamanın etkililiğini değerlendirmek açısından değil, aynı zamanda eğitim politikalarının ve programın öğrenci üzerindeki yansımalarını anlamak açısından da önemlidir. Ancak uygulamada, öğrencilerin e-portfolyo sürecine yönelik algıları çoğu zaman göz ardı edilmekte; teknik güçlükler, zaman yönetimi sorunları, dönütlerin anlaşılmaması ve dijital güvenlik kaygıları gibi unsurların öğrenme sürecine etkisi yeterince ele alınmamaktadır (Hatipoğlu, 2015; Koç, 2019).

Bu çalışmada 9. sınıf İngilizce dersinde e-portfolyo entegrasyonuna ilişkin bir öğretim tasarımının nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği ve öğrencilerin bu süreçte hangi engellerle karşılaştıkları ve hangi deneyimleri elde ettikleri e-portfolyo uygulamalarının sürdürülebilirliği açısından önemli bir konudur. Bu durum hem öğretmenlerin uygulama tasarımlarını hem de program geliştiricilerin kararlarını doğrudan etkileyebilir. Bu nedenle, çalışmada 9. sınıf İngilizce dersinde e-portfolyo entegrasyonuna ilişkin sürecin ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 9. sınıf İngilizce dersinde e-portfolyo entegrasyonuna dayalı geliştirilen öğretim tasarımının uygulama süreci nasıl gerçekleşmektedir?
- E-portfolyo kullanımına ilişkin öğrenci deneyimleri nelerdir?



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu çalışma ile, 2018 İngilizce Öğretim Programı'nın öngördüğü sürece dayalı değerlendirme yaklaşımının öğrenci boyutundaki yansımaları görünür kılınacak; öğretim tasarımlarında öğrenci merkezli bir bakış açısı geliştirilmesine katkı sağlanacaktır.

Yöntem

Bu çalışma, 9. sınıf İngilizce dersinde e-portfolyo kullanımına yönelik olarak geliştirilen bir öğretim tasarımının uygulanması sürecini ve öğrencilerin yaşadıkları deneyimleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, uygulamayı geliştirmeyi ve süreci derinlemesine anlamayı amaçlayan; araştırmacının hem uygulayıcı hem gözlemci olduğu bir yaklaşımdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu desen, araştırmacının sınıf ortamında aktif olarak yer almasına, katılımcılarla etkileşim içinde bulunmasına ve elde edilen verilerin bağlam içinde yorumlanmasına olanak tanır. Böylece, öğrencilerin e-portfolyo sürecine ilişkin deneyimlerinin doğrudan gözlemlenmesi ve öğrencilerin kendi ifadeleriyle yansıtılması mümkün olmuştur.

Araştırmada üç eylem planı hazırlanmış ve bu planlar çerçevesinde ADDIE öğretim tasarım modeli temel alınarak sekiz uygulama gerçekleştirilmiştir. Analiz aşamasında 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 9. sınıf İngilizce ders kitabı, ünitelendirilmiş yıllık plan ve EBA platformu incelenmiş, kazanım ve üniteler belirlenmiş, e-portfolyo uygulamalarına ilişkin alanyazın taranmış ve öğrencilerin e-portfolyo deneyimlerine ilişkin görüş alınarak ihtiyaç analizi yapılmıştır. Tasarım sürecinde e-portfolyo entegrasyonunu destekleyecek amaçlar, etkinlikler ve araçlar belirlenmiş; öğrencilerin kendi ürünlerini oluşturabilecekleri e-portfolyo görevleri planlanmıştır. Geliştirme aşamasında uygun dijital materyaller hazırlanmış, teknik koşullar düzenlenmiştir. Üç ay süren uygulama sürecinde öğrenciler ürünlerini dijital ortama yüklemiş, her bir e-portfolyo ürününe ilişkin yansıtma günlükleri yazmış ve arkadaşlarının e-portfolyo görevlerine dönütler vermiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, Malatya il merkezindeki bir Anadolu lisesinde öğrenim gören ve araştırmacının ders öğretmeni olduğu bir 9. sınıf şubesinde yer alan 31 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşları 14-15 aralığındadır.

Veri toplama sürecinde ise veriler; öğrenci yansıtma günlükleri, araştırmacı yansıtma günlükleri, odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Yansıtma günlükleri, öğrencilerin e-portfolyo sürecinde yaşadıkları deneyimleri kendi ifadeleriyle betimlemeleri açısından birincil veri kaynağını oluşturmuştur. Odak grup görüşmeleri ile öğrencilerin süreç hakkındaki genel değerlendirmeleri, yaşadıkları güçlükler, motivasyon ve öğrenme kazanımları incelenmiştir.

Toplanan veriler tümevarım temelli analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Öncelikle öğrenci yansıtma günlükleri, odak grup görüşmeleri notları dikkatle incelenmiş; bu veriler üzerinde kodlama yapılarak



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

anlamalı ifadeler belirlenmiştir. Benzer kodlar bir araya getirilerek temalar ve alt temalar oluşturulmuş, öğrencilerin deneyimlerini yansıtan örüntüler anlamalı bir bütün hâline getirilmiştir. Verilerin doğal bağlamı korunmuş, elde edilen bulgular doğrudan öğrenci ifadeleriyle desteklenerek yorumlanmıştır. Araştırmacılar, önceden belirlenmiş bir kuramsal çerçeveden çok, verilerden türeyen anlamlara odaklanmış; temalar sürekli karşılaştırma yöntemiyle gözden geçirilmiştir. Nowell ve arkadaşları (2017)'nin de vurguladığı üzere, tematik analiz katılımcı deneyimlerini derinlemesine anlamaya olanak tanıyan esnek bir yaklaşım olup, nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerliliği artıran sistematik bir çözümleme süreci sunmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonucunda ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir.

- E-portfolio tabanlı öğretim tasarımı üç eylem planı kapsamında uygulanmış ve bu üç eylem planı çerçevesinde toplam sekiz uygulama yürütülmüştür. Elde edilen öğrenci ifadeleri, sürecin öğrenmeye aktif katılım, sorumluluk ve öz-düzenleme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Ürünlerini EBA üzerinden paylaşan öğrenciler, akran dönütleriyle kendi ilerlemelerini izlediklerini ve dijital becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Teknik aksaklıkların alternatiflerle aşılması, öğretmenin teknoloji entegrasyonundaki rolünü güçlendirmiştir. Bulgular, açık yönergeler ve yapılandırılmış dönütlerin motivasyon ile ürün niteliğini artırdığını; e-portfolio sürecinin yansıtıcı düşünme ve iş birliğini desteklediğini ortaya koymuştur.
- 2. E-portfolio uygulamasına ilişkin odak görüşmeler, öğrencilerin göreve hazırlıkta araştırma yapma, dijital araçları tanıma ve yönergelere uyma davranışlarının geliştiğini; öz-düzenleme, planlama ve bilişsel farkındalıklarının arttığını göstermiştir. Teknik sınırlılıklar yaşansa da öğrenciler alternatif çözüm yolları geliştirerek dijital esneklik kazanmıştır. Grup çalışmaları hız ve mekân kısıtları nedeniyle zorlayıcı olmuş, ancak çevrim içi iletişim iş birliğini desteklemiştir. Öğrenciler dil ve dijital becerilerinde ilerleme, ürünlerin saklanabilirliğinde güven ve öğrenme sorumluluğunda artış bildirmiştir. Akran dönütlerinin yapılandırılması katılım ve niteliği yükseltmiştir. Bununla birlikte, ses kaydı gibi görevlerde mahremiyet ve güvenlik kaygıları dikkate alınması gereken bir unsur olarak öne çıkmıştır. Genel olarak süreç, motivasyonu ve ürün niteliğini artırmıştır.

Anahtar Kelimeler: e-portfolio, teknoloji entegrasyonu, İngilizce öğretim programı, sürece dayalı değerlendirme

Kaynakça

Barrett, H. C. (2010). E-portfolios: The electronic bridge from theory to practice. Retrospective research report. <https://electronicportfolios.org/>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Campbell, C., Egan, J., Janson, A., & Hudson, L. (2021). Using an implementation trial of an ePortfolio system to promote student learning through self-reflection. *Issues in Educational Research*, 31(4), 1027–1046. (ERIC No: EJ1300754)

Hatipoğlu, Ç. (2015). Ortaokul İngilizce dersinde e-portfolyo kullanımının öğrencilerin öz yeterlilik ve başarılarına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koç, N. (2019). İngilizce öğretmenlerinin e-portfolyo uygulamalarına yönelik görüşleri ve karşılaştıkları zorluklar (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kutlu, Ö., Akın, A., & Genç, E. (2017). E-portfolyo uygulamalarının İngilizce öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri üzerine etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 221–240.

Lam, R. (2022). E-Portfolios for self-regulated and co-regulated learning: A review. *Frontiers in Psychology*, 13, 1079385. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1079385>

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>

Segaran, M. K., & Hasim, Z. (2021). Self-regulated learning through ePortfolio: A meta-analysis. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18(1), 131–156. <https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.1.6>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yurdabakan, İ., & Erdoğan, T. (2009). İngilizce dersinde e-portfolyo kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 321–336.

Zhang, P., & Tur, G. (2024). A systematic review of e-Portfolio use during the pandemic: Inspiration for post-COVID-19 practices. *Open Praxis*, 16(3), 429–444. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.3.656>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bir Üretken Yapay Zekâ Aracı Olarak ChatGPT’nin Dil Başarısı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi: Meta Analiz Çalışması

Ali Orhan

Yabancı Diller Yüksekokulu, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Problem Durumu

Teknoloji destekli dil öğrenimi alanında, üretken yapay zeka son zamanlarda önemli bir tartışma konusu haline gelmiştir. Üretken yapay zeka, sistemlerin veya makinelerin öğrenme, muhakeme veya iletişim gibi genellikle insan zekası gerektiren farklı görevleri yerine getirme yeteneği olarak tanımlanabilir (Russell ve Norvig, 2016). Akıllı programlar içeren bu üretken yapay zeka tabanlı sistemler, çeşitli görevleri yerine getirmek, büyük veri kümelerini analiz etmek, öğrenci yanıtlarını değerlendirmek ve uygun geri bildirim sağlamak için insanlarla iş birliği yapabilir (Aldosari, 2020). OpenAI tarafından geliştirilen üretken yapay zeka destekli bir sohbet robotu olan ChatGPT’nin, en dikkat çekici üretken yapay zeka destekli araçlarından biri olarak ön plana çıktığını ve piyasaya sürülmesinden bu yana oldukça popüler hale geldiğini söylemek mümkündür. 175 milyar parametreyle şu anda mevcut en büyük dil modellerinden biri olarak görülebileceği ve sahip olduğu bu büyüklükle diğer modellerden ayrıldığı söylenebilir (Abu Khurma vd., 2024). ChatGPT, dil bilgisi açısından doğru cümleler ve kelimeler üreterek tutarlı ve doğru yazılı içerik oluşturulmasına yardımcı olurken, aynı zamanda insan sorularını uygun şekilde anlayıp yanıtlayabilir (Cooper, 2023). Dahası, hem eğitimciler için bir yardımcı hem de öğrenciler için bir öğrenme arkadaşı olarak hizmet verebilir (Lo, 2023). ChatGPT, İngilizce öğrenen öğrencilere son derece kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunarak, dil öğrenme yolculuklarına aktif olarak katılmalarını, kendi hızlarında ilerlemelerini ve kişiye özel ve anında geri bildirim almalarını sağlayabilir (Huang vd., 2023).

ChatGPT, İngilizce öğrenimi bağlamında nispeten yeni bir fikir olarak kabul edilebilse de, önceki çalışmalar dil öğretme/öğrenme amaçları açısından bu aracın avantajlarını ve dezavantajlarını tartışmıştır (Baskara ve Mukarto, 2023; Hong, 2023). Dahası, bazı araştırmacılar (Su vd., 2023; Yan, 2023) kelime bilgisi, yazma, dil bilgisi veya okuma gibi dil öğreniminin farklı yönlerini geliştirmek için ChatGPT’nin etkililiğini incelemek üzere deneysel çalışmalar yürütmüştür. Bu nedenle, ChatGPT’yi dil sınıflarına entegre etmeye yönelik artan bir ilgi olduğu ve önceki çalışmaların ChatGPT’nin dil edinimi üzerindeki etkisini anlamaya büyük oranda katkıda bulunduğu söylenebilir. Bu deneysel çalışmaların çoğu, etki büyüklükleri değişmekle birlikte ChatGPT’nin dil becerilerini geliştirme üzerindeki olumlu etkisine dair kanıtlar sunmaktadır. Öte yandan, ChatGPT’nin dil

sınıflarında öğrenme çıktılarını iyileştirmede geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olmadığı sonucuna varan başka çalışmalar da vardır (Escalante vd., 2023; Sawangwan, 2024). Bu nedenle, ChatGPT'nin dil sınıflarında öğrenme çıktılarını iyileştirmede ne derecede etkili olduğu kritik bir soru olarak varlığını korumaktadır. Dolayısıyla, önceki araştırmaların bulgularını sentezlemek ve ChatGPT'nin dil öğrenimi bağlamındaki etkisinin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamak için bir meta analiz çalışmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu sebeple, bu meta analiz çalışmasının amacı ChatGPT'nin İngilizce sınıflarındaki dil başarısı üzerindeki genel etki büyüklüğünü incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- ChatGPT'nin İngilizce sınıflarındaki dil başarısı üzerindeki genel etki büyüklüğü nasıldır?
- Bu genel etki büyüklüğü bazı moderatör değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu meta analiz çalışması Page vd. (2021) tarafından geliştirilen PRISMA yönergeleri izlenerek yürütülmüştür. ChatGPT'nin İngilizce sınıflarındaki dil başarısı üzerindeki etkililiğini inceleyen çalışmalara Google Scholar, Web of Science, ERIC ve Scopus gibi çeşitli çevrimiçi veri tabanlarında sistematik aramalar yapılarak ulaşılmıştır. Literatür taraması sonucunda elde edilen çalışmalar önceden belirlenen dahil edilme ve hariç bırakılma kriterlerine göre iki araştırmacı tarafından incelenmiş ve meta analize dahil edilecek 29 çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmalardan bazıları birden fazla etki büyüklüğü rapor ettiğinden dolayı, bu meta analiz çalışması 29 bağımsız çalışmadan elde edilmiş 32 etki büyüklüğü ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında meta analize dahil edilen çalışmalar araştırmacı tarafından geliştirilen bir form yardımıyla kodlanmıştır. Etki büyüklüklerinin hesaplanmasında, deney ve kontrol gruplarına ait son test puan ortalamaları, standart sapma değerleri ve örneklem büyüklükleri kullanılmıştır. Bu hesaplamalar için Hedge'in g katsayısı kullanılmış ve tüm analizlerde %95 güven aralığı uygulanmıştır. Moderatör analizleri dil becerileri ve bileşenleri (dil bilgisi, konuşma, yazma vb.), katılımcıların öğrenim kademesi (K12, üniversite), deneysel müdahale süresi (7 hafta ve daha az veya 8 hafta ve daha fazla), ChatGPT'nin rolü (geri bildirim kaynağı, özel öğretmen vb.), çalışmanın yapıldığı bölge (Asya ve Orta doğu) ve çalışma türü (yayımlanmış ve yayımlanmamış) moderatör değişkenlerine göre Analog ANOVA kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yayın yanlılığı, huni grafiği, Duval ve Tweedie'nin kırpma ve doldurma yöntemi ve Egger'in regresyon testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmalar arasındaki heterojenliği araştırmak için ise hem Q istatistikleri hem de I^2 değerleri incelenmiştir. Veriler Comprehensive Meta-Analysis (CMA) yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

29 bağımsız çalışmadan elde edilmiş 32 etki büyüklüğü ile gerçekleştirilen meta analiz çalışmasından elde edilen sonuçlara göre, ChatGPT'nin dil sınıflarındaki öğrenci başarısı üzerindeki genel etkisi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

büyük düzeydedir (Hedges's $g=0.94$, %95 GA=0.06-1.27). Bir başka ifadeyle ChatGPT dil sınıflarındaki öğrenci başarısını arttırmada büyük oranda etkilidir. Bu etki büyüklüğü dil becerileri ve bileşenleri (QB=5.956, $p>0.05$), katılımcıların öğrenim kademesi (QB=0.472, $p>0.05$), deneysel müdahale süresi (QB=0.588, $p>0.05$), ChatGPT'nin rolü (QB=1.410, $p>0.05$), çalışmanın yapıldığı bölge (QB=3.419, $p>0.05$) ve çalışma türü (QB=1.054, $p>0.05$) moderatör değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Ayrıca huni grafiğinden ve Egger'in regresyon testinden elde edilen bulgular neticesinde meta analize dahil edilen çalışmalarda yayın yanlılığı olmadı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: ChatGPT, dil başarısı, dil sınıfları, üretken yapay zeka, meta analiz

Kaynakça

Abu Khurma, O., Albahti, F., Ali, N., & Bustanji, A. (2024). AI ChatGPT and student engagement: Unraveling dimensions through PRISMA analysis for enhanced learning experiences. *Contemporary Educational Technology*, 16(2), 1-22. <https://doi.org/10.30935/cedtech/14334>

Aldosari, S. A. M. (2020). The future of higher education in the light of artificial intelligence transformations. *International Journal of Higher Education*, 9(3), 145–151. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n3p145>

Baskara, R. & Mukarto, M. (2023). Exploring the implications of ChatGPT for language learning in higher education. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 7(2), 343-358. <http://dx.doi.org/10.21093/ijeltal.v7i2.1387>

Cooper, G. (2023). Examining science education in ChatGPT: An exploratory study of generative artificial intelligence. *Journal of Science Education and Technology*, 32, 444–452. <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10039-y>

Escalante, J., Pack, A., & Barrett, A. (2023). AI-generated feedback on writing: insights into efficacy and ENL student preference. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(57), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00425-2>

Hong, W. C. H. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 5(1), 37-45. <https://doi.org/10.61414/jeti.v5i1.103>

Huang, X., Zou, D., Cheng, G., Chen, X., & Xie, H. (2023). Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education. *Educational Technology & Society*, 26(1), 112–131. [https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26\(1\).0009](https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26(1).0009)

Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education?: A rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13(410), 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci13040410>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Russell, S. J. & Norvig, P. (2016). *Artificial intelligence: A modern approach*. Pearson Education Limited.

Sawangwan, S. (2024). ChatGPT vs teacher roles in developing EFL writing. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 14(1), 1-21. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.361235>

Su, Y., Lin, Y., & Lai, C. (2023). Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classrooms. *Assessing Writing*, 57(100752), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100752>

Yan, D. (2023). Impact of ChatGPT on learners in a L2 writing practicum: An exploratory investigation. *Education and Information Technologies*, 28, 13943–13967. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11742-4>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yeni Matematik Öğretim Programı Öğrenme Çıktılarının TIMSS 2023 Değerlendirme Çerçevesine ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Hamide Arslan ¹ & Mustafa Çelebi ²

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Erciyes Üniversitesi

² İstatistik, Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

Ortaokulda verilen matematik eğitiminin dayanağı matematik öğretim programlarıdır. Öğrencilerin ulusal ve uluslararası sınavlarda gösterdikleri başarılar öğretim programlarının bir yansıması olarak görülebilir. Bu durum, öğretim programlarının uluslararası araştırmalarda öne çıkan becerilerle uyumlu olup olmadığının araştırılmasını gerekli kılmaktadır.

TIMSS'in hem 4. hem de 8. sınıf düzeylerinde uygulanması ortaokul matematik öğretim programının bütüncül biçimde değerlendirilmesine imkan tanımaktadır. Özellikle 4. sınıfta (Türkiye için 5.sınıf) gerçekleştirilen uygulamanın ardından bir sonraki uygulamada aynı öğrenci grubunun 8. sınıfta yeniden değerlendirilmesi öğretim programının tüm ortaokul sürecinde kazandırmayı hedeflediği bilgi ve becerilerin izlenmesine olanak sağlamaktadır. Bu durum yalnızca belirli bir sınıf düzeyine ilişkin anlık bir başarı ölçümünden öte programın uzun vadeli etkilerini ortaya koyması bakımından son derece değerli bir veri kaynağı sunmaktadır. Bu nedenle araştırmada TIMSS referans çalışma olarak tercih edilmiştir. Öğretim programının TIMSS değerlendirme çerçevesi bilişsel alanlarıyla uyumunun araştırılmasının anlamlı olacağı düşünülebilir.

TIMSS 2023 Değerlendirme Çerçevesi matematik eğitimindeki bilişsel düzeyleri ve öğrenci başarılarını incelemek amacıyla Türkiye'deki yeni matematik öğretim programının içeriği ve hedefleri açısından önemli bir referans noktası oluşturmaktadır. "TIMSS'in 2016 yılı ansiklopedik raporunda, katılımcı ülkelerin öğretim programlarında yapılan reformların, TIMSS sonuçlarından doğrudan ya da dolaylı olarak etkilendiği belirtilmektedir. Aynı raporda, Türkiye bölümünde TIMSS'in ülkemizdeki eğitimi izlemek için kullanılan uluslararası göstergelerden biri olduğu vurgulanırken 2012 yılı ansiklopedik raporunda ise Malezya'ya ilişkin bölümde, matematik öğretim programlarının TIMSS'in bilişsel alanlarına göre yapılandırıldığı ifade edilmektedir." (Delil, Özcan ve Işlak, 2020).

Öğretim programının başarısı program metniyle ölçülememektedir. Öğretim programı programın uygulayıcısı olan öğretmenden bağımsız düşünülmemelidir. Öğretmen programın uygulanma



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sürecinde merkezi bir rol üstlenmekte programın öğrencilere kazandırmayı hedeflediği becerilerin aktarılmasında büyük bir rol oynamaktadır. Bu sebeple öğretim programı çoğunlukla öğretmenin sınıf içindeki etkinlikleri sayesinde şekillenmekte ve hayat bulmaktadır. Yılmaz ve Kahramanoğlu (2021) da öğretmen ve öğretim programları arasındaki ilişkinin eğitimde başarıya ulaşmada önemli bir role sahip olduğunu söylemiştir. Bu sebeple öğretmenlerin bu sürece ilişkin görüşlerinin incelenmesi programın uygulamada fark edilen teorik ve pratik uyumsuzlukların tespit edilmesinde yardımcı olacağı söylenebilir. Öğretmen görüşleri sayesinde programın eksik veya geliştirilmesi gereken yönlerini açığa çıkararak programın gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye'deki eğitim sisteminde karşılaşılan sorunlar arasında öğretmenlerin programa dair yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaması, uygulama sırasında karşılaşılan zorluklar ve eğitimdeki genel değişimlere uyum sağlayamama gibi unsurlar yer almaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin görüşleri ve deneyimleri programın sahadaki etkisini anlamak ve olası iyileştirmeleri belirlemek için bir veri kaynağı olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma, Türkiye'deki yeni matematik öğretim programının öğrenme çıktılarının TIMSS çerçevesinde ne ölçüde karşılık bulduğunu öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerini incelemeyi hedeflemektedir. Böylece elde edilecek bulguların hem program geliştirme süreçlerine hem de Türkiye'deki matematik eğitiminin uluslararası standartlara ulaşmasına yönelik öneriler sunması beklenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, Yeni Matematik Öğretim Programı'nın öğrenme çıktılarının TIMSS 2023 değerlendirme çerçevesine ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesini amaçlayan karma yöntemli bir çalışmadır. Karma yöntem, bir konunun hem kuramsal hem de uygulamaya dayalı yönlerinin farklı veri türleriyle bütüncül biçimde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Creswell, 2014).

Araştırmanın nicel boyutunda, öğretmen görüşlerine dayalı olarak programın etkililiği değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, “Stufflebeam'in CIPP Modeline Göre İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. CIPP modeli, eğitim programlarını bağlam (context), girdi (input), süreç (process) ve ürün (product) boyutlarında inceleyerek kapsamlı bir değerlendirme yapılmasını sağlar. Ölçek, öğretmenlerin programın hedefleri, içeriği, öğretim süreci ve öğrenme çıktıları hakkındaki algılarını belirlemeye yöneliktir. Ölçeğin geçerliği uzman görüşleriyle, güvenilirliği ise Cronbach Alfa katsayısı ile test edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistiksel yöntemlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, Yeni Matematik Öğretim Programı'nın öğrenme çıktıları TIMSS 2023 değerlendirme çerçevesine göre doküman incelemesi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu incelemede, programda yer alan öğrenme çıktıları TIMSS'in



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bilişsel alanları (bilgi, uygulama, akıl yürütme) ve içerik alanları (sayılar, cebir, geometri, veri ve olasılık) temelinde sınıflandırılmıştır.

Verilerin güvenilirliği ve geçerliğini artırmak için uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Bulgular, ölçek sonuçları ve doküman incelemesi bulguları birlikte değerlendirilerek programın TIMSS çerçevesiyle uyum düzeyi ortaya konmuştur.

Ayrıca araştırmada, karma yöntemin sağladığı çok yönlü bakış açısı doğrultusunda nicel bulgular ile doküman incelemesi sonuçları karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır. Böylece öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler, programın TIMSS 2023 değerlendirme çerçevesine göre yapılan doküman analizinden elde edilen bulgularla ilişkilendirilmiştir. Bu karşılaştırma, programın hem öğretmenler tarafından nasıl algılandığını hem de uluslararası ölçme ve değerlendirme standartlarıyla ne düzeyde uyum sağladığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle araştırma, program geliştirme sürecine ilişkin güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesine, özellikle de üst düzey bilişsel becerileri destekleyen öğrenme çıktılarının yeterliliğinin değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır. Elde edilen sonuçların, Türkiye’de matematik öğretim programlarının TIMSS gibi uluslararası değerlendirme sistemleriyle daha uyumlu hale getirilmesi için hem politika yapıcılara hem de öğretmen yetiştirme süreçlerine yönelik öneriler sunması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın nicel bulgularına göre, öğretmenlerin Yeni Matematik Öğretim Programı’na ilişkin genel tutumlarının orta-üst düzeyde olumlu olacağı beklenmektedir. Öğretmenlerin programın çağdaş, öğrenci merkezli ve problem çözmeye dayalı yapısını destekledikleri; ancak uygulamada zaman yetersizliği, kazanım yoğunluğu ve ölçme-değerlendirme güçlükleri yaşadıkları öngörülmektedir. Ayrıca öğretmen görüşlerinin mesleki deneyim ve görev yapılan okul türüne göre farklılık gösterebileceği düşünülmektedir. Araştırmanın nitel boyutunda elde edilecek doküman analizi sonuçlarının ise, Yeni Matematik Öğretim Programı öğrenme çıktılarının TIMSS 2023 değerlendirme çerçevesiyle büyük ölçüde örtüştüğünü, özellikle bilgi ve uygulama alanlarında güçlü bir paralellik bulunduğunu göstermesi beklenmektedir. Ancak akıl yürütme ve üst düzey düşünme becerileri açısından kazanımların sınırlı kaldığı, bu durumun TIMSS hedefleriyle tam bir uyumun sağlanmasını engellediği düşünülmektedir.

Genel olarak, programın TIMSS standartlarına kısmen uyumlu, ancak öğretim sürecinde akıl yürütme becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımların artırılmasına ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Maarif Modeli, TIMSS, uluslararası sınavlar, matematik eğitimi, öğretim programı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Aydiner, N. (2011). Öğretim İlke ve Yöntemleri. S. Güven, & M. A. Özerbaş (Dü) içinde, Öğretim ile ilgili Temel Kavramlar (s. 99). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Azapoğlu-İlbağı, E. (2012). PISA 2003 Matematik Okuryazarlığı Soruları Bağlamında 15 Yaş Grubu Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığı ve Tutumlarının İncelenmesi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Baki, A. (2008). Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi. Trabzon: Derya Kitabevi.
- Baki, A. (2023). Matematik Tarihi ve Felsefesi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelenk, S., Tertemiz, N., & Kalaycı, N. (2000). İlköğretim programları ve gelişmeler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Delil, A., Özcan, B. N., & Işlak, O. (2020). İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının TIMSS-2019 Değerlendirme Çerçevesine Göre Analizi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(2), s. 270-282.
- Demirel, Ö. (2017). Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya (25 b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doll, R. C. (2023). S. Uşun içinde, Eğitimde Program Değerlendirme: Süreçler-Yaklaşımlar ve Modeller (s. 7). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, A., & Sarpkaya, R. (2010, Eylül). Eğitim Sistemimizin Yetiştirmek İstedığı İnsan Tipi Açısından Eğitim Denetiminin İrdelenmesi. e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 5(4), s. 1793-1812.
- Erden, M. (1993). Eğitimde Program Değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gözütok, F. D. (2003). Milli Eğitim Dergisi. dhgm.meb.gov.tr: https://dhgm.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/gozutok.htm adresinden alındı
- Gültekin, M. (2020). Program Geliştirmeye İlişkin Temel Kavramlar. B. Oral, & T. Yazar (Dü) içinde, Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme (s. 15). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürten, E., Demirkaya, A. S., & Doğan, N. (2019). Uzmanların Pısa ve Timms sınavlarının eğitim politika ve programlarına etkisine ilişkin görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (52), s. 287-319.
- Kaçar, A. (2019). İlkokulda Matematik Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaş, B., & Köktürk, Ş. (2021). Akademik Çeviri Programları Kapsamında Eğitim, Öğretim. Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi, (8), s. 96-110.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), s. 126-149.

Toprak, E. (2022). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi. B. Gök, & Ö. B. Bilgen (Dü) içinde, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (s. 1-13). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Toprak, E. (2022). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi. B. Gök, & Ö. Bıkmaz-Bilgen (Dü) içinde, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (s. 1-3). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (24), s. 234-243.

Varış, F. (2020). Program Geliştirmeye İlişkin Temel Kavramlar. M. Gültekin, B. Oral, & T. Yazar (Dü) içinde, Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme (s. 15). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beşinci Sınıf MEB 2024 Matematik Öğretim Programının Eleştirisi

Kader Yılmaz

Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Gelişen ve değişen dünya düzeninde, toplumların yapısında da kaçınılmaz değişimler meydana gelmiştir. Toplumdan etkilenen ve toplumu etkileyen en temel yapı taşlarından biri eğitimidir. Eğitim süreci, okullarda belirli bir plan doğrultusunda yürütülen sistemli bir etkinliktir. Bu sürecin içeriğini, hedeflerini, eğitim durumlarını ve ölçme-değerlendirme uygulamalarını belirleyen yapı ise eğitim programlarıdır (Demirel, 2012). Türkiye'de 2024 yılında uygulamaya konulan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) programı da bu temel program bileşenlerini esas alarak 21. yüzyıl becerilerini merkezine alan bir anlayışla tasarlanmıştır. Eğitim programı geliştirme sürecinde, programın temel öğeleri dikkate alınmakta ve bu öğeler çeşitli alan temelleri ile ilişkilendirilerek yapılandırılmaktadır. Programlar; felsefî, tarihî, psikolojik ve toplumsal temellere dayandırılarak hazırlanır (Ornstein & Hunkins, 2016). Bu temeller, her ne kadar doğrudan programda görünür olmasa da her program bu yapı taşları üzerine inşa edilir. Her programın bir felsefesi bulunmalı; bu felsefe, öğretimin nasıl gerçekleştirileceğini, öğretmen ve öğrenci rollerinin nasıl tanımlanacağını belirlemelidir. Programlar, öğrencilerin öğrenmelerini esas aldığı için, onların gelişim düzeyleri ve psikolojik özellikleri de göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır (Sönmez, 2007). Bunun yanı sıra, yaşanan ülkenin tarihsel süreci ve geçmişteki program deneyimleri de program geliştirme sürecinde belirleyici rol oynamaktadır. Eğitim toplumsal bir olgu olduğundan, toplumun beklentileri, sosyal gruplar ve kültürel dinamikler de eğitim programlarını şekillendiren temel etmenler arasındadır (Varış, 1998). Bu temellerin herhangi birinin göz ardı edilmesi, programın bütüncül yapısını zedeleyebilir.

Programların temel öğeleri; hedefler, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme olarak tanımlanır. En basit ifadeyle içerik, öğrencilere ne öğretileceğini; hedefler, ulaşılmak istenen amaçları; eğitim durumları, öğretimin nasıl gerçekleştirileceğini; ölçme-değerlendirme ise öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemeye yönelik süreçleri ifade eder (Tyler, 1949). Bu dört temel öge, birbirinden bağımsız değil; birbiriyle bütünlük şeklinde ele alınmalıdır. Eğitim sistemleri, bireylerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekleyen bütüncül bir yapıya sahip olmalıdır. Bu kapsamda, dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitim programları bireyin çok yönlü gelişimini destekleyecek şekilde sürekli güncellenmekte ve yeniden yapılandırılmaktadır (MEB, 2024). Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

2024 yılında pilot uygulama ile hayata geçirilen MEB 2024 Programı, bu yenilikçi yaklaşımlardan biri olarak öne çıkmaktadır.

MEB 2024 Programı, öğrencilerin bireysel farklılıklarını, gelişimsel özelliklerini ve çağın gerektirdiği becerileri gözetten bir anlayışla hazırlanmıştır. Bu program; yalnızca bilgi aktaran bireyler değil, aynı zamanda sorgulayan, eleştirel düşünebilen, iş birliğine açık ve toplumsal sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024). Bu amaç doğrultusunda, eğitim sisteminin tarihsel, felsefi, toplumsal ve psikolojik temelleri yeniden gözden geçirilmiş ve program içeriği bu temeller doğrultusunda yapılandırılmıştır. Eğitim sistemlerinde meydana gelen hızlı ve çok boyutlu değişimler, öğretim programlarının geliştirilme süreçlerini daha esnek, dinamik ve bütüncül bir yapıya dönüştürmüştür. Türkiye’de geçmişten günümüze pek çok öğretim programı uygulanmış; bu programlar, dönemin toplumsal, ekonomik ve teknolojik gereksinimleri doğrultusunda şekillendirilmiştir. Bu kapsamda, 2024 yılında pilot uygulaması başlatılan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2024 Programı hem yaklaşım hem de içerik yönünden önemli yenilikler barındırmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, MEB 2024 Programı’nın, program geliştirme alanındaki kuramsal temeller ışığında değerlendirilmesidir. Yapılan bu inceleme ile programın felsefi, tarihî, psikolojik ve toplumsal dayanakları ile hedef, içerik, öğretim süreçleri ve ölçme-değerlendirme gibi temel program öğeleri açısından nasıl yapılandırıldığı analiz edilmektedir.

Bu doğrultuda, çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- MEB 2024 Matematik Öğretim Programı, felsefi, tarihî, toplumsal ve psikolojik temeller açısından nasıl yapılandırılmıştır?
- MEB 2024 Matematik Öğretim Programı, program geliştirme sürecinin temel öğeleri olan hedefler, içerik, öğretim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutları açısından nasıl ele alınmıştır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel bir araştırma modeli olan doküman analizi veya doküman incelemesiyle yapılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırmacının olgulara ilişkin bilgi edinmek amacıyla yazılı materyalleri sistematik bir şekilde gözden geçirmesi sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).” Betimsel yapıda olan bu çalışmada, MEB tarafından 2024 yılında uygulamaya konulan beşinci sınıf matematik öğretim programı temel alınmış ve içerik çözümlemesi yoluyla programın yapı ve temelleri analiz edilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Veri toplama Aracı

Bu araştırmada veri kaynağı olarak; Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2024) yayımladığı MEB 2024 Programı ve bu programa bağlı olarak hazırlanan matematik öğretim programı kullanılmıştır. Bunun yanında çalışmada program geliştirmenin kuramsal temellerini inceleyen araştırmalardan, önceki öğretim programlarından, bu çalışmaya benzer çalışmalardan, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ilgili resmî belgelerden ve konu ile ilgili yayımlanmış araştırmalardan faydalanılarak bu araştırma yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, nitel veri analiz süreçlerinden biri olan betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara uygun olarak düzenlenip, yorumlanmıştır. “Doküman incelemesinden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, elde edilen veriler önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmekte, daha sonra doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmaktadır. Betimsel analiz, araştırmacının verileri anlamlı ve düzenli bir biçimde sunmasına olanak tanırken, okuyucunun da konuyu açık bir şekilde kavramasını sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2018).”

Beklenen/Geçici Sonuçlar

MEB 2024 Matematik Öğretim Programı, ilerlemeci eğitim felsefesine dayalı olarak tasarlanmış olsa da, “rekabet” gibi ilerlemeci anlayışla örtüşmeyen unsurlar içermektedir. Bu durum, programın kuramsal temelleriyle uygulama arasında tam bir paralellik olmadığını göstermektedir. Program, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasını ve kültürel değerlerin korunmasını hedefleyerek çağın gerekliliklerine uygun bir yapı sunmaktadır. Ancak programda bilişsel hedefler ağırlıklı olup, duyuşsal hedeflerin doğrudan ele alınmadığı görülmektedir. Eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri çağdaş yaklaşımlara dayansa da, okulların altyapı farklılıkları ve sınıf mevcutlarındaki dengesizlikler uygulamada sorun yaratabilir. Bu nedenle öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi ve okullar arası finansman eşitliğinin sağlanması gerekmektedir. Ayrıca pilot uygulama süreci yürütülmeden programın tüm ülkede uygulanmaya başlanması önemli bir eksikliklerdir. MEB'in program geliştirme sürecinde bilimsel standartlara uygun ihtiyaç analizleri ve pilot çalışmalar yürütmesi önerilmektedir (Coşkun, 2024). Tüm bunlar göz önüne alındığında teoride ve uygulamada birbirine paralel bir eğitim uygulaması sağlamış olacaktır.

Anahtar Kelimeler: program geliştirme, MEB 2024, öğretim programı, eğitimde reform, matematik öğretimi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

Demirel, Ö. (2012). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya. Pegem Akademi Yayıncılık.

Diker Coşkun, Y. (2024). 2024 öğretim programları inceleme raporu. Eğitim Reformu Girişimi. <https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2024/08/2024-Ogretim-Programlari-Inceleme-Raporu.pdf>

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2016). Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar (A. Arı, Ed.; 2. bs.). Eğitim Yayınevi.

Sönmez, V. (2007). Program geliştirme: Kuramdan uygulamaya. Anı Yayıncılık.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). 2024 Eğitim Programı Taslağı. MEB Yayınları.

Tyler, R. W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. University of Chicago Press.

Varış, F. (1998). Eğitimde program geliştirme. Alkım Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. bs.). Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ADDIE Modeli Çerçevesinde Yapay Zekâ Destekli İngilizce Ders Tasarımı

Aleyna Yeşilkavak ¹ & Şirin Küçük Avcı ²

¹ İngilizce Öğretmenliği, Akdeniz Üniversitesi

² Eğitim Programları ve Öğretim, Akdeniz Üniversitesi

Problem Durumu

Gelişmiş yapay zekâ (YZ) araçlarının eğitim ortamlarına entegrasyonu, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun, esnek ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmasını mümkün kılmaktadır. Eğitimde yapay zekâ, yalnızca öğrenilen bilgilere odaklanmakla kalmayıp, öğrencinin öğrenme sürecine ve deneyimine yanıt verebilen araçlar sunmaktadır (Luckin vd., 2016). Bununla birlikte, YZ'nin eğitim yönetimi ve öğretim programı geliştirme süreçlerinde kullanımının giderek artacağı öngörülmektedir (Bolanos vd., 2024). YZ'nin büyük veri kümelerini analiz edebilme kapasitesi, öğretim programlarını daha dinamik, bireyselleştirilmiş ve verimli hâle getirme potansiyeli taşımaktadır (Latif vd., 2023). Bu dönüşüm, öğretim süreçlerinin rastlantısal değil, sistematik biçimde yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır.

Bu bağlamda öğretim tasarımı kavramı önem kazanmaktadır. Şimşek (2014), öğretim tasarımı, belirli bir hedef kitlenin eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere sistematik bir yaklaşımla işlevsel öğrenme sistemlerini geliştirme süreci olarak tanımlar. Dolayısıyla öğretim tasarımı yapılmadan yüksek kaliteli öğrenmeyi sağlamak ve amaçlanan hedeflere ulaşmak mümkün değildir (Siribaddana, 2010). Öğretim tasarımı modelleri, eğitim sürecinin planlanması, materyallerin tasarımı, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içeren bütüncül bir yaklaşım sunar. Bu nedenle, YZ'nin sunduğu olanakların eğitim ortamlarına etkili biçimde entegre edilmesi, öğretim tasarımı modelleri aracılığıyla sistematik hâle getirilebilir.

Öğretim tasarımı sürecine yön veren en yaygın modellerden biri ADDIE modelidir. Eğitimci, öğrenciler için anlamlı ve kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları tasarlayabilmek amacıyla genellikle ADDIE modelini tercih etmektedir (Reiser ve Dempsey, 2007). Analyze (Analiz), Design (Tasarım), Develop (Geliştirme), Implementation (Uygulama) ve Evaluation (Değerlendirme) aşamalarından oluşan bu model, hem çevrimiçi hem de yüz yüze ortamlarda uygulanabilir (Aldoobie, 2015; Kara, 2022). Modelin sistematik yapısı, öğretim süreçlerinin planlanmasına çerçeve sunarken, YZ destekli uygulamalara da kolayca uyum sağlamaktadır. Bu bağlamda, YZ'nin sunduğu fırsatların ADDIE modeli ile birleşmesi, öğretim tasarımına yeni bir perspektif kazandırmaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özellikle dil öğretimi alanında bu birleşim, öğrencilerin iletişimsel yeterliklerinin gelişmesi açısından önemli potansiyeller taşımaktadır (Derakhshan ve Ghiasvand, 2024). Yapay zekâ, kişiselleştirilmiş eğitim, anında geri bildirim ve gelişmiş dil edinimi için yeni araçlar sunarken, öğretim tasarımının sistematik çerçevesi bu araçların etkili biçimde kullanılmasını sağlamaktadır (Pedró vd., 2019). Bununla birlikte, literatürde ortaokul düzeyinde İngilizce derslerinde ADDIE modelinin YZ destekli uygulamalarına dair örneklerin hâlâ sınırlı olduğu görülmektedir.

LGS sürecinde test temelli bir eğitim gören öğrenciler, sözlü üretim fırsatlarından yeterince yararlanamamaktadır. Eserli ve Ekici (2025), öğrencilerin hata yapmaktan korktukları için konuşmaktan kaçındıklarını ve bunun sınıf ortamının iletişimsel ve güvenli bir şekilde yapılandırılmasını gerektirdiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, öğrencilerin telaffuz güçlükleri ve konuşma kaygısı İngilizce konuşma becerisinin gelişimini olumsuz etkilemektedir (Çokyaman ve Beydoğan, 2022; Christopher, 2016; Say Yağcıoğlu, 2024).

Bu nedenle, konuşma becerisinin geliştirilmesi, dil bilgisi öğretiminin iletişim odaklı, etkileşimli ve YZ destekli etkinliklerle desteklenmesini gerektirmektedir. ADDIE modelinin sistematik yapısı, bu tür bir entegrasyonun planlanması ve uygulanması için güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Feng ve Sangsawang (2023), ADDIE modeli çerçevesinde dijital kaynakların entegrasyonunun İngilizce derslerinin etkililiğini artırdığını göstermiştir.

Ayrıca, öğretmenler YZ araçlarını pedagojik hedeflerle uyumlu kullanmakta, teknik sorunlarla başa çıkmakta ve entegrasyonun etkililiğini değerlendirmekte güçlük yaşamaktadır (Luckin vd., 2016; Latif vd., 2023). Literatürde araç tanıtımları oldukça fazlaysa da, öğretmenlere adım adım rehberlik edebilecek uygulanabilir ders tasarımı örnekleri sınırlı kalmaktadır (Reiser ve Dempsey, 2007; Aldoobie, 2015). Bu durum, hem öğretmenlerin pedagojik olarak tutarlı YZ entegrasyonu yapmasını hem de öğrencilerin öğrenme süreçlerinden azami fayda sağlamasını engelleyen önemli bir boşluğu işaret etmektedir.

Bu çalışma, ADDIE öğretim tasarımı modelinin aşamalarını temel alarak YZ destekli İngilizce öğretimine yönelik sistematik, pedagojik olarak tutarlı ve uygulanabilir bir öğretim tasarımı çerçevesi geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, YZ araçlarının eğitim ortamlarına entegrasyonunda öğretmenlere rehberlik edecek kavramsal bir yapı sunmayı, bu araçların İngilizce öğretiminde etkili biçimde kullanılmasına yönelik örnek bir ders tasarımı ortaya koymayı ve geliştirilen çerçevenin öğretim süreçlerine olan katkılarını tartışmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından doküman analizi ve model geliştirme yöntemlerini temel alan betimsel bir araştırmadır. Çalışmada, ADDIE öğretim tasarımı modeli çerçevesinde yapay zekâ

destekli İngilizce öğretimine yönelik sistematik bir tasarım çerçevesi geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, öğretim tasarımı alanında kabul görmüş ADDIE modelinin beş aşaması temel alınarak, her aşamada YZ araçlarının entegrasyonuna yönelik uygulanabilir stratejiler belirlenecektir. Çalışma, 8. sınıf İngilizce derslerinde konuşma becerisinin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı 2025 Maarif Modeli Öğretim Programı'nda belirlenen kazanımlar ve LGS sürecinin test odaklı yapısı göz önünde bulundurularak, öğrencilerin konuşma becerilerini destekleyecek bir ders tasarımı örneği geliştirilecektir. Analiz aşamasında, öğrencilerin geleneksel derslerde sınırlı konuşma pratiği, LGS odaklı eğitim nedeniyle zorlandıkları iletişimsel yeterlilikler ve günlük yaşamla bağlantılı konularda kendilerini ifade etme eksiklikleri gibi sorunları olduğu belirlenmiştir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda, tasarım aşamasında öğrenme hedefleri; öğrencilerin günlük yaşam konularında kısa ve anlaşılır İngilizce cümleler kurabilmeleri, kendilerini tanıtabilmeleri ve kendileri hakkında sorulara yanıt vermeyi öğrenmeleri üzerine odaklanılmıştır. Öğretim stratejisi olarak etkileşimli ve görev tabanlı öğrenme benimsenmiş, öğrencilerin bireyselleştirilmiş geri bildirim alabilecekleri yapay zeka araçlarıyla desteklenmesi planlanmıştır. Geliştirme aşamasında, ders materyalleri ve etkinlikler, konuşma becerisini destekleyecek biçimde hazırlanmış; AI destekli konuşma botları, kelime ve ifade kartları ile çevrimiçi ses kayıt sistemleri geliştirilmiştir. Ders içeriğinde ısınma aktiviteleri, kelime ve ifade öğretimi, AI ile bireysel konuşma görevleri ve grup sunumları yer almakta ve öğrencilerin evde de pratik yapabilmeleri için AI uygulamaları üzerinden ek alıştırma ve kişiselleştirilmiş öneriler sunulmaktadır. Uygulama aşamasında, tasarım haftada iki derslik süreyle küçük gruplar halinde veya bireysel olarak uygulanacak şekilde planlanmıştır. Dersler kısa ısınma aktiviteleri ile başlayacak; öğrenciler AI destekli konuşma botlarıyla basit diyaloglar kurarak günlük yaşam temalı kelime ve ifade çalışmaları gerçekleştireceklerdir. Ana etkinlik olarak, öğrenciler AI ile bireysel konuşma görevlerini yerine getirerek anında geri bildirim alacaklardır. YZ, her öğrencinin gelişimini izlerken, öğretmenlere de önemli bilgiler sunarak gerektiğinde müdahale etmelerine olanak tanıyacaktır. Değerlendirme aşamasında ise, öğrencilerin kendi performanslarını izlemelerine olanak sağlayan self-assessment uygulamaları ile şekillendirilecektir. Öğrenciler, AI tarafından sağlanan geri bildirim ve analiz raporları sayesinde eksikliklerini belirleyebilecektir. Programın sonunda öğretmenler, AI kayıtları, sınıf içi gözlemler ve grup sunumları üzerinden öğrencilerin genel konuşma gelişimini analiz ederek bir sonraki öğretim süreci için gerekli düzenlemeleri planlayabilecektir. Eğlenceli ve öğretici bir ortamda gerçekleştirilecek bu tasarım, öğrencilerin iletişim becerilerini artırarak yabancı dil öğrenimini daha etkili hale getirecektir. Bu sayede öğrenciler, yalnızca dil bilgisi değil, kültürel farklılıkları anlamayı ve sosyal becerilerini geliştirmeyi de deneyimleyeceklerdir. Böylece bu tasarım, konuşma becerisi odaklı öğrenmeyi desteklerken, uygulayacak öğretmenler için hem rehber hem de değerlendirme çerçevesi işlevi görmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, ADDIE öğretim tasarımı modeli çerçevesinde YZ destekli İngilizce öğretimine yönelik sistematik ve pedagojik olarak tutarlı bir öğretim tasarımı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ortaokul



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

düzeyinde İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesine odaklanan çalışma, YZ araçlarının eğitim ortamlarına entegrasyonunda öğretmenlere rehberlik edebilecek uygulanabilir bir model sunmaktadır.

Geliştirilen tasarım, ADDIE modelinin beş aşamasını temel alarak her aşamada YZ araçlarının nasıl entegre edilebileceğine dair somut stratejiler içermektedir. Bulgular, YZ araçlarının öğretim sürecine sistematik biçimde entegre edildiğinde öğrenmeyi bireyselleştirdiğini ve öğretmenlerin ders planlamasını daha etkili hâle getirdiğini göstermektedir (Luckin et al., 2016). Tasarım ve geliştirme aşamalarında ise YZ'nin sağladığı otomatik içerik üretimi, interaktif senaryolar ve sesli geri bildirimler, öğrencilerin otantik dil deneyimleri yaşamalarını desteklemektedir (Çokyaman ve Beydoğan, 2022; Eserli ve Ekici, 2025).

Literatürde çoğu çalışma belirli YZ araçlarının etkililiğine odaklanırken, sistematik öğretim tasarım modellerine entegrasyon konusunda rehberlik sınırlı kalmaktadır (Ahmad, 2013; Molenda, 2003). Bu çalışmanın en önemli katkısı, öğretmenlere YZ'yi pedagojik hedeflerle uyumlu biçimde kullanabilecekleri MEB 2025 Maarif Modeli ile uyumlu somut bir çerçeve sunmasıdır. Gelecek araştırmalarda, tasarımın farklı okul türlerinde pilot uygulamalarla test edilmesi, farklı yaş ve dil düzeyleriyle karşılaştırmalı incelenmesi önerilmektedir. Sonuç olarak, YZ destekli ADDIE tasarımı öğretmenlerin planlamasını kolaylaştırırken öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmekte ve eğitimde dijital teknolojilerin pedagojik kullanımına dair yol gösterici bir örnek sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: ADDIE modeli, yapay zekâ, İngilizce dersi, öğretim tasarımı, dijital öğrenme

Kaynakça

Ahmad, Y. (2013). Instructional Design and Motivation in Computer-Based Learning Environment. IOSR Journal of Computer Engineering (IOSRJCE), 8(3) DOI:10.9790/0661-0830912

Aldoobie, N. (2015). ADDIE Model. American International Journal of Contemporary Research, 5(6) DOI:10.30845/aijcr

Bolaños, F., Salatino, A., Osborne, F. et al. (2024). Artificial intelligence for literature reviews: opportunities and challenges. Artif Intell Rev 57, 259. <https://doi.org/10.1007/s10462-024-10902-3>

Christopher, A. A. (2016). Overcoming impediments to learning the four language. Advances in Language and Literary Studies, 7(1).

Çokyaman, M., & Beydoğan, H. Ö. (2022). Yabancı Dil Öğretiminde Drama Etkinliklerinin Konuşma Becerisi Üzerine Etkisi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42(1), 845-871. <https://doi.org/10.17152/gefad.925803>

Derakhshan, A., & Ghiasvand, F. (2024). Is ChatGPT an evil or an angel for second language education and research? A phenomenographic study of research-active EFL teachers' perceptions. International Journal of Applied Linguistics, 34(4), DOI:10.1111/ijal.12561



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments.28-30, 2011, (9-15). DOI:10.1145/2181037.2181040

Eserli, E., & Ekici, G. (2025). 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde dört temel dil becerisini öğrenirken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. Kesit Akademi Dergisi, 44, 1–20. <https://doi.org/10.29228/kesit.82865>

Feng, J., & Sangsawang, T. (2023). Information technology, according to the ADDIE model on English subject teaching, enhances the learning achievement of Shunde Polytechnic students in China. (TOJET), 22(4), 121–131.

Kara, T. (2022). Ortaokul Öğrencilerinde ADDIE Öğretim Tasarım Modeli Temelli Sosyal Katılım Becerisinin Geliştirilmesi.Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Latif, E., Mai, G., Nyaaba, M., Wu, X., Liu, N., Lu, G., ... & Zhai, X. (2023). Artificial general intelligence (agi) for education. arXiv preprint arXiv:2304.12479, 1-12. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.12479>.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. Pearson.

Molenda, M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. Performance Improvement, 42(5), 34–36. <https://doi.org/10.1002/pfi.4930420508>

Pedró, F., et al. (2019). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities. UNESCO Publishing.

Say Yağcıoğlu, S. (2024). İngilizce öğrenmede oyunun dinleme ve konuşma kaygısına etkisi. Necmettin Erbakan Üni. Eğt. Bil. Enst.

Şimşek, A. (2014). Öğretim tasarımı (3. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Reiser, R. A., & Dempsey, J. V. (2007). Trends and issues in instructional design and technology (2nd ed.). Pearson Education.

Zulkepli, N., Albakri, I. S. M. A., Khalid, P. Z. M., & Ishak, M. F. F. (2024). Using the ADDIE Model to Develop an Online Professional Development Program for Non-Specialist ESL Teachers. Arab World English Journal, 10, 302. <https://doi.org/10.24093/awej/call10.19>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

International Baccalaureate (IB) Students' Opinions on the Program*

Gülbin Özkan ¹, Gülrü Yüksel ², Tuğberk Demirel ^{1,*} & Oğuz Ulukır ¹

¹ Science Education, Yıldız Technical University

² Department of Foreign Languages Education, Yıldız Technical University

Problem Statement

The International Baccalaureate (IB) has emerged as a globally recognized and innovative educational framework. Founded in 1968, the IB aims to equip students with cognitive and affective competencies, preparing them for university and lifelong learning (International Baccalaureate Organization, 2019). The IB offers four educational programmes: the Primary Years Programme (PYP), Middle Years Programme (MYP), Diploma Programme (DP), and Career-related Programme (CP).

In Türkiye, the Diploma Programme (DP) is implemented in certain public and private high schools and targets students aged 16–19. One of the distinctive features of the DP is that core subjects such as mathematics and science are taught in a foreign language, typically English. This dual focus requires students to develop both academic and linguistic skills simultaneously. However, research on the linguistic and academic performance of IB DP students in the Turkish context remains scarce. A review of the literature revealed a lack of empirical studies investigating the experiences or perspectives of IB DP students in Türkiye.

International research, however, provides several insights into the effects of the IB on student performance and university readiness. Fitzgerald (2017), for example, conducted a study with Canadian university admissions officers and found that 79% of the participants believed the IB DP prepared students for university better than Canadian and U.S. curricula. IB students were also found to outperform their peers in research, problem solving, and communication skills (Fitzgerald, 2017). Similarly, Conley et al. (2014) emphasized that the IB programme promotes higher-order thinking skills and provides students with an academic advantage during the transition to higher education.

Despite these positive outcomes, studies also highlight high stress levels experienced by IB students. Suldo and colleagues (2018) reported that IB students experience elevated levels of stress due to academic demands, which can negatively affect their psychological well-being. Dickson, Gray, and McDowall (2018) also found that although the IB programme positively impacts students' cognitive development, their stress and anxiety levels tend to be higher than those of their non-IB peers. Therefore, the IB presents both opportunities and challenges for students.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Examining the experiences and perceptions of IB students in Türkiye is crucial for improving programme implementation and enhancing student support mechanisms. This study aims to explore the perspectives of students enrolled in the IB Diploma Programme in Türkiye. Understanding their experiences and perceptions will contribute to the literature and support evidence-based improvements in programme delivery.

Method

This study employed a qualitative research design to gain an in-depth understanding of students' perspectives on the International Baccalaureate (IB) Diploma Programme. The participants were 10th- and 11th-grade students enrolled in the IB Diploma Programme at a public high school in Türkiye. Data were collected during the 2024–2025 academic year. A purposeful sampling strategy was used to select participants (Yıldırım & Şimşek, 2021).

A set of open-ended questions developed by the researchers to explore students' views on the advantages, challenges, and overall perceptions of the IB programme was used to collect data. The data collection instrument was reviewed by field experts, and the final version was prepared based on their feedback to ensure content validity.

Data were collected in person, and students' written responses were gathered during scheduled sessions at the school. Using content analysis, student responses were coded, and then themes and sub-themes were generated (Miles & Huberman, 1994). Two researchers independently coded the data, and inter-coder reliability was calculated using Cohen's Kappa, indicating a high level of agreement. Findings will be presented thematically to illustrate students' perceptions about the programme, the challenges they face, and their suggestions for improvement.

The data analysis process is currently ongoing, and the detailed findings will be presented during the conference.

Expected/Temporary Results

Based on the literature and preliminary observations, several expected outcomes can be anticipated. It is expected that students will generally attribute positive academic and cognitive impacts to the IB programme, particularly regarding their development in research skills, critical thinking, and foreign language proficiency (Fitzgerald, 2017; Conley et al., 2014). At the same time, students are likely to report experiencing challenges related to heavy academic workload and time management, and they may emphasize that the programme's high expectations contribute to increased stress levels (Suldo et al., 2018; Dickson et al., 2018).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

These anticipated findings are significant in highlighting the dual nature of the IB experience in the Turkish context. Despite providing clear academic advantages, the feeling of stress and pressure are the most prevalent challenges for the students. In the discussion, the focus will be on how students' perspectives can inform local adaptations of the IB programme, strengthen the linguistic support mechanisms, and enhance guidance and counseling services. Moreover, students' experiences will offer valuable insights for policymakers and school administrators and thus will increase the sustainability and inclusiveness of the program.

Keywords: International Baccalaureate, student perspectives, qualitative research, content analysis

* This study is supported by Yildiz Technical University Scientific Research Projects Coordination Unit with the project number SBA-2025-685

References

- Conley, D. T., McGaughy, C., Davis-Molin, W., Farkas, R., & Fukuda, E. (2014). International Baccalaureate Diploma Programme: Examining college readiness. Educational Policy Improvement Center.
- Dickson, M., Gray, D., & McDowall, S. (2018). Student perspectives on the International Baccalaureate Diploma Programme: A longitudinal study. *Journal of Research in International Education*, 17(3), 219–236.
- Fitzgerald, S. (2017). Admissions officers' perceptions of the IB Diploma Programme. *Journal of College Admission*, 234, 22–29.
- International Baccalaureate Organization. (2019). What is an IB education? Cardiff, Wales: IBO.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- Suldo, S. M., Shaunessy-Dedrick, E., Ferron, J., & Dedrick, R. F. (2018). Predictors of success among high school students in Advanced Placement and International Baccalaureate programs. *Gifted Child Quarterly*, 62(4), 350–373.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12th ed.). Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Redefining Teacher Roles in the Era of Complexity: Constructing the Future Professional-Self of Pre-Service Teachers

Seda Okur ¹ & Hanife Akar ²

¹ Curriculum and Instruction, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi
Educational Sciences, Middle East Technical University

Problem Statement

The twenty-first century is characterized by increasing complexity, unpredictability, and instability (Khine & Nielsen, 2022). Globalization, technological advancements, cultural diversity, economic volatility, and shifting societal standards pose significant challenges for education systems worldwide (Ben-Peretz & Flores, 2018; Flores, 2016). Teachers today face multifaceted responsibilities, including addressing cultural diversity, integrating technology, supporting individual learning needs, fostering critical thinking, and preparing students for rapidly changing global contexts. Socioeconomic inequalities and mental health concerns further complicate these demands (Griffin et al., 2012). Within this fragile landscape, empowered teachers are critical to maintaining effective educational systems and promoting quality learning (Calisici et al., 2022; OECD, 2020; Bailey et al., 2001; Mokdad et al., 2014; Marcenes et al., 2013). Recent crises, including the COVID-19 pandemic and the 2023 earthquakes in Türkiye, have revealed both the vulnerabilities of educational systems and the importance of teachers' self-empowerment in adapting to unforeseen circumstances (ERG, 2020; ERG, 2023). For example, varied teacher responses to online education and the challenges of integrating Syrian refugee students demonstrate the consequences of insufficient preparedness and agency (Taşkın & Erdemli, 2018; Aydın & Kaya, 2019). To address these issues, teacher education must foster self-empowerment by integrating critical social theory with innovative pedagogies (Giroux & McLaren, 1986), nurturing adaptive expertise (Hatano & Inagaki, 1986; Bransford et al., 1999; Darling-Hammond, 2006), and preparing transformative intellectuals (Kumaravadivelu, 2003). Therefore, contemporary educational contexts are undergoing profound transformations that require a redefinition of teachers' roles. Teachers are no longer expected to be mere transmitters of knowledge; instead, they are envisioned as professional agents who design learning environments, respond to cultural and technological change, and adopt inclusive and critical pedagogies. This shift necessitates that these pre-service teachers go beyond acquiring pedagogical knowledge and skills and actively



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

construct their future professional self—a process that involves developing a coherent sense of pedagogical identity, purpose, and agency within complex educational ecosystems.

Understanding how pre-service teachers construct, especially their future Professional-Self, how they navigate and interact with different ecological layers, and how teacher education programs support or constrain this process is crucial for designing future-oriented educational systems. Hence, by focusing on future Professional-Self-development, this study aims to provide insights into how teacher education can foster reflective, adaptive, and empowered educators who can take active roles in shaping tomorrow's classrooms.

Method

This study employed a qualitative research design, specifically a constructivist grounded theory methodology (Charmaz, 2006), to explore how pre-service teachers construct their future Professional-Self within the multi-layered contexts of teacher education. Grounded theory was selected to capture the dynamic and evolving nature of professional identity formation, allowing for the emergence of theory from participants' experiences and perspectives rather than imposing predefined frameworks.

The participants consisted of 49 pre-service teachers enrolled in seven different undergraduate teacher education programs at an English-medium research university in Mid-Anatolia, Türkiye. The participants represented diverse subject areas and stages in their programs, enabling the study to capture a wide range of perspectives on future professional identity formation.

Data collection involved multiple sources to ensure methodological triangulation:

- In-depth semi-structured interviews explored participants' pedagogical values, perceived professional roles, classroom visions, and interactions with different contextual layers (micro to macro).
- Digital materials (e.g., departmental websites, program descriptions, and social media accounts) were analyzed to uncover the hidden curriculum and institutional narratives surrounding professional development.
- Informal observations provided contextual insights into everyday interactions and implicit practices that shape toward the future Professional-Self.

Data analysis followed three coding stages—open, selective, and theoretical—in line with constructivist grounded theory procedures. MAXQADA software was used to manage and code the data systematically. Initial codes emerged inductively from participants' narratives, which were then organized into categories corresponding to different ecological levels and aspects of professional identity. Through constant comparison and theoretical sampling, a conceptual model was developed incorporating the future Professional-Self as a part of the Self-Empowerment model for teacher candidates. Lincoln and Guba's (1985) trustworthiness framework—credibility, transferability,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

dependability, and confirmability—guided the rigor of this study (Patton, 2015). Credibility was ensured through triangulation, prolonged engagement with over 2,100 minutes of data, and member checking with the participants. Dependability and confirmability were reinforced through systematic documentation, reflexivity, peer debriefing, and audit trails. Transferability was supported by rich descriptions, and ethical standards were maintained through informed consent, confidentiality, and institutional approval. This methodological design enabled a nuanced understanding of how Professional-Self is negotiated across personal, pedagogical, institutional, and socio-cultural dimensions. The first author's positionality, shaped by her experiences as a pre-service teacher since 2013 and observations during COVID-19, informed the study. It is important to note that the data were collected by the first author, as the primary researcher, while the second author assumed the role of supervisor, providing guidance throughout the entire research process.

Expected/Temporary Results

The analysis revealed three interrelated themes shaping the construction of pre-service teachers' Professional-Self: pedagogical self-awareness, teaching as a reflective practice, expectations from teaching, and a growing mindset towards teaching. The findings reveal that pre-service teachers develop their future Professional-Self through four interconnected dimensions throughout their teacher education program. First, they demonstrate strong pedagogical self-awareness, viewing knowledge as a source of power and envisioning inclusive, student-centered, and technology-enhanced classrooms, while anticipating challenges related to diversity and classroom management. Second, they see teaching as a reflective practice, shaped by deliberate career choices, practicum experiences that expose gaps between theory and practice, and self-assessment of strengths and weaknesses. Third, they adopt a growth mindset, valuing lifelong learning, feedback, and adaptability as essential for resilience and professional advancement. Finally, they express clear expectations from teaching, aspiring to foster meaningful student engagement, work in supportive environments, and contribute positively to society. Together, these dimensions illustrate how pre-service teachers actively construct their future professional identities within complex educational contexts.

These themes depict Professional-Self as a multi-layered, contextually situated construct shaped by personal, pedagogical, institutional, and socio-cultural interactions, highlighting the need for teacher education programs that foster adaptive, empowered professional identities for future classrooms.

Keywords: teacher education, professional self, pre-service teachers, teacher empowerment, professional identity formation, adaptive expertise

References



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Aydin, H., & Kaya, Y. (2019). Education for Syrian Refugees: The New Global Issue Facing Teachers and Principals in Turkey. *Educational Studies*, 55(1), 46–71. <https://doi.org/10.1080/00131946.2018.1561454>

Bailey, K. M., Curtis, A., Nunan, D., & Fan, D. (2004). Pursuing professional development: The self as source. Foreign Language Teaching and Research Press.

Balyer, A., Ozcan, K. & Yildiz, A. (2017). Teacher empowerment: School administrators' roles. *Eurasian Journal of Educational Research*, 70, 1-18. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.70.1>

Ben-Peretz, M., & Flores, M. A. (2018). Tensions and paradoxes in teaching: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 202–213. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1431216>

Charmaz, K. (2006). Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis. SAGE Publications.

Calisici Celik, N., & Kiral, B. (2022). Teacher empowerment strategies: Reasons for nonfulfillment and solution suggestions. *Journal of Qualitative Research in Education*, 22(29). <https://doi.org/10.14689/enad.29.7>

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>

Flores, M. A. (2016) Teacher education curriculum. In. J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education*, (pp. 187-230). Springer Press.

Fidan-Toprakçı, D. (2019). Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirme düzeyi. [Unpublished master's thesis]. Aydın Adnan Menderes University.

Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012). The changing role of education and schools. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 1-16). Springer Science, Business, Media

Hatano, G., & Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. In H. Stevenson, H. Azuma, & K. Hakuta (Eds.), *Child development and education in Japan* (pp. 262–272). Freeman.

Kumaravadivelu, B. (2003). Beyond method: Macrostrategies for language teaching. Yale University Press.

Khine, M. S., & Nielsen, T. (2022). current status of research on academic selfefficacy in education. In M.S. Khine and T. Nielsen (Eds.), *Academic selfefficacy in education* (pp. 43-68). Springer.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry (pp. 289–331). SAGE. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)

Marcenes, W., Kassebaum, N. J., Bernabé, E., Flaxman, A., Naghavi, M., Lopez, A., & Murray, C. J. L. (2013). Global burden of oral conditions in 1990- 2010. *Journal of Dental Research*, 92(7), 592–597. <https://doi.org/10.1177/0022034513490168>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Patton, M. Q. (2015). Qualitative evaluation and research methods. Sage.

Taskin, P., & Erdemli, O. (2018). Education for syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Egitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*, 2018(75), 155–178. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.75.9>

Wilson, S., M. (1993). The self-empowerment index: a measure of internally and externally expressed teacher autonomy. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 727-739. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003017>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin Teknolojik Temelleri: Kuramsal Bir İnceleme

Ali Ulus Kımav ¹, Bülent Alan ¹ & Abdulkadir Durmuş ¹

¹ Eğitim Bilimleri Bölümü, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

21. yüzyılın en belirleyici dinamiklerinden biri olan dijital dönüşüm, yalnızca araçsal bir değişimi değil, bilginin doğası, öğrenmenin anlamı ve eğitimin toplumsal işlevine dair köklü bir yeniden düşünmeyi zorunlu kılmıştır. Artık eğitim, bireyleri belirli bilgi alanlarıyla donatmaktan çok daha ötesinde; onları dijitalleşmiş, bağlantılı ve sürekli değişen bir dünyada etkin yurttaşlar olarak konumlandırmayı hedefleyen bütüncül bir süreç olarak görülmektedir. Bu dönüşüm karşısında eğitim sistemleri, teknolojiyi salt bir “araç” olarak görmekten çıkarak, onu pedagojik tasarımın, epistemolojik yönelimin ve toplumsal vizyonun vazgeçilmez bir bileşeni olarak konumlandırma ihtiyacı duymaktadır. Bu bağlamda teknoloji, yalnızca öğrenme süreçlerini destekleyen bir bileşen değil, aynı zamanda öğrenmenin mekânını, zamanını, paydaşlarını ve ilişkilerini dönüştüren yapısal bir unsur hâline gelmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) (MEB, 2025), bu küresel yönelimin ulusal düzeydeki en kapsamlı yansımalarından biridir. TYMM, eğitim sisteminin dijital çağın koşullarına uyum sağlamasını yalnızca teknik bir gereklilik olarak değil, aynı zamanda toplumsal bir vizyonun ve medeniyet perspektifinin zorunlu sonucu olarak ele almaktadır. TYMM’nin vizyonu, dijital çağda bireylerin teknolojiyi yalnızca kullanan değil, onu anlamlandıran, dönüştüren ve etik çerçevede yönlendiren bireyler olarak yetişmesini hedeflemektedir. Bu yönüyle TYMM, eğitimi salt bilgi aktarımına indirgemeyen, teknolojiyi anlam üretiminin ve toplumsal katılımın aracı olarak yeniden konumlandıran bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Örneğin, program belgelerinde yapay zekâ destekli öğrenme, dijital okuryazarlık, çevrimiçi etkileşim ve veri temelli karar alma süreçlerinin sistematik biçimde ele alınması, teknolojinin programın temel dayanaklarından biri olarak görüldüğünü göstermektedir. Bu vurgu, aynı zamanda eğitimin geleceğine ilişkin paradigma değişimine işaret eder. Teknoloji artık eğitim programlarının dışsal bir eklentisi değil, onun iç yapısını ve anlam dünyasını şekillendiren kurucu bir unsur olarak görülmektedir.

Bu dönüşüm, Kanuka’nın (2008) belirttiği gibi, teknolojinin eğitim uygulamalarında nasıl konumlandırıldığına dair farklı felsefi yaklaşımları gündeme getirmektedir. Teknoloji kimi zaman

belirleyici ve kaçınılmaz bir güç (technological determinism), kimi zaman toplumsal amaçlara göre biçimlenen bir araç (social determinism / instrumentalism), kimi zaman da kullanıcının niyetine bağlı bir araç (uses determinism) olarak kendini göstermektedir. Benzer biçimde Van de Poel (2020), teknoloji-toplum ilişkisini üç farklı açıdan tartışmaktadır. Bu tartışmalar teknolojinin otonom ve belirleyici bir güç olarak toplumu şekillendirmesi (technology as an autonomous and determinate force), insan ilgileri ve değerleri tarafından tasarlanan bir ürün olması (technology as a human product shaped by human interests and values), ve toplumla birlikte eş-evrimsel biçimde gelişmesi (co-evolution of technology and society) şeklinde açıklanabilir. TYMM'nin dijital stratejisinin altında yatan felsefi kabuller, bu kuramsal eksenlerin kesişim noktasında yer almaktadır. Teknoloji kimi zaman eğitimin yönünü kaçınılmaz biçimde belirleyen bir dönüştürücü güç olarak ele alınırken, kimi zaman toplumsal değerleri gerçekleştirmek için araçsal olarak kullanılmakta, kimi zaman ise toplumun ve eğitimin birlikte evrildiği dinamik bir süreç olarak görülmektedir.

Özetle, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin dayandığı teknolojik temellerin felsefi niteliği, yalnızca eğitim programı düzeyinde bir yenilenmeden ibaret değildir. Aksine, bilgiye, öğrenmeye ve topluma ilişkin temel kabullerin yeniden tanımlandığı, eğitim politikalarının ontolojik zemininde bir dönüşümün yaşandığı bir paradigmayı temsil etmektedir. Ancak bu paradigmanın hangi düşünsel kabuller üzerine inşa edildiği, eğitim sisteminin yönünü nasıl şekillendirdiği ve teknolojiye yüklenen anlamın doğasının ne olduğu soruları alanyazında yeterince tartışılmamıştır. Bu eksiklik, TYMM'nin yalnızca içerik ya da öğretim yöntemleri düzeyinde değil, eğitimde teknolojinin anlamı ve işlevi üzerinden ele alınmasını zorunlu kılmaktadır.

Bu kuramsal analiz, teknolojinin TYMM'de yalnızca teknik bir bileşen değil, aynı zamanda bir eğitim ideolojisi ve toplumsal vizyon unsuru olarak nasıl konumlandırıldığını anlamaya katkı sağlayacaktır. Ayrıca, bu bakış açılarından geliştirilecek çözümlemeler, sınıf içi uygulamalara öğretmenlere rehberlik sağlayabilecektir.

Araştırma Soruları

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, teknoloji-toplum ilişkisini Van de Poel'in (2020) üçlü yaklaşımı çerçevesinde nasıl konumlandırmaktadır?
- Kanuka'nın (2008) belirlediği üç yaklaşım, TYMM'nin eğitim politikasına nasıl yansımaktadır?

Yöntem

Bu araştırmada temel nitel araştırma olarak desenlenmiş ve araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı, basılı ya da dijital ortamda üretilmiş belgelerin sistematik biçimde incelenmesi, değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Nitel araştırmalarda dokümanlar yalnızca tamamlayıcı veri kaynakları değil, aynı zamanda doğrudan araştırma nesnesi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

olarak da değerlendirilebilir (Bowen, 2009). Araştırmada bu yöntem, TYMM kapsamında yer alan politika belgeleri, raporlar ve kamuya açık çevrim içi kaynakların incelenmesi amacıyla tercih edilmiştir.

Araştırma süreci iki aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada araştırma sorularına uygun biçimde inceleme kapsamı ve ölçütleri belirlenmiştir. Bu kapsamda 2024-2025 yılları arasında yayımlanan resmî politika belgeleri, eğitim programı raporları ve ilgili diğer metinler dahil edilmiştir. Bu belgeler Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmî internet sitesinden güvenilir şekilde temin edilmiştir. Bu yaklaşım, Rapley'nin (2018) vurguladığı üzere, nitel araştırmalarda "doğal ortamında üretilmiş veriye erişim" ilkesini karşılamakta ve araştırma nesnesini kendi bağlamında anlamlandırmayı mümkün kılmaktadır.

İkinci aşamada, toplanan belgeler sistematik bir inceleme süreci ile analiz edilmiştir. Bowen'ın (2009) önerdiği biçimde, analiz "belgelerin bulunması, seçilmesi, değerlendirilmesi ve sentezlenmesi" adımlarını içermiştir. Belgeler öncelikle araştırma sorularıyla ilişkili içerik açısından taranmış; daha sonra anlam birimleri çıkarılmış ve temalar halinde kategorize edilmiştir. Bu süreçte hem içerik analizi hem de tematik analiz yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Temalar, teknolojinin eğitimdeki rolü, pedagojik dönüşüm, epistemolojik yönelimler ve toplumsal işlev gibi üst kavramlar etrafında yapılandırılmıştır ve indirgemeci yaklaşımlardan kaçınılmıştır.

Sonuç olarak bu araştırma, doküman analizinin sunduğu verimlilik, maliyet düşüklüğü gibi avantajlarından yararlanarak, TYMM'nin temelindeki pedagojik, epistemolojik ve toplumsal kabulleri derinlemesine çözümlemeyi amaçlamıştır. Belgelerin sistematik ve eleştirel olarak incelenmesi, yalnızca eğitim programı düzeyinde değil, eğitimde teknolojiye yüklenen anlamın doğası açısından da önemli çıkarımlar sunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın geçici sonuçları TYMM'de felsefi gerilimler olabildiğini göstermiştir. Örneğin, determinist gerekçe ve yapılandırmacı hedefler TYMM'nin varlık nedeninin, "teknolojik gelişmelerin getirdiği zorunluluklar" gibi teknolojik determinist argümanlara dayandırmaktadır ancak metinde modelin nihai hedefinin ise, teknolojiyi "üreten, yöneten, etik ve sorumlu kullanan" aktif bireyler yetiştirmek olduğu ve bu durumun daha çok sosyal determinist ve insan yapılandırmacı felsefelerle örtüştüğü görülmüştür.

Bir diğer geçici sonuç baskın pedagojik yaklaşımın insan ve ilerleme odaklı olduğuna işaret etmektedir. Teknolojinin pedagojik kullanımında humanist (etik, sorumlu, bireyselleştirilmiş, motivasyon odaklı) ve ilerlemeci (problem çözme, üretme, keşfetme) felsefelerin öne çıktığı görülmüştür. Benzer şekilde liberal (yetkinlik geliştirme) ve davranışçı (ölçme-değerlendirme) yaklaşımların daha araçsal rollerde kendini gösterdiği gözlemlenmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Üçüncü geçici sonuç ise eş-evrimsel ve eleştirel bakış açılarına TYMM’de yer verilmesidir. TYMM’nin bazı belgelerde teknolojiyi "sadece bir araç değil, aynı zamanda bir düşünme biçimi" olarak tanımlayarak eş-evrimsel (co-evolutionary) bir perspektifle de yorumladığı saptanmıştır. Ayrıca teknolojinin "yarattığı problemlerin tartışılması" gibi hedeflerle analitik ve radikal felsefelerin izleri belirlenmiştir.

Özet olarak, TYMM'nin determinist bir zeminden yola çıkarak, daha insancıl, yapılandırmacı ve eleştirel bir felsefenin izlerini taşıyan çok katmanlı bir yapı sunduğu ve teknolojiye tek bir felsefeyle yaklaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: teknoloji entegrasyonu, eğitimin kuramsal temelleri, teknoloji, program geliştirme

Kaynakça

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

Kanuka, H. (2008). Understanding e-learning technologies-in-practice through philosophies-in-practice. In T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning* (2nd ed., pp. 91–118). AU Press.

MEB. (2025a). Türkiye yüzyılı marif modeli. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf adresinden 03.09.2025 tarihinde erişilmiştir.

Rapley, T. (2018). *Doing conversation, discourse and document analysis* (2nd ed.). SAGE Publications.

Van de Poel, I. (2020). Three philosophical perspectives on the relation between technology and society, and how they affect the current debate about artificial intelligence. *Human Affairs*, 30(4), 499–511. <https://doi.org/10.1515/humaff-2020-0042>

İncelenen Belgeler

MEB. (2024a). Türkiye yüzyılı maarif modeli: Öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı 1. Modül Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımı. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf adresinden 03.09.2025 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2024b). Türkiye yüzyılı maarif modeli: Öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı 2. Modül Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/modul-2.pdf> adresinden 03.09.2025 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2024c). Türkiye yüzyılı maarif modeli: Öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı 3. Modül Erdem Değer Eylem Çerçevesi. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/modul-3.pdf> adresinden 03.09.2025 tarihinde erişilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

MEB. (2024ç). Türkiye yüzyılı maarif modeli: Öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı 4. Modül Sistem Düşüncesi ve Okuryazarlık Becerileri. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/modul-4.pdf> adresinden 03.09.2025 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2024d). Türkiye yüzyılı maarif modeli: Öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı 5. Modül Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)- 1. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/modul-5.pdf> adresinden 03.09.2025 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2024e). Türkiye yüzyılı maarif modeli: Öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı 5. Modül Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları- 2. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/modul-5-yayin-2.pdf> adresinden 03.09.2025 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2024f). Türkiye yüzyılı maarif modeli: Öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı 6. Modül Farklılaştırma. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/modul-6.pdf> adresinden 03.09.2025 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2024g). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Veli Bilgilendirme Kılavuzu. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/veli-bilgilendirme-kilavuzu-ogm.pdf> adresinden 03.09.2025 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2024ğ). Liseye hoş geldin: Lise müfredatı neler getiriyor? <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/ogrenci-kilavuzu.pdf> adresinden 03.09.2025 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2025a). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf adresinden 03.09.2025 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2025b). Türkiye'nin geleceği için özgün bir tasarım: Türkiye yüzyılı maarif modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/T%C3%9CRKI%CC%87YE'NI%CC%87N%20%20GELEC EG%CC%86I%CC%87%20I%CC%87C%CC%A7I%CC%87N%20O%CC%88ZGU%CC%88N%20 BI%CC%87R%20TASARIM,%20TU%CC%88RKI%CC%87YE%20YU%CC%88ZYILI%20MAAR I%CC%87F%20MODELİ%CC%87.pdf> adresinden 03.09.2025 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2025c). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Küresel Eğitim Politikaları Bağlamında Yeri ve Önemi. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/T%C3%9CRKI%CC%87YE'NI%CC%87N%20%20G ELECEG%CC%86I%CC%87%20I%CC%87C%CC%A7I%CC%87N%20O%CC%88ZGU%CC%88 N%20BI%CC%87R%20TASARIM,%20TU%CC%88RKI%CC%87YE%20YU%CC%88ZYILI%20 MAARI%CC%87F%20MODELİ%CC%87-2.pdf> adresinden 03.09.2025 tarihinde erişilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programının Analitik Düşünmeye Yönelik Geliştirilmesi

Özgü Yalçın Çer

Eğitim Bilimleri

Problem Durumu

Analitik düşünme, bir durumu öğelerine ayırma, öğeler arasında ilişki kurma, ilişkilerin temel aldığı ilkeleri, kuralları belirleme (Bloom ve diğerleri, 1956), bütün bir durumu ya da süreci, onu oluşturan parçalarına ayırma ve bu parçaların bütün ile ilişkisini kurma, çeşitli değişkenleri sınıflama, olasılıkları belirleme, bileşenlerin yapısını belirleme, akıl yürütmenin mantığını açıklamadır (Chaffee, 1990). Analitik düşünme stiline sahip birey, bir problemin çözümüne ulaşmayı hedeflediğinde probleme yönelik belirgin özellikleri ve parçaları düşünür (Malloy ve Jones, 1998). Analitik bireyler ayrıntılara odaklanır ve problemi sıralı ve ardışık olarak çözerler, büyük bir problemi daha basit parçalara ayırarak, bu ayrılmış parçalara olası çözümler üretmekle esas problemi çözmeye çalışırlar (Umay ve Ariol, 2011). Analitik düşünebilen bir öğrenci herhangi bir problemi çözmek amacıyla onu alt problemlere ayırabilir, süreç içerisinde problemin çözümüne ilgili atılacak adımları belirleyebilir ve sonrasında yapmayı varsaydığı her adımı rahatlıkla yapabilir (Umay ve Ariol, 2011). Yapılan çalışmalar da analitik düşünme becerisinin öğrencilerin bilgi seviyeleri ve akademik başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Karenina, Widoretno ve Prayitno, 2020; Montaku, 2011). Bu bağlamda öğrencilerin analitik düşünme becerilerine sahip olabilmeleri için eğitim programlarının gerek kazanım, içerik, eğitim durumları gerekse değerlendirme durumları analitik düşünmeyi kazandıracak şekilde düzenlenmelidir. Özellikle, analitik düşünme, öğrencilerin, bilimsel düşünme süreçlerine uygun olarak bir problemin çözümüne yönelik fikirlerini açıklaması ve varsayımlarını ifade edip olaylar arasında bağlantı kurması (Johnston, 2005), neden-sonuç ilişkisi kurarak, farklı sonuçlar elde etmesini (Brunton ve Thornton, 2010) gerektiren Fen Bilimleri eğitiminde oldukça önemli bir süreçtir.

Öğrencilerin Fen bilgisi eğitiminde, bilimsel düşünme süreçlerine uygun olarak bir problemin çözümüne yönelik fikirlerini açıklaması ve varsayımlarını ifade edip olaylar arasında bağlantı kurması (Johnston, 2005), neden-sonuç ilişkisi kurarak, farklı sonuçlar elde etmesi (Brunton ve Thornton, 2010) dolayısıyla bilimsel düşünme sürecinde analitik düşünmeyi ortaya koyması gerekmektedir. İncelenen Fen bilgisi öğretim programında “analiz” düzeyinde kazanım sayısının az olduğunun ortaya konulduğu çalışma (Yolcu, 2019) ve öğretmenlerin en çok analitik düşünmeyi geliştirmeyi tercih

ettikleri bulgusuna ulaşan çalışma da vardır (Ursavas ve Karal, 2019). Aynı zamanda, Türkiye’deki öğretim programlarında, analitik düşünme becerisi dışındaki diğer yaşam becerileri, tüm ilkökul programlarında ortakken, analitik düşünme becerisi sadece fen bilimleri dersi öğretim programında yer almaktadır (MEB, 2018). Bu nedenle, fen bilimleri dersi içerisinde ayrıca önemlidir. Tüm bu açılardan, fen bilgisi öğretim programının analitik düşünmeye yönelik olarak geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Sonuç olarak, bu araştırmanın problemini, üçüncü sınıf Fen bilimleri dersi öğretim programının analitik düşünmeye uygunluğunun değerlendirilmesi ve programın analitik düşünmeye uygun olarak geliştirilmesi oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacı, üçüncü sınıf Fen Bilimleri öğretim programının analitik düşünmeye uygunluğunun değerlendirilmesi ve programın analitik düşünmeye uygun olarak geliştirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- Üçüncü sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının, içeriklerinin, eğitim durumlarının ve sınav durumlarının analitik düşünme becerisine uygunluğu ne düzeydedir?
- Üçüncü sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programının analitik düşünme becerilerine uygunluğuna yönelik ihtiyaçların belirlenmesi için öğretim üyeleri ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- Üçüncü sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programının analitik düşünmeye uygun olması için önerilebilecek kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel bir çalışma olup olgubilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Veriler doküman incelemesi ve görüşme yöntemi ile elde edildiği için üçgenleme modeli kullanılmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin Fen Bilimleri Eğitimi ve Temel Eğitim bölümünde görev yapan iki öğretim üyesi ve MEB’de görev yapmakta olan beş üçüncü sınıf öğretmeni; çalışmanın materyalini, üçüncü sınıf MEB 2018 Fen bilimleri öğretim programının kazanım, içerik, eğitim ve sınav durumları oluşturmaktadır.

Üçüncü sınıf Fen Bilimleri öğretim programının analitik düşünmeye uygunluğunun değerlendirilmesi ve programın analitik düşünmeye uygun olarak geliştirilmesini amaçlayan bu çalışmada, birinci alt amaç kapsamında, programın kazanımlarının analitik düşünmeye uygunluğu yenilenmiş Bloom taksonomisinden yararlanılarak; içeriğin analitik düşünmeye uygunluğu alanyazında belirtilen analitik düşünmenin göstergelerine göre değerlendirilmiştir. Eğitim durumları ve sınav durumlarının analitik düşünmeye uygunluğunu belirleyebilmek için hem alanyazında belirtilen analitik düşünmenin göstergeleri hem de araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak değerlendirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular, ilgili alan uzmanının görüşleri alınarak



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

düzenlenmiştir. Öğretim üyeleri ve öğretmenlerin görüşleri, üçüncü sınıf öğretim programının eğitim durumları ve sınav durumlarının analitik düşünmeye uygunluğu açısından betimsel olarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında, üçüncü sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programının analitik düşünme becerilerine uygunluğuna yönelik ihtiyaçların belirlenmesi için öğretim üyeleri ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmış ve görüşmeler yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür. Öğretmen ve öğretim üyelerinin görüşleri betimsel olarak analiz edilmiştir. Belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda üçüncü sınıf öğretim programının analitik düşünmeye uygun olarak geliştirilmesine karar verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik olarak, üçüncü sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programının analitik düşünmeye uygun olmayan programın dört ögesine yönelik olarak analitik düşünmeye uygun kazanım, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları önerilmiştir. Kazanım önerileri için yenilenmiş taksonomiden yararlanılmıştır. İçerik, eğitim durumları ve sınav durumları önerileri için alanyazında belirtilen analitik düşünmenin göstergelerinden yararlanılmıştır. Önerilen kazanım, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarını gösteren tablolar oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üçüncü sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında toplam 36 kazanım vardır. Yenilenmiş Bloom taksonomisinden yararlanılarak 36 kazanımın 6'sının uygun olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında toplam 7 ünite vardır. 4'ünün analitik düşünmeye kısmen uygun, 3'ünün ise uygun olmadığı bulgusuna içeriğe yönelik ünite adlarının altında yer alan açıklamaların ulaşılmıştır.

Görüşmeler sonucunda, öğretim üyeleri, tartışma yöntemi, soru-yanıt tekniği, gezi-gözlem, deney, argümantasyon, altı şapkalı düşünme, örnek olay yöntemi, problem çözme yöntemini uygun bulduklarını; öğretmenler ise ders sırasında deney, beyin fırtınası, soru-yanıt, anlatım, örnek olay, tartışma, altı şapkalı düşünme, drama ve kavram haritasından yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretim üyeleri, açık uçlu sorular, portfolyo, kavram haritaları, zihin haritaları, gözlem formları, analitik dereceli puanlama anahtarları ve yapılandırılmış grid kullanılmasını uygun bulduklarını; öğretmenler ise çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış, eşleştirme, açık uçlu sorular, kavram haritalarından yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Programın analitik düşünmeye uygunluğuna yönelik yapılan ihtiyaç analizi kapsamında, üçüncü sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının analitik düşünmeye yönelik hazırlanmasında kazanım, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları önerileri sunulmuştur. Yenilenmiş Bloom taksonomisinden



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yararlanılarak analitik düşünmeye uygun toplam 36 kazanım, analitik düşünmenin göstergelerinden yararlanarak toplam 7 içerik önerilmiştir. Aynı zamanda, alan yazında eğitim ve sınav durumlarına yönelik açıklamalardan ve analitik düşünmenin göstergelerinden yararlanılarak toplam 7 yöntem-teknik ve 7 ölçme aracı önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: öğretim programı, fen bilimleri, analitik düşünme

Kaynakça

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. ve Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay.

Brunton, P. ve Thornton, L. (2010). Science in the early years: building firm foundations from birth to five. UK: Sage Publications.

Chaffee, J. (1990). Thinking critically. Boston: Houghton Mifflin Company.

Johnston, J. (2005). Early explorations in science. England: Open University Press McGraw-Hill International.

Karenina, A., Widoretno, S. ve Prayitno, B.A. (2020). Effectiveness of problem solving-based module to improve analytical thinking. Journal of Physics: Conference Series, 1511(1), 012093.

Malloy, C. ve Jones, M. (1998). An investigation of african american students mathematical problem solving. Journal for Research in Mathematics Education, 29(2), 143-164.

MEB (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. Sınıflar). Ankara.

Montaku, S., Kaittikomol, P. ve Tiranathanakul, P. (2012). The model of analytical thinking skill training process. Research Journal of Applied Sciences, 7(1), 17-20.

Umay, A. ve Ariol, Ş. (2011). Baskın olarak bütüncül şekilde düşünenler ile baskın olarak analitik stilde düşünenlerin problem çözme davranışlarının karşılaştırılması, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (11), 27-37.

Ursavas, N. & Karal, E. (2019). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yaşam Becerileri Hakkındaki Düşünceleri ve Fen Kazanımlarıyla İlişkilendirme Durumları. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13(30), 246-269.

Yolcu, H. H. (2019). İlkokul öğretim programı 3 ve 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisi açısından analizi ve değerlendirilmesi. Elementary Education Online, 18(1).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Otantik Öğrenmeye İlişkin Lisansüstü Tezlerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Harun Şahin ¹, Buse Bağışlayan ² & Yeliz Uçar ¹

¹ Eğitim Programları ve Öğretim, Akdeniz Üniversitesi

² Eğitim Programları ve Öğretim, Trakya Üniversitesi

Problem Durumu

Otantik öğrenme, öğrencilerin gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirilmiş görevler aracılığıyla bilgi ve becerilerini geliştirmelerini amaçlayan çağdaş bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öğrenciler, yalnızca kuramsal bilgiyi edinmekle kalmaz, bu bilgiyi anlamlı bir bağlamda uygulayarak üst düzey düşünme, problem çözme, iş birliği ve yaratıcılık becerilerini geliştirirler (Herrington ve Oliver, 2000; Lombardi, 2007). Günümüz eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri de öğrenenleri yaşam boyu öğrenme becerileriyle donatmak olduğundan, otantik öğrenme yaklaşımı çağdaş eğitim vizyonu ile doğrudan örtüşmektedir. İletişim, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde, öğrencilere gerçek dünya bağlamında anlamlı sorunlarla meşgul olma imkânı tanıyan otantik öğrenme yaklaşımları giderek daha merkezi bir rol oynamaktadır (Huang vd., 2022).

Eğitim programlarında ve sınıf içi uygulamalarda, öğrencilerin bilgiyi yalnızca ezberlemesi yerine anlamlandırması, yorumlaması ve gerçek yaşam problemlerine uyarlayabilmesi beklenmektedir. Ancak yapılan araştırmalar, öğretim süreçlerinin çoğunlukla geleneksel yöntemlerle yürütüldüğünü ve öğrencilerin öğrenme sürecinde pasif kaldığını göstermektedir (Uştu ve Yücer, 2024). Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını engellemekte ve öğrenmelerin kalıcılığını azaltmaktadır. Otantik öğrenme, bu soruna çözüm sunarak öğrenciyi merkeze alan, gerçek bağlamlarda öğrenmeyi teşvik eden bir model olarak öne çıkmaktadır (Nachtigall vd., 2022). Türkiye’de 2015 sonrasında otantik öğrenmeye yönelik lisansüstü araştırmalarda artış gözlemlenmiştir. Bu tezler, genellikle otantik görevlerin öğrencilerin başarı, tutum, motivasyon ve üst düzey düşünme becerilerine etkilerini incelemektedir. Ancak alanyazında bu tezlerin genel eğilimlerini, yöntemsel farklılıklarını ve uygulama alanlarını bütüncül bir biçimde ortaya koyan çalışmalar sınırlıdır. Ayrıca, öğretmenlerin otantik öğrenme uygulamalarındaki deneyimleri, dijital öğrenme ortamlarında otantikliğin nasıl sağlanabileceği ve ölçme-değerlendirme boyutları gibi konularda derinlemesine incelemelere ihtiyaç duyulmaktadır (Vlachopoulos, 2024; Ajajwi vd., 2024).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu bağlamda, Türkiye’de 2014–2024 yılları arasında yapılmış otantik öğrenme konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi, alanın gelişim yönünü, araştırma eğilimlerini ve mevcut boşluklarını ortaya koymak açısından önem taşımaktadır. Elde edilecek bulgular hem öğretim uygulamalarına hem de otantik öğrenme temelli yeni araştırmalara ışık tutacaktır. Bu bağlamda çalışmada “2014- 2024 yılları arasında otantik öğrenmeyi konu edinen yurt içindeki lisansüstü çalışmalarından genel yönelimi nasıldır?” sorusu temelinde aşağıdaki alt araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Otantik öğrenmeyi konu edinen lisansüstü tezlerin;

- Yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Tez türlerinin dağılımı nasıldır?
- Örneklem/çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır?
- Hangi amaçları öne çıkmaktadır?
- Araştırma desenlerine göre dağılımı nasıldır?
- Sonuçları nasıldır?

Bu çalışma, otantik öğrenme ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimlerini belirlemeyi, olası yeni değişkenlere ilişkin araştırmalar yapılmasına rehberlik etmesi, yeni konulara temel oluşturması ve gelecekte yapılacak çalışmalar için yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, herhangi bir ortamda bulunan kayıtların ve belgelerin incelenerek veri toplanması (Özer Özkan, 2020), gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olay ve olguların doğal bağlamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde incelendiği nitel bir araştırma süreci olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu kapsamda araştırma amacına uygun lisansüstü yurt içindeki tezlerin doküman analizi yapılmıştır.

Otantik öğrenmeyi konu edinen yurt içinde erişime açık olan ve yayımlanan tüm tezler bu araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırma kapsamında belirlenen ölçütlere uyan katılımcıların seçildiği örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, 2018). Bu bağlamda çalışmanın örnekleme Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi’nde 2014-2024 yılları içinde tam metne ulaşım izni verilen ve Otantik Öğrenme konulu lisansüstü tezlerden oluşmaktadır. Araştırmaya; 2014-2024 yılları arasında yapılmış 67 lisansüstü tezdten, konuya uygun olduğu düşünülen 53 tez dahil edilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde betimsel içerik analizinden yararlanılmıştır. Doküman analizi süreci iki aşamada yürütülmüştür. Birinci aşamada, çalışma grubunu oluşturan tezler Yükseköğretim Kurulu



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ulusal Tez Merkezi (YÖK Tez) veri tabanından temin edilerek PDF formatında bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İkinci aşamada, araştırma kapsamında incelenen 53 tez, yayımlanma yılı, türü, çalışma örnekleme/grubu, amacı, araştırma deseni ve ulaşılan sonuçlar açısından sınıflandırılmıştır. Daha ayrıntılı bulgulara ulaşmak amacıyla her bir boyut içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Ardından, her boyutun bir kategoriye temsil edecek frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen veriler, her bir boyuta ilişkin olarak tablolar hâlinde sunulmuş; tablolar doğrultusunda tezlerde öne çıkan temalar belirlenmiştir. Son olarak, mevcut bulgular üzerinden yoğunlaşılan konular kapsamlı bir biçimde ortaya konmuş ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Otantik öğrenmeye yönelik lisansüstü tezler incelendiğinde; 2014-2024 yılları arasında en çok çalışmanın 2019 yılında yapıldığı ve yıllara göre istikrarlı bir artışın ya da azalışın olmadığı görülmüştür. Yüksek lisans tezlerinin nicelik olarak doktora tezlerinin sayısından daha fazla olduğu görülmüştür. Çalışma grubu dağılımında ise en çok ortaokul kademesinde yürütülmüştür ve en çok matematik dersinde uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Tezlerin amacı açısından; en çok otantik öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısına ve derse yönelik tutumlarına etkisinin incelendiği görülmektedir. Araştırma kapsamında tezlerde yöntem ve araştırma modeli olarak, en çok karma araştırma yöntemleri ve yarı deneysel araştırma desenlerinin kullanıldığı anlaşılmaktadır. İncelenen tezlerde otantik öğrenmenin akademik başarıya etkisi, kalıcı öğrenme gerçekleştirdiği, öğrencilerin dersleri eğlenceli bulduğu, öğrencilerde olumlu tutum oluşturduğu, iş birlikli çalışma becerilerini geliştirdiği, problem çözme becerisine olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda otantik öğrenmenin farklı ders alanlarında ve öğretim kademelerinde etkilerinin incelenmesi, kurumsal çerçeveyi derinleştiren doktora düzeyindeki araştırmaların gelişmeye açık olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: otantik öğrenme, içerik analizi, doküman analizi

Kaynakça

Ajjawi, R., Tai, J., Dollinger, M., Dawson, P., Boud, D., and Bearman, M. (2024). From authentic assessment to authenticity in assessment: broadening perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(4), 499-510.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Herrington, J., and Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48.

Huang, B., Jong, M. S. Y., King, R. B., Chai, C. S., and Jiang, M. Y. C. (2022). Promoting secondary students' twenty-first century skills and STEM career interests through a crossover program of STEM and community service education. *Frontiers in Psychology*, 13, 903252.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Lee, J., Campbell, S., Choi, M., and Bae, J. (2022). Authentic learning in healthcare education: A systematic review. *Nurse Education Today*, 119, 105596.

Nachtigall, V., Shaffer, D.W., and Rummel, N. (2022). Stirring a Secret Sauce: A Literature Review on the Effects of Authentic Learning Settings. *Educational Psychology Review*, 34(2), 1479-1516.

Özer Özkan, Y. (2020). Eğitim Araştırmalarında Planlama. S. Turan (Ed.), Eğitimde araştırma yöntemleri. Nobel Akademik Yayıncılık.

Vlachopoulos, D., and Makri, A. (2024). A systematic literature review on authentic assessment in higher education: Best practices for the development of 21st century skills, and policy considerations. *Studies in Educational Evaluation*, 83, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101425>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bir Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programının Eisner’in Eğitsel Eleştiri Modeline Göre Değerlendirilmesi

Akın Efendioğlu

Sınıf Öğretmenliği, Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, eğitim ortamlarının yapısını köklü biçimde değiştirmiş ve öğrenme süreçlerini zaman ve mekân sınırlarının ötesine taşımıştır (Moore, Dickson-Deane & Galyen, 2011). Bu değişimle birlikte uzaktan eğitim, yalnızca geleneksel eğitime alternatif bir yöntem olmaktan çıkmış, çağdaş eğitim sistemlerinin ayrılmaz bir bileşeni haline gelmiştir (Bozkurt, 2019). Uzaktan eğitim yaygın eğitim kapsamında yer alan ve eğitimi yaygınlaştırma temel amacına hizmet eden bir uygulama olmakla birlikte dünyada yaşanan olağanüstü gelişmeler bu uygulamanın amaç ve niteliklerinin yeniden düşünülmesi ve değerlendirilmesi ihtiyacını ortaya koymuştur. Özellikle COVID-19 pandemisi sürecinde zorunlu hale gelen çevrimiçi öğretim uygulamaları, öğretim süreçlerinin niteliğine ilişkin tartışmaları daha görünür kılmıştır (Hodges et al., 2020). Bu dönemde öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğrenen motivasyonu, öğretim tasarımı ve ölçme-değerlendirme süreçleri gibi pek çok bileşen yeniden değerlendirilmiştir (Bao, 2020). Ancak uzaktan eğitim programlarının değerlendirilmesi çoğu zaman nicel göstergelere, örneğin başarı oranlarına, erişim istatistiklerine veya öğrenci memnuniyet anketlerine dayanmaktadır (Means, Bakia & Murphy, 2014). Bu tür göstergeler, öğrenme deneyimlerinin derinlemesine doğasını, pedagojik zenginliğini veya estetik yönünü yeterince yansıtamamaktadır. Eğitim, yalnızca ölçülebilir çıktılardan ibaret olmayan; duyuşsal, kültürel ve deneyimsel boyutları da içeren çok katmanlı bir süreçtir (Eisner, 1998). Dahası, Eisner, eğitim uygulamalarının uzmanlar tarafından yapılan işin doğasını ortaya koymak açısından nitel verilerle değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu nedenle, eğitimin sanatsal ve estetik doğasını merkeze alan alternatif değerlendirme modellerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Elliot W. Eisner’in Eğitsel Eleştiri (Educational Criticism) Modeli, eğitimi bir sanat biçimi olarak ele almakta ve eğitimsel deneyimi “betimleme (description)”, “yorumlama (interpretation)” ve “değerlendirme (evaluation)” olmak üzere üç temel aşamada incelemeyi önermektedir (Eisner, 2002). Bu yaklaşım, öğrenme ortamlarının yalnızca ne kadar etkili olduğuna değil, aynı zamanda öğrenenler için nasıl bir anlam ve deneyim ürettiğine de odaklanır (Barone & Eisner, 2012). Böylece, uzaktan



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

eğitim programlarının teknik yeterliliğinin ötesinde, onların pedagojik, estetik ve kültürel yönleri de analiz edilebilir hale gelir.

Literatürde uzaktan eğitim uygulamalarının öğretim tasarımı, öğrenci etkileşimi ve öğrenme çıktıları yönünden değerlendirildiği çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen (Anderson, 2008; Garrison, 2017), bu programların öğrenme öğretme süreçleri, duyuşsal boyutu ve işlevselliğinin, programda ders veren öğretim elemanları, öğrenciler ve program içeriği bağlamında inceleyen oldukça sınırlıdır. Oysa Eisner’in modeli, eğitim ortamlarını yalnızca “işlevsel” değil, “anlamsal” bir bütün olarak değerlendirme olanağı sunar. Bu nedenle, uzaktan eğitim programlarının Eisner’in eğitsel eleştirisi çerçevesinde analiz edilmesinin, öğrenme süreçlerinin görünmeyen yönlerinin ortaya çıkarılması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda, araştırmanın temel problemi “Eisner’in Eğitsel Eleştirisi Modeli doğrultusunda bir uzaktan tezsiz yüksek lisans programının pedagojik, öğrenme süreçleri, etkileşim, işlevsellik özellikleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu çalışmanın, uzaktan eğitim programlarının nitel yönlerini derinlemesine inceleyerek, eğitsel süreçlerde yer alan çeşitli boyutlara ilişkin durumları ortaya çıkarma ve programa bütüncül bir bakış oluşturma açısından önemli olduğu öngörülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, bir uzaktan eğitim programının öğretim süreçlerinin derinlemesine incelenmesini amaçlayan nitel bir durum çalışması olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı, olguların doğal bağlamında anlamlandırılmasına ve katılımcıların deneyimlerinin çok boyutlu biçimde ortaya konmasına olanak tanır (Merriam, 2009; Creswell, 2013) ve ayrıca belirli bir “durumun” sınırları içinde, o duruma ilişkin değişkenlerin bütüncül olarak incelendiği bir araştırma desendir (Yin, 2018). Bu çalışmada incelenen durum, bir üniversitede yürütülen uzaktan tezsiz yüksek lisans programının öğretimsel süreçleridir. Araştırmanın amacı, programın öğretim süreçlerinin ve öğrenme deneyimlerinin Eisner’in Eğitsel Eleştirisi Modeli doğrultusunda betimlenmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesidir. Araştırma verileri dört farklı kaynaktan toplanmıştır. Bu bağlamda, önce programa ilişkin dokümanlar incelenmiş, devamında programda yürütülen derslere ilişkin video ders kayıtları incelenmiş (beş farklı dersin video kaydı), programda ders veren öğretim elemanları (dört öğretim elemanı) ve programda kayıtlı öğrencilerle (yedi öğrenci) görüşmeler yapılmıştır. Böylece durum çalışmaları için önemli olan veri ve katılımcı çeşitlemesi sağlanmıştır.

Veriler, Eisner’in eğitsel eleştirisi modelinde belirtilen dört aşamaya (betimleme, yorumlama, değerlendirme ve tematikleştirme) uygun biçimde çözümlenmektedir. Elde edilen bulgular, her aşamada sürekli karşılaştırma ve içerik analizi teknikleriyle (Miles, Huberman & Saldaña, 2014) incelenmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için veri çeşitlemesi, katılımcı doğrulaması ve uzman incelemesi yöntemlerinden yararlanılmıştır (Lincoln & Guba, 1985). Ayrıca, araştırma kapsamındaki



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

üşmeler için kullanılan görüşme formlarının hazırlanmasında Eisner'in eğitsel eleştiri modelinin temel bileşenleri dikkate alınmış, taslak formlar uzman görüşü alındıktan sonra görüşmeler yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uzaktan eğitim yaygın eğitim kapsamında verilen eğitim hizmetlerinden biri olmasına rağmen yaygın eğitimin kavramsal sınırlarını aşmış, birçok eğitim programının temel bileşenlerinden biri haline dönüşmüştür. Araştırmanın beklenen sonuçlarının, ilgili uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans programının niteliklerini, eksikliklerini ve işlevselliğini ortaya koymak açısından bir çerçeve olacağı, ilgili programın güncellenmesi ve daha verimli hale getirilmesi açısından temel bulgular sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, benzer programların mevcut niteliklerinin geliştirilmesine de katkı getireceği, farklı bakış açıları oluşturacağı öngörülmektedir. Diğer yandan, araştırmadan elde edilen verilerin analizleri ve bulguların belirlenmesi süreci halen devam etmektedir. Bu bağlamda sonuç bölümünde araştırmanın bulgularına ve detaylı bilgilere yer verilememiştir. Ancak, kongre başlama tarihinden önce tüm süreçlerin tamamlanması planlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: uzaktan eğitim, tezsiz yüksek lisans, eğitsel eleştiri modeli, programın öğretimsel nitelikleri

Kaynakça

- Anderson, T. (2008). The theory and practice of online learning. Edmonton: Athabasca University Press (Marquis Book Printing).
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. Human Behavior and Emerging Technologies, 2, 113–115. DOI: 10.1002/hbe2.191
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). Arts based research. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Bozkurt, A. (2019). From distance education to open and distance learning: A holistic evaluation of history, definitions, and theories. In Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism (pp. 252-273). IGI Global Scientific Publishing.
- Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Eisner, E. W. (1998). The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Eisner, E. W. (2002). The arts and the creation of mind. New Haven, CT: Yale University Press.
- Garrison, D. R. (2017). E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice (3rd ed.). New York, NY: Routledge.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27(1), 1–9.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

Means, B., Bakia, M., & Murphy, R. (2014). *Learning online: What research tells us about whether, when and how*. New York, NY: Routledge.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129–135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Hayat Bilgisi Dersinde Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğretmeni Olmak*

Ceylan Yamaç ¹, Seda Kerimgil Çelik ², Gamze Arslan ¹ & Heval Sıla Yalçın ¹

¹ Sınıf Öğretmenliği, Fırat Üniversitesi

² Sınıf Eğitimi, Fırat Üniversitesi

Problem Durumu

Hayat bilgisi dersi ilköğretim sürecinin ilk üç yılında öğrencinin karşılaştığı bütüncül bir yaklaşım sergileyen bir derstir. MEB (2024)'e göre Hayat bilgisi dersi öğrenciyi farklı beceri alanlarında geliştirirken aynı zamanda çevresine uyumlu, sağlıklı- güvenli bir yaşam sürmesi için gerekli olanları bilen, aile ve toplum değerlerini aktaran, bilim, teknolojiye ilgi duyan, milli ve manevi değerlerin bilincinde olan bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Uçar ve Çetinkaya (2021)'e göre temel eğitimde değerler eğitimi hayat bilgisi dersi ile karşılanır. Çocuğun yaşadığı toplumu tanımmasının, topluma uyum sağlamasının ve toplumla bütünleşmesinin en etkili yolu ise çocuğa o toplumun değerlerinin kazandırılmasından ve içselleştirilmesinden geçmektedir (Emiroğlu, 2017). MEB (2024)'e göre hayat bilgisi dersi yapılandırılmasında bedensel, zihinsel ve sosyal açıdan çok yönlü bireyler yetiştirmeyi hedef alan topluma ve ülkesine faydalı bireyler yetiştirmeyi esas alan bütüncül bir eğitim yaklaşımı ile nitelikli bireyler yetiştirmeye odaklanan bir ders olarak ilköğretim programlarında yer almaktadır.

Bu derste öğrencilerin sadece sınıf ortamında öğrendikleri değil gerçek hayatta karşılaştığı deneyimleri de dersi etkilemektedir. Sınıflarda toplumun yapıları da etki etmektedir. Son zamanlarda ülkemizde dış göç hareketleri sonucunda sınıflardaki çeşitlilik artmaktadır (Şimşek, 2022). Hayat bilgisi dersiyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde de hayat bilgisi öğretim programını konu alan (Alak & Nalçacı, 2012; Öztürk & Kalafatçı, 2016; Aktay & Çetin, 2019; Yıldırım, 2022) çalışmalara ulaşılrken hayat bilgisi öğretim yöntem ve teknikleri konusunda ise (Gömleksiz, Yetkiner & Yıldırım, 2011; Yasak Cevizci & Kerimgil Çelik, 2023; Can & Kerimgil Çelik, 2023) çalışmalar yapılmıştır. Alan yazın incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilere yönelik olarak hayat bilgisi dersi ile ilgili çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi bağlamında sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrencilerine ilişkin görüşlerinin alınmasıdır. Bu amaç doğrultusunda: sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumları, aile bütünlüğüne ilişkin profillerinin sınıflara yansımaları, dersteki öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirilebilirliği, kültürel geçmişleri ile milli, manevi değerlerimizin sınıf ortamında birleşmesi, çevreye duyarlılıkları, bilim-sanat teknolojiye karşı ilgileri, derslerinde Türkçeyi doğru ve etkili kullanımı değerlendirilmiştir. Çalışma ile ilgili gerekli etik kurul izinleri alınmıştır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma deseni olarak fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubu amaçlı örneklemeler yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma Türkiye’de belirlenen bir ilde gerçekleştirilmiştir. 2024-2025 eğitim-öğretim yılında ilkökulda yabancı uyruklu olarak eğitim alan öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler belirlenirken ilk ölçüt olarak hayat bilgisi dersinin okutulduğu sınıflar olan 1,2 ve 3. Sınıf düzeyindeki eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerin öğretmeni olması koşulu aranmıştır. İlgili Milli Eğitim Müdürlüğünden izinler alınarak belirlenen okullar ile iletişime geçilerek öğrenci profilleri tespit edilmiş ve çeşitleme açısından uygun okullar belirlenmiştir. Çalışma grubunda belirlenen okullar, şehrin farklı sosyo-ekonomik düzeyindeki yerleşim yerlerindeki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim aldıkları yerler tespit edilerek seçilmiştir. Okullarda eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerin sınıflarındaki mevcutlarına göre seçimler yapılmıştır. Sınıflardaki mevcutlar 1 ile 12 arasında değişkenlik göstermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarının mevcutları ise 13 ile 30 arasında değişkenlik göstermektedir. Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde 13 erkek 16 kadın olarak belirlenerek toplamda 29 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 7 ile 45 yıl arasında değişmektedir. Öğretmelere ulaşmadan önce ilgili okullardan randevular alınarak görüşme izinleri alınmıştır. Öğretmenlerle ise gönüllü olur formları aracılığıyla izinleri doğrultusunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanarak uzman görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Görüşme soruları temeli Türkiye yüzyılı maarif modeli hayat bilgisi öğretimi özel amaçlarına dayandırılmıştır. Görüşme soruları için bir örnek “Yabancı uyruklu öğrencilerinizin hayat bilgisi dersinde Türkçeyi doğru ve etkili kullanımı nasıldır?” şeklindedir. Verilerin analizinde görüşmeler MAXQDA 24 programı aracılığıyla aktararak içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Veriler görüşmelerin deşifre edilmesi sonucunda tema ve kodlara ayrılacak şekilde analiz edilmiştir. Araştırmacılar verilerin analiz sürecinde görüş birliğine vararak tema ve kodları oluşturmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda hayat bilgisi dersinde yabancı uyruklu öğrencilerin öğretmenlerinden alınan görüşler doğrultusunda beş ana tema belirlenmiştir. Bu temalar; diğer disiplinlerle ilişki, öğretim uygulamaları, veli, dil ve uyum olarak ulaşılmıştır. Bu temaların altında kodlara ulaşılmıştır. En çok temalardan görüş alınan “öğretim uygulamaları” temasıdır. Öğretmenler bu tema altında hayat bilgisi dersinin işleyişinde karşılaştıkları deneyimleri paylaşmışlardır. Öğretmenler, çoğunluğun Suriye kökenli olduğu öğrenci gruplarında ders çıktılarını gerçekleştirebildiklerini ifade ederken aynı oranlarda büyük bir çoğunluğunda ders çıktılarını gerçekleştiremediğini ifade etmişlerdir. Bu ikilemin sebebi araştırmanın bir diğer teması olan “dil” temasında cevaplanmıştır. Kodlar arasında öğretmenler tarafından en çok dile getirilen kod “dil sorunu” kodudur. Veli teması incelendiğinde de “ilgili ve problemlili veli” kodları yakın oranlarda görüş almıştır. Problemlili veli kodu içeriğinde bunun



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sebebi ise birçok nedene bağlandığı görülmüştür. Bu nedenler “kalabalık aile, ilgisiz veli, parçalanmış aile, ekonomik yetersizlik” kodları ile ifade edilmiştir. “Uyum” teması incelendiğinde ise aynı şekilde iki farklı yaşantı ile karşılaşmıştır. Kodlardan biri “arkadaşlık uyumu” iken diğerleri ise “zorbalık, yalnızlık ve kendi aralarında gruplaşma” temalarını ifade etmişlerdir. Diğer disiplinlerle ilişkilerde en çok bilim ve teknoloji kodu görüş almıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin bilim ve teknolojiye ilgilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: hayat bilgisi, yabancı uyruklu öğrenci, uyum, öğretmen

* Bu araştırma 2024-1 Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı, 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenmektedir.

Kaynakça

Aktay, S., & Çetin, H. S. (2019). 2015, 2017 ve 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20, 577-600. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548537>

Alak, G. & Nalçacı, A. (2012). Hayat bilgisi öğretim programı öğelerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 36-51. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25117/265205> adresinden alınmıştır.

Can, M. C. & Kerimgil Çelik, S. (2023). Ayrılık Birleşme Tekniğinin Empatik Eğilimler ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlara Etkisi, Journal of History School, 64, 1150-117.

Emiroğlu, B. (2017). Değerler Eğitiminin Gençlerin Sağlıklı Sosyalleşmelerine Etkisi. Uluslararası Avrasya Eğitim ve Kültür Dergisi, 3, 2602-4047. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijoeec/issue/33838/374671> adresinden alınmıştır.

Gömlüksiz, M. N., Yetkiner, A., & Yıldırım, F. (2011). Hayat bilgisi dersinde alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. Education Sciences, 6(1), 823-840.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2024). <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programhay123Onayli.pdf>

Öztürk, T. & Kalafatçı, Ö. (2016). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programının uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1 (1), 58-74. Adresinden alınmıştır <http://ihead.aksaray.edu.tr/tr/pub/issue/27732/292794>

Şimşek, S. (2022). Sınıf öğretmenleri ve adayları için hayat bilgisi öğretimi (2. Baskı), Anı.

Uçar, F. H., & Çetinkaya, S. (2021). İlkokul hayat bilgisi ders kitaplarında değerler eğitimi. Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi, 2(2), 275-291.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yasak Cevizci, R. N. & Kerimgil Çelik, S. (2023). An investigation in to the student opinions and observations towards animation-supported instruction in social sciences lesson. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 12 (1), 374-391. DOI: 10.7884/teke.5619

Yıldırım, G. (2022). 2015 ve 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının taksonomik incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 51(233), 665-687 . DOI: 10.37669/milliegitim.793390

8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Halil İbrahim Kaya ¹, Neslişah Reçber ¹, Özge Şeker ¹, Mehmet Emre Ülgen ¹ & Özge İşci ¹

¹ Eğitim Programları ve Öğretim, Kafkas Üniversitesi

Problem Durumu

Kaygı, bireyin yeni, belirsiz ya da tehdit eden bir unsur olarak algıladığı bir durumla karşı karşıya kaldığı zaman ortaya çıkan evrensel bir duygu durumudur. Bu duygunun temelinde insanın varoluşsal savunma mekanizmalarından biri olarak değerlendirilen, bireyi olası tehlikelere karşı hazırlıklı olmaya yönlendiren işlevsel bir uyarı sistemi niteliği taşır. Ancak bu duygunun yoğunluğu veya süresi arttığında, bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal işleyişini ters yönde etkileyebilir. Şahin'e (2019) göre kaygı, ortada gerçek bir tehdit olmamasına rağmen bireyin açıklanamayan bir endişe, huzursuzluk ve gerginlik yaşaması durumudur. Bu yönden bakıldığında kaygı, bireyin kişisel algısına dayalı bir içsel süreç olarak ifade edilebilir.

Kaygının farklı çeşitleri bulunmakla beraber, bunlardan biri de eğitim ortamlarında sıklıkla ele alınan sınav kaygısıdır. Sınav kaygısı, bireyin sınav öncesi, sırası veya sonrasında yaşadığı yoğun stres ve tedirginlik haliyle birlikte sahip olduğu bilgileri etkili biçimde kullanmasını engelleyen bir faktör olarak tanımlanmaktadır (Koçyiğit, 2023). Bu tür kaygı, öğrencinin zihinsel performansını, motivasyonunu ve özgüvenini olumsuz yönde etkileyerek akademik başarısında düşüşe yol açabilmektedir. Sınav kaygısı, öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve becerileri sınav esnasında etkili ve dikkatli bir biçimde kullanmalarını engelleyen, bu sebepten ötürü akademik performansta düşüşe yol açan önemli bir psikolojik olgudur. Yoğun strese maruz kalma, başarısızlık korkusu, özgüven eksikliği ve motivasyon kaybı gibi duygusal tepkilerle beraber kendini gösteren sınav kaygısı, öğrencilerin sadece sınavdaki başarılarını değil, genel ruhsal iyi oluş durumlarını da olumsuz yönde etkiler. Sürekli hale geldiğinde ise, depresif duygular, dikkat dağınıklığı ve öğrenme isteksizliği gibi sorunları beraberinde getirebilir (Sarıkaya, Gemalmaz, 2021). Türk Eğitim Sisteminde, özellikle kademeler arası geçişlerde uygulanan merkezi sınavlar, öğrenciler için önemli bir dönüm noktası niteliğindedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin ortaokuldan liseye geçiş süreci içerisinde uygulanan Liselere Geçiş Sınavı (LGS), öğrencilerin eğitim hayatları boyunca yalnızca bir kez girdikleri ve gelecek eğitim basamaklarını belirleyen oldukça önemli bir sınavdır. Bu durum, sınavın yarattığı psikolojik baskıyı artırmakta ve öğrencilerde yoğun sınav kaygısına neden olmaktadır. Ergenlik dönemine özgü psiko-



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sosyal değişimlerin de etkisiyle bu kaygı, öğrencilerin duygusal eğilimlerine, akademik performanslarına ve davranışlarına olumsuz yönde etki edebilmektedir (Çakıcı, 2021).

Yöntem

Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ile yürütülmektedir. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu eksiksiz bir şekilde ve dikkatli olarak tanımlar. Toplumun veya fiziksel ortamların özellik ve yapılarını özetleme imkanı sunar (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmanın çalışma grubu 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Kars il merkezinde farklı ortaokullarda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Okullar ve öğrencilerin seçimi, rastgele (tesadüfi) örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Rastgele (tesadüfi) örnekleme yöntemi, evrende yer alan tüm birimlerin örnekleme seçilme olasılığının eşit ve birbirinden bağımsız olduğu bir yöntemdir. Bu yöntemde her bireyin seçilme olasılığı aynı olduğu için, örnekleme sürecinde tarafsızlık ve nesnellik sağlanır. Başka bir deyişle, bir bireyin araştırma sürecine dahil edilmesi diğer bireylerin seçilme olasılığını etkilemez. Bu özellik, tesadüfi (rastlantısal) örnekleme yöntemini bilimsel araştırmalarda en güvenilir ve geçerli örnekleme yöntemlerinden biri hâline getirmektedir. Araştırmacılar, bu yöntemi kullanarak evreni temsil eden bir örneklem oluşturmayı amaçlarlar. Her ne kadar hiçbir örnekleme tekniği, evrenin tüm özelliklerini tam olarak yansıtmayı garanti etmese de, seçkisiz örnekleme yönteminin temsil gücü diğer örnekleme yöntemlerine göre daha yüksektir. Bu nedenle, geçerliliği ve güvenilirliği artırmak isteyen araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarını saptamak amacıyla Tan (2020) tarafından geliştirilen “Çocuk ve Ergenler için Sınav Kaygısı Ölçeği” kullanılmaktadır. Araştırma süreci devam etmektedir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma ile elde edilmesi beklenen sonuç, sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde ne düzeyde farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Özellikle öğrencilerin Liselere Geçiş Sınavı (LGS) sürecinde içinde bulundukları kaygı düzeylerinin, belirlenen ve ilişkisi gözlenen değişkenlerle anlamlı bir bütünlük içinde olacağı düşünülmektedir. Sınav kaygısının öğrencilerin akademik başarılarının yanında psikolojik, sosyolojik ilişkiler üzerinde de olumlu veya olumsuz birçok etkisinin olabileceği söylenebilir.

Tesadüfi (rastlantısal) örnekleme yöntemiyle belirlenen çalışma grubundan elde edilecek verilerin güvenilir ve geçerli sonuçlar ortaya çıkaracağı beklenmektedir. Araştırma ile beraber alan yazına öğrencilerin sınav kaygısını belirleme ve azaltmaya yönelik teorik ve uygulamalı çeşitli öneriler sunabileceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: LGS, sınav kaygısı, akademik başarı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem

Çakıcı, A. (2021). Sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik ertelemeleri ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24(46), 855-875.

Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6(10), 117-135.

Koçyiğit, E. G. (2023). Sınav kaygısı, etkileyen faktörler ve baş etme yöntemleri. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 10(3), 126-140.

Sarıkaya, S., & Gemalmaz, A. (2021). Sınav kaygısını etkileyen faktörler. Jour Turk Fam Phy, 12(2), 99-107.

Tan, C. (2020). Çocuk ve ergenler için Sınav Kaygısı Ölçeği'nin biyopsikososyal modelle geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi (Tez No. 646704) [Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Üniversite Öğrencilerinin Yapay Zekâ Okuryazarlık Düzeyleri, Sosyal Medya Kullanım Sıklıkları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bilal Doğan

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

Çağımızda teknolojik gelişmeler; bireylerin bilgiye ulaşma, kullanma ve üretme biçimlerini köklü biçimde değiştirmiştir. Bu dönüşümün merkezinde yer alan yapay zekâ (YZ), yalnızca teknik bir yenilik değil, aynı zamanda bireylerin bilişsel ve toplumsal süreçlerini de yeniden şekillendiren bir araç hâline gelmiştir. YZ okuryazarlığı, bireylerin YZ sistemlerini anlama, değerlendirme ve etik çerçevede kullanma becerilerini kapsamakta ve bu beceriler akademik başarı üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Öte yandan, sosyal medya kullanım sıklığı da öğrencilerin bilgiye erişim, öğrenme ve dikkat süreçlerini etkileyerek akademik çıktılar üzerinde önemli sonuçlar doğurmaktadır. Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri, sosyal medya kullanım sıklıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmektedir. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan bu çalışma, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 400 lisans ve lisansüstü öğrenciden elde edilen verilerle yürütülmektedir. Elde edilecek bulguların, üniversite düzeyinde dijital becerilerin geliştirilmesi ve akademik performansın artırılmasına yönelik stratejilerin oluşturulmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Günümüzde teknolojik gelişmelerin ilerlemesiyle bireylerin bilgiye ulaşma olanağı oldukça kolaylaşabilmektedir. Dijitalleşen dünyada bireyler teknolojiyi sadece bilgiye erişim için değil; bilginin yayılması, sosyalleşme, iletişim ve öğrenme stilleri açısından da bir gereksinim olarak hissetmektedir. Bu gereksinimlerin yanı sıra değişen dünyada dijital bir dönüşümün merkezinde olan yapay zeka, bireylerin yaşamlarını yeniden şekillendirme potansiyeline sahiptir. Çağın en önemli teknolojik gelişmelerinden biri yapay zekâdır. Yapay zekâ kavramı, bilim dünyasında ilk kez 1956 yılında düzenlenen Dartmouth Konferansı'nda ortaya konmuştur. Bu toplantının dönüm noktası olmasında, matematik ve bilgisayar bilimlerinin önde gelen isimlerinden John McCarthy, Marvin Minsky, Nathaniel Rochester ve Claude Shannon gibi araştırmacıların katılımı ve konuyla ilgili temel yaklaşımları paylaşımları etkili olmuştur (McCarthy, 2007'den akt. Karakuş, Geçgel ve Çetin, 2024, s. 51). Russell ve Norvig'e (1995) göre yapay zekâ, çevresinden sensörler aracılığıyla bilgi alan ve bu



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bilgileri kullanarak uygun tepkiler üreten akıllı ajanların davranışlarını inceleyen bir bilim dalıdır. Oral'a (2021) göre ise yapay zekâ, insanın ve doğanın zeka gerektiren özelliklerine benzerlik gösteren sistemlerin tasarlanmasıyla ilgilenen bir alandır. Bu iki tanım birlikte ele alındığında, yapay zekânın hem çevresel girdileri işleyip bunlara uygun eylemler gerçekleştiren teknik sistemlerin tasarımı hem de biyolojik zekânın bilişsel işlevlerini modelleyerek makinelerde yeniden üretme çabasını kapsadığı görülmektedir. Yapay zekanın öne çıkmasının temelinde yatan en önemli sebeplerden biri, insan gücüne ihtiyaç duymadan işlem yapabilme teknolojisine sahip olması iken, bir diğeri de insanla birlikte verimliliğin artırımını sağlamasıdır. Ancak bu teknolojiye sahip olması dolayısıyla yapay zekayı yalnızca mekanik özelliklere sahip robot ve dijital araçlar olarak nitelendirmek doğru değildir (Sucu ve Ataman, 2020). Yapay zeka algoritmaları ve programlarının araştırma konusu olmasının yanı sıra eğitim, sağlık, finans, savunma, endüstri ve turizm gibi farklı sektörlerin bilgisayarların kullanımına bağlı olarak uygulama alanı oluşturmaktadır (Kutlusoy, 2019). Yapay zeka okuryazarlığı yalnızca bireylerin teknolojiyi anlama düzeyini değil aynı zamanda bu teknolojilerle nasıl etkileşim kurduğumuzu da biçimlendirir. Bu etkileşim kurma biçimimiz dijital platformlarla olan alışkanlıklarımızı da etkilemektedir. Bu bağlamda, bireylerin sosyal medya platformlarında geçirdiği süre, platformları kullanma biçimi ve bu ortamlardaki bilgiye yaklaşımı; onların yapay zekâ okuryazarlığı düzeyleriyle doğrudan ya da dolaylı olarak ilişki içinde olabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri, sosyal medya kullanım sıklıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada, yapay zeka teknolojilerinin hızla yayıldığı bir dönemde üniversite öğrencilerinin bu alandaki bilgi edinimlerinin oluşması, farkındalık düzeylerinin artırılarak akademik başarılarına etkisini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Alt Problemler

- Üniversite öğrencilerinin yapay zeka okuryazarlık düzeyleri;
- Cinsiyetlerine,
- Sınıf düzeylerine,
- Öğrenim gördükleri fakülteye göre farklılaşmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım sıklıkları;
- Cinsiyetlerine,
- Sınıf düzeylerine,
- Öğrenim gördükleri fakülteye göre farklılaşmakta mıdır?



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Üniversite öğrencilerinin yapay zeka okuryazarlık düzeyleri ile sosyal medya kullanım sıklıkları arasındaki ilişki nasıldır?
- Yapay zeka okuryazarlığı düzeyi ve sosyal medya kullanım sıklıkları akademik başarıyı yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Üniversite öğrencilerinin yapay zeka okuryazarlık düzeyleri ve sosyal medya kullanım sıklıklarının akademik başarıya olan etkisini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model kapsamında araştırmada yer alan değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmiş olup, aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı analiz edilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin var olup olmadığını belirlemeyi hedefleyen tarama yaklaşımıdır. Bu modelde değişkenlerin birlikte değişip değişmediği saptanmaya çalışılır, eğer değişme mevcut ise bunun nasıl olduğu araştırılır (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Türkiye’de 2025 yılında devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Fakat evrenin tamamına ulaşmak emek, zaman ve maliyet açısından pek mümkün olmayacağı için, araştırma örneklemini olarak 2025 yılında öğrenim gören Erciyes Üniversitesi lisans ve lisansüstü öğrencileri belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini bu üniversite bünyesinde öğrenim gören öğrenciler arasından basit seçkisiz örneklem yöntemi ile belirlenen 400 lisans ve lisansüstü öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verilerinin elde edilmesinde; kişisel bilgi formu, yapay zeka okuryazarlık ölçeği, sosyal medya kullanım ölçeği kullanılmıştır. Katılımcıların akademik başarılarını ise akademik not ortalaması alınarak analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan yapay zeka okuryazarlık ölçeği (YZOÖ), Wang ve diğerleri tarafından geliştirilmiş olup Çelebi vd. tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçek, 12 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu 4 alt boyutun adları sırasıyla; değerlendirme, etik, farkındalık ve kullanım şeklindedir. Her boyut 3’er maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 2, 5 ve 11. madde ise ters puanlanmaktadır (Çelebi, Yılmaz, Demir ve Karakuş, 2023).

Araştırmada kullanılan diğer ölçek sosyal medya kullanımı ölçeği (SMKÖ), Deniz ve Tutgun-Önal tarafından 2019 yılında geliştirilmiştir. (SMKÖ), iki alt boyut ve toplam 8 maddeden oluşmaktadır (Deniz ve Tutgun-Önal, 2019 [MÇ1]).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada kullanılan ölçekler ve kişisel bilgi formu Google forms aracılığıyla katılımcılara sunulmuş olup veriler bu şekilde toplanmıştır. Katılımcılardan elektronik onam formu ile izin alınmıştır. Çalışma için Erciyes Üniversitesi Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır.

Veri Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi henüz tamamlanmamıştır. Araştırmanın devam eden sürecinde, toplanan veriler SPSS 26 paket programı kullanılacaktır. Analiz aşamasında öncelikle verilerin dağılım özelliklerini belirlemek amacıyla normallik testleri yapılacak, ardından araştırma sorularına uygun olarak betimsel ve çıkarımsal istatistiksel tekniklerden yararlanılacaktır. Değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla korelasyon analizleri yapılacak; alt problemler doğrultusunda ise t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve çoklu regresyon analizi gibi teknikler kullanılacaktır. Araştırma halen devam etmekte olup, veri analiz süreci tamamlandığında bulgular bölümü kapsamlı bir şekilde sunulacak ve sonuçlar tartışma bölümü çerçevesinde alanyazın ışığında değerlendirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın tamamlanmasıyla birlikte, üniversite öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlığı düzeyleri arttıkça akademik başarılarının da artacağı yönünde sonuçlara ulaşılması beklenmektedir. Ayrıca yapay zekâ okuryazarlığı yüksek olan öğrencilerin sosyal medyayı daha bilinçli, eleştirel ve amaçlı bir biçimde kullandıkları, bu durumun da akademik performans üzerinde olumlu etkiler yarattığı düşünülmektedir. Buna karşılık, sosyal medyada geçirilen sürenin çok fazla olması durumunda akademik başarı üzerinde olumsuz etkiler gözlenebileceği tahmin edilmektedir.

Elde edilecek bulgular, öğrencilerin yalnızca teknolojiyi tüketen değil, aynı zamanda teknolojiyi anlayan, sorgulayan ve etik çerçevede değerlendirebilen bireyler olmalarının akademik çıktıları güçlendirdiğini gösterebilir. Ayrıca bu araştırma, sosyal medya kullanımı ile yapay zekâ okuryazarlığı arasındaki ilişkinin akademik başarı üzerindeki etkilerini ortaya koyarak eğitim kurumlarına, öğretim programlarının içeriğini güncelleme ve dijital okuryazarlığı geliştirmeye yönelik stratejiler geliştirme konusunda önemli ipuçları sağlayacaktır. Araştırmanın sonuçlarının eğitim kurumlarında daha etkili, bilinçli ve yapay zekâ temelli öğrenme ortamlarının tasarlanmasına katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: yapay zeka okuryazarlığı, sosyal medya kullanımı, akademik başarı, üniversite öğrencileri, dijital okuryazarlık



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529.
- Baker, E. A., Pearson, P. D., & Rozendal, M. S. (2010). *Understanding the new literacies: What they are, why they matter, and how to research them*. The Guilford Press.
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210–230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Çelebi, C., Yılmaz, F., Demir, U., & Karakuş, F. (2023). Yapay zekâ okuryazarlığı ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 17(2), 55–72.
- Deniz, L. ve Tutgun-Ünal, A. (2019). Sosyal medya çağında kuşakların sosyal medya kullanımı ve değerlerine yönelik bir dizi ölçek geliştirme çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1025-1057. <https://doi.org/10.26466/opus.557240>
- Eslami, M., Rickman, A., Vaccaro, K., Aleyasen, A., Vuong, A., Karahalios, K., Hamilton, K., & Sandvig, C. (2019). The algorithmic experience: Understanding the perceptions of users and creators. In *Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–12). <https://doi.org/10.1145/3290605.3300812>
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1), 59–68. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. bs.). Nobel Yayıncılık.
- Karakuş, H., Geçgel, Z., & Çetin, B. (2024). Yapay zekâ ve eğitim ilişkisine kuramsal bir bakış. *International Journal of Active Learning*, 8(1), 50–63. <https://doi.org/10.1234/ijal.2024.0005>
- Kutlusoy, Z. (2019). Felsefe açısından yapay zekâ. İçinde G. Telli (Ed.), *Yapay zekâ ve gelecek* (ss. 25–43). Doğu Kitabevi.
- Lapp, D., Moss, B., & Rowsell, J. (2012). Envisioning new literacies through a lens of teaching and learning. *The Reading Teacher*, 65(6), 367–377. <https://doi.org/10.1002/trtr.01054>
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–16). <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Oral, A. (2021). *Yapay zeka ve makine öğrenmesi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Russell, S., & Norvig, P. (1995). *Artificial intelligence: A modern approach* (1st ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Sucu, A., & Ataman, O. (2020). Yapay zekâ ve dijital çağın eğitimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 1–18. <https://doi.org/10.17244/eku.708646>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Oyun Temelli Torun Eğitim Programı (OTEP): Erken Çocukluk Eğitiminde Büyük Ebeveynlerin Destekleyici Rolünü Güçlendirme

Mürüvvet Baş ¹ & Belma Tuğrul ²

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Okul Öncesi Öğretmenliği, İstanbul Aydın Üniversitesi

Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi, bireyin gelişimsel temellerinin atıldığı, nöroplastisitenin yani beynin öğrenme ve uyum sağlama kapasitesinin en yüksek olduğu kritik bir evredir. Bu dönemde çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri yalnızca okul ortamında değil; aynı zamanda aile ve yakın çevreyle kurulan etkileşimler aracılığıyla şekillenir (Berk, 2021). Aile ortamı içinde büyük ebeveynler, özellikle Türkiye gibi geniş aile yapısının hâlâ etkin olduğu toplumlarda, çocuk bakımında ve erken öğrenme süreçlerinde önemli destekleyici roller üstlenmektedir. Çocuk bakımına yönelik sorumluluklar günümüzde yalnızca anne ve babaların sorumluluğu olmaktan çıkmış, kadınların iş gücüne katılımının artmasıyla birlikte, pek çok aile, çocuklarının bakım sürecinde büyük ebeveynler veya bakıcılar gibi alternatif kaynaklardan faydalanmaktadır (Alabay ve Ersal, 2022). Bununla birlikte dünyada yaşanan sosyal, politik, ekonomik değişiklikler ailevi değişiklikleri meydana getirmiş ve büyük ebeveynliğin yaygın rollerini de değiştirmiştir. Böylelikle büyük ebeveynliğin günümüzdeki rolü de oldukça farklılaşmıştır (Timonen ve Arber, 2012). Ancak mevcut araştırmalar, büyük ebeveynlerin çocuk gelişimi, oyun temelli öğrenme ve pozitif disiplin konularında güncel pedagojik bilgilere sınırlı düzeyde sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına yönelik farkındalığın artması gerektiğini göstermektedir (Yıldız ve Şimşek, 2018). Son yıllarda aile temelli erken çocukluk eğitime ilişkin farkındalık programları yaygınlaşsa da büyük ebeveynleri doğrudan hedefleyen çalışmaların sayısı sınırlı olup, uygulama temelli içerikler açıdan yeterince gelişmemiştir. Bu nedenle, büyük ebeveynlerin mevcut bilgi ve deneyimlerini güncel çocuk gelişimi yaklaşımlarıyla bütünleştirebilecek, yapılandırılmış ve oyun temelli bir eğitim programına duyulan ihtiyaç devam etmektedir. Geleneksel büyük ebeveynlik deneyimi genellikle sezgisel bilgiye, gözleme ve geçmiş yaşam deneyimlerine dayanır. Ancak çağdaş çocuk gelişimi anlayışı, çocuğu çevresiyle etkileşim içinde aktif öğrenen bir birey olarak tanımlar (Vygotsky, 1978). Bu bakış açısı, büyük ebeveynlerin torunlarıyla kurdukları ilişkilere de yeni bir yön kazandırmaktadır. Güncel pedagojik bilgiyle desteklenmiş etkileşimler hem kuşaklar arası iletişimi güçlendirmekte hem de çocuğun duygusal güven ve öğrenme motivasyonunu artırmaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu bağlamda, büyük ebeveynlerin erken çocukluk dönemine ilişkin farkındalıklarını yükseltmek ve onlara bu alanda bilimsel temellere dayalı bir rehberlik sağlamak amacıyla Oyun Temelli Torun Eğitim Programı (OTEP) geliştirilmiştir. OTEP, oyun aracılığıyla öğrenme ve etkileşimi merkeze alarak büyük ebeveynlerin çocuk gelişimi, oyun temelli öğrenme, pozitif disiplin ve temel alışkanlık kazandırma konularındaki bilgi ve becerilerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Programın kuramsal temelleri, Vygotsky'nin sosyokültürel öğrenme kuramı, aile sistemleri yaklaşımı ve oyun temelli öğrenme modellerine dayanmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, erken çocukluk eğitimi alanında aile içi etkileşimlerin genişletilmesine yönelik bir gereksinimden doğmuştur. Amaç, büyük ebeveynlerin torunlarının gelişim sürecinde daha bilinçli ve destekleyici roller üstlenmelerini sağlamak, onların yaşam deneyimlerini pedagojik bilgiyle bütünleştirmektir. Bu yönüyle araştırma, literatüre ebeveyn eğitimi sınıfında katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırma, erken çocukluk döneminde torunlarına bakım ve eğitim desteği sağlayan büyük ebeveynlere yönelik olarak geliştirilen Oyun Temelli Torun Eğitim Programı (OTEP)'in etkililiğini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Çalışma, karma araştırma yaklaşımı ile tasarlanmış olup nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı açımlayıcı sıralı karma desen uygulanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını, İstanbul ili Pendik ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir resmi okulun bünyesindeki 16 büyük ebeveyn oluşturmuştur. Katılımcılar, benzer sosyo-demografik özellikler dikkate alınarak 8 kişilik deney grubu ve 8 kişilik karşılaştırma grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna OTEP uygulanmış, karşılaştırma grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir.

Programın Geliştirilmesi

OTEP, büyük ebeveynlerin erken çocukluk eğitimi farkındalıklarını artırmak ve torunlarının gelişim süreçlerine pedagojik açıdan daha bilinçli şekilde katılım göstermelerini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Programın kuramsal temelleri, Vygotsky'nin sosyokültürel öğrenme kuramı, oyun temelli öğrenme yaklaşımları ve aile sistemleri kuramına dayanmaktadır. Literatür taraması, alan uzmanı görüşleri ve ön değerlendirmeler doğrultusunda programın amaç, kazanım, içerik ve değerlendirme boyutları yapılandırılmıştır. Program, 10 hafta boyunca haftada bir gün, 50 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Her oturumda oyun temelli etkinlikler, grup tartışmaları, rol oynama, model uygulama ve yansıtıcı değerlendirme yöntemleri kullanılmıştır. Oturumların ana temaları; oyunun erken çocuklukta rolü, çocuk gelişimi ve iletişim, pozitif disiplin, temel alışkanlık kazandırma ve büyük ebeveyn-çocuk etkileşimi olmuştur.

Veri Toplama Araçları



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmada nicel veriler, büyük ebeveynlerin erken çocukluk eğitimi farkındalık düzeylerini ölçmek üzere geliştirilen Büyük Ebeveyn Erken Çocukluk Eğitimi Farkındalık Ölçeği (BEÇEFÖ) ile toplanmıştır. Ölçek, program öncesinde (ön test) ve sonrasında (son test) uygulanmıştır. Nitel veriler ise Oturum Sonrası Görüşme Formu ve Program Sonrası Görüşme Formu aracılığıyla elde edilmiştir. Bu formlar, katılımcıların program sürecine ilişkin deneyimlerini, algılarını ve kazanımlarını derinlemesine incelemek amacıyla kullanılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmanın nicel kısmında veri toplama aracı olarak BEÇEFÖ (Büyük Ebeveyn Erken Çocukluk Eğitimi Farkındalık Ölçeği) kullanılmış, nitel kısmında genel bilgi formu, Oturum Sonrası Görüşme Formu ve Eğitim Programı (OTEP) Sonrası Görüşme Formu kullanılmıştır. Nicel bulgular ön test ve son test puanlarının betimsel değerlerinin karşılaştırılması ile analiz edilirken, nitel bulgular görüşme formlarından elde edilen verilerin içerik analizi ile elde edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular incelendiğinde, eğitim programına katılan katılımcı grubun BEÇEFÖ ölçeği alt boyutları ve toplam puanı karşılaştırma grubunun puanlarından yüksek bulunmuştur. Yine katılımcı grubun eğitim programı öncesi ve sonra puanlarına bakıldığında ölçek alt boyutları ve toplam puanından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nitel bulgularda eğitim programına katılan büyük ebeveynler OTEP'in; oyunun önemi, çocuk gelişimi bilgisi, pozitif disiplin ve temel alışkanlıkların kazandırılması temalarında kendilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

OTEP'in hem içerik hem uygulama açısından etkili olduğu, büyük ebeveynlerin torunlarının gelişiminde daha bilinçli bir rol üstlenmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, erken çocukluk eğitime aile temelli katkıyı genişletme açısından önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: erken çocukluk, büyük ebeveynlik, oyun temelli öğrenme, aile eğitimi

Kaynakça

Alabay, E., & Ersal, H. (2022). Çocukların Problem Davranışlarında Annelerin ve Büyükkannelerin Tepkilerinin İncelenmesi. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 9(1), 120-150. <https://doi.org/10.21020/husbfd.940973>

Berk, L. E. (2021). Child Development (10th ed.). Pearson Education.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 37–43.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Yıldız, G., & Şimşek, Ö. (2018). Oyun temelli öğrenme yaklaşımının erken çocukluk eğitiminde yeri ve önemi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 410–428.

Timonen V. ve Arber S. (2012). “A New Look at Grandparenting”. Ed. Sara Arber & Virpi Timonen, *Contemporary Grandparenting: Changing Family Relationships in Global Contexts* (2012) 1-24. Bristol.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersinde Hata Yönetim Kültürüne Yaklaşımlarının Yansıtıcı Düşünme Perspektifinde İncelenmesi

Alem Tüküç ¹ & Caner Özdemir ²

¹ Sınıf Öğretmenliği, Ordu Üniversitesi

² Okul Öncesi Öğretmenliği, Ordu Üniversitesi

Problem Durumu

Bireylerin bir eylemde bulunurken ne yaptıklarını sorgulamaları, eylemin sonucunda yaptıkları üzerine düşünceleri, başarı ve eksikliklerini değerlendirerek genel bilgilerini yeniden organize etmeleri ve bu süreci geleceğe taşımaları, yansıtıcı düşünme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Cengiz ve Karataş, 2015). Öğrencilerin bu beceriyi geliştirebilmeleri için sınıf ortamında hatasız olmalarından çok, yaptıkları hataların sonuçlarından sorumluluk alarak çıkarımlar yapmaları ve bu deneyimlerden yola çıkarak bilgi yapılarını ve davranış kalıplarını yeniden düzenlemeleri gerekmektedir. Ancak öğrenme sürecinde yapılan hatalar çoğu zaman olumsuz olarak değerlendirildiğinden, öğrenciler hata yapmaktan çekinmektedir. Bu durum, öğrenmenin derinliğini ve kalıcılığını sınırlandırmaktadır (Cengiz ve Karataş, 2016). Yansıtıcı düşünmenin doğası incelendiğinde, hatalara karşı geliştirilen tutumun bireysel gelişimin temel dinamiklerinden biri olduğu görülmektedir. Bu noktada hata yönetimi kavramı öne çıkmaktadır. Hata yönetimi, hataları ortadan kaldırmaya çalışmak yerine, hataların nedenlerini ve sonuçlarını ele alarak öğrenme sürecine katkı sağlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Nanto ve Özcan, 2022). Bu yaklaşımın temel hedeflerinden biri, hataları birer öğrenme fırsatı olarak değerlendirmektir (Bilginoğlu ve Yozgat, 2021). Eğitim sisteminin önemli bir bileşeni olan öğretmen, öğrenciyi yönlendiren ve öğrenme sürecini yapılandıran bir role sahiptir. Öğretmenlerin sınıf ortamında öğrenciler üzerinde belirli bir düzeyde yönlendirici etkileri olduğu da söylenebilir (Ural, 2024). Özellikle Hayat Bilgisi dersi müfredatı, öğrencinin kendini tanıma, çevresini sorgulama ve karar alma gibi becerilerini ön plana çıkarır (MEB, 2024). Bu yönüyle Hayat Bilgisi dersi, gerçek yaşamla doğrudan ilişkilendirilebilen yapısı sayesinde öğrencilerin hem özgürce düşünebilmelerine hem de hatalarından ders çıkararak yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine elverişli bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içindeki yaklaşımları, öğrencilerin hata yapma korkusunu yenerek yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmelerinde hayati öneme sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde öğrencilerin hatalarına yönelik sergiledikleri yaklaşımlar bu yaklaşımlar sonucu geliştirdikleri sınıf kültürü, öğrencilerin hata yönetimini bir öğrenme fırsatı olarak görmeleri ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmesi açısından önemli bir rol oynamaktadır. Bu



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

doğrultuda, araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde hata yönetimi kültürüne ilişkin yaklaşımlarını incelemek ve bu yaklaşımları yansıtıcı düşünme çerçevesinde değerlendirmektir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. bireylerin bir olguya dair deneyimlerini, algılarını ve anlamlandırma süreçlerini ayrıntılı olarak ortaya koymaya odaklanır(Merriam, 2009). Bu desen, öğretmenlerin hata yönetimine dair kişisel yaklaşımlarını, bu yaklaşımların sınıfta nasıl uygulandığını ve öğrencilerin yansıtıcı düşünme süreçlerine etkilerini onların kendi bakış açılarından anlamak için uygun bir yapı sunmaktadır. Çalışma evreni, 2025–2026 öğretim yılında Ordu ilinde görev yapan 10 sınıf öğretmenlerinden seçilen ve amaçlı örnekleme ile belirlenen 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcı seçiminde, Hayat Bilgisi dersi yürütüyor olmaları ve en az bir yıllık sınıf deneyimine sahip olmaları gibi kriterler dikkate alınmıştır.

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form, öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersindeki hata yönetimi kültürüne ilişkin yaklaşımlarını ortaya çıkarmak ve bu yaklaşımları yansıtıcı düşünme perspektifinde değerlendirmek amacıyla hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Katılımcıların öğrencilerin hata deneyimlerini algılama biçimleri, hata yönetimi stratejileri, hatalardan öğrenmeyi destekleme uygulamaları ve bu süreçlerin yansıtıcı düşünme ile ilişkisini ortaya koymaya yönelik sorular oluşturulmuştur. Görüşmeler yüz yüze veya katılımcı tercihlerine göre çevrimiçi ortamda, ses kayıt cihazı ile kaydedilerek gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz süreci; transkriptlerin dikkatle okunması, birimlerin belirlenmesi, açık kodlama ile başlangıç temalarının oluşturulması, bu temaların gruplanması ve ana temaların türetilmesi şeklinde ilerlemiştir. Etik ilkeler doğrultusunda katılımcılardan yazılı onam alınmış, verilerin gizliliği korunmuş ve kimlik bilgileri anonimleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın amacına yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu analiz edildiğinde öncelikle, sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinin kendine özgü içeriği ve doğası gereği hatayı nasıl algıladıkları derinlemesine tespit edilecektir. Bu tespit ile öğretmenlerin hatanın öğrenme sürecini nasıl etkilediğine dair yüklediği anlam ve bu bakış açısının altında yatan nedenler detaylı bir şekilde ortaya konulacaktır. Aynı zamanda çalışma, Hayat Bilgisi dersinin yapısının, öğrenme ortamında bir hata yönetimi kültürü ve yansıtıcı düşünme gelişimi için nasıl bir zemin sunduğunu inceleyecektir. Bu inceleme kapsamında, öğretmenlerin öğrencileri ne ölçüde hata yönetimi kültürü oluşturmaya ve devamında yansıtıcı düşünmeye teşvik eden öğretim görevleri tasarlayıp uyguladıkları belirlenecektir. Sonuç olarak, bu araştırmadan elde edilecek bulguların, sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde hata yönetimi kültürünü nasıl yapılandırdıklarını, bu kültürün temel felsefesini ve bu



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kültürün öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri üzerindeki etkileşimli rolünü çok boyutlu olarak açığa çıkaracak sonuçlara ulaşması beklenmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, sonuç ve öneriler sözlü sunum esnasında paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: hata yönetim kültürü, yansıtıcı düşünme, hayat bilgisi

Kaynakça

Bilginoğlu, E., & Yozgat, U. (2021). İşyerinde hatalardan öğrenme ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 19(40), 299–322. <https://doi.org/10.35408/comuybd.716676>

Cengiz, C., & Karataş, F. Ö. (2015). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirme: Fen bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirilen yansıtıcı günlük tutma uygulamasının etkileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 120–129.

Cengiz, C., & Karataş, F. Ö. (2016). Yansıtıcı düşünme ve öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(211), 5–27.

MEB (2024). <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/hayat-bilgisi-dersi> adresinden 15.10.2025 tarihinde erişilmiştir.

Nanto, Z., & Boydak Özcan, M. (2022). Hata yönetimi kültürü ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 467–475. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.941333>

Ural, A. (2024). Öğretmen rollerinin özellikleri üzerine bir çözümleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 687–711. <https://doi.org/10.37217/tebd.1396521>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Uluslararası Lisansüstü Öğrencilerin Türkiye’deki Öğrencilik Deneyimleri: Bir Fenomenolojik Araştırma

Karima Battalova ¹ & Bülent Alan ²

¹ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri Bölümü, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Uluslararası öğrencilerin yabancı bir ülkede yaşadıkları süre zarfındaki öğrencilik deneyimleri onlar için bazen heyecan verici, bazen de zorluklarla dolu bir deneyime dönüşebilmektedir (Andrade, M. S. 2006). Bu nedenle, öğrencilerin yeni bir ülkenin eğitim sisteminde üniversite yaşamına uyum sağlamaları kendileri açısından oldukça önemlidir (Lee, 2010). Ancak bu süreçte karşılaşılan zorluklar, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de kişisel gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Türkiye’deki uluslararası öğrenci hareketliliği her yıl artan bir trend izlemektedir. Türkiye, coğrafi konumu sebebiyle daha nitelikli eğitime ulaşmak ve çeşitli kariyer ve yaşam fırsatlarına erişmek isteyen çok sayıda uluslararası öğrenci tarafından bir çekim merkezi haline gelmektedir. Ancak, Türkiye’de farklı öğretim düzeylerinde öğrenim gören uluslararası öğrenciler çeşitli akademik, kültürel ve sosyal zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorluklar yalnızca dil bariyerleri ile sınırlı kalmamaktadır. Bunun yanında öğretim programlarının yapısının yabancı öğrencilerin entegrasyonuna yeterince uygun olmaması, akademik destek mekanizmalarının yetersizliği ve sosyal uyum problemleri gibi birçok farklı boyutta zorluk ortaya çıkmaktadır. Yabancı öğrencilerle birlikte eğitim alan Türk öğrenciler de bu süreçten etkilenmekte ve yaşanan uyum sorunları sınıf içi etkileşimi olumsuz yönde etkileyerek eğitimden beklenen verimi düşürebilmektedir.

Bu bağlamda, Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören uluslararası öğrencilere yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda öğrencilerin karşılaştığı temel engellerin belli başlıklar altında toplandığı görülmektedir. Bunlar; dil yetersizliği, kültürel farklılıklar, eğitim sistemine entegrasyonda yaşanan güçlükler, öğretim elemanlarının pedagojik eksiklikleri ve sosyal-psikolojik engellerdir (Erişti, Polat ve Erdem, 2018; Gürbüz ve Güleç, 2016; Hasırcı, 2021; Usta, Sayın ve Güzelipek, 2017). Bu engeller, öğrencilerin eğitim programlarına entegrasyonlarını zorlaştırmakta, öğretim elemanlarının da etkili eğitim sunmasını güçleştirmektedir. Bu nedenle, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları temel sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

gerekmektedir. Böylelikle, eğitim politikaları ve öğretim programları daha kapsayıcı hale gelebilecek ve hem öğrencilerin hem de eğitim kurumlarının uluslararasılaşma hedeflerine ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Bu araştırma kapsamında da bir devlet üniversitesinde lisansüstü düzeyde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin öğretim programlarında karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, bir devlet üniversitesinde lisansüstü düzeyde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin öğretim programlarına ilişkin deneyimlerini derinlemesine incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yabancı uyruklu öğrenciler eğitim süreçlerinde hangi temel sorunları deneyimlemektedirler?
2. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Yabancı öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmelerine yardımcı olabilecek çözüm yolları nelerdir?

Araştırma süreci, nitel araştırma yöntemi çerçevesinde yapılandırılmıştır. Uluslararası öğrencilerin eğitim programlarında karşılaştıkları sorunları derinlemesine incelemek amacıyla fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Fenomenolojik desen, bireylerin belirli bir olguya dair deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları derinlemesine incelemeyi amaçlayan nitel bir araştırma yöntemidir (Yalçın, 2022). Bu çalışma kapsamında da yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerindeki deneyimleri kendi duygu ve düşünceleri üzerinden incelendiğinden fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Bu tür araştırmalar amaçlanan olguyu deneyimleyen ve bunu en iyi biçimde yansıtabilecek olan bireylere odaklanmaktadır. Nitel araştırma paradigmasıyla ilişkili olarak, fenomenoloji araştırmalarından elde edilecek bulgular kesin ve genellenebilir sonuçlar vermeyebilir. Ancak yine de incelenen olgunun daha derinlemesine anlaşılmasına, açıklanmasına ve bilimsel bilgi birikimine katkı sağlayabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler, araştırmacıların dahil olduğu Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'ne kayıtlı ve çalışmaya gönüllü olarak katılan, 4 yabancı uyruklu yüksek lisans öğrencisi ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Tematik içerik analizi yöntemiyle çözümlenen veriler üç ana tema altında toplanmıştır; 1) Eğitim sürecinde uluslararası öğrencilerin karşılaştığı temel sorunlar, 2) Yabancı öğrencilerin Türk eğitim sistemine ilişkin görüşleri ve 3) Çözüm önerileri.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma kapsamında lisansüstü düzeyde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim programlarında karşılaştıkları sorunlar alanyazındaki bulgularla benzerlik göstermektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar çoğunlukla dil yetersizliği, akademik uyum zorlukları, kültürel farklılıklar ve bürokratik engeller etrafında yoğunlaşmaktadır.

Elde edilen sonuçlar, aşağıdaki bulguları ortaya koymaktadır:

- Öğrencilerin önemli bir kısmı akademik Türkçe alanında zorluk yaşamakta ve bu durum, derslere katılım ile sınav başarısını olumsuz etkilemektedir.
- Öğretim programları ve materyallerinin kültürel çeşitliliğe yeterince yer vermemesi, öğrencilerin kendilerini öğrenme sürecine tam olarak dahil hissetmelerini engellemektedir.
- Bürokratik işlemler, barınma ve danışmanlık hizmetleri konularında yeterli desteğin sağlanmaması, öğrencilerin uyum sürecini güçleştirmektedir.
- Sosyal etkinliklerin çoğunlukla Türkçe yürütülmesi, uluslararası öğrencilerin üniversite topluluğuna entegrasyonunu sınırlamaktadır.

Bu bulgular, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim programlarında karşılaştıkları sorunların çok boyutlu olduğunu ve çözüm için dil desteği, kültürel duyarlılık ve akademik rehberlik mekanizmalarının güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: yabancı uyruklu öğrenciler, yükseköğretimin uluslararasılaşması, akademik uyum

Kaynakça

- Andrade, M. S. (2006). International students in English-speaking universities: Adjustment factors. *Journal of Research in International Education*, 5(2), 131–154.
- Erişti, B., Polat, M., & Erdem, C. (2018). Yükseköğretimde uluslararasılaşma: Uluslararası öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ders veren öğretim elemanlarının öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of History, Culture & Art Research/Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 352-375.
- Gürbüz, R., & Güleç, İ. (2016). Türkiye'de eğitim gören yabancıların Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(2), 141–153. <https://doi.org/10.19126/suje.18712>
- Hasırcı, S. (2021). Lisansüstü öğrenim gören yabancı öğrencilerin akademik Türkçe özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(35), 1705–1728.
- Şahin, M., & Demirtaş, H. (2014). Üniversitelerde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 88–113.
- Usta, S., Sayın, Y., & Güzelipek, Y. A. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin kente ve üniversiteye uyumu: Karaman ili örneği. *Higher Education and Science*, 7(3), 565–577. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.918264>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 213–232.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Lee, J. J. (2010). International students' experiences and attitudes at a US host institution: Self-reports and future recommendations. *Journal of Research in International Education*, 9(1), 66–84. <https://doi.org/10.1177/1475240909356382>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyo-Duygusal, Üstbilişsel ve Girişimcilik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ayşegül Yıldırım ¹ & Pınar Fettahlıoğlu ²

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Çukurova Üniversitesi

² Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Küresel dönüşümün hızlandığı günümüzde bireylerin yalnızca bilgi sahibi olmaları yeterli görülmemekte; bu bilgiyi anlamlı biçimde kullanabilmeleri, yenilikçi düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirebilmeleri beklenmektedir. OECD (2021) raporunda, 21. yüzyıl düşünme becerilerinin ve fen, matematik, teknoloji okuryazarlığının önemine dikkat çekilmekte; yakın gelecekte iş gücünde gerekli becerilerin %42'sinin değişeceği öngörülmektedir. Bu bulgular, eğitim sistemlerinin öğrencileri yalnızca akademik bilgiyle değil, aynı zamanda üstbilişsel, sosyo-duygusal ve girişimcilik becerileriyle donatması gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, uluslararası ölçekte yürütülen değerlendirmeler, öğrenmenin artık bilginin edinilmesinden ziyade, bilginin eyleme dönüştürülmesiyle tanımlanması gerektiğini vurgulamaktadır (OECD, 2021).

Bu değişim, eğitim politikalarının odağını da önemli ölçüde dönüştürmüştür. PISA 2025 çerçevesinde (OECD, 2023), öğrencilerin bilimsel bilgiyi kullanarak olayları açıklama, verileri eleştirel biçimde değerlendirme ve karar verme süreçlerinde bilgiyi uygulayabilme yetkinliklerine sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir. Bu yaklaşım, bireylerin yalnızca bilişsel bilgi birikimini değil, aynı zamanda üstbilişsel ve sosyo-duygusal becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bütüncül bir öğrenme anlayışını desteklemektedir (Flavell, 1979).

Bu bağlamda, üstün yetenekli öğrenciler eğitim sisteminde özel bir konuma sahiptir. Gagné'nin (2003) Ayrımsal Yetenek ve Yetkinlik Modeli (DMGT) üstün yeteneğin yalnızca bilişsel bir özellik olmadığını, çevresel ve kişisel etmenlerin de bu potansiyelin performansa dönüşmesinde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Nitekim Sak (2017) ve Uyaroglu (2011) üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel açıdan akranlarından ileri düzeyde olmalarına rağmen, sosyo-duygusal gelişimlerinde zorluklar yaşayabildiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca mükemmeliyetçilik, motivasyon düşüklüğü ve sosyal uyum güçlükleri gibi etmenlerin bu öğrencilerin potansiyellerini sınırlayabildiği belirtilmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dolayısıyla, üstün yetenekli bireylerin gelişimsel özelliklerini anlamak ve onların bilişsel, duygusal ve girişimcilik eğilimleri arasındaki etkileşimi incelemek hem teorik hem de uygulamalı açıdan önem taşımaktadır. Bu kapsamda araştırmanın genel amacı, üstün yetenekli lise öğrencilerinin sosyo-duygusal, üstbilişsel ve girişimcilik becerileri arasındaki ilişkileri incelemek ve bu becerilerin birbirlerini yordama düzeylerini belirlemektir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Üstün yetenekli öğrencilerin sosyo-duygusal, üstbilişsel ve girişimcilik becerileri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
- Sosyo-duygusal beceriler, öğrencilerin girişimcilik becerilerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
- Üstbilişsel beceriler, öğrencilerin girişimcilik becerilerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
- Sosyo-duygusal ve üstbilişsel beceriler birlikte ele alındığında, öğrencilerin girişimcilik becerilerini ne düzeyde yordamaktadır?

Çalışmadan elde edilecek bulguların, üstün yetenekli öğrencilerin çok boyutlu beceri profillerinin anlaşılmasına ve bu doğrultuda geliştirilecek eğitim programlarının yapılandırılmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Desen

Bu araştırma, üstün yetenekli lise öğrencilerinin sosyo-duygusal, üstbilişsel ve girişimcilik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyini belirlemeyi amaçlayan nicel bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2020). Ayrıca, değişkenlerin birbirleri üzerindeki yordayıcı etkilerini incelemek üzere çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Türkiye’nin bir Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 110 üstün yetenekli lise öğrencisi (9., 10. ve 11. sınıf) oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde, araştırmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler öğrencilerin gönüllü katılımı ile toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Sosyo-Duygusal Beceriler Ölçeği (SDBÖ): Araştırmada öğrencilerin sosyo-duygusal becerilerini belirlemek amacıyla Kabakçı ve Owen (2010) tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi (varimax rotasyonu) sonucunda ölçeğin dört

alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Doğrulamalı faktör analizi, bu dört faktörlü yapının iyi düzeyde uyum indekslerine sahip olduğunu göstermiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında benzer ölçeklerle yapılan korelasyonlar ($p < .01$) anlamlı bulunmuştur. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin genel toplam puanı için .85, alt boyutlar için ise .69 ile .82 arasında değişmektedir.

Üstbilişsel Beceriler Ölçeği (ÜBÖ): Altındağ ve Senemoğlu (2013) tarafından geliştirilen 30 maddelik likert tipi Üstbilişsel Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Bu yüksek katsayı, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Girişimcilik Becerileri Ölçeği (GBÖ): Girişimcilik becerilerini ölçmek amacıyla Schmidt Bohnenberger, Panizzon, Marcon, Toivonen ve Lampinen tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması Soba, Yıldız ve Ersoy (2021) tarafından yapılan “Öğrencilerin Girişimcilik Davranışlarının Belirlenmesi Sekiz Yapı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 40 maddeden ve yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %89,62’sini açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .95 olarak bulunmuştur.

Veri Analizi

Veri analizinde öncelikle betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri) hesaplanmıştır. Değişkenlerin normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Shapiro–Wilk ve Kolmogorov–Smirnov testleri uygulanmıştır. Ayrıca, çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olup olmadığı incelenmiş, standartlaştırılmış z değerleri (zskewness ve zkurtosis) ± 3 sınırları içerisinde değerlendirilmiştir. Verilerin görsel incelemesi için histogram, Q–Q grafikleri ve normal olasılık dağılım eğrileri kullanılmıştır.

Normallik varsayımını karşılayan değişkenler için parametrik testler tercih edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Sosyo-duygusal ve üstbilişsel becerilerin girişimcilik becerilerini yordama gücünü belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilmesi beklenen sonuçlar, üstün yetenekli öğrencilerin sosyo-duygusal, üstbilişsel ve girişimcilik becerileri arasındaki ilişkilerin yönünü ve düzeyini ortaya koymaya yöneliktir. Araştırmanın bulgularının, bu üç beceri alanının birbiriyle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermesi beklenmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özellikle, öğrencilerin sosyo-duygusal becerilerinin girişimcilik eğilimleri üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olacağı öngörülmektedir. Sosyo-duygusal açıdan güçlü olan öğrencilerin iş birliği, empati, öz düzenleme ve hedefe yönelik kararlılık gibi özellikleri nedeniyle girişimcilik davranışları sergilemeye daha yatkın oldukları düşünülmektedir. Benzer biçimde, öğrencilerin üstbilişsel becerilerinin (kendi öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme) girişimcilik becerilerini anlamlı biçimde yordayacağı beklenmektedir. Üstbilişsel düzeyi yüksek olan bireylerin problem çözme, stratejik düşünme ve risk yönetimi süreçlerinde daha başarılı olacakları varsayılmaktadır.

Çoklu doğrusal regresyon analizleri sonucunda, üstbilişsel becerilerin girişimcilik becerilerini yordamada en güçlü değişkenlerden biri olması beklenmektedir. Bununla birlikte, sosyo-duygusal becerilerin de modele anlamlı katkı sağlayarak öğrencilerin girişimcilik eğilimlerindeki varyansın önemli bir kısmını açıklaması öngörülmektedir.

Elde edilecek sonuçların, üstün yetenekli öğrencilerin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal yönlerini de geliştirmeye odaklanan bütüncül eğitim programlarının gerekliliğini vurgulaması beklenmektedir. Ayrıca, bu araştırma sonuçlarının, üstün yetenekliler eğitiminde üstbilişsel farkındalık ve sosyo-duygusal öğrenme bileşenlerini içeren girişimcilik temelli öğretim tasarımlarının geliştirilmesine rehberlik etmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: üstün yetenekli öğrenciler, sosyo-duygusal beceriler, üstbilişsel beceriler, girişimcilik becerileri

Kaynakça

Altındağ, M., & Senemoğlu, N. (2013). Metacognitive skills scale. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(28-1), 15-26.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. American Psychologist, 34, 906–911.

Gagné, F. (2003). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. In N. Colangelo and G. A. Davis (Eds.) Handbook of Gifted Education (pp. 60-74). Boston MA: Allyn and Bacon.

Kabakçı, Ö., & Owen, F. K. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. Education and Science, 35(157).

Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (36. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

OECD (2021b). The state of school education one year into the COVID pandemic. Ocak,2023. <https://www.oecd.org/education/state-of-school-education-one-year-into-covid.htm>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sak, U. (2017). Üstün zekalılar-özellikleri, tanılamaları ve eğitimleri (7. Baskı). Ankara: Vize yayıncılık.

Soba, M., Yildiz, E. P., & Ersoy, Y. (2021). Students' entrepreneurial behaviour-an eight-construct scale validation: a scale adaptation study. Cypriot Journal of Educational Sciences, 16(2), 888-901.

Uyaroğlu, B. (2011). Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencilerinin empati becerileri ve duygusal zeka düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara 2011.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Kübra Koç ¹, Halil İbrahim Kaya ¹ & Hilal Çetin ³

¹ Eğitim Programları ve Öğretim, Kafkas Üniversitesi
Sınıf Öğretmenliği, Kafkas Üniversitesi

Problem Durumu

“Okuma, görsel sembollerin tanınması, bunların dilsel yapılarla eşleştirilmesi ve zihinsel anlam inşasının gerçekleştiği karmaşık bir bilişsel süreçtir.” (Gough & Tunmer, 1986, p. 7) “Okuma becerisi, bireyin bilgiye ulaşma, eleştirme ve değerlendirme yetkinliğini geliştiren temel bir dil becerisidir.” (Demirel, 1999, s. 45). Tanımda da belirttiği üzere temel dil becerilerinden biri olan okuma becerisi öğrencilerin genel yaşam becerilerinde ve akademik başarılarında da önemli bir yere sahiptir. Bireylerin okuma becerilerine ilk defa maruz kalmaları okula başlamaları ile olmamaktadır. Bu başlangıç aile, akranlar, oyun çevresi gibi sosyal yaşam alanlarında da kendini göstermektedir. Birey doğduğu andan itibaren çevresinde gördüğü uyaranlara tepki vererek okuma sürecine katılım sağlamış olur. Çünkü okuma becerileri yalnızca yazılı metinlerden değil, sembol veya resim gibi görsel kaynaklardan, aynı zamanda çevreden de etkilenmekte ve gelişmektedir. Bu bağlamda okuma sadece eğitim sürecini değil günlük yaşamı da etkileyen çok önemli bir faktördür. Her okuma türünün öğrenilme süreci kendine özgü metotlarla gerçekleştirilmektedir. Okuma sürecinde öğretim metotlarının etkili olmasının yanında bireylerin öğrenme şekilleri de süreçte göze çarpar. Dolayısıyla okuma becerisinin kazandırılması bireyin genel ve bireysel öğrenme metotları ile eşgüdümlü bir şekilde yürütülen doğal bir süreçtir. Öğrenmenin gerçekleştirilmesinde pek çok faktör doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenme durumunu etkilemektedir. Öğrenmeyi etkileyen önemli faktörlerden biri olan kaygının, okuma becerilerinin öğrenilme sürecinde de etkili olduğu söylenebilir. “Kaygı, bireyin tehdit algısına karşı gösterdiği hem duygusal hem de fizyolojik bir tepkidir. Bu durum kalp atışında hızlanma, kas gerginliği, dikkat dağınıklığı gibi belirtilerle kendini gösterir.” (Freud, 1926). Yazılı ya da görsel bir kaynağı okurken bireyin kaygı durumu okuma sürecini etkilemektedir. Bununla ilişkili olarak kaygının bireyin okuduğunu anlama sürecini de etkilemesi kaçınılmazdır. “Okuma kaygısı, öğrencilerin metinleri anlama ve yorumlama sürecinde yaşadığı duygusal gerilimi ifade eder. Yüksek kaygı düzeyi, bilişsel kaynakların etkin kullanılmasını engelleyerek okuma performansını olumsuz etkiler.” (Saito, Garza, & Horwitz, 1999, s.205). Bu çalışmanın amacı, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuma kaygı durumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemektir.

Yöntem

Bu araştırmada ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel araştırma modeli çalışma için uygun görülmüştür. Betimsel araştırma, mevcut durumları sistematik biçimde tanımlamayı amaçlayan ve genellikle istatistiksel tekniklerle analiz edilen bir yaklaşımdır (Creswell, 2014). Çalışmanın verileri genel tarama deseni kullanılarak elde edilmiştir. Genel tarama deseni geniş bir örneklemden veri toplamak ve mevcut eğilimleri belirlemek için kullanılır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Çalışmayı gerçekleştirmek amacıyla Ardahan ili Göle ilçesinde orta sosyo - ekonomik düzeye sahip çeşitli okullardan öğrenciler seçilmiştir. Seçilen okullardan 40'ı ilkokul 4. sınıf öğrencisi 40'ı ortaokul 5. sınıf öğrencisi olmak üzere 80 öğrenciye uygulama yapılmıştır. Öğrencilere “ İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmanın öğrenciler ile birebir uygulanması gerektiği için eğitim öğretim saatleri içerisinde uygulama yapılmıştır. Uygulama günü ve saati okul idaresi ile sınıf öğretmenlerince uygun görülen saatte tek seferde yapılmıştır. Çünkü uygulamanın zaman ve maliyet açısından ekonomik olması gerekmektedir. Ekonomiklik ilkesi gereği bu duruma en uygun araştırma yöntemi kesitsel (cross-sectional) araştırma yöntemidir. Kesitsel çalışmalar, belirli bir dönemde farklı bireylerden veri toplayarak değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeye olanak sağlar (Babbie, 2020). Böylelikle ilkokul ve ortaokul öğrencilerindeki okuma kaygısı düzeyi kullanılan ölçek ile ölçülmüş ve değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirtilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okuma ilkokulda temelleri atılan kritik bir dönem olması sebebiyle önemli bir süreçtir. Bu süreç ortaokul serüveni ile devam etmektedir. İlkokul dördüncü sınıfa devam eden bir öğrencinin okuma sürecini yönetmesi ile ortaokul beşinci sınıfa devam eden bir öğrencinin okuma sürecini yönetmesinde farklılıklar olabilmektedir. Bu farklılık öğrencinin bireysel kaygıları ve çevresi ile girdiği etkileşim sonucu ortaya çıkabilir. Çalışma ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının düzeyini ölçmeyi amaçlayan bir çalışma olması sebebiyle çalışmanın sonucunda öğrencilerde kaygı düzeylerinde farklılık olup olmadığını belirlemek istenmektedir. Dolayısıyla uygulanan ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı ölçeğinden elde edilen sonuçların çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermesi beklenmektedir. Bu değişkenler, öğrencilerin bireysel özelliklerine göre farklılık gösterecektir. Bu da kaygı düzeylerindeki farklılıkların temel sebeplerindendir. Bu çalışma sınıf düzeylerine göre farklılık gösteren kaygı düzeylerinin sebepleri ile ilgili alanyazına kaynaklık edebilir ve yeni çalışmalara yön verebilir. Araştırma süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: okuma becerisi, kaygı, ilkokul-ortaokul



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

Babbie, E. (2020). The practice of social research (15th ed.). Cengage Learning.

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). SAGE Publications.

Çeliktürk, Z., ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. İlköğretim Online, 14(1), 97-107. DOI: 10.17051/io.2015.03320

Demirel, Ö. (1999). Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8th ed.). McGraw-Hill Education.

Freud, S. (1926). Inhibitions, Symptoms and Anxiety. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Vol. 20. London: Hogarth Press.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. Remedial and Special Education, 7(1), 6–10.

Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. The Modern Language Journal, 83(2), 202–218.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Maarif Modeli Yaklaşımı ile Desteklenen Eğitim Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Deneyimlerinin İncelenmesi

Zerrin Akşak Ertaş ¹, Sefer Ergen ² & Osman Necati Turhan ³

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı

² Eğitim Yönetimi, Milli Eğitim Bakanlığı

³ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Beylikdüzü Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Problem Durumu

Çağın sürekli değişen koşullar etkisi altında olduğu ve bu değişim hızının oldukça yüksek olduğu dönemlerden geçilmektedir. Değişimdeki hız ile birlikte toplumu oluşturan tüm unsurlar da aynı hız ile yeni ihtiyaç alanları ile karşı karşıya kalmaktadır. Toplumsal değişimlerde ve gelişmelerde oldukça önemli bir yere sahip olan eğitim-öğretim alanı da yaşanan bu hızlı değişimden etkilenmekte ve sürecin paydaşları her gün yeni ihtiyaç alanları ile karşı karşıya kalmaktadır. İlgili değişimler, eğitim-öğretim alanında oluşan yeni ihtiyaç alanlarını belirlemeyi ve bu alanlara ilişkin gerekli tedbirleri almayı zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluklardan hareketle, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu çağın getirmiş olduğu değişimlerin ivmesine uygun hareket eden bir anlayış ile faaliyetlerini yürütmektedir. Bilim, teknoloji, kültür, sanat gibi alanlarda yaşanan değişimlerin esas alındığı bir yaklaşımı çok daha geniş bir yelpazeye taşıyarak milli değerlerimizin bilinmesi ve geliştirilmesi odaklı çalışmalar gerçekleştiren MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından öğretim programlarında köklü bir değişikliğe gidilmiştir. 14/08/2024 tarih, 111911202 sayı ve “2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılına İlişkin İş ve İşlemler” konulu 2024/53 numaralı genelge yayımlanarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli müfredatına ilişkin içerik ve uygulama süreçleri hakkında ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir (MEB, 2024a). MEB tarafından 16/08/2024 tarih, 112084007 sayı ve “2024-2025 Eğitim ve Öğretim Yılı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne İlişkin İş ve İşlemler” konulu 2024/54 numaralı genelge yayımlanmıştır. Genelgede eğitim sisteminin daha yüksek standartlara taşınması amacıyla; bireyden aileye, aileden topluma, toplumdan millete ve böylece bütün insanlığa uzanan eğitim süreçlerinin niteliğinin artırılması amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni ve bununla birlikte öğretim programları hazırlandığı belirtilmiştir. Hazırlanan öğretim programlarının kademeli bir anlayış ile öncelikli olarak 2024-2025 eğitim-öğretim yılında okul öncesi, ilkököl 1. sınıf, ortaokul 5. sınıf, ortaöğretim düzeyinde ise hazırlık ve 9. sınıf düzeylerinde uygulanacağı ifade edilmiştir (MEB, 2024b). Kökeninde bilgi, odağında beceri ve hedefinde gelecek olacak şekilde tasarlanan öğretim programlarında bütüncül bir eğitim anlayışının esas alındığı görülmektedir. İlgili anlayış ile eğitim süreçlerinin sadece akademik başarıyla sınırlı

olmadığı, aynı zamanda öğrencinin bütünsel olarak yetiştirilmesi ile de ilgili olduğu belirtilmektedir. Birleştirici ve bütünleştirici ana unsuru Türkçe olan bütüncül eğitim yaklaşımında bireyin zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki açıdan çok yönlü gelişimi esas alınmıştır (MEB, 2024c). Eğitim-öğretim uygulamaları sadece sınıf içi öğretimsel süreçlerden ibaret sayılamayacak bir öneme sahiptir. Bu noktada, güncellenen öğretim programlarına ilişkin genel uyarlamaların sadece sınıf içi etkinlikler bağlamında ele alınması sığ bir duruma neden olacaktır. Eğitim yönetimi anlayışlarının da ilgili vizyon ve misyonlara bağlı olarak yenilenmesi ve bu hali ile uygulanması gerekmektedir. Bu gereklilik Maarif Programı'nda paydaş rolleri başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Yayımlanan öğretim programlarında erdem-değer-eylem çerçevesinin esas alındığı; ilgili çerçeveye bağlı olarak, eğitim-öğretim faaliyetlerinin zenginleştirilmesi ihtiyacı doğduğu değerlendirilmektedir. İlgili yaklaşımın eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında ele alınması haricinde, eğitim yönetimi anlayışlarına da yansıtılmasının süreç çıktılarının niteliğini üst noktalara taşıyacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle, gerçekleştirilen araştırmanın amacı Maarif Modeli çerçevesi doğrultusunda şekillendirilen eğitim yönetimi uygulamalarına ilişkin ilkökul öğrencilerinin deneyimlerinin incelenmesidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin genel felsefesine bağlı olarak programda yerini bulan paydaş rolleri kapsamında farklı etkinlikler gerçekleştirilmesi, gerçekleştirilen etkinlikler ile güncellenen programın esaslarının pratiğe dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu gereklilikten hareketle araştırma kapsamında Türkiye Yüzyılı Maarif Programı genel felsefesi ışığında bir atölye programı hazırlanmıştır. Atölye uygulamaları sonrasında uygulamaya katılan öğrencilerin atölye programına, programı yürüten eğitim yöneticisinin yaklaşımlarına ve genel olarak okullarına ilişkin deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Belirlenen araştırma amacı doğrultusunda gerçekleştirilecek çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak yürütülmüştür. Yıldırım ve Şimşek (2018) durum çalışmasını belli bir durumu derinlemesine anlamaya yönelik nitel araştırma desenlerinden biri şeklinde açıklamışlardır. Durum çalışmasındaki analiz birimi birden fazla durum (çok mekanlı çalışma) veya tek bir durum (tek mekanlı çalışma) olabilir (Creswell, 2018). Bu doğrultuda araştırma tekil durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde bulunan bir ilkokulun amaçlı örnekleme ile belirlenen ve 2. sınıfa devam eden 56 ilkökul öğrencisi oluşturmuştur. Bu süreçte ölçüt örneklemeden yararlanılmış olup; yürütülen atölye programından yararlandırılan öğrencilerden tam zamanlı kaynaştırma kararı bulunmayan, sözlü ifade becerileri noktasında sınırlılıkları olmadığı belirlenen, atölye çalışmalarına olduğu gibi görüşmelere de gönüllü katılmaya onam veren öğrenciler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Öğrencilerin deneyimlerinin belirlenmesi sürecinde yararlanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Alınan uzman görüşleri sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan veriler öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmeler yolu ile elde edilmiştir. İlk aşamada çalışma grubuna



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

dahil edilen 30 öğrenciye ait görüşme formlarının ön analizlerinde verinin kodlar bağlamında geniş bir yelpazeye yayıldığı tespit edildiğinden, veri doygunluğunun sağlanabilmesi amacı ile ikinci aşamada 30 öğrenci daha çalışma grubuna dahil edilmiştir. Birebir görüşmeler sağlanan 4 öğrencinin soruların çoğunu cevaplamak istememesi nedeni ile toplamda 56 öğrenciye ait veriler analiz süreçlerinin kapsamına alınmıştır. Elde edilen verilerin analizlerinde içerik analizinden yararlanılmış olup; analiz sonucunda, öğrenci deneyimlerine ilişkin tema, kategori ve alt kodlar belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ilkokul öğrencilerinin Maarif Programı çerçevesine bağlı olarak hazırlanan atölye programına ilişkin deneyimlerinin; programı uygulayan eğitim yöneticisine ve okula ilişkin algılamalarının derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, araştırma ile ulaşılan sonuçlar bağlamında okulda gerçekleştirilen programın güçlü yönleri ile geliştirilebilir unsurlarının neler olduğunun tartışılması amaçlanmıştır. Bu tartışma ile nihai olarak Maarif Programı odaklı eğitim yönetimi anlayışının öğrenci deneyimlerine etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerden görüşme yolu ile alınan verilerin ön analizi sonucunda öğrenci deneyimlerinin üç temel tema altında toplandığı, kategoriler altında en fazla kod oluşturan başlığın “eğitim yöneticisine ilişkin deneyimler” temasında olduğu tespit edilmiştir. Kategoriler altında yer alan kodların genel olarak olumlu geribildirimler barındırdığı tespit edilmiştir. Ön analiz sonuçlarında “Eğitim yöneticisine ilişkin deneyimler”, “Okula ilişkin deneyimler” ve “Uygulamalara ilişkin deneyimler” üç temel temayı oluşturmuştur. Verilerin ayrıntılı içerik analizlerine devam edilmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli esaslarına bağlı olarak geliştirilecek eğitim yönetimi anlayışlarına bir ışık tutacak olması açısından araştırma önemli görülmektedir. Ayrıca ilkokul öğrencilerinin eğitim yöneticisine ve okula ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini destekleyecek uygulama örnekleri sunacak olması açısından araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Farklı kademelerde ve farklı okul türlerinde de belli uyarlamalar ile atölye çalışmalarının gerçekleştirilmesi ve Maarif Programı esasları ile zenginleştirilen eğitim yönetimi anlayışlarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: eğitim yönetimi, ilkokul atölyeleri, maarif modeli, öğrenci deneyimleri, paydaş rolleri

Kaynakça

Creswell, J. W. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2024a). “2024-2025 eğitim ve öğretim yılına ilişkin iş ve işlemler konulu” 2024/53 sayılı genelge. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2229.pdf> internet adresinden 16.01.2025 tarihinde alınmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Milli Eğitim Bakanlığı, (2024b). “2024-2025 eğitim ve öğretim yılı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne ilişkin iş ve işlemler” konulu 2024/54 sayılı genelge. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2230.pdf> internet adresinden 16.01.2025 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2024c). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin> internet adresinden 02.02.2025 tarihinde alınmıştır.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Program Evaluation in Education for Sustainable Development: A Bibliometric Analysis

Gülçin Mutlu ¹ & Ahmet Sermet Anagün ²

¹ Educational Sciences, İzmir Democracy University

² Department of Industrial Engineering, İzmir University of Economics

Problem Statement

Evaluation basically refers to an appraisal of the worth or quality of an object (Popham, 1993). The word stem “value” within the word of evaluation makes it further clear that evaluation encompasses a process of value rating or determination of the value of an object for the purposes of quality statement (Fitzpatrick et al., 2004; Mutlu, 2020; Stufflebeam & Coryn, 2014; Yarbrough et al., 2010). With increasing aims to achieve accountability and transparency in educational institutions recently in order to increase quality or develop an informed quality statement, program evaluation and accreditation studies have been gaining more and more popularity in practice at many institutions and have also started to attract researchers to conduct such types of studies for the sake of achieving quality education.

Program evaluation literature has already shown us various ways to evaluate programs with the existence of different curriculum evaluation models and tools that can serve the purposes of different stakeholders to be influenced by the evaluation in different ways (Stufflebeam & Coryn, 2014). In line with these theoretical insights, it is also seen that program evaluation has been undertaken differently depending on such various variables as the conditions and expectations of particular learning environments, contextual and participant-wise characteristics of the educational programs, learner profiles and their characteristics and the existence of stakeholders with different needs among others. Recent changes in the characteristics of educational learning environments and global phenomena like pandemics, sustainable development framework and new employment conditions also appear to influence the nature and dynamics of educational programs. These changes or new conditions in turn can bring out different potential or procedures when evaluating the educational programs. One of these fundamental changes that has the potential to influence most education systems around the world appear to be the “2030 Agenda for Sustainable Development” adopted by all United Nations (UN) member governments and organizations in 2015.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Following Millenium Development Goals (MDGs) with a time span from the year 2000 to 2015, this new agenda aims to achieve progress in terms of 17 Sustainable Development Goals (SDGs) by 2030. One of these SDGs, SDG Number 4, specifically devoted to “quality education” required that all types of curricula and national educational policies for all levels of education should be developed in such a way to foster sustainable development, global citizenship and inclusive education via implementing the practices in accordance with education for sustainable development (ESD; UN General Assembly, 2017, p.8). In this essence, there is a need to explore and evaluate the degree to which ESD has been managed in curricula and programs of study at educational institutions before the observation period for SDGs is terminated by the year 2030. Program evaluation studies can be one of the critical and fundamental tools to perform such evaluations. Guided by this need, the researchers of this study aimed to understand the progress of the research on program evaluation within the field of ESD.

Method

The researchers made use of bibliometric methodologies in an effort to determine the state of research on program evaluation in ESD and detect some emerging research trends and patterns related to program evaluation carried out for managing sustainable development over a period of two decades (between the years 2000 and 2025). A bibliometric analysis via applying keyword search with “program evaluation”, “sustainable development” and “education” was performed, and article title, abstracts and keywords were included in the search of documents. In particular, the researchers examined research papers that were published in the English language and indexed in the Web of Science (WOS) database over past two decades in terms of such key bibliometric indicators as growth in publications and citations, the most productive journals, the most influential institutions and countries, the degree of academic collaboration among researchers, trending research topics and popular thematic areas of research. Following their analysis to identify the research patterns and changes in program evaluation in ESD by making use of above analysis variables, the researchers also attempted to conduct a predictive analysis by means of employing current background data of a period of over two decades to predict and forecast the possible future trends for research on program evaluation in ESD.

Expected/Temporary Results

Preliminary results from ongoing data analyses have revealed increase in yearly publications and citations over the years with program/curriculum evaluation on behalf of promoting sustainable development becoming a more popular topic for educational researchers worldwide. Ongoing analyses from this research are expected to result in a more informed discussion as to the future research directions and challenges in program evaluation in ESD as an important line of research within educational research agenda. As another part of ongoing analyses, the researchers attempted to examine bibliometric data over a time span to detect persistent patterns or possible-to-see changes in



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

program evaluation in ESD. This act of identification and forecasting of trends in research on program evaluation in ESD is believed to assist educational researchers in making more informed decisions concerning need-filling venues or new paths for their future research attempts.

Keywords: program evaluation; curriculum evaluation; sustainable development; education for sustainable development; bibliometric analysis

References

Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R., & Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson Education.

Mutlu, G. (2020). A look into curriculum evaluation and curriculum evaluation models. In O. Zahal ve K. Baş (Ed.) *Theory and Research in Educational Sciences II* (pp. 228-245). Gece Publishing.

Popham, W. J. (1993). *Educational evaluation*. Needham Heights: Allyn and Bacon.

Stufflebeam, D. L. & Coryn, C. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

UN General Assembly. (2017, July 10). *Work of the statistical commission pertaining to the 2030 agenda for sustainable development*, Retrieved from <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n17/207/63/pdf/n1720763.pdf>

Yarbrough, D.B., Shula, L.M., Hopson, R.K., & Caruthers, F.A. (2010). *The Program Evaluation Standards: A guide for evaluators and evaluation users* (3rd. ed). Thousand Oaks: Corwin Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sınıf Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modelini Uygularken Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Güçlükler ve Çözüm Önerileri

Halil Ibrahim Kaya ¹, Semra Atabey ², Ayşe Karabağ Güneş ³, Reyhan Demirel ⁴ & Melike Eyidoğan ⁵

¹ Eğitim Programları ve Öğretim, Kafkas Üniversitesi

² Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim, Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Kafkas Üniversitesi

³ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi, Kafkas Üniversitesi

⁴ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programı ve Öğretim Bilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi, Kafkas Üniversitesi

⁵ Okul Öncesi Öğretmenliği, Çelik Başarı Koleji

Problem Durumu

Eğitim sistemleri, ülkelerin ekonomik kalkınması, toplumsal bütünleşmesi ve kültürel sürekliliğinin temellerinden birini oluşturmaktadır. Eğitimin kalitesini belirleyen en önemli unsurlardan biri, öğretim programlarının yalnızca nasıl hazırlandığı değil, aynı zamanda bu programların öğrencilere nasıl aktarıldığı, öğrenmenin nasıl ölçülüp değerlendirildiği ve bu süreçlerin nasıl geri bildirim döngüsüne dönüştürüldüğüdür (Demirel, 2024). Geleneksel eğitim anlayışında ölçme ve değerlendirme, uzun yıllar boyunca büyük oranda öğrencilerin bilgi düzeyini ölçen sınavlara dayalı olmuştur. Bu yaklaşım, yalnızca bilişsel boyutu ön plana çıkarırken öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi üst düzey becerilerini yeterince değerlendirememektedir (Black & Wiliam, 2009).

Son yıllarda dünya genelinde eğitim sistemlerinde yaşanan dönüşüm, bilgi aktarımına dayalı klasik anlayışı geride bırakmış; öğrenciyi merkeze alan, beceri temelli ve çok boyutlu bir eğitim yaklaşımını öne çıkarmıştır. Bu bağlamda, Türkiye de küresel eğilimlere paralel olarak 2024–2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”ni uygulamaya koymuştur. Bu model, yalnızca müfredatın içeriğinde değil, öğretim ve değerlendirme süreçlerinde de köklü bir paradigma değişikliğini beraberinde getirmektedir. Modelin temel felsefesi; öğrencilerin yalnızca bilgiyi edinmesini değil, bu bilgiyi analiz etme, yorumlama, üretme ve yaşamla ilişkilendirme becerilerini de geliştirmektir (MEB, 2024).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, ölçme ve değerlendirme süreçlerini de köklü biçimde yeniden tanımlamaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerden, klasik yazılı sınavların yanı sıra performans görevleri, süreç temelli değerlendirme araçları, rubrikler, gözlem formları ve öğrenci ürün dosyaları gibi araçları etkili biçimde kullanmaları beklenmektedir. Amaç, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil; iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerini de ölçebilmektir (OECD, 2024). Ancak sahadaki uygulamalara bakıldığında öğretmenlerin büyük bir bölümünün bu yeni yaklaşımı uygulamada önemli güçlüklerle karşılaştığı görülmektedir.

Öğretmenlerin ölçme araçlarını geliştirme ve uygulama konusundaki deneyim eksiklikleri, standart uygulamaların olmaması, hizmet içi eğitimlerin sınırlı sayıda ve çoğu zaman teorik düzeyde kalması bu sorunların başında gelmektedir (Gömleksiz & Duru, 2020). Bununla birlikte kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenler, altyapı eksiklikleri, materyal yetersizliği ve teknolojik imkanların kısıtlılığı nedeniyle reformu uygulamada daha fazla zorluk yaşamaktadır (UNESCO, 2023). Bu durum, modelin tüm Türkiye genelinde eşit ve etkili biçimde uygulanmasını güçleştirmektedir.

Bir diğer önemli sorun da değerlendirme süreçlerindeki tutarlılıktır. Farklı öğretmenlerin aynı beceriyi farklı kriterlerle değerlendirmesi, ölçme sonuçlarında standartlaşmayı engellemektedir. Ayrıca zaman baskısı, sınıf mevcudu ve öğretmenlerin iş yükünün fazla olması, sürece dayalı değerlendirme araçlarının uygulanabilirliğini azaltmaktadır. Bu nedenle öğretmenler çoğu zaman yeni modelin gerektirdiği araçları teorik olarak bilseler de pratikte uygulama fırsatı bulamamaktadır. Sonuç olarak değerlendirme süreçlerinde yüzeysel bir yaklaşım oluşmakta, bu da reformun amaçlanan etki düzeyine ulaşmasını engellemektedir.

Tüm bu zorluklar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ölçme ve değerlendirme boyutunun başarısının öğretmenlerin uygulama yeterlikleriyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları materyal, destek ve hizmet içi eğitim mekanizmalarının güçlendirilmesi, bu sürecin sürdürülebilirliği açısından kritik öneme sahiptir. Aksi takdirde modelin hedeflediği dönüşüm, uygulamada yüzeysel kalma riski taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin yaşadığı sorunların bilimsel yöntemlerle ortaya konulması ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirilmesi büyük bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021; OECD, 2024).

Yöntem

Eğitim programları, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini destekleyen planlı öğrenme süreçlerinin temelini oluşturur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 2024–2025 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konmuş, beceri temelli ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyen kapsamlı bir eğitim reformudur. Model, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmesini değil, aynı zamanda bilgiyi kullanma, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaşam becerilerini geliştirmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirme süreçleri de kritik bir öneme sahiptir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ancak modelin yeni uygulanması, öğretmenler açısından çeşitli uyum sorunlarını gündeme getirmiştir. Sınıf öğretmenleri, beceri temelli öğrenme kazanımlarını ölçmek, alternatif ölçme araçları geliştirmek, süreç değerlendirme etkinliklerini planlamak ve öğrencilere nitelikli geribildirim sunmakta zorluk yaşamaktadır. Bu güçlükler, hizmet içi eğitim yetersizlikleri, kurumsal destek eksikliği ve değerlendirme yeterliklerindeki farklılıklardan kaynaklanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni uygularken ölçme ve değerlendirmede karşılaştıkları sorunları belirlemek ve çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması, belirli bir olgunun kendi bağlamı içerisinde ayrıntılı olarak incelenmesine olanak tanıdığı için öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin deneyimlerini anlamak açısından uygun bir yöntemdir (Creswell, 2018; Miles & Huberman, 1994). Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Katılımcılar, Kars il merkezindeki farklı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleridir. Katılımcılar, farklı mesleki deneyim düzeylerinden seçilerek çeşitliliğin sağlanması hedeflenmektedir. Örneklem belirlemede amaçlı örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Bu yöntem, araştırmanın konusuyla doğrudan ilgili bilgi sağlayabilecek bireylerin seçilmesine olanak tanımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Araştırma halen devam etmekte olup veri toplama aşaması tamamlanmamıştır. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Form, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşadıkları güçlükleri, bu güçlüklerin nedenlerini ve çözüm önerilerini ayrıntılı biçimde ortaya koymayı hedeflemektedir. Görüşmeler yazılı olarak yürütülecek ve katılımcıların cevapları içerik analizine uygun şekilde çözümlenecektir.

Katılımcı gizliliği korunacak, etik kurallar titizlikle uygulanacaktır. Ayrıca veri çeşitlemesi ve uzman görüşlerinden yararlanılarak geçerlik ve güvenirlik güçlendirilecektir. Araştırma süreci halen devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma süreci halen devam etmekte olup veri toplama aşaması tamamlanmamıştır. Ancak çalışmanın tamamlanmasının ardından, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde ölçme ve değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları güçlüklerin kapsamlı ve çok boyutlu biçimde ortaya konması beklenmektedir. Özellikle kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin altyapı eksiklikleri, materyal yetersizlikleri ve destek mekanizmalarına erişimde yaşadıkları sorunların belirginleşeceği öngörülmektedir (OECD, 2024; UNESCO, 2023).

Elde edilecek bulguların, hizmet içi eğitimlerin yeniden yapılandırılmasına, öğretmenlere yönelik örnek uygulama setlerinin geliştirilmesine ve performans değerlendirmeye yönelik destek



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

materyallerinin hazırlanmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Bununla birlikte araştırmanın, öğretmenlerin güçlü yönlerini ve iyi uygulama örneklerini de görünür hale getirmesi hedeflenmektedir. Bu tür uygulamaların yaygınlaştırılması, modelin sahada daha etkili ve sürdürülebilir hale gelmesine yardımcı olabilir. Sonuçların yalnızca sınıf içi uygulamalara değil, eğitim politikalarının şekillenmesine de temel oluşturacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ölçme ve değerlendirme boyutunun güçlendirilmesine yönelik önemli ipuçları sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, ölçme ve değerlendirme, sınıf öğretmeni

Not: Araştırma süreci devam etmektedir; bulgular henüz toplanmamıştır.

Kaynakça

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Creswell, J. W. (2018). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Demirel, Ö. (2024). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Gömlüksiz, M. N., & Duru, M. (2020). *Öğretmen yeterlikleri ve ölçme değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- OECD. (2024). *Education at a glance 2024*. Paris: OECD Publishing.
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2008). *Haydi Kızlar Okula! Proje değerlendirme raporu*. Ankara: UNICEF Türkiye.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul 1. ve 2.sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Öğrenme Çıktısı - Süreç Bileşenleri ve Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Değerler Açısından İncelenmesi

Feryad Doğuş¹ & Sanem Tabak²

¹ Eğitim Programları ve Öğretim, Anadolu Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri Bölümü, Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Problem Durumu

Eğitim kurumları; bireyin bütüncül gelişimini destekleme sorumluluğu doğrultusunda, tüm bireylere demokratik, adil ve eşit imkanlar sunmayı hedeflemektedir (OECD, 2020; UNICEF, 2017). 21. yüzyılda eğitimin amacı sadece bilgi aktarmak ve öğrencilerin zihinsel gelişimini sağlamak değil; bunun yanı sıra bireyin yaşadığı topluma ve dünyaya uyum sağlamasını, iyi bir vatandaş ve sorumlu bireyler olarak yetişmesini sağlamaktır (Doğan ve Aşlamacı, 2025). Bu bağlamda bireylere; bilgi ve becerilerin yanı sıra, tutum ve değerlerin kazandırılması da oldukça önemlidir.

Ülkemizde öğretim programları, ilerlemecilik eğitim felsefesi temelinde 2005 yılında güncellenmiştir. 2010 yılında toplanan Milli Eğitim Şurası'nda ise yeni eğitim felsefesi temelinde; okulların değerler eğitimi konusunda yapabilecekleri, bu konuda öğretmen yeterlikleri ve materyal geliştirilmesine yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur (Kaymakcan & Meydan, 2011). 2018 yılında güncellenen öğretim programlarında ise değer ve beceri merkezli eğitim yaklaşımı bütün derslerin ortak hedefi haline getirilmiştir. Bu bağlamda, öğretim programlarının içerisinde geliştirilmesi amaçlanan kök değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik olarak yerleştirilmiştir (MEB, 2018).

2024 yılında geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), eğitim sisteminde köklü bir dönüşüm hedefleyen kapsamlı bir çerçeve olarak tasarlanmıştır. TYMM'nin en temel unsuru, ilk ve ortaöğretim düzeyindeki öğretim programlarının yeniden yapılandırılmasıdır. Bu doğrultuda hazırlanan yeni programlar, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında 1., 5. ve 9. sınıflarda kademeli biçimde uygulanmaya başlanmıştır. Modelin merkezinde yer alan insan profili, “Yetkin ve Erdemli İnsan” olarak tanımlanmakta; bu tanım, bilgi ve becerinin yanı sıra ahlaki ve toplumsal değerlere dayalı bütüncül bir eğitim anlayışını ifade etmektedir. TYMM, bu anlayış çerçevesinde beceri ve değer temelli bir eğitim yaklaşımını benimsemekte; öğretim programlarına kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ile erdem-değer-eylem çerçevesini ortak



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bileşenler olarak entegre etmektedir (MEB, 2024). 2018 öğretim programlarında olduğu gibi 2024 yılında güncellenen TYMM çerçevesinde de öğretim programında yer alan değerler açık bir biçimde ifade edilmiştir. 2024 TYMM öğretim programlarında bu değerler; adalet, aile birliği, arkadaşlık, barış, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, empati, estetik, mütevazılık, sabır, sağlıklı yaşam, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik, çalışkanlık, doğaya saygı ve hoşgörü olarak yer almaktadır.

2024–2025 öğretim yılında kademeli biçimde uygulanmaya başlayan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), dayandığı eğitim anlayışı ve içerdiği değerler bakımından önemli yenilikler ve dönüşümler barındırmaktadır. Bu doğrultuda, söz konusu programın değerler bağlamında incelenmesi, modelin topluma ve dünyaya faydalı bireyler yetişmesine ve toplumu yeniden kurmasına katkı sağlaması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ilkokul 1. ve 2. sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan temalar bağlamında öğrenme çıktısı- süreç bileşenleri ile ders kitaplarındaki etkinliklerin TYMM ortam metninde temele alınan değerler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- TYMM İlkokul 1. ve 2. sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan temalarda yer alan öğrenme çıktısı-süreç bileşenlerinde hangi değerler temele alınmıştır?
- TYMM İlkokul 1. ve 2. sınıf matematik ders kitaplarında temalarda yer alan etkinliklerde hangi değerler temele alınmıştır?

Yöntem

Bu araştırma, temel nitel araştırma modeli ile yürütülmüştür. Temel nitel araştırma; araştırma problemini anlamaya ve betimlemeye odaklanan, araştırma sürecinde araştırmacının verilerle iç içe olarak anlam üretmeye çalıştığı açıklayıcı nitelikte bir araştırma yöntemidir (Merriam, 2009; Patton, 2014). Araştırmada verilerin analizinde doküman incelemesi ve içerik analizi temele alınmıştır. Araştırmanın dokümanları, TYMM web sayfasında (<https://tymm.meb.gov.tr/ders-kitaplari/temel-egitim>) yer alan ilkokul 1. ve 2. sınıf matematik dersi öğretim programı ve ders kitaplarıdır.

Araştırmada, dokümanlar öncelikle MaxQda programına aktarılmıştır. Ardından öğretim programında, temalar bağlamında ele alınan değerler belirlenmiştir. Sonrasında ise ilkokul 1. ve 2. sınıf matematik ders kitaplarında programda temele alınan değerlerin, hangi etkinlikler aracılığıyla işlendiği belirlenmiştir. Daha sonra içerik analizi yöntemi ile veriler analiz edilmiştir. İçerik analizi; nitel araştırmalarda elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre çözümlenmesi, kodlanması, sınıflandırılması ve doğrudan alıntılarla desteklenerek sistematik bir biçimde sunulmasıdır (Cresswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Verilerin analizi sırasında, her iki araştırmacı ders kitaplarındaki etkinlikleri değerler bağlamında incelemiş ve kodlar oluşturmuştur. İncelemeler sonucunda yazarlar



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ortaya çıkan sonuçları karşılaştırmışlardır. Ortaya çıkan sonuçlar bağlamında yazarlar bir araya gelerek ortak karar almış ve çalışmaya en son hali verilmiştir. Yapılan analizler sonrası araştırmacılar arasındaki görüş birliği oranı %95 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, yapılan analizin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda 1.sınıf öğretim programındaki öğrenme çıktıları-süreç bileşenleri incelendiğinde; Sayılar ve Nicelikler temasında “çalışkanlık, estetik, tasarruf, vatanseverlik”, İşlemlerden Cebirsel Düşünmeye temasında “dostluk”, Nesnelerin Geometrisi temasında “çalışkanlık, dostluk, sorumluluk”, Veriye Dayalı Araştırma temasında “çalışkanlık, aile bütünlüğü, yardımseverlik” değerlerinin temele alındığı belirlenmiştir. 2.sınıf öğretim programında; Sayılar ve Nicelikler temasında “adalet, çalışkanlık, estetik, tasarruf, vatanseverlik”, İşlemlerden Cebirsel Düşünmeye temasında “dostluk”, Nesnelerin Geometrisi temasında “çalışkanlık, estetik, sorumluluk”, Veriye Dayalı Araştırma temasında “çalışkanlık” değerlerinin temele alındığı belirlenmiştir.

Araştırmada 1.sınıf ders kitaplarındaki etkinlikler incelendiğinde, Sayılar ve Nicelikler temasında “adalet, çalışkanlık, iş birliği, tasarruf, sorumluluk, vatanseverlik”, İşlemlerden Cebirsel Düşünmeye temasında “dayanışma, yardımlaşma, adalet, eşitlik, saygı, dürüstlük, çalışkanlık”, Nesnelerin Geometrisi temasında “adalet, dostluk, saygı, sorumluluk”, Veriye Dayalı Araştırma temasında “adalet, bilimsellik, dürüstlük, sorumluluk, yardımseverlik” değerlerinin temele alındığı belirlenmiştir. 2.sınıf ders kitaplarındaysa; Sayılar ve Nicelikler temasında “adalet, çalışkanlık, dürüstlük, dayanışma, tasarruf, sorumluluk”, İşlemlerden Cebirsel Düşünmeye temasında “adalet, dayanışma, çalışkanlık, sorumluluk, vatanseverlik”, Nesnelerin Geometrisi temasında “çalışkanlık, estetik, saygı, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik”, Veriye Dayalı Araştırma temasında “adalet, çalışkanlık, dürüstlük, sorumluluk, paylaşma” değerlerinin temele alındığı belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda öğretim programında yer alan öğrenme çıktısı-süreç bileşenleri ile ders kitabındaki etkinliklerde temele alınan değerler arasında farklılıklar olduğu; bunun yanı sıra her iki sınıf düzeyindeki temalarda aynı değerlerin temele alındığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, değer eğitimi, ilkokul ders kitapları

Kaynakça

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Sage Publications.

Doğan, S. & Aşlamacı, İ. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin değer eğitimi açısından analizi. Çukurova Araştırmaları, 11(1), 72-90. <http://doi.org/10.29228/cukar.80525>



International Education Congress – EDU Congress 2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaymakcan, R. & Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29-55.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). İlkokul matematik dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4. sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/>

Milli Eğitim Bakanlığı. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli ilkokul matematik dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4. sınıflar). <https://tymm.meb.gov.tr/>

Milli Eğitim Bakanlığı. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli ortak metin. <https://tymm.meb.gov.tr/>

OECD (2020), *What students learn matters: Towards a 21st century curriculum*, OECD publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.

UNICEF. (2017). *Reimagining life skills and citizenship education in the Middle East and North Africa: A fourdimensional and systems approach to 21st century skills*. UNICEF MENA Regional Office.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yapay Zekâ ve Dijital Epistemolojinin Eğitim Programlarına Etkisi: Felsefi Bir Değerlendirme

Aysem Öktem Avcı ¹ & Esra Çakar Özkan ²

¹ İngilizce Öğretmenliği, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

² Eğitim Programları ve Öğretim, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

Dijital teknolojilerin ivmelenen gelişimi, bilginin üretimi, seçimi, doğrulanması ve dolaşımı gibi epistemik süreçleri kökten dönüştürmektedir. Bu dönüşümün merkezinde yer alan yapay zekâ (YZ), yalnızca teknik bir araç değil; veri yığınlarını düzenleyen, örüntüler çıkaran, önerilerde bulunan ve giderek bilgiye ilişkin meşruiyet iddiası kuran yeni bir ontolojik aktör olarak konumlanmaktadır. Oysa Eğitim Programları yazını, uzun yıllar boyunca bilginin insan aklı tarafından üretildiği ve öğretmen otoritesi aracılığıyla öğrenciye aktarıldığı varsayımına dayanmaktadır. Bu nedenle YZ'nin ortaya çıkardığı dijital epistemoloji, program kuramının felsefi temellerini yeniden düşünmeyi zorunlu kılmaktadır.

Klasik program anlayışlarında bilgi; nesnel, ölçülebilir, sınıflandırılabilir ve doğrusal bir öğrenme zinciri içinde aktarılabilir bir yapı olarak kabul edilmiştir. Amaç–içerik–değerlendirme arasındaki ilişki rasyonel ve öğretmen merkezlidir. Günümüzde ise üretken modeller, öneri sistemleri ve otomatik değerlendirme araçları, bilgi üretimini bağlamsal, ilişkisel ve ortak-üretim dayalı bir zemine taşımaktadır. Bilgi tek ve sabit bir varlık olmaktan çıkar; sürümleri değişen, kaynakları çoğalan, olasılıksal doğruluk puanlarıyla dolaşıma giren ve algoritmik öznellikler içeren bir nitelik kazanır. Bu tablo, program kuramının üç düzeyinde yeniden düşünmeyi gerektirir: (i) Felsefi/epistemik düzeyde “hangi bilgi değerlidir, seçimi kim yapar ve meşruiyet nasıl tesis edilir?”, (ii) Kuramsal/tasarım düzeyinde amaç–içerik–öğrenen deneyimi ilişkilerinin nasıl kurgulanacağı, (iii) Uygulama/değerlendirme düzeyinde ölçme araçlarının güvenilirliği, adilliği ve açıklanabilirliği.

Bu bağlamda şu sorunsallar belirginleşmektedir: YZ'nin ürettiği veya derlediği bilgi karşısında öğretmen, bilgi aktarıcılığından öğrenme tasarımcısı ve etik rehberliğe mi evrilmektedir? Algoritmik sistemlerdeki şeffaflık, açıklanabilirlik ve önyargı sorunları program kararlarını nasıl etkilemektedir? Kişiselleştirilmiş hedefler ve uyarlanabilir içerik vaatleri, fırsat eşitliği ve adil değerlendirme ilkeleriyle nasıl dengelenecektir? Öğrencinin üretim süreçlerine YZ aracılığıyla katılımı, akademik



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

dürüstlük, telif ve veri mülkiyeti açısından hangi sınırları gerektirir? Kurumların YZ altyapılarına bağımlılığı, programların özerkliği ve hesap verebilirliği üzerinde nasıl bir etki yaratır?

Literatür, YZ'nin sınıf içi ve ders tasarımına yönelik uygulamalarına dair örneklerle zengin olsa da program felsefesi bağlamında epistemik dönüşümün bütüncül kuramsal haritalaması sınırlıdır. Özellikle algoritmik otorite, etik hesap verebilirlik ve öğretmenin profesyonel özerkliği eksenlerinde ortak bir çerçeve eksiktir. Bu çalışma, söz konusu boşluğu görünür kılarak şu temel soruya odaklanır: Yapay zekâ temelli dijital epistemolojiler, Eğitim Programlarının bilgi anlayışını, hedef-içerik ilişkilerini ve değerlendirme pratiklerini nasıl dönüştürmektedir? Bu soru, yalnızca pedagojik değil; epistemolojik, ontolojik ve etik düzeylerde de yeniden konumlandırma gereksinimini ortaya koymaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma paradigması kapsamında tasarlanmış kuramsal bir analizdir. Veri toplama sürecinde doküman analizi kullanılmış ve süreç PRISMA sistematik derleme protokolüne göre yapılandırılmıştır. Böylece çalışma, yapay zekâ temelli dijital epistemolojinin Eğitim Programlarına etkisini kuramsal düzeyde inceleyen yayınlara dayalı sistematik bir sentez ortaya koymaktadır.

Literatür taraması Scopus, ERIC, Web of Science ve Google Scholar veri tabanlarında gerçekleştirilmiş; “yapay zekâ”, “dijital epistemoloji”, “eğitim programı felsefesi”, “algoritmik öğrenme”, “öğretmen rolü” ve ilgili kavramlar anahtar kelime olarak kullanılmıştır. Başlangıçta 64 çalışma belirlenmiş, dâhil edilme ve dışlanma ölçütlerine göre yapılan değerlendirmeler sonucunda 19 niteliksel çalışma nihai analize alınmıştır. Çalışmaların seçiminde konuya teorik katkı sağlama, metodolojik uygunluk ve güncellik temel ölçütler olarak dikkate alınmıştır.

Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri birlikte uygulanmıştır. İlk aşamada, literatürdeki temel yaklaşımlar çözümlenmiş; daha sonra YZ'nin bilgi anlayışını, program kuramına etkilerini ve öğretmen rollerindeki dönüşümü kapsayan kodlar çıkarılmıştır. Kodlardan hareketle şu üst temalar belirlenmiştir: (i) Dijital epistemolojinin bilgi anlayışını dönüştürmesi, (ii) Program tasarım unsurlarının yeniden konumlanması, (iii) Öğretmen özerkliği ve etik sorumluluklar, (iv) Algoritmik otorite ve güç ilişkileri.

Analiz sürecinde elde edilen bulgular kavramsal bütünlük açısından birden fazla döngüde gözden geçirilmiş, tutarlılık ve yalınlık sağlanmıştır. Etik açıdan çalışma insan katılımcı içermediği için etik kurul izni gerektirmemekle birlikte, bilimsel dürüstlük, şeffaflık ve doğru kaynak gösterimi ilkelerine titizlikle uyulmuştur. Bu yöntemsel yapı, dijital çağda eğitim programlarının felsefi ve epistemolojik yeniden konumlandırılmasına yönelik kuramsal bir çerçeve oluşturmayı amaçlamaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonuçları, yapay zekâ ve dijital epistemolojinin Eğitim Programları üzerinde çok katmanlı bir dönüşüm etkisi yarattığını göstermektedir:

- Epistemolojik dönüşüm: Bilgi artık sabit değil; dinamik, veri temelli ve algoritmik sistemlerle birlikte üretilmektedir.
- Program anlayışı değişimi: Amaç–içerik–değerlendirme ilişkisi doğrusal olmaktan çıkmakta; esnek, kişiselleşmiş ve etkileşimli yapıya kaymaktadır.
- Öğretmen rolü dönüşmektedir: Bilgi aktarıcısı olmaktan çok öğrenme tasarımcısı ve etik rehber konumuna evrilmektedir.
- Etik sorular güçlenmiştir: Veri sahipliği, önyargılar, algoritmik otorite ve gözetim kapitalizmi riskleri belirginleşmiştir.

Bu çalışma, Eğitim Programlarının insan ve insan-dışı aktörler arasındaki etkileşimi dikkate alarak yeniden kurgulanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Dijital epistemoloji ile uyumlu bir program anlayışı, eleştirel, çoğulcu ve esnek bir bilgi paradigması gerektirir.

Anahtar Kelimeler: dijital epistemoloji, eğitim programı, eğitimde etik, program tasarımı, öğretmen rolü, veri analitiği, yapay zekâ

Kaynakça

Barad, K. (2007). Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Duke University Press.

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

Jandrić, P. (2020). Postdigital research in the time of Covid-19. Postdigital Science and Education, 2(2), 233–238. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00113-8>

Knox, J. (2020). Artificial intelligence and education in the Global South: Critical perspectives on learning at scale. Learning, Media and Technology, 45(3), 208–220. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1760070>

Luckin, R. (2018). Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century. UCL Institute of Education Press.

Williamson, B., & Piattoeva, N. (2022). Governing data in education: The politics of datafication in the postdigital age. Springer.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Yetişkinlerin Eğitim İhtiyaçları (Kayseri İli Örneği)

Yeliz Abbak

Eğitim Programları ve Öğretim, Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

21. yüzyılda bilimde ve teknolojide yaşanan değişimler bireyleri de değişime zorlamaktadır. Bireylerin yaşanan değişimlere uyum sağlayabilmesi nitekim yine eğitimle olacaktır. İçinde yaşadığımız yüzyıl bilgiyi çeşitli becerilere dönüştürebilen nitelikli bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda örgün eğitimin eğitimi belli bir yaşa, zamana ve mekana sınırlamasından ziyade eğitimin yaygın eğitim aracılığı ile yaşam boyu devam eden bir süreç olarak görülmesi çok daha önemli hale gelmiştir.

Beden, ruh ve duygu bakımından olgunluğa erişmiş kimse olarak Türk Dil Kurumu'nda (2025) tanımlanan yetişkin kelimesi, tıp dilinde ise ergenlikten yaşlılığa kadar olan evre (18-65 yaş) olarak tanımlanmaktadır. Öte yandan yetişkin eğitimi 15 yaş ve daha üstünde normal örgün eğitimin dışında veya üniversitede olan bireylerin yararına ve ihtiyaçları doğrultusunda sunulan eğitimidir (UNESCO, 2010). Kişinin hayatı boyunca sahip olduğu bilgilerini, becerilerini ve yeterliklerini bireysel, sosyal ya da meslek hayatı içerisinde geliştirmeyi hedeflediği bütün etkinliklere katılması şeklinde tanımlanan hayat boyu öğrenme kavramı (Avrupa Komisyonu, 2002) uzun yıllar yetişkin eğitimi içerisinde veya birlikte kullanılan kavramlar olarak alan yazında yer almaktadır (Karagöz, 2019). Öyle ki günümüzde hayat boyu öğrenme, genç, yetişkin tüm bireyleri kapsayan bir kavram olarak oldukça geniş bir anlam taşımaktadır.

Hayat boyu öğrenme kavramı, birçok ülkede slogan haline gelmiş, 1996 yılını UNESCO “Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” ilan etmiş (Gögebakan Yıldız, 2017) ve özellikle de Avrupa’da hayat boyu öğrenme eğitimin bir parçası değil eğitimin tamamına yol gösteren bir kavram olarak görülmüştür (Bağcı, 2013). Bu bağlamda üye ülkeler yaşam boyu öğrenmeyi hayata geçirecek strateji ve ilkeler belirlemiş, değişen dünyaya, bilgi ve teknolojiye yeniliklere ayak uydurabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır (Akbaş ve Özdemir, 2002). Ülkemizde ise yaşam boyu öğrenme yaklaşımını eğitim sistemimize dahil etme çalışmaları 21. yüzyılın başlarından itibaren başlamıştır. Bu kapsamda yapılan çalışmalar ise 2011 yılında kurulan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü çatısı altında çalışmalarını sürdürmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ülkemizde özellikle 9. Kalkınma Planı'na (2007-2013) yaygın eğitimin yaşam boyu öğrenme stratejisi içinde değerlendirilmesiyle (Selçuk, 2017), 2014-2018 yılında Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'ndeki öncelikli hedeflerden birinin Hayat Boyu Öğrenme fırsatlarına erişimin arttırılması ve son olarak 2019- 2023 Stratejik Planı'nda Hayat Boyu Öğrenme'ye katılım ve tamamlanma oranlarının arttırılması ve toplumun geneline yayılması amacı ülkemizde hayat boyu öğrenmeye verilen önemi ortaya koymaktadır. Günümüzde yaşama, öğrenme, çalışma biçimleri sürekli değiştiğinden öğrenmeyi sürdürme ve yeniliği takip edebilme bireylerde olması beklenen özelliklerdir ve bu kapsamda yaşam boyu öğrenme bireylere sunulan önemli bir fırsat olarak görülmektedir (Chapman vd., 2005).

Ülkelerin en önemli varlığı olan insan gücünün niteliğini arttırmada hayat boyu öğrenme önemli bir araç olarak görülmektedir (Aksoy, 2013). Bu noktada ülkemizin hayat boyu öğrenmenin toplumun geneline yaygınlaşmasında ve hayat boyu öğrenmeye katılım oranlarının artırılmasında yetişkin eğitime yönelik yapılan çalışmalar oldukça önemli görülmektedir. Bir toplumun asla göz ardı edemeyeceği oldukça büyük bir çoğunluğu içine alan yetişkinler için hayat boyu öğrenme kapsamında açılacak olan kurslar, eğitimler çok büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada yetişkinlerin hayat boyu öğrenme sürecindeki profillerini ve ne tür eğitimlerin açılmasına ihtiyaç duyduklarını belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Kayseri ilinde yaşayan yetişkinlerin hayat boyu öğrenme ile ilgili ihtiyaçlarının ortaya konulmaya çalışıldığı bu araştırmada nicel araştırma modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli bir grubun veya geniş toplulukların bir konu ile ilgili görüşlerinin, düşüncelerinin veya inançlarının olduğu gibi doğrudan betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karasar, 2016). Bireylerin ve grupların tercihleri, yetenekleri veya özellikleri bu araştırma yöntemi ile ortaya konmaya çalışılır. Eğitim araştırmalarında en yaygın kullanılan betimsel yöntem, tarama modelidir (Büyüköztürk vd.,2014). Ayrıca tarama modeli ihtiyaç analizi çalışmalarında da sıklıkla kullanılır (Ocak, 2019). Bu araştırmada kısa bir zaman aralığında ve bir kez olmak üzere veriler toplandığı için kesitsel desen kullanılmıştır. Veriler bu desende bir kez, farklı sosyoekonomik, demografik ve farklı yaş gruplarından toplanır (Christensen vd., 2011).

Araştırmada veri toplama tekniği olarak anketten faydalanılmıştır. Genellikle tarama deseni ile yürütülen araştırmalarda katılımcıların görüşlerini belirlemek için veri toplama aracı olarak anket kullanılır (Ocak, 2019). Araştırmada kullanılan anket ile ilgili eğitim programları ve öğretim ana bilim dalında ve aynı zamanda hayat boyu öğrenme alanında çalışmalar yapan iki ve ölçme değerlendirme alanından da bir olmak üzere toplam üç uzmandan görüş alınmıştır. Ankette 4 ü açık uçlu 4'ü kapalı uçlu olmak üzere 8 madde yer almaktadır. Açık uçlu maddeler yorumlama türündedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmanın çalışma grubu basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile evrendeki her bir birimin eşit ve bağımsız bir şekilde seçilme ihtimali vardır (Büyüköztürk vd., 2014). Bu yöntem öncelikli olarak nicel yöntem odaklı araştırmalarda kullanılmaktadır (Tashakkori & Tedlie, 2003). Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu araştırmacı tarafından oluşturulan anket formuna cevap veren 423 kadın ve 202 erkek olmak üzere 625 yetişkin katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik bilgileri incelendiğinde; %56'sının evli, %44'ünün bekar; %51'inin çalışan %49'unun çalışmayan kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Ayrıca katılımcıların büyük bir çoğunluğunun 18-30 yaş grubu aralığında 256 (%41) en az ise 50-80 (%11) yaş grubu aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte eğitim durumları incelendiğinde ise en fazla %55 ile lisans mezunu katılımcının araştırma örnekleminde yer aldığı belirlenmiştir.

Araştırmada katılımcılara bizzat araştırmacı tarafından uygulanan anketler bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Veriler bilgisayara aktarılmış ve katılımcıların demografik bilgileri ve anketlere verilen yanıtlar doğrultusunda yüzde ve frekans analizi sonuçları elde edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kayseri ilinde yaşayan yetişkinlere yönelik hayat boyu öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlayan araştırma kapsamında 625 yetişkine ulaşılmıştır. Katılımcıların anket sorularına vermiş olduğu yanıtlar incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun 373 (%60) daha önce herhangi bir hayat boyu öğrenme kursuna katılmadığı ve bu kurslarla ilgili ise en çok çevrelerindeki akraba, komşu aracılığı ile 352 (%56) haberdar olduklarını bildirmişlerdir. Araştırma kapsamında ulaşılan yetişkinlerin çoğu 331 (%53) bu kurslara kendilerini geliştirmek için, çok az katılımcı ise 36 (6) evden uzaklaşmak için bu kurslara katılabileceğini açıklamıştır.

Katılımcılar ankette yer alan kurs türleri içerisinde en çok yabancı dil, el sanatları, spor, müzik ve teknoloji alanında kurs açılabilceğini belirtmişlerdir. Katılımcılara ankette yer almayan toplumda hangi tür farklı kurs açılabilir sorusu sorulmuş ve katılımcılar ahlak eğitimi, ebeveyn eğitimi, evlilik eğitimi kursları, aile içi iletişime yönelik eğitim kursları, psikoloji, çocuk yetiştirme, ilk yardım gibi kursların çoğunlukla açılmasının talep edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yetişkinlerin bu kurslara katılımı neden gereklidir? sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde ise; insanların kendilerini geliştirmesinin zorunluluk olduğu, öğrenmenin beşikten mezara olduğu, çağa ayak uydurmak için, kariyer gelişimi için, ekonomik gelir elde etmek için gerekli olduğu şeklinde yanıtlar alınmıştır. Hayat boyu öğrenme kapsamında toplumda gençlerin, ev hanımlarının, emeklilerin, işsizlerin, eğitim seviyesi düşük bireylerin ve cezaevindeki kişilerin bu kurslara en çok ihtiyacının olabileceğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: yetişkin eğitimi, hayat boyu öğrenme, yaygın eğitim, eğitim ihtiyacı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Akbaş, O., Özdemir S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. Milli Eğitim Dergisi, 155-156. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. Bilig, (64), 23-48.
- Avrupa Komisyonu (2002). European report on quality indicators of life long learning. Fifteen quality indicators. European commission report, directorate- general for education and culture, Brussels http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/contrib/EU/report_qual%20LLL.pdf
- Bağcı, E. (2013). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2011, 30(2), 139-173
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Chapman, J., Gaff, J., Toomey, R. & Aspin, D. (2005). Policy on lifelong learning in Australia. International Journal of Lifelong Education, 24(2), 99-122.
- Christensen, L. B., Johnson, B., Turner, L. A., & Christensen, L. B. (2011). Research methods, design, and analysis (Twelfth Edition). Boston: Pearson.
- Göğebakan Yıldız, D. (2017). Yaşam boyu öğrenme. S. Z. Genç (Ed.), Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması içinde (ss.198-224). Pegem Akademi, Ankara.
- Karagöz, S. (2019). Yetişkin eğitiminin Türkiye'de tarihsel gelişimi. Güçlü, M. (Ed.) Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme içinde (ss.40-61). Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ocak, G. (2019). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem akademi.
- Selçuk, M. (2017). Halk eğitimi merkezlerinin karşılaştığı sorunlar [Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. International journal of social research methodology, 6(1), 61-77. <https://doi.org/10.1080/13645570305055>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2010). Global report on adult learning and education. ERIC Clearinghouse.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Hayalet Program

Volkan Duran ¹, Orhan Şahin ², Demet Kılıç ³ & Cengiz Andiçi ⁴

¹ Psikoloji, Iğdır Üniversitesi

² Sosyoloji, Milli Eğitim Bakanlığı

³ İlkokul, Milli Eğitim Bakanlığı

⁴ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Eğitim sistemleri, bireyleri sadece akademik bilgiyle donatmakla kalmayıp aynı zamanda onların değer, tutum ve sosyal becerilerinin gelişmesini de hedeflemektedir. Ancak eğitim sürecinde öğrenciler, planlı ve açık müfredatın dışında da birçok öğrenme yaşantısı edinmektedir. Bu öğrenmeler çoğu zaman farkında olunmadan gerçekleşir ve “hayalet program” ya da “gizli müfredat” olarak adlandırılır. Hayalet program, öğretmenlerin davranışları, okulun kültürü, kuralları, fiziksel ortamı, öğrenci-öğretmen ilişkileri ve toplumsal normlar aracılığıyla öğrencilere dolaylı biçimde aktarılan değer, inanç ve tutumları kapsar. Bu durum, eğitim sürecinde planlanmayan ancak güçlü bir şekilde var olan bir öğrenme boyutunu temsil etmektedir.

Öğretmenler, hayalet programın en önemli taşıyıcılarıdır. Sınıf içinde sergiledikleri tutum, kullandıkları dil, öğrencilerle kurdukları iletişim biçimi ve değerlendirme anlayışları, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişiminde belirleyici rol oynar. Bu nedenle, öğretmenlerin hayalet programın eğitime olan etkisine ilişkin inançları, onların eğitim uygulamalarını ve öğrenci üzerindeki etkilerini doğrudan şekillendirmektedir.

Ancak yapılan araştırmalar, öğretmenlerin gizli müfredat konusundaki farkındalıklarının sınırlı olduğunu göstermektedir. Özellikle gelecekte hayalet programın eğitim sisteminde nasıl bir rol oynayacağı, öğretmenlerin bu sürece nasıl yaklaştıkları ve bu konuda hangi inançlara sahip oldukları yeterince araştırılmamıştır. Bu durum, eğitimde gizli müfredatın önemine rağmen, öğretmen bakış açısından konuya yeterli dikkat gösterilmediğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın problem durumu, öğretmenlerin gelecekte hayalet programın eğitime etkisine ilişkin inançlarının belirlenmesi gerekliliğidir.

Bu çalışma, öğretmenlerin gelecekte hayalet programın eğitim üzerindeki olası etkilerine ilişkin inançlarını ortaya koymayı amaçlayan bir Q-metodoloji araştırması olarak tasarlanmıştır. Hayalet program kavramı, eğitim programında açık biçimde yer almayan ancak medya, popüler kültür, sosyal



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

medya ve tüketim kültürü gibi unsurlar aracılığıyla öğrencilerin değerlerini, tutumlarını ve kimlik algılarını şekillendiren dolaylı öğrenme süreçlerini ifade eder (Marsh, 2005). Bu süreçler, öğrencilerin okul dışında karşılaştıkları kültürel mesajların eğitimsel deneyimlere yansımalarıyla oluşan "görünmez öğrenme alanı" olarak düşünülebilir (Giroux & Penna, 1979).

Araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin bu görünmez etkiler hakkındaki farkındalık düzeylerini belirlemek ve bu etkilerin geleceğin öğretim ortamlarını nasıl biçimlendirebileceğine dair öngörülerini anlamaktır. Çalışma, öğretmenlerin medyanın, popüler kültürün ve sosyal medyanın eğitimdeki rolüne dair kişisel görüşlerini sistematik biçimde incelemeyi hedeflemektedir. Bu yaklaşım, eğitimdeki kültürel etkilerin yalnızca nicel göstergelerle değil, öğretmenlerin öznel algılarıyla da anlaşılması gerektiği varsayımına dayanmaktadır (Apple, 2004).

Yöntem

Bu araştırmada, öğretmenlerin gelecekte hayalet programın (gizli müfredatın) eğitime etkisine ilişkin inançlarını belirlemek amacıyla karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem tercih edilmesinin nedeni, hem nicel hem de nitel verilerin birlikte kullanılarak konunun daha derinlemesine incelenmesini sağlamaktır. Araştırmanın nicel boyutunda, öğretmenlerin inançlarını ölçmek için geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Bu anket, öğretmenlerin hayalet programa ilişkin farkındalık, tutum ve beklentilerini belirlemeye yöneliktir. Toplanan veriler, betimsel istatistik teknikleriyle analiz edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise, belirli bir grup öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde öğretmenlerin konuya dair derinlemesine düşünceleri, deneyimleri ve önerileri toplanmıştır. Elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş, temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Araştırma grubunu farklı branş, yaş ve kıdemdeki öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu sayede verilerin çeşitliliği artırılarak sonuçların güvenilirliği ve geçerliği desteklenmiştir. Araştırma süreci etik ilkeler doğrultusunda yürütülmüştür.

Çalışmada Q-metodolojisi tercih edilmiştir; çünkü bu yöntem, bireylerin inanç ve değerlerini sayısal verilerle yorumlamaya olanak tanır (Brown, 1980). Araştırmanın uygulama sürecinde, öğretmenlere medya, toplumsal cinsiyet rolleri, beden imajı, tüketim alışkanlıkları, popüler kültür ve akademik başarı kavramlarıyla ilişkili 40 ifade sunulacaktır. Katılımcılardan, bu ifadeleri "en çok katıldıkları" ve "en az katıldıkları" biçiminde sıralamaları istenecektir. Bu sıralama, öğretmenlerin farklı bakış açılarını yansıtan bir veri matrisi oluşturacaktır.

Elde edilen sıralamalar, faktör analizi ile çözümlenecek ve öğretmenlerin ortak düşünce kalıpları belirlenecektir. Böylece çalışmanın sonunda, öğretmenlerin hayalet program kavramını nasıl



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

anlamlandırdıkları ve hangi kültürel unsurları eğitim açısından etkili gördükleri sınıflandırılabilir. Araştırma sürecinde nicel ve nitel verilerin bütünleştirilmesiyle, öğretmenlerin düşünce örüntülerine dair hem istatistiksel hem yorumlayıcı bulgular üretilecektir (Watts & Stenner, 2012).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilmesi beklenen geçici sonuçlara göre, öğretmenlerin büyük bir kısmının gelecekte hayalet programın eğitime olan etkisini önemli gördükleri tahmin edilmektedir. Öğretmenlerin, gizli müfredatın öğrencilerin karakter gelişimi, değerler eğitimi ve toplumsal uyum süreçlerinde belirleyici bir rol oynadığına inandıkları öngörülmektedir. Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin hayalet programın olumsuz etkiler yaratabileceğini, tutumların öğrenci gelişimini olumsuz yönde etkileyebileceğini dile getirmeleri beklenmektedir.

Ayrıca, öğretmenlerin çoğunun gelecekte eğitim politikalarının sadece açık müfredatla sınırlı kalmaması, hayalet programın da planlı bir şekilde yönetilmesi gerektiği yönünde görüş bildirecekleri tahmin edilmektedir. Elde edilecek bulguların, öğretmenlerin gizli müfredat farkındalıklarını artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Sonuç olarak, araştırmanın, hayalet programın eğitime etkisini görünür kılarak eğitimde bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesine zemin hazırlayacağı öngörülmektedir.

Bu çalışmanın önemi, öğretmen inançlarının gelecekteki eğitim politikaları ve öğretim uygulamaları açısından yol gösterici olabilecek bir kavramsal harita sunma potansiyelinden kaynaklanmaktadır. Özellikle sosyal medyanın, popüler kültürün ve dijital etkileşim biçimlerinin giderek eğitimle iç içe geçtiği günümüzde, bu tür görünmez etkilerin öğretim süreçlerine nasıl yansıdığını anlamak giderek daha kritik hale gelmektedir.

Araştırmanın, eğitimde medya okuryazarlığı, kültürel farkındalık ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi yönünde öğretmen eğitimi programlarına katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca çalışma, "resmî müfredat"ın yanında yer alan "gizli" veya "hayalet" öğrenme boyutlarının sistematik biçimde incelenebileceği yeni araştırmalara zemin oluşturacaktır.

Anahtar Kelimeler: hayalet program, eğitimde medyanın etkisi, popüler kültür, sosyal medya, tüketim kültürü, öğretmen inançları, Q-metodoloji

Kaynakça

Akar, H. (2019). Eğitimde gizli müfredat: Kavramsal bir çözümleme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Apple, M. W. (2018). Ideology and Curriculum. New York: Routledge.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çelik, V., & Gür, H. (2020). “Okul kültürü ve gizli müfredat ilişkisi.” *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45(202), 145–160.

Giroux, H. A. (2021). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Bergin & Garvey.

Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Karataş, K., & Demir, R. (2022). “Gizli müfredatın öğrencilerin değer kazanımına etkisi.” *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 28(3), 85–101.

Şimşek, A. (2017). *Eğitimde örtük program ve öğrenci davranışları üzerindeki etkisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, S. (2020). “Gizli müfredat ve öğretmen inançları üzerine bir inceleme.” *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 230–248.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Öncesi İngilizce Öğretmenleri İçin Etkili Sınıf Yönetimi: Bir Hizmet İçi Eğitim Programı Önerisi

Şevval Karsavuranoğlu Atasoy ¹ & Eda Gürten ¹

¹ Eğitim Programları ve Öğretim, Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Toplumların geleceği, öğretmen yetiştirme sisteminin niteliği ve bu sistemin çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerle tutarlılığıyla yakından ilişkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda sürekli mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, eğitim kurumlarının kritik sorumluluk alanlarından biri olarak görülmelidir (Demirel ve Budak, 2003).

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından öğretmen gereksinimleri doğrultusunda çeşitli hizmet içi eğitim programları düzenlenmektedir. Bunun yanı sıra, 5580 sayılı Kanun kapsamında faaliyet gösteren özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler için Türkiye Özel Okullar Derneği ve İngiliz Kültür Heyeti (British Council) tarafından çeşitli seminerler organize edilmektedir. Ayrıca özel okulların kullandıkları yayınevleri de (örneğin Cambridge University Press, Oxford University Press, Pearson vb.) öğretmenlere yönelik kısa süreli hizmet içi etkinlikler düzenlemektedir (Tunç Çalgan, 2008). Ancak bu seminerler genellikle kısa süreli, ürün tanıtımı temelli ve belirli bir kazanım dizisine dayanmayan uygulamalardır.

Bu çerçevede, Türkiye’de yalnızca okul öncesi kademesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerine özel olarak hazırlanmış bir hizmet içi eğitim programı olmadığı görülmektedir (Karsavuranoğlu Atasoy ve Gürten, 2025). Devlet okullarında okul öncesi düzeyde İngilizce dersi verilmemekte; İngilizce öğretimi yalnızca özel okul öncesi kurumlarda sürdürülmektedir. Bu durum, söz konusu öğretmen grubunun Millî Eğitim Bakanlığı’nın merkezî hizmet içi eğitim planlamalarının dışında kalmasına yol açmaktadır.

Okul öncesi düzeyde uygulanan eğitim-öğretim faaliyetleri, bu yaş grubunun gelişimsel özellikleri açısından diğer kademelerden önemli ölçüde ayrılmaktadır. Ancak, mevcut öğretmen yetiştirme programlarında İngilizce öğretmenlerinin, görev yapacakları yaş grubuna göre farklılaşmış bir pedagojik hazırlık süreci geçirmediği görülmektedir. Lisans düzeyinde İngiliz Dili Eğitimi, Dilbilim ya da İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğretmenler, genellikle aynı içerikteki



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öğretmenlik formasyonu derslerini almakta; bu derslerde okul öncesi dönemin gelişimsel ve pedagojik özelliklerine özel bir vurgu bulunmamaktadır (Çelik ve Arıkan, 2012; Akdoğan, 2005). Bu nedenle okul öncesi kurumlarda görev yapmaya başlayan İngilizce öğretmenleri, küçük yaş çocuklarının öğrenme özelliklerine ve sınıf yönetimi gereksinimlerine yeterince hazırlıklı olamamaktadır.

Ayrıca özel okul öncesi kurumlarda çalışan İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına yönelik alandaki araştırmalar son derece sınırlıdır. Mevcut çalışmalar çoğunlukla ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenleri kapsamakta; okul öncesi grubu ya göz ardı edilmekte ya da genel öğretmen kitlesi içinde ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Gökdere ve Çepni, 2004). Bu durum, erken çocukluk döneminde yabancı dil eğitiminin pedagojik boyutlarını derinlemesine irdeleyen uygulamalı programlara duyulan ihtiyacı artırmaktadır.

Bu araştırma, belirtilen alandaki boşluktan hareketle yürütülmüştür. Çalışmada, özel okul öncesi kurumlarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin belirlenen hizmet içi eğitim ihtiyaçları doğrultusunda bir program önerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. HİEP, öğretmenlerin en çok ihtiyaç duyduğu alan olan sınıf yönetimi konusuna odaklanmış; aynı zamanda pedagojik strateji geliştirme, öğrenci motivasyonu ve iletişim gibi temalara da yer verilmiştir.

Program, yetişkin eğitimi ilkelerine dayalı olarak hazırlanmış ve uygulama ağırlıklı bir yapıda tasarlanmıştır. Her modül, öğretmenlerin aktif katılımını sağlayacak biçimde vaka analizi, atölye çalışması, rol oynama ve grup tartışması etkinliklerini içermektedir. Böylece HİEP, hem öğretmenlerin bilgi düzeylerini hem de uygulama becerilerini geliştirmeyi hedeflemekte; okul öncesi İngilizce öğretiminde niteliğin artırılmasına yönelik önemli bir adım sunmaktadır.

Bu çalışma, okul öncesi İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimine yönelik benzer hizmet içi eğitim modellerinin geliştirilmesine temel oluşturabilecek özgün bir örnek sunarak alanyazına katkı sağlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, okul öncesi kurumlarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda bir hizmet içi eğitim programı tasarlamak amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, fenomenoloji desenine dayanmaktadır. Bu desen, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini ve bu deneyimlerin ortak anlamlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır (Creswell, 2013). Araştırmada incelenen olgu, okul öncesi İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimleridir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde bulunan özel okul öncesi kurumlarda görev yapan İngilizce öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri ve kurum yöneticileri oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Toplamda yedi İngilizce öğretmeni, altı okul öncesi öğretmeni ve üç yöneticiyle çalışılmıştır. Veriler,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ve gözlem formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler ses kaydı alınarak yürütülmüş; bir öğretmenin sınıf içi uygulamaları altı hafta boyunca gözlemlenmiştir. Elde edilen verilerin geçerliğini artırmak için katılımcı doğrulaması ve uzman görüşü tekniklerinden yararlanılmıştır. Verileri içerik analiziyle analiz edilmiştir. Görüşme ve gözlem verileri kodlanmış, temalar belirlenmiş ve bu temaların frekansları incelenmiştir. Analiz sonucunda okul öncesi İngilizce öğretmenlerinin en sık dile getirdikleri ihtiyaç alanı “sınıf yönetimi” olmuştur. Katılımcıların çoğu, sınıfın fiziksel düzeninin sağlanması, gürültünün kontrolü, kuralların uygulanması, ödül-ceza sistemlerinin kullanılması, zamanı yönetme, etkili talimat verme ve istenmeyen davranışlarla başa çıkma konularında güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, küçük yaş gruplarıyla çalışırken dikkat sürelerinin kısa olması, iletişim becerilerinin sınırlı oluşu ve motivasyonun kolayca dağılması gibi faktörlerin sınıf yönetimini zorlaştırdığını ifade ettikleri görülmüştür. Bu ihtiyaç analizi bulgularından hareketle, öğretmenlerin en çok desteğe gereksinim duyduğu alanı hedefleyen “Okul Öncesi İngilizce Öğretmenleri İçin Etkili Sınıf Yönetimi Hizmet İçi Eğitim Programı (HİEP)” tasarlanmıştır. HİEP, öğretmenlerin mesleki gelişimine sistematik katkı sağlamak amacıyla tasarlanmış uygulamalı bir eğitim modelidir. Programın hazırlanış sürecinde yetişkin eğitimi ilkeleri temel alınmıştır. Program, altı haftalık bir süreci kapsayan modüler bir yapıya sahiptir. Her modül öğretmenlerin aktif katılımını sağlayacak şekilde vaka analizi, rol oynama, grup tartışması, atölye çalışması ve öğretmen günlükleri gibi etkinlikleri içermektedir. Programın içeriği, okul öncesi İngilizce öğretmenlerinin pedagojik ve iletişimsel yeterliklerini geliştirmeye odaklanmıştır. Bu kapsamda programın tematik yapısı; erken çocuklukta dil öğretiminde pedagojik ilkeler, sınıf yönetimi stratejileri, olumlu davranış geliştirme, iletişim ve yansıtıcı öğretmenlik gibi temalardan oluşmaktadır. HİEP, öğretmenlerin bilgi ve uygulama becerilerini bütüncül biçimde destekleyen, katılımcı odaklı ve deneyim temelli bir öğrenme süreci olarak tasarlanmıştır. Bu araştırma, ihtiyaç analizi sonuçları üzerine inşa edilmiş bir program geliştirme sürecine dayanmaktadır. HİEP modeli, doğrudan katılımcıların belirttiği gereksinimlerden hareketle yapılandırılmış; öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve sınıf içi uygulamalarını geliştirmeyi hedefleyen özgün ve uygulanabilir bir hizmet içi eğitim programı olarak tasarlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma sonucunda geliştirilen “Okul Öncesi İngilizce Öğretmenleri İçin Etkili Sınıf Yönetimi Hizmet İçi Eğitim Programı (HİEP)”, öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonu, öğrenme ortamı düzenleme ve iletişim konularında mesleki yeterliklerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Programın uygulanmasıyla öğretmenlerin, sınıf içinde olumlu davranış geliştirme stratejilerini etkili biçimde kullanmaları, çocukların bireysel farklılıklarını gözetmeleri ve öğretim sürecinde daha katılımcı bir yaklaşım benimsemeleri beklenmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki öz farkındalıklarının artması ve sınıf içi uygulamalarda daha esnek, yaratıcı ve çözüm odaklı tutumlar sergilemeleri amaçlanmaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Programın uzun vadede okul öncesi İngilizce öğretiminde kaliteyi artıracığı; çocukların yabancı dil öğrenimine karşı daha olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, programın eğitim kurumlarında öğretmen eğitimi politikalarına örnek teşkil etmesi, okul öncesi düzeyde yabancı dil öğretimi alanında sistematik hizmet içi eğitim programlarının yaygınlaştırılmasına zemin hazırlaması beklenmektedir. HİEP, öğretmenlerin gereksinimlerine dayalı olarak geliştirilen özgün bir model niteliği taşımakta; hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara okul öncesi düzeyde etkili öğretim ortamlarının tasarlanması için somut bir yol haritası sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: hizmet içi eğitim, okul öncesi eğitim, İngilizce öğretmeni, sınıf yönetimi, program geliştirme

Kaynakça

Akdoğan, M. (2005). İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim gereksinimleri üzerine bir araştırma. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3), 73–89.

Çelik, S., ve Arıkan, A. (2012). Student teachers' preferences in the design of an English language teacher education program. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 47, 141–149. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.631>

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). SAGE Publications.

Demirel, Ö., ve Budak, Y. (2003). Öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma. Eğitim ve Bilim, 28(127), 3–9.

Gökdere, M., ve Çepni, S. (2004). Fen öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. Eğitim ve Bilim, 29(131), 23–28.

Karsavuranoğlu Atasoy, Ş, ve Gürlen, E. (2025). Özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir program önerisi. Yaşadıkça Eğitim, 39(3), 632–644. <https://doi.org/10.33308/26674874.2025393928>

Tunç Çalgan, B. (2008). Özel öğretim kurumlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (7. baskı). Seçkin Yayıncılık.

21. Yüzyıl Becerileri ve Değerler Ekseninde Maarif Modeli İngilizce Öğretim Programının Sınıf İçi Yansımaları

Esen Nur Günerhan ¹ & Eda Gürlen ²

¹ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi

² Eğitim Programları ve Öğretim, Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Yabancı dil öğretimi, küreselleşme ile bireylerin iletişim, eğitim ve iş dünyasına entegrasyonu açısından temel bir beceri olarak görülmeye başlanmıştır (Richards, 2006). Türkiye’de yabancı dil eğitimi, uzun yıllar boyunca dilbilgisi temelli ve sınav odaklı yaklaşımlar üzerinden şekillenmiş; bu durum öğrencilerin iletişimsel yeterliklerinin gelişimini sınırlamıştır (Demirel, 2016). 2000’li yıllardan itibaren eğitim programlarında yapılan çeşitli güncellemelerle birlikte iletişimsel dil öğretimi, dört temel becerinin dengeli geliştirilmesi ve kültürlerarası farkındalık gibi hedefler daha fazla önem kazanmaya başlamıştır (Kırkgöz, 2020). İngilizce Öğretim Programı en son 2018 yılında revize edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Ülkemizde İngilizce öğretimine önem verilmiş ve bunun göstergesi olarak da yabancı dil eğitimi ilkökul seviyesine indirilmiştir. Ancak, yapılan tüm girişimlere rağmen İngilizce öğretiminde istenilen başarıyı yakaladığımızı söylemek zordur (Çelebi ve Yıldız-Narinalp, 2020). Aynı şekilde Koç (2019), 2018 yılında uygulanan İngilizce öğretim programının daha önceki programlara göre dört ana yeterliğe, özellikle de konuşma becerisine daha fazla önem verdiğini ortaya koymuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2023 yılında açıkladığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sadece akademik bilgilerin paylaşımını değil, bireyin zihinsel, sosyal ve etik gelişimini merkeze alan kapsamlı bir öğrenim tarzı sunmaktadır. Bu model, yetkinlik temelli öğrenme, değer eğitimi, disiplinler arası etkileşim ve yaşam becerilerinin kazandırılması gibi ilkelere dayanmaktadır (MEB, 2024). İngilizce öğretim programı da bu yaklaşımlar doğrultusunda yeniden yapılandırılmış; dilin bir iletişim aracı olarak kullanımını teşvik eden, kültürel unsurları merkeze alan, proje tabanlı ve öğrenci merkezli etkinliklerin yer aldığı bir yapıya kavuşturulmuştur (MEB, 2024). Bu dönüşüm hem öğretim yöntemleri hem de ölçme-değerlendirme araçları açısından önemli yenilikler barındırmakta olup, bu değişimlerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve sınıf içi uygulamalara nasıl yansdığı araştırılmaya değerdir.

21.yüzyıl becerilerini kazandırmayı hedefleyen eğitim programlarında proje tabanlı öğrenme, eleştirel düşünme, iş birliği ve yaratıcılığı teşvik eden önemli bir öğretim yaklaşımıdır (Thomas, 2000). Maarif Modeli, yabancı dil öğretiminde bu yaklaşımı destekleyerek öğrencilerin dili anlamlı bağlamlarda kullanabilecekleri etkinliklere ağırlık vermektedir. Yeni eğitim programında öğrencilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmiş temalar üzerinden proje çalışmaları yürütmeleri, gerçek yaşam görevleriyle dil pratiği yapmaları ve grup çalışmaları ile sosyal becerilerini geliştirmeleri teşvik edilmektedir. Bu durum, öğretimin pasif alıcıdan aktif üreticiye dönüşmesini sağlamakta ve öğrenci motivasyonunu artırmaktadır.

Programın felsefi arka planı, yabancı dil eğitimi yapıların aktarılması olarak değil, öğrencinin bireysel, kültürel ve sosyal algısının, oluşumunun ve gelişiminin hedeflendiği bir zemin olarak tanımlar. Bu, dil öğreniminin sadece bilişsel bir süreç olmadığını, aynı zamanda öğrencinin kişisel ve toplumsal gelişimini de kapsayan daha bütüncül bir yaklaşım olarak görülmesi gerektiğini vurgulamaktadır (MEB, 2024). Eğitim Reformu Girişimi'nin 2024 yılında öğretmenlerle yaptığı değerlendirme toplantılarında, öğretmenlerin önemli bir kısmı ders içeriklerinin öğrenci seviyelerine uygunluğunun tartışmalı olduğunu, yeni eğitim programının uygulama sürecinde yeterli öğretim materyali ve destek sunulmadığını belirtmiştir (Eğitim Reformu Girişimi, 2024). Ayrıca ders saatlerinin mevcut program için yetersiz olduğu, etkinliklerin öğrenci yaratıcılığını yeterince desteklemediği ve dört temel dil becerisinin kazandırılmasında zorluklar yaşandığı vurgulanmıştır. Civriz (2019) ise öğretmenlerin programdaki temaları güncel bulduklarını ancak içerik yoğunluğu sebebiyle belirtilen sürelerde kazanımlara ulaşmada güçlük çektiklerini, etkinlikleri temalara uygun bulmalarına rağmen, kaynak yetersizliği ve içerik düzenlemeleri gerektiği yönünde görüş bildirdiklerini belirtmiştir.

Ayrıca öğretmenler, geçiş sürecinin hızlı olması nedeniyle programı uygulamaya yönelik yeterli hazırlık yapamadıklarını da ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içinde yeni programa uyum sağlama sürecinde karşılaşılabilecekleri güçlüklerin daha iyi anlaşılması için öğretmen görüşlerinin incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin farklı okul türlerinde karşılaştıkları uygulama deneyimlerinin detaylı biçimde incelenmesi, programın güçlü ve geliştirilmeye açık yönlerinin belirlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle materyal ve içerik boyutuna yönelik öğretmen görüşlerinin sistematik biçimde toplanması, programın sahadaki yansımalarının anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda bu çalışmanın temel araştırma sorusu şu şekilde belirlenmiştir:

“Maarif Modeli kapsamında 2025-2026 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konacak olan yeni İngilizce öğretim programına ilişkin uygulamalar, Anadolu ve Fen Liselerinde görev yapan 9. sınıf İngilizce öğretmenlerinin deneyimleri doğrultusunda nasıl şekillenmekte ve bu öğretmenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?”



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) yöntemiyle yapılandırılmıştır. Bu yöntemin tercih edilmesinin temel nedeni, araştırmanın Maarif Modeli kapsamında güncellenen İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmenlerin bireysel deneyimlerini, algılarını ve bu süreçle ilgili anlamlandırmalarını derinlemesine ortaya koymayı amaçlamasıdır.

Araştırmanın katılımcılarını, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında Maarif Modeli kapsamında uygulanacak olan İngilizce dersi öğretim programını 9. sınıf düzeyinde yürütecek öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcı grubu, Anadolu ve Fen liselerinde aktif görev yapan 12 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılar maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilmiş olup farklı mesleki deneyim düzeylerinden öğretmenleri içermektedir. Amaçlı örneklem kapsamında kullanılan bu yöntem, birtakım farklılıkları içeren temel temaları bulup tanımlamayı hedeflemektedir (Patton, 2015). Olgubilim çalışmalarında çalışma grubu araştırmanın odaklandığı olguyu deneyimleyen ve bunu dışa yansıtabilecek birey veya gruplardan oluşur, bu nedenle örnekleme dahil edilecek birey sayısı yaklaşık 10 kişi olmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Veriler, araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler, nitel veri analizinde sık kullanılan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan bilgilerin derinlemesine değerlendirilmesini ve bu bilgileri açıklayan kavramlarla temalara ulaşılmasını zorunlu kılar. İçerik incelemesi sayesinde veriler detaylı bir şekilde işlenir ve yeni kavramlar ortaya çıkar. İçerik analizinin ana amacı, birbirleriyle benzerlik gösteren verileri belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya toplamak ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde sistematik hale getirip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 2025–2026 eğitim-öğretim yılında uygulanacak olan yeni İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyerek, programın sınıf içi uygulamalarına yansıyan güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin genel olarak programın felsefi temellerini ve değer merkezli yaklaşımını olumlu karşıladıklarını; ancak uygulamada bazı yapısal ve işlevsel sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir. Öğretmenler, yeni programın iletişimsel dil öğretimi ilkelerine dayanması, beceri temelli etkinlikleri öne çıkarması ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemesi bakımından önceki programlara kıyasla daha çağdaş ve bütüncül bir yapı sunduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca değerler eğitimi ile dil öğretiminin bütünleştirilmesi, öğrencilerin yalnızca dil yeterliklerinin değil, aynı zamanda etik ve kültürel farkındalıklarının da gelişmesine katkı sağlayan önemli bir yenilik olarak değerlendirilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmenlerin önemli bir kısmı zaman yetersizliği, materyal eksikliği, içerik yoğunluğu ve öğrenci seviyeleriyle uyumsuzluk gibi sorunların programın etkinliğini sınırlandırıdığını belirtmiştir. Programın tasarım sürecinde öğretmen katılımının sınırlı kalması ve uygulama sürecinde yeterli rehberlik ve destek sunulmaması, öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Araştırmanın bir diğer sonucu, öğretmenlerin programın dijital destekli içeriklere, kültürlerarası unsurlara ve esnek uygulama alanlarına daha fazla yer vermesi gerektiği yönündeki beklentileridir. Katılımcılar, materyal çeşitliliğinin artırılması, farklı okul türlerine göre uyarlanabilir içerikler geliştirilmesi ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde standardizasyon sağlanmasının programın başarısını artıracağını vurgulamıştır.

Anahtar Kelimeler: Maarif Modeli, İngilizce öğretim programı, 21. yüzyıl becerileri, değerler eğitimi, öğretmen görüşleri, iletişimsel dil öğretimi

Kaynakça

- Civriz, E. (2019). Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri (Tez No.600891) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelebi, M., & Yıldız-Narinalp, N. (2020). Ortaokullarda İngilizce Öğretiminde karşılaşılan sorunlar. OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi
- Demirel, Ö. (2016). Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler (19. baskı). Pegem Akademi.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2024). Uzun hikâye: Maarif Modeli'ni öğretmenler nasıl değerlendiriyorlar? <https://egitimreformugirisimi.org/uzun-hikaye-maarif-modelini-ogretmenler-nasil-degerlendiriyorlar/>
- Koç, N. (2019). Güncellenen 9. sınıf İngilizce öğretim programının eski programla öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması (Tez No.588786) [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- MEB. (2018). Ortaöğretim İngilizce dersi (9,10,11,12) öğretim programı. Erişim tarihi: 02.06.2022. <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice (4th ed.). SAGE Publications.
- Richards, J. C. (2006). Communicative language teaching today. Cambridge University Press.
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. The Autodesk Foundation. https://www.bie.org/object/document/a_review_of_research_on_project_based_learning
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Yaşanan Disiplin Problemleri ile Başa Çıkma Yöntemlerinin İncelenmesi

Nazmiye Çiçek Akdeniz ¹ & Damla Geçkin ¹

¹ Sınıf Öğretmenliği, Kafkas Üniversitesi

Problem Durumu

Türk eğitim sistemi içerisinde ayrı bir öneme sahip olan ve eğitim sistemimizin temel basamağını oluşturan ilköğretim, 6- 14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. Toplumun büyük kesimine ulaşması ve ilköğretimdeki okullaşma oranının diğer öğretim basamaklarından fazla olması, ilköğretimin önemini daha da belirginleştirmektedir (Kılıç ve Abay, 2009). Ülkemizde örgün eğitim kapsamında önemli bir model olarak uygulanmakta olan birleştirilmiş sınıflar, ilköğretimin çarpıcı bir gerçeğidir.

Birleştirilmiş sınıflı okullar, nüfusun az olduğu yerlerde eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilebilmesi için bir veya iki derslikten oluşan binalar şeklindedir. Eğitim kaynaklarının yetersiz olması; öğretmen maliyeti ve derslik yapımı maliyetini azaltması yönünden tercih edilen bir eğitim-öğretim uygulamasıdır (Özdemir, Özdemir, & Gül, 2020). Her biri farklı bir kişiliğe sahip öğrenciler, otorite olarak tanımladıkları öğretmenlerinin davranışlarına yapıları gereği farklı farklı tepkiler vermektedirler. Bu durumda öğretmenleri zorlayan sınıf içi davranış problemleri meydana gelebilmekte ve öğretmenin sınıfı yönetme konusunda güçlük yaşamasına neden olmaktadır (Akt., Ökmen, Karadaş, 2025; Bayraktar ve Çelik, 2021). Aydın'a (2006) göre bu davranış problemleri arasında akran zorbalığı, vurma, tekme atma, kötü söz söyleme, tükürme, izinsiz konuşma, derste ayakta dolaşma, dersle ilgisiz eşyalarla meşgul olma, ders esnasında dalma, arkadaşlarını sürekli şikâyet etme, gürültü yapma, alay etme gibi davranışlar da sık görülür.

Birleştirilmiş sınıflarda ise ekstra olarak küçük öğrenciler büyükleri taklit ederek uygunsuz davranış gösterebilir, büyükler ise küçüklerin dikkati dağılmasın diye kontrol sağlamakta zorlanabilir. Bunların yanı sıra, öğretmenlerin zaman yetersizliği de farklı seviyedeki öğrencilere aynı anda yeterli dikkat ve rehberlik sağlamayı zorlar. Öğretmen, her öğrencinin davranışını anında fark edip müdahale etmek için yeterli zaman bulamayabilir. Bu durum, öğrencilerin daha sık izinsiz konuşma, dolaşma veya ders dışı meşguliyet göstermesine yol açabilir. Ayrıca sorumluluklarını yerine getirmeme, derslere geç gelme veya sınıfta uygunsuz şikâyetlerde bulunma gibi davranışlar, zaman kısıtları nedeniyle yeterince hızlı ve etkili bir şekilde yönetilemeyebilir. Sayılan tüm davranışlar öğretmenlerin bu problemler ile

başına çıkmasının önemini göstermektedir. Çalışmamızda öğretmenlerin hangi yaklaşımları kullandıkları, hangi yöntemlere başvurdıkları ve başka hangi yollarla disiplin problemleriyle başa çıktıkları araştırılmıştır. Nitekim Öztürk ve Gangal'ın (2016) çalışmasında istenmeyen davranış problemleri ve bunlara yönelik oluşturulan stratejiler dair farklı yaklaşımların olduğu gözlenmektedir. Skinner, Watson ve Thorndike'a göre çocuklar davranışları öğrenerek kazanır veya değiştirir. Çevrelerindeki uyaranlar ve yetişkinler onların davranışlarını etkiler. Olumlu veya olumsuz pekiştiriciler davranışları artırır veya azaltır. Öğretmenler de çocukların davranışlarını gözlemleyip buna göre yönetmelidir. Vygotsky ve Piaget ise davranışları daha çok çocukların düşünme ve öğrenme süreçleriyle açıklar. Çocuklar kendi deneyimlerini anlayarak davranışlarını şekillendirir. Ayrıca, sosyal çevreleri ve diğer insanları gözlemleyerek davranış öğrenirler. Bahsi geçen yaklaşımları benimseme durumuna göre öğretmenlerin de sınıftaki disiplin anlayışları çeşitlenir.

Bazı disiplin modelleri, öğretmenlerin sınıfta otoriter olması gerektiğini, ödül ve cezanın davranış değişikliği yaratmada etkili olduğunu, yani disiplinin dışsal yaptırımlarla gerçekleşebileceğini savunurken, bazı modeller öğrenciye yol gösterme, onlarla iyi ilişkiler kurma ve öğrenciyi merkeze alma gibi yollarla içsel bir disiplin anlayışının geliştirileceğini savunmaktadır (Harris, 1991; Akt; Tümkaya, 2005). Sınıfta istenmeyen davranışların belirlenmesi, etkili çözüm yollarının uygulanması öğretmenin görevi olan eğitimin amaçlarını gerçekleştirme açısından önem taşımaktadır (Aydın, 2004).

Yukarıdaki bilgiler ışığında bu çalışma, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları disiplin problemleri ve bu problemlere karşı oluşturdukları mekanizmalar ve disiplin problemleriyle başa çıkma yöntemlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma devam etmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştığı disiplin problemlerini ve bu problemlere karşı geliştirdikleri başa çıkma yöntemlerini anlamak amaçlanmıştır. Çalışma, öğretmenlerin deneyimlerini derinlemesine incelemeye olanak veren nitel bir yaklaşım ile yürütülmüştür. Bu bağlamda olgubilim (fenomenoloji) yaklaşımı tercih edilmiştir. Araştırmanın uygulama aşamasında, Kars ilindeki farklı okullarda görev yapan 15 birleştirilmiş sınıf öğretmeni ile birebir görüşmeler yapılacaktır. Görüşmeler, yarı yapılandırılmış bir form kullanılarak gerçekleştirilecektir. Bu formda öğretmenlere, sınıfta en sık karşılaştıkları disiplin problemleri, bu problemlerin nedenleri, çözüm yolları ve öğrenci-veli iş birliği ile ilgili sorular sorulacaktır. Sorular açık uçlu olduğu için öğretmenler, yaşadıkları deneyimleri kendi cümleleriyle anlatabileceklerdir.

Görüşmeler sırasında elde edilen bilgiler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilecektir. Benzer deneyimler ve stratejiler tematik olarak sınıflandırılarak öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve uyguladıkları yöntemler belirlenmeye çalışılacaktır. Bu analiz, yalnızca hangi sorunların yaşandığını



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

göstermekle kalmayacak, öğretmenlerin bu durumlara nasıl yaklaştığını ve çözüm üretme süreçlerini de ortaya koyacaktır. Araştırma sürecinde öğretmenlerle yapılan görüşmelere ek olarak, sınıf içi gözlemler ve öğretmenlerin kendi yansıtma notları da kullanılacaktır. Bu sayede öğretmenlerin kullandığı olumlu pekiştirme yöntemleri, empati temelli iletişim, öğrencilerle birlikte kurallar belirleme ve aile iş birliği gibi stratejilerin sınıf düzenine etkisi gözlemlenebilecektir. Ayrıca öğretmenlerin zaman yönetimi ve farklı yaş gruplarına aynı anda rehberlik etme konusundaki deneyimleri de değerlendirilecektir. Bu yöntem, araştırmanın hem pratikte uygulanabilir olmasını hem de öğretmenlerin gerçek deneyimlerinden elde edilen verilerin güvenilir şekilde analiz edilmesini sağlamaktadır. Araştırma, öğretmenlerin kendi bakış açılarını doğrudan yansıtan ve sınıf yönetimi uygulamalarıyla ilişkilendirilebilen sonuçlar üretmeyi hedeflemektedir. Araştırma süreci devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmamız sonucunda beklenen sonuçları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Hangi tür disiplin davranışının yaygın olduğu ve öğrencilere göre nasıl farklılık gösterdiği belirlenir.
- Disiplin problemlerinin nedenlerini kısa sürede değiştiremeyeceğimizi varsayarak var olan problemler ile karşı karşıya kalındığında öğretmenler hangi metodları uygulayacağını bilir,
- Öğretmenlerin disiplin problemleriyle karşılaştıklarında yaşadıkları stres, tükenmişlik ve motivasyon farklılıkları ortaya çıkar.
- Farklı disiplin yöntemlerinin öğrencilerin davranışlarını ne kadar hızlı ve kalıcı etkilediği belirlenir.
- Sınıfta kullanılan teknolojinin disiplin problemleriyle başa çıkmadaki etkisi görülür.
- Disiplin problemlerinin sınıf ortamına etkisi gözlemlenir.
- Disiplin problemi ortaya çıkmadan alınabilecek önlemler belirlenir.
- Öğrencilerin kurallara ve sınıf düzenine aktif olarak dahil edilmesinin disiplin sorunlarını azaltmadaki rolü fark edilir.

Sonuç olarak beklediğimiz; birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı disiplin sorunlarını ortaya koymak, etkili başa çıkma yöntemlerini belirlemek ve devam eden sorunlara karşı geliştirilen stratejileri belirleyip daha sağlıklı bir öğrenme ortamı hazırlayabilmektir.

Anahtar Kelimeler: birleştirilmiş sınıf, disiplin problemi, öğretmen, sınıf yönetimi, başa çıkma yöntemleri



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Aydın, B. (2006). Öğretmenlerin kendi sınıf disiplin sistemlerini oluşturması. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1(2), 19–32.
- Kılıç, D., & Abay, S. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı problemlere ilişkin görüşleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(3), 623–654.
- Özdemir, M., Özdemir, O., & Gül, M. (2020). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin görüşleri. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7(6), 87–101.
- Öztürk, Y., & Gangal, M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(3), 593–608.
- Tümekaya, Y. D. D. S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 44(44), 549–568.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Sosyal Medya Kullanım Amaçları, Sosyal Medyada Geçirilen Süre ve Cinsiyet Değişkenleriyle Yordanması

Saadet Aylin Yağan

Eğitim Bilimleri, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Problem Durumu

Dijital teknolojilerin toplumsal yaşamın her alanına nüfuz ettiği günümüzde bireylerin çevrimiçi ortamlardaki davranışlarının da belirli ilkeler doğrultusunda şekillenmesi gerekmektedir. “Dijital vatandaşlık” olarak kavramsallaştırılan bu yaklaşım, “teknoloji kullanımıyla ilgili davranış normları” olarak tanımlanmaktadır (Ribble vd., 2004, s.7). Daha geniş olarak ele alındığında dijital vatandaşlık; teknolojiye eşit erişim hakkı, teknoloji yoluyla öğrenme ve doğru bilgiye erişebilme, dijital ortamda hak ve sorumlulukların farkında olma, dijital ortamda etkili iletişim kurma, fiziksel ve dijital güvenliği önemseme, çevrimiçi etkileşimlerde etik davranma, bilinçli dijital tüketiciler olma gibi çeşitli boyutları kapsamaktadır (Ribble & Park, 2019).

Dijital vatandaşlık becerilerinin kazandırılmasında eğitim kurumlarının ve özellikle öğretmen rehberliğinin önemi yadsınamaz. Bu nedenle dijital kuşakta yetişen öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık becerileri, hem gelişen teknolojiye uyum sağlama hem de gelecekteki öğrencilerine dijital farkındalık kazandırma açısından kritik bir sorumluluk alanı oluşturmaktadır (Yılmaz ve Doğusoy, 2020; Prasetiyo vd., 2023). Başka bir deyişle öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri yalnızca bireysel bir yetkinlik olarak değil bu yetkinliği sınıf ortamına taşıyabilme becerilerini içeren mesleki yeterlikler açısından da dikkate değerdir. Nitekim Türkiye’de 2024 yılında uygulanmaya başlanan güncellenmiş öğretim programlarında 21. yüzyıl becerilerinden olan “dijital okuryazarlık” öğrencilerde geliştirilmesi gereken temel beceriler arasında tanımlanmıştır. Yeni öğretim programlarında dijital ortamlarda iletişim kurma ve içerik üretme gibi dijital beceriler, program etkinlikleriyle bütünleştirilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2025). Öğretmen adaylarının bu becerileri gelecekteki öğrencilerine kazandırabilmeleri, öğretim programlarının etkili şekilde uygulanabilmesi açısından da önemlidir.

Literatürde dijital vatandaşlık düzeyiyle ilişkili olacağı düşünülen çeşitli değişkenlerin araştırıldığı görülmektedir. Bu değişkenlerden biri sosyal medya yetkinlikleridir (Xu vd., 2019; Chukwuere & Munapo, 2023). Sosyal medya, bireylerin bilgiye ulaşmalarına ve kendilerini ifade etmelerine olanak



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

tanıyan güçlü bir araçtır (Zhu vd., 2020). Ancak sosyal medyanın kullanımı bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar çoğu zaman kullanım amacı ve kullanım süresine bağlı olarak şekillenmektedir. İnternette geçirilen sürenin ve sosyal medyayı kullanım amacının dijital vatandaşlık düzeyleri ile ilişkisini inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır (Aslan & Çakmak, 2018; Filiz vd., 2014; Çömlekçi ve Başol, 2019; Hakdar vd., 2022). Bu bağlamda öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım biçimleri, onların dijital vatandaşlık becerileri üzerinde önemli bir yordayıcı olabilir.

Dijital vatandaşlık becerileri ile ilgili olabileceği düşünülen bir başka değişken cinsiyettir. Türkiye İstatistik Kurumu (2024) verileri, dijital araçları kullanma sıklığı, dijital araçları kullanma amaçları ve kullanılan sosyal medya araçlarının türü değişkenleri açısından kadın ve erkek kullanıcılar arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Hakdar vd. (2022), dijital vatandaşlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymuşlardır. Bu nedenle cinsiyet değişkeninin de dijital vatandaşlık düzeyini yordayabilecek bir değişken olduğu düşünülmektedir.

Yukarıda özetlenen gerekçeler ışığında bu araştırma, öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin, sosyal medya kullanım amaçları, sosyal medyada geçirilen süre ve cinsiyet değişkenleriyle yordanıp yordanamayacağını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, öğretmen adaylarının dijital yeterliklerini ve bunları etkileyen etmenleri belirleyerek dijital vatandaşlık politikalarına veri sağlamayı hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama deseni kullanılacaktır. İlişkisel tarama, değişkenler arasındaki birlikte değişimi korelasyon ve regresyon gibi yöntemlerle inceleyen bir desendir (Creswell, 2012). Araştırmanın hedef evrenini 2025-2026 eğitim öğretim yılı güz döneminde Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (TOGÜ) Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem orantılı kotalı örnekleme ile belirlenecektir. Örneklem büyüklüğü, TOGÜ Eğitim Fakültesi'nin yayımladığı güncel resmî istatistiklere dayanılarak hesaplanacaktır (TOGÜ, 2024). Buna göre hedef evren yaklaşık 2.400 öğrenci olarak düşünülmüş ve örnekleme 350 katılımcının yer almasına karar verilmiştir. Fakülte'deki tüm bölümlerin örnekleme orantılı temsil edilebilmesi için, her bölümün hedef evrendeki payı hesaplanacak; belirlenen örneklem sayısı bu oranlara göre bölüm kotalarına dağıtılacaktır.

Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ile Metin ve Cin (2021) tarafından geliştirilen Dijital Vatandaşlık Ölçeği ve Ökten'in (2023) geliştirdiği Sosyal Medya Kullanım Amaçları Ölçeği kullanılacaktır. Kişisel Bilgi Formu dört soruluktur. Cinsiyet, sosyal medyada geçirilen süre, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerinden oluşmaktadır.

Dijital Vatandaşlık Ölçeği, 21 madde ve 6 boyuttan oluşmaktadır. 5’li Likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin boyutları: Dijital etik (5 madde), dijital ticaret (3 madde), dijital katılım (4 madde), dijital okuryazarlık ve erişim (4 madde), dijital hukuk ve haklar (3 madde) ve dijital güvenlik (2 madde). Geçerlik analizleri sonucunda (AFA ve DFA) ölçek ve boyutlarının iyi uyum indekslerine sahip olduğu ve altı boyutlu ölçeğin geçerli olduğu sonucuna varılmıştır. Güvenirlik için hesaplanan Cronbach’s α değerleri ölçek toplam için .79’dur. Alt boyutlar için sırasıyla; .81, .85, .78, .70, .74 ve .70’tir.

Sosyal Medya Kullanım Amaçları Ölçeği, 18 madde ve dört boyuttan oluşmaktadır. 5’li Likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin boyutları: İçerik tüketimi ve eğlence (5 madde), kendini ifade ve toplumsal etkileşim (4 madde), sosyal bağlantı ve insan ilişkileri (5 madde) ve iş ve araştırma (4 madde). Geçerlik analizlerine göre ölçek ve boyutlarının iyi uyum indekslerine sahip olduğu ve dört boyutlu ölçeğin geçerli olduğu sonucuna varılmıştır. Güvenirlik açısından ölçeğin genel iç tutarlılığı yüksektir ($\alpha=.90$). Alt boyutların Cronbach α katsayıları sırasıyla; .88, .85; .81 ve .77’dir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve çoklu doğrusal regresyon kullanılacaktır. Regresyon analizi öncesinde doğrusallık, artıkların normalliği, çoklu bağlantı ve varyans homojenliği varsayımları test edilecektir. Analizler IBM SPSS Statistics 23 ile yürütülecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin sosyal medya kullanım biçimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşacağı öngörülmektedir. Sosyal medyayı bilgi edinme, kendini ifade etme ve toplumsal etkileşim amacıyla kullanan öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık puanlarının daha yüksek olacağı; buna karşın yalnızca eğlence ve içerik tüketimine dayalı kullanımın bu becerileri sınırlı düzeyde destekleyeceği tahmin edilmektedir. Bununla birlikte, dijital vatandaşlık düzeylerinin cinsiyet ve sosyal medyada geçirilen süre değişkenleri açısından da istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstereceği beklenmektedir. Araştırma sonunda elde edilecek sonuçların, öğretmen eğitimi programlarında dijital vatandaşlık farkındalığını artırmaya yönelik geliştirilecek politikalara ve öğretmen yetiştirme süreçlerine veri sağlaması bakımından önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: dijital vatandaşlık, öğretmen eğitimi, sosyal medya kullanım amaçları, sosyal medyada geçirilen süre

Kaynakça

Aslan, S., & Çakmak, Z. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Adıyaman University Journal of Educational Sciences, 8(1), 72-99. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.296203>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Chukwuere, J. E., & Munapo, E. (2023). Factors influencing the development of digital citizenship on social media platforms: Narrative review. In P. Vasant, G.W. Weber, J. A. Marmolejo-Saucedo, E. Munapo, & J. J. Thomas (Eds.), *Intelligent Computing & Optimization. Lecture Notes in Networks and Systems*, Vol. 569, pp. 1007-1015). Springer.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.

Çömlekçi, M. F., & Başol, O. (2019). Gençlerin sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *C.B.Ü.S.B.D.*, 17(4), 173-188.

Filiz, O., Erol, O., Dönmez, F. İ., & Kurt, A. A. (2014). BÖTE bölümü öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanım amaçları ile internet bağımlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *JITT*, 3(2), 17-28. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/231320>

Hakdar, E., Yazıcı, H., & Kaya, M. T. (2022). Study of the relationship between digital citizenship and basic technology qualification levels of social studies teachers. *AERJ*, 10(4), 454-464. <https://doi.org/10.30918/AERJ.104.22.081>

Metin, Ö., & Cin, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik dijital vatandaşlık yeterli ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 445-469.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>

Ökten, M. S. (2023). Sosyal medya kullanım amaçları ölçeği: Üniversite öğrencileri üzerinde bir validasyon çalışması. *Mavi Atlas*, 11(2), 238-254. <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.1325896>

Prasetyo, W. H., Sumardjoko, B., Muhibbin, A., Naidu, N. B. M., & Muthali'in, A. (2023). Promoting digital citizenship among student-teachers: The role of project-based learning in improving appropriate online behaviors. *PER*, 10(1), 389–407. <https://doi.org/10.17275/per.23.21.10.1>

Ribble, M. S., Bailey, G. D., & Ross, T. W. (2004). Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior. *Learning & Leading with Technology*, 32(1), 6-11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ695788.pdf>

Ribble, M., & Park, M. (2019). *The digital citizenship handbook for school leaders: Fostering positive interactions online*. International Society for Technology in Education.

TOGÜ. (2024). TOGÜ 2024-2025 öğrenci sayıları. https://ogr.gop.edu.tr/depo/menuler/birim_10307/ayrintili_ogrenci_sayilari_381/dosya_icerik/8982439/ayrintili_ogrenci_sayilari_20241111095542.pdf?d=tr-TR&mk=36705&m=ayrintili_ogrenci_sayilari

TÜİK. (2024). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2024-53492](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2024-53492)



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Xu, S., Yang, H. H., MacLeod, J., & Zhu, S. (2019). Social media competence and digital citizenship among college students. *The International Journal of RNMT*, 25(4), 735-752. <https://doi.org/10.1177/1354856517751390>

Yılmaz, M., & Doğusoy, B. (2020). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2362-2375.

Zhu, S., Hao Yang, H., Xu, S., & MacLeod, J. (2020). Understanding social media competence in higher education: Development and validation of an instrument. *JECR*, 57(8), 1935-1955.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Eğitim Üzerine İki Felsefi Bakış: Marx ve Nietzsche

Gülşah Tuncer ¹ & Esra Çakar Özkan ¹

¹ Eğitim Programları ve Öğretim, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim, bireylerin toplumsal yaşamda yer edinmelerini, kimlik gelişimlerini ve toplumsal bilinç kazanmalarını sağlayan temel bir süreçtir. Tarih boyunca eğitim sürecinin nasıl yapılandırılacağı, hangi amaçlara hizmet edeceği ve birey-toplum ilişkisini nasıl şekillendireceği konularında farklı felsefi yaklaşımlar etkili olmuştur. On dokuzuncu yüzyıl modern dönem düşünürlerinden Karl Marx ve Friedrich Nietzsche, farklı felsefi alanlarda üretimde bulunmalarına karşın, eğitim üzerine geliştirdikleri görüşleriyle çağdaş eğitim düşüncesine önemli katkılar sunmuş iki isimdir.

Marx, eğitimi toplumsal eşitsizliklerin ve sınıfsal yapının yeniden üretiminde kritik bir araç olarak görür. Ona göre okul sistemi, kapitalist düzenin sürekliliğini sağlayan bir ideolojik aygıt olarak işlev görmek ve bireyleri mevcut üretim ilişkilerine uygun biçimde biçimlendirmektedir (Cole, 2008; Rikowski, 2004). Dolayısıyla eğitim, yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda toplumsal yapının yeniden üretimini de sağlayan bir mekanizma olarak değerlendirilmelidir. Marx’a göre bu durum, eğitimin kapitalist üretim ilişkilerinin sürdürülmesinde merkezi bir rol üstlendiğini, dolayısıyla özgürleştirici potansiyelinin sınırlandığını göstermektedir.

Buna karşılık Nietzsche, eğitimi bireyin kendi potansiyelini gerçekleştirmesi, kültürel derinlik kazanması ve kendini aşma süreci olarak yorumlar. Marx’ın toplumsal temelli yaklaşımından farklı olarak Nietzsche, eğitimi bireyin içsel dönüşümünü ve özgünlüğünü merkeze alan bir süreç olarak değerlendirir. Ona göre modern eğitim, bireyi özgünlüğünden uzaklaştırarak kitleleşme, standartlaşma ve yüzeyselleşme eğilimleri yaratmaktadır (Babich, 2019; Mintz, 2004). Bu bağlamda Nietzsche’nin eğitim anlayışı, bireyin yalnızca bilgi edinmesini değil, aynı zamanda kendini yaratıcı biçimde yeniden inşa etmesini hedefler.

Marx ve Nietzsche’nin eğitime ilişkin görüşleri, farklı felsefi temellerden yola çıksalar da birbirini tamamlayıcı bir perspektif sunmaktadır. Marx, eğitimi toplumsal dönüşüm ve eşitlik ekseninde ele alırken; Nietzsche, eğitimi bireysel özgünlük ve kendini aşma süreci olarak yorumlamaktadır. Dolayısıyla, Marx ve Nietzsche’nin eğitime ilişkin görüşlerinin birlikte ele alınması, eğitimi hem toplumsal-eleştirel (Marx) hem de bireysel-varoluşsal (Nietzsche) boyutlarıyla bütüncül biçimde



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

anlamayı mümkün kılar. Marx'ın toplumsal adalet ve eşitlik vurgusu ile Nietzsche'nin özgünlük ve kendini aşma düşüncesi (Apple, 2015) bir araya getirildiğinde, eğitim hem toplumsal dönüşümün hem de bireysel gelişimin merkezi bir aracı olarak yeniden tanımlanabilir.

Yöntem

Araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemleri esas alınmıştır. Nitel araştırmalarda probleme dair doğal olguların gerçekçi bakış açısıyla ele alınmasına yönelik öznel ve yorumlayıcı bir süreç gerektirir (Baltacı, 2019). Çalışma literatür taramasına dayalı nitel bir inceleme olup, yorumbilimsel (hermenötik) bir yaklaşım çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Agrey'e (2014) göre, yorumbilimsel yaklaşım, özellikle beşerî bilimler ve eğitim araştırmaları açısından değerli bir yöntemsel çerçeve sunar. Bu yaklaşım, araştırmacının incelenen olgudan tamamen uzaklaşmadan, kendi tarihsel ve kültürel konumunu dikkate alarak anlamı yeniden kurmasına olanak tanır. Yorumbilimsel (hermenötik) yöntem, metinlerin ve düşüncelerin özgün bağlamları içinde anlaşılmasını sağlarken, aynı zamanda bunların çağdaş sorunlarla ilişkilendirilmesine de olanak sağlar.

Yorumbilimsel araştırmalar, metinleri salt tarihsel belgeler olarak görmez; bunun yerine onları dinamik ve etkileşime açık entelektüel kaynaklar olarak kabul eder (Palmer, 1969). Bu bakış açısı, klasik filozofların görüşlerinin günümüz eğitim sorunlarına yönelik nasıl katkı sunabileceğini anlamayı olanak sağlar. Dolayısıyla çalışma kapsamında, Karl Marx ve Friedrich Nietzsche'nin eğitime ilişkin görüşlerini yalnızca açıklamakla sınırlı kalmayıp, onları yorumsal bir bağlamda yeniden anlamlandırmaya çalışılmıştır.

Dolayısıyla çalışma kapsamında, Karl Marx ve Friedrich Nietzsche'nin eğitime ilişkin görüşlerini yalnızca açıklamakla sınırlı kalmayıp, onları yorumsal bir bağlamda yeniden anlamlandırmaya çalışılmıştır. Araştırmada bu düşünürlerin eğitim anlayışları karşılaştırmalı bir perspektifle ele alınarak benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuştur. Son olarak, elde edilen bulgular yorumbilimsel (hermenötik) bir çerçevede sentezlenerek, günümüz eğitim sorunlarına ilişkin felsefi düzeyde bir değerlendirme yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu doğrultuda çalışmanın temel amacı, Karl Marx ve Friedrich Nietzsche'nin eğitime ilişkin felsefi düşüncelerini kendi tarihsel ve düşünsel bağlamları içerisinde yorumlamak ve bu düşünceler ışığında eğitimin bireysel ve toplumsal yönlerine dair eleştirel bir anlayış geliştirmektir. Çalışma, bu iki düşünürün eğitim hakkındaki fikirlerini yorumbilimsel bir yaklaşımla ele alarak, günümüz eğitim tartışmalarıyla felsefi düzeyde bir bağ kurmayı hedeflemektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Marx ve Nietzsche'nin eğitim üzerine düşünceleri, birbirini tamamlayan felsefi eksenlerde şekillenerek eğitimi hem toplumsal adaletin yeniden inşası hem de bireysel özgürlüğün yaratımı için vazgeçilmez bir alan olarak ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, çağdaş eğitim politikalarının yalnızca teknik beceri kazandırmaya değil; bireyin sorgulama yetisini, etik duyarlılığını ve toplumsal sorumluluğunu geliştirmeye odaklanan bir yaklaşımla yeniden tasarlanması önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: eğitim felsefesi, Karl Marx, Friedrich, Nietzsche, toplumsal dönüşüm, bireysel özgünlük

Kaynakça

- Agrey, L.G. (2014). Opportunities and Possibilities: Philosophical Hermeneutics and the Educational Researcher. *Universal Journal of Educational Research*, 2, 396-402.
- Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses. In *Lenin and Philosophy and Other Essays*, Monthly Review Press
- Apple, M. W. (2012). *Education and power*. Routledge.
- Apple, M. W. (2015). Reframing the question of whether education can change society. *Educational Theory*, 65(3), 299–315.
- Aslan, P. ve Topçu, İ. (2010). Politeknik eğitimin ortaya çıkışı ve uygulamaları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 17-34.
- Babich, B. (2019). Nietzsche (as) educator. *Educational Philosophy and Theory*, 51(9), 871-885.
- Cole, M. (2008). *Marxism and educational theory: Origins and issues*. Routledge.
- Çetin, H. (2001). Devlet, ideoloji ve eğitim. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 201-211.
- Çevikbaş, S. (2010). Nietzsche ve eğitim. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 60-80.
- Danto, A. (2002). Nietzsche: Hayatı, üretkenleri ve şifacı (A. Cevizci, Çev.). Paradigma Yayınları.
- Demir, O. ve Akça, A. (2021). Eğitimin politeknikleştirilmesi: Felsefesi ve uygulamalar. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 38, 223-244.
- European Union. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office.
- Eskicumalı, A. (2001). Eğitim ve sosyal değişim: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 105-124.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Foley, J. A. (2015). Critical education, critical pedagogies, Marxist education in the United States. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(3), 130-169.

Freire, P. (2018). *Ezilenlerin pedagojisi* (Güncel baskı). (Orijinal eser 1970). Ayrıntı Yayınları.

Fromm, E. (1961). *Marx's concept of man* Frederick Ungar Publishing.

Hajaoui, M., Haddou, A., & Khalek, A. (2023). Nietzsche and education: A dimensional vision. *African Journal of Advanced Studies in Humanities and Social Sciences*, 2(1), 281-288.

Hiç Gencer, A., & Hiç Birol, Ö. (2014, July 1–3). A. Smith ve Klasik Okul, K. Marx ve Marksist Sosyalizm, J. M. Keynes ve Keynesgil Devrim ve daha sonraki gelişmeler. In *Proceedings of the International Conference on Eurasian Economies* (pp. 1–3). Skopje, Macedonia.

Hill, D., & Boxley, S. (2012). Critical teacher education for economic, environmental and social justice: An ecosocialist manifesto. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5(2), 1-52.

Johnston, J. S. (1998). Nietzsche as educator: A reexamination. *Educational Theory*, 48(1), 67-83. DOI: 10.1111/j.1741-5446.1998.00067

Kale, M., & Nur, İ. (2016). Karl Marx ve marksist teori açısından eğitim ve toplumsal cinsiyet. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 40-55.

Lewis, L. (2002). *The materialist basis of education*.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Lise Öğrencilerinin Üstbilişsel Yazma Farkındalıklarının Demografik Özelliklerle İlişkisi

Begün Kocagözoğlu ¹ & Oğuzhan Atabek ²

¹ Eğitim Programları ve Öğretim, Akdeniz Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri Bölümü, Akdeniz Üniversitesi

Problem Durumu

Üstbilişsel farkındalık; bireyin kendi düşünme ve öğrenme etkinlikleri hakkındaki bilgisidir (Kramarski vd., 2002). Üstbilişsel yazma farkındalığı ise, bireyin yazma süreçlerine yönelik bilgi, teknik kullanımı ve düzenleme hakkındaki bilgisidir (Kansızoğlu, 2021). Bu aynı zamanda anlatısal ve açıklayıcı metinlerin yazım süreçlerine ait üstbilişsel bilgiyi de kapsamaktadır (Raphael vd., 1989). Üstbilişsel farkındalık düzeyi daha yüksek olan bireyler; öğrenme gerekliliklerini daha iyi anlamakta, etkili yöntemleri daha başarılı kullanmakta, öğrenme yaklaşımlarını planlayıp hedefleri için taktikler geliştirmekte ve güçlü yönlerini bilerek amaçları doğrultusunda daha üstün performans sergileyebilmektedir (Gedikli, 2018). Üstbilişsel stratejiler, yazma görevlerinin doğasını anlamaya yardımcı olmakta ve yazma süreciyle daha derin bir etkileşimi teşvik etmektedir. Böylelikle öğrencilerin yazıları daha iyi düzenleyebilmesini sağlamaktadır (Sarıkaya ve Sökmen, 2025). Üstbilişsel öğretimin desteklenmesi, yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğrenenlerin yazma performansını iyileştirmektedir (Nourazar vd., 2022).

Bu bağlamda, üstbilişsel yazma farkındalığı düzeyi düşük olduğunda, yazma becerisi kendiliğinden geliştirilememektedir (Ramadhanti vd., 2019). Ancak bazı öğrenciler üstbilişsel teknikleri etkili bir biçimde kullanırken, diğer öğrenciler aynı düzeyde farkındalık ya da teknik katılım gösterememekte ve bu durum da doyurucu olmayan yazma sonuçlarına yol açmaktadır (Ramadhanti ve Yanda, 2021). Öğrencilerin ön bilgileri, yazma deneyimleri ve içsel güdülenimleri gibi etkenler, bu tekniklerin etkinliğini değiştirerek sınıf ortamında uygulanmalarını güçleştirebilmektedir (Rosdiana vd., 2023; Liu vd., 2022). Yazmayla ilgili üstbilişsel farkındalığın eksikliği, yazma becerilerinin bağımsız olarak gelişmesini engellemekte ve yazma eğitimini yalnızca geri bildirimlere bağımlı hale getirmektedir (Ramadhanti vd., 2019). Buna ek olarak, üstbilişsel yazma farkındalığı düzeyi düşük olduğunda, yazım için gerekli temel beceriler tam olarak anlaşılamamakta ve bu durum da yazma hedefine ulaşmaya çalışırken geliştirilmesi gereken becerilerin göz ardı edilmesine neden olabilmektedir (Aliyu vd., 2016).

Dolayısıyla, Üstbilişsel yöntemlerde daha yetkin olan öğrenciler, düşüncelerini ve yargılarını daha etkili bir biçimde dışa vurabilmektedir (Shen vd., 2024). Daha güçlü üstbilişsel yetenekler, karmaşık kavramları anlama ve eleştirel düşünmeyi sorun çözme senaryolarında uygulama başarısını da artırmaktadır (Az-Zahra vd., 2021). Üstbilişsel yöntemler, üst düzey düşünmeyi destekleyerek ve bilginin daha etkili bir biçimde ayırt edilip değerlendirilmesine olanak tanıyarak akademik demografik özellikleri ile üstbilişsel yazma farkındalıkları arasındaki ilişkinin aydınlatılması, üstbilişsel taktiklerin daha uygun olarak kullanılmasına katkı sağlayarak öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlayıp, hedefler oluşturmalarına ve öğrencinin kendi zayıf yönlerinin farkına vararak, işbu yönleri geliştirmesine yardımcı olabilir. Dolayısıyla bu araştırmada lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalıkları ile demografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma bir ilişkisel araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya Denizli ili Merkezefendi ilçesindeki Denizli Lisesi, Cumhuriyet Anadolu Lisesi ve Durmuş Ali Çoban Anadolu Lisesinin 10. Sınıfında, 2023-2024 eğitim öğretim döneminde öğrenim görmekte olan öğrencilerden araştırmaya katılmaya rıza gösteren öğrenciler katılmıştır. Sonuç olarak elverişlilik örnekleme ile belirlenmiş olan gruptan gönüllü olan 44 lise öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Çalışmaya araştırmacıların çalıştığı üniversiteden etik kurul izni ve Millî Eğitim Bakanlığından araştırma uygulama izni alındıktan sonra başlanmıştır. Veriler, öğrencilerden, dersleri dışında kişi başına 40 dakikalık sürede toplanmıştır. Bireylerin üstbilişsel yazma farkındalığını ölçmek amacıyla Kansızoglu (2020) tarafından geliştirilen üstbilşsel yazma farkındalığı ölçeği 23 öğeden oluşmakta olup bildirim dayalı bilgi, yöntemsel bilgi, koşulsal bilgi, planlama ve izleme/değerlendirme/hata ayıklama adlı beş alt boyutu bulunmaktadır. Beşli Likert türündeki bu ölçekte yanıtlar “Hiç uygun değil” seçeneğinden “Bana tamamen uygun” seçeneğine doğru 1 ile 5 arasında puanlanmaktadır. Demografik bilgi formu öğrencilerin yaş ve cinsiyetine ek olarak yurt dışına çıkmış olma, Türkçe bilmeyen arkadaşına sahip olma, okul dışında İngilizce çalışma saatleri, ders dışında kullandıkları çalışma kaynakları ve yazdıkları İngilizce metin sayısı gibi sorular da içermektedir. Çalışmada toplanan veriler, bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra, SPSS ve Jamovi bilgisayar programları aracılığı ile betimsel teknikler, Student’s t-testi, Pearson’s r korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon ile çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan çıkan bulgulara göre erkek lise öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalıkları kız öğrencilere göre daha yüksektir. Aynı zamanda kitap ve web sitesi kaynaklarından İngilizce çalışan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalıkları da bu kaynaklardan çalışmayanlara göre daha yüksektir. Okul dışında İngilizce çalışan öğrencilerin de üstbilişsel yazma farkındalıkları çalışmayanlara göre daha yüksektir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kitap ve web sitelerinde çalışan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalıklarının daha yüksek olma sebebi kitaplardaki öğretici metinlerin genellikle öğrencileri yazma süreçleri üzerinde düşünmeye teşvik eden alıştırmalar içermesi ve böylece öğrenme tekniklerini güçlendirmesi (Ramadhanti ve Yanda, 2021) olabilir. Eğitim web siteleri genellikle öğrencileri taslak hazırlama sürecinde yazma tekniklerini değerlendirmeye teşvik eden üstbilişsel ipuçları içermekte ve böylelikle hem üstbilişsel farkındalığı hem de yazma becerilerini geliştirebilmektedir (Nourazar vd., 2022). Okul dışında İngilizce çalışan öğrencilerin de üstbilişsel yazma farkındalıklarının daha yüksek olma sebebi ise resmi olmayan ortamlarda çalışmanın öz farkındalığı artırması ve öğrencilerin yazma stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olması ve böylelikle üstbilişsel düzenlemelerinin artırması (Ramadhanti vd., 2020) olabilir. Kaygıyı azaltan ortamlar öğrenme, öğrencilerin yargılanma korkusu olmadan süreçlerine ve tekniklerine daha fazla odaklanmalarına olanak sağlamaktadır (Albaqami, 2023).

Anahtar Kelimeler: İngilizce eğitimi, üstbiliş, üstbilişsel yazma farkındalığı, yazma eğitimi, yazma farkındalığı

Kaynakça

- Albaqami, R. (2023). An investigation of foreign language writing anxiety inside vs. outside classroom among arabic-speaking learners of english in saudi arabia.. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1002868>
- Aliyu, M., Yong, M., Abdullah, M. ve Tan, B. (2016). Developing undergraduates' awareness of metacognitive knowledge in writing through problem-based learning. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 5(7), 233-240. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.7p.233>
- Az-Zahra, R., Rusdi, R. ve Ristanto, R. H. (2021). Metacognitive, critical thinking, and concept understanding of motion systems: a correlational study. *Bioedukasi: Jurnal Pendidikan Biologi*, 14(2), 156-170. <https://doi.org/10.20961/bioedukasi-uns.v14i2.52972>
- Gedikli, H. (2018). Fen eğitiminde biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin üst bilişsel bilgi ve becerilerine etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kansızoğlu, H. ve Bayrak Cömert, Ö. (2020). The effect of teaching writing based on flipped classroom model on metacognitive writing awareness and writing achievements of middle-school students. *Education and Science*, 46(205), 279-302. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8823>
- Kramarski, B., Mevarech, Z. R. ve Arami, M. (2002). The effects of metacognitive instruction on solving mathematical authentic tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 225-250. <https://doi.org/10.1023/A:1016282811724>
- Liu, G., Rahimi, M., & Fathi, J. (2022). Flipping writing metacognitive strategies and writing skills in an english as a foreign language collaborative writing context: a mixed-methods study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(6), 1730-1751. <https://doi.org/10.1111/jcal.12707>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Nourazar, S., Kakvand, R. ve Aliasin, S. (2022). The impact of scaffolded metacognitive writing strategy instruction on Iranian intermediate EFL learners' IELTS writing task 2. *Education Research International*, 2022, 1-8. <https://doi.org/10.1155/2022/6297895>

Ramadhanti, D., Ghazali, A., Hasanah, M. ve Harsiati, T. (2019). Students' metacognitive weaknesses in academic writing: A preliminary research. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 14(11),41. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i11.10213>

Ramadhanti, D. ve Yanda, D. (2021). Students' metacognitive awareness and its impact on writing skill. *International Journal of Language Education*, 5(3),193. <https://doi.org/10.26858/ijole.v5i3.18978>

Raphael, T. E., Englert, C. S. ve Kirschner, B. W. (1989). Students' metacognitive knowledge about writing. *Research in the Teaching of English*, 23(4),343-379. <https://eric.ed.gov/?id=EJ402233>

Rosdiana, L., Damaianti, V., Mulyati, Y., & Sastromiharjo, A. (2023). The role of metacognitive strategies in academic writing skills in higher education. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 22(6),328-344. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.6.18>

Sarıkaya, İ. and Sökmen, Y. (2025). Regulate yourself, improve your writing: the hidden power of metacognitive awareness and self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 62(10),3781-3793. <https://doi.org/10.1002/pits.23580>

Shen, X., Ismail, L. ve Jeyaraj, J. J. (2024). Metacognitive strategies and writing proficiency: Mediating role of critical thinking skills in online learning mode during COVID-19. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 32(4),1619-1641. <https://doi.org/10.47836/pjssh.32.4.18>

Eğitimde Yapay Zekâ ve Geleceğin Öğrenme Ortamları

Sezen Aksu Kuru ¹ & Fadıl Şiraz ¹

¹ Eğitim Programları ve Öğretimi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

21. yüzyılda dijitalleşmenin ivme kazanmasıyla birlikte eğitim sistemleri köklü bir değişim sürecine girmiştir. Bu dönüşümün en güçlü itici gücü yapay zeka teknolojileridir. Yapay zeka, eğitim alanında yalnızca teknolojik bir yenilik olarak değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerini kökten dönüştüren bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına uygun içerikler sunarak kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri oluşturur. Bununla birlikte, öğretmenlere öğrenci verilerini analiz etme, öğrenme güçlüklerini erken fark etme ve öğretim stratejilerini buna göre uyarlama imkânı tanır. Böylece yapay zeka, hem öğrenenlerin başarısını artırmada hem de öğretim süreçlerinin verimliliğini geliştirmede önemli bir destek aracı hâline gelmektedir. Yapay zeka destekli öğrenme ortamları, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarını, ilgi alanlarını ve gelişim düzeylerini dikkate alarak içerikleri uyarlamakta; böylece her öğrenciye özgü, kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Bu çalışmanın problemi, “yapay zeka teknolojilerinin geleceğin öğrenme ortamlarını nasıl dönüştürdüğü ve öğretmen eğitiminde bu dönüşüme nasıl bir farkındalıkla yaklaşılması gerektiği” sorusuna odaklanmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, yapay zekânın eğitimdeki işlevini sadece teknolojik bir araç olarak değil, insan merkezli bir öğrenme ekosistemi unsuru olarak tartışmayı amaçlamaktadır. Türk ve uluslararası alandaki çalışmaların ortak noktalarından yola çıkıldığında, öğretmen adaylarının yapay zeka farkındalığıyla birlikte dijital etik, veri güvenliği ve dijital vatandaşlık gibi becerilerinin geleceğin öğrenme ortamlarında kritik bir rol oynadığı görülmektedir. Bu bileşenler, hem teknolojinin bilinçli ve sorumlu kullanımını teşvik etmekte hem de eğitim süreçlerinin daha güvenli, adil ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşmasına katkı sağlamaktadır.

Bu çerçevede çalışmanın temel hedefleri şunlardır:

- Eğitimde yapay zekâ uygulamalarının teorik temellerini ortaya koymak,
- Eğitimde yapay zeka ve gelecekteki olası öğrenme ortamları hakkında inceleme yapmak,
- Türkiye’deki öğretmen adaylarının yapay zekâ farkındalığına ilişkin bulguları değerlendirmek,
- Etik, pedagojik ve dijital okuryazarlık boyutlarını bütüncül bir biçimde analiz etmek,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Geleceğin öğrenme ortamlarının insan merkezli olarak nasıl tasarlanabileceğine dair öneriler sunmaktır.

Bu hedefler doğrultusunda çalışma, yapay zekanın eğitim alanındaki dönüştürücü potansiyelini yalnızca teknolojik bir yenilik olarak değil, aynı zamanda pedagojik, etik ve sosyal boyutlarıyla birlikte ele alan bütüncül bir kuramsal çerçeve önermektedir. Bu çerçeve, öğretme-öğrenme süreçlerinde yapay zeka uygulamalarının nasıl daha etkili, adil ve sorumlu biçimde kullanılabileceğine odaklanmakta; aynı zamanda öğretmen adaylarının bu teknolojileri bilinçli, eleştirel ve etik bir bakış açısıyla değerlendirebilmelerine yönelik bir anlayış geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel yöntemlerden durum çalışması ile desenlenmiştir ve ek olarak veriler doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Araştırmanın temelini, Türkçe ve İngilizce literatür taraması ile yazarın yüksek lisans tezinden elde edilen veriler oluşturmaktadır. Yazarın “Öğretmen Adaylarının Yapay Zeka Kullanımına İlişkin Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi” (Kuru A. & Şiraz, 2025) başlıklı yüksek lisans tezinde 570 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen nicel analizlerden elde edilen bulgular, bu bildirideki kuramsal çerçeveye referans olarak kullanılmıştır. Tez kapsamında geliştirilen “Yapay Zeka Farkındalık Ölçeği” aracılığı ile de öğretmen adaylarının (1) yapay zekaya ilişkin bilgi, (2) tutum ve (3) etik farkındalık düzeyleri ölçülmüş; bu veriler, literatürle karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır. Ayrıca 2015–2024 yılları arasında yayımlanmış 30’dan fazla ulusal ve uluslararası kaynak incelenmiş, bu çalışmalar Holmes, Bialik & Fadel (2019), Luckin et al. (2016), Selwyn (2019), Akgül & Çevik (2021) ve Nabiyyev & Erü (2022) gibi öncü araştırmalar temelinde sınıflandırılmıştır. Veriler, tematik analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Dört ana tema belirlenmiştir:

- Yapay zekanın eğitimdeki potansiyeli ve uygulama alanları
- Öğretmen adaylarının farkındalık ve hazırbulunuşluk düzeyleri
- Etik ve sosyal boyutlar
- Geleceğin öğrenme ekosistemlerinin tasarımı

Bu çalışma, tez bulgularını literatürle bütünleştirerek Türkiye bağlamına özgü insan-merkezli bir yapay zeka farkındalık modeli önermektedir. Böylece eğitimde yapay zeka kullanımına yönelik kuramsal bir altyapı güçlendirilmiş, geleceğin öğrenme ortamlarına yönelik özgün bir bakış açısı geliştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, yapay zekânın eğitimde yalnızca teknik bir yenilik değil, pedagojik bir dönüşüm aracı olduğu görülmüştür. Yapay zeka destekli öğrenme ortamları, öğretmenlerin öğretim sürecine



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ilişkin kararlarını veriye dayalı biçimde şekillendirmelerine olanak tanırken, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırmakta ve her bireyin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Bu sayede eğitim ortamları daha etkileşimli, esnek ve öğrenci merkezli bir yapıya dönüşmektedir. Ancak Türkiye bağlamında öğretmen adaylarının YZ farkındalığı sınırlıdır. Bu nedenle öğretmen eğitimi programlarının müfredatına yapay zeka okuryazarlığı, dijital etik ve öğrenme analitiği gibi derslerin entegre edilmesi önerilmektedir.

Sonuç olarak, geleceğin öğrenme ortamlarının başarıya ulaşması, teknolojiyi insani değerlerle dengeleyebilen öğretmenlerin yetiştirilmesine bağlıdır. İnsan-merkezli bir YZ vizyonu; etik, kapsayıcı ve sürdürülebilir eğitim sistemlerinin temelini oluşturacaktır.

Anahtar Kelimeler: yapay zeka, öğretmen eğitimi, dijital dönüşüm, öğrenme analitiği, etik farkındalık

Kaynakça

- Akgül, A., & Çevik, O. (2021). Eğitimde psikometrik ölçek geliştirme süreci: Temel ilkeler ve uygulamalar. *Eğitim Bilimleri Çalışmaları Dergisi*, 14(2), 145–162.
- Akdağ, H., & Şiraz, F. (2021). Dijital vatandaşlığa dönüşüm (Türkiye özelinde): Literatür taraması. *Kamu Yönetimi Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 77–97.
- Aydın, M. (2020). Yapay zekâ ve iş gücü piyasasına etkileri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 45–60.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.
- Kuru A., S. & Şiraz, F. (2025). Öğretmen adaylarının yapay zekâ kullanımına ilişkin farkındalık düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. Pearson Education.
- Nabiyev, V., & Erü, O. (2022). Eğitimde yapay zekâ uygulamaları: Türkiye örneği üzerine bir değerlendirme. *Eğitim ve Teknoloji Dergisi*, 12(3), 210–228.
- Ng, A. (2021). Machine learning yearning: Technical strategy for AI engineers. DeepLearning.ai.
- Selwyn, N. (2019). Yapay zekâ eğitimde: İnsan mı, makine mi? (Çev. E. Yılmaz). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmenlerin Bir Eğitim Modeline İlişkin Düşünce ve Önyargıları: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Örneği

Şevval Dicle Akat ¹, Serhat Akgün ¹ & Ferat Yılmaz ²

¹ Temel Eğitim Bölümü, Dicle Üniversitesi

² Sınıf Öğretmenliği, Dicle Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim programı, öğrencilere okul içi ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme deneyimlerini ifade etmektedir (Görgen, 2019). Bu program; hedeflere ulaşırken, nasıl bir yol takip etmemiz gerektiğine dair kapsamlı ve derin bir kılavuzdur (Aygören, 2024). Program geliştirme ise mevcut programların amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkilerden (Erişen, 1998) yola çıkılarak uygulamalardan ve uygulayıcılardan gelen geri bildirimler çerçevesinde güncellenmesi (Bedir, 2020), iyileştirilmesi, kimi zaman da yenilenmesi süreçlerini ifade etmektedir. Dolayısıyla program geliştirme süreçleri birer “yenilik” ifade etmektedir.

Yenilik, hayata olumlu anlamda katkıda bulunabilen ve ilk defa denenecek durum, nesne veya olguları ifade etmektedir (Yüceer & Tümkaya, 2024). Söz konusu eğitim olduğunda eğitim hayatına katkıda bulunabilecek temel yeniliklerden biri program geliştirme çalışmaları kapsamında ortaya konan öğretim programlarıdır. Türkiye’de de 2024 yılında bu kapsamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) çerçevesinde öğretim programları yenilenmiştir.

TYMM, bilgiyi beceriye dönüştürme, bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlama ve sosyal-duygusal öğrenmeyi programa entegre etme ihtiyacından doğmuştur. Milli ve manevi değerlerin eğitime yansıtılması, disiplinler arası ilişkilerin güçlendirilmesi, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının benimsenmesi ve sosyal adaletin gözetilmesi TYMM’nin temel unsurlarıdır. Ayrıca, nesnel değerlendirme yöntemleri, okul temelli planlama ve öğretmen özerkliğinin artırılması, modelin önemli bileşenlerindendir. TYMM, bireylerde bilişsel, duygusal, fiziksel, sosyal ve manevi gelişimi bütüncül bir anlayışla destekleyerek yetkin ve erdemli bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Eğitimi temel bir insan hakkı olarak kabul eden model, fırsat eşitliğini ve kapsayıcı bir öğrenme sürecini gözetmektedir. Bu doğrultuda, öğrencinin aktif katılımını teşvik eden ve nesnel değerlendirme yöntemlerine dayanan yeni bir eğitim sistemi oluşturulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Ancak TYMM vb. yaklaşımların getirdiği bu tarz yenilikler, her zaman doğrudan kabul göremeyebilmekte, özellikle gelenekçi bireyler tarafından önyargı ile karşılanabilmektedir (Işık ve



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkmendağ, 2016). Önyargılar, bireylerin yeniliği algılama biçimini (Manhães vd., 2013) çarpıtarak, bu yeniliğin etkili bir biçimde hayata geçirilmesinin önündeki en büyük engellerden birine dönüşebilmektedir (Çoban & Gümüş, 2022).

Alanyazında TYMM ile ilgili bazı çalışmalar yer almaktadır. Bu çerçevede Ceylan (2025) ve Duyul vd.'nin (2025) çalışmaları öğretmenlerin modeli, olumlu bir adım olarak değerlendirseler de uygulama açısından sorunlu bulduklarına işaret etmektedir. Uygun ve Akgül'ün (2024) çalışmasına göre öğretmenler, TYMM programları geliştirilirken kendi görüşlerine başvurulmadığını ifade etmektedir. Kangal ve Çevik Kansu'nun (2025) elde ettiği sonuçlara göre yeni programlar, öğretmen beklentilerini karşılayamamıştır. Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır (2025) ise öğretmenlerin bir kısmının TYMM kapsamında geliştirilen programları uygulama konusunda direnç gösterdiğini ifade etmektedir. Bu çalışmalar, TYMM ile ilgili bazı olumsuz durumlara işaret etmektedir. Bu olumsuz durumların ise TYMM çerçevesinde henüz bir öğretim programı uygulamayan öğretmenlere kadar da yayılabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, henüz uygulamadıkları yeni bir öğretim programı karşısında sadece duyumlarıyla ve gözlemleriyle hareket edebilecek öğretmenlerin bazı önyargılara sahip olabileceği düşünülmektedir. Bu yüzden mevcut araştırmada, TYMM çerçevesinde geliştirilmiş öğretim programlarını henüz uygulamamış öğretmenlerin programla ilgili düşünce ve önyargılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden “temel nitel araştırma” deseni ile gerçekleştirilmiştir (Merriam, 2015). Bu çerçevede katılımcıların, TYMM çerçevesinde geliştirilen programlara ilişkin duyum ve gözlemlerini nasıl değerlendirdikleri ve bu değerlendirmelerinden nasıl anlamlar (önyargılar) ürettikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada hem ölçüt örnekleme hem de maksimum çeşitlilik örneklemesine gidilmiştir. Çalışmadaki ölçüt, araştırmacıların TYMM çerçevesinde geliştirilen öğretim programlarından birini henüz uygulamamış olmasıdır. Bu ölçüt sayesinde, katılımcıların henüz deneyimlediği bir duruma ilişkin sadece ana akım medya, sosyal medya, öğretmenler odası vb. kaynaklardan elde edindikleri duyum ve gözlemlerinden yola çıkarak bahsi geçen programlara dair neler düşündükleri ortaya çıkarılabilmiş ve ön yargıları yorumlanabilmiştir. Maksimum çeşitlilik kapsamında ise farklı kademelerde, farklı branşlarda ve şehir merkezi, ilçe ve köyler gibi farklı yerleşim birimlerinde çalışan öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcı sayısı, elde edilen kodlar tekrarlanana kadar arttırılmıştır. Sonuç olarak araştırmaya Diyarbakır ilinde görev yapan 19 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 17/03/2025 tarih ve 190 sayılı karar sonrası toplanmıştır. Bu veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış gözlem formu ile toplanmıştır. Görüşme formunda, katılımcılara TYMM çerçevesinde geliştirilen öğretim programlarına dair duyum ve gözlemlerinin neler olduğuna, bunların kaynaklarına, bunların onların programlara bakış açısını nasıl etkilediğine, programların kimi nasıl etkileyeceğine vb. dair sorular sorulmuştur. Bu sorular, önce uzman görüşü



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ardından pilot uygulama yapılarak güncellenmiş, böylece kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Üç kodlayıcı tarafından kodlanan veriler dikkate alındığında kodlayıcılar arası tutarlılık %92 oranında tespit edilmiştir. Kodlamalar yaparken ön yargıların bazı düşüncelerden kaynaklandığı (Paker, 2013) ve bireylerde tutum, duygu ve davranış (Allport, 1954) olarak ortaya çıktığı dikkate alınmış ve şu aşamada veriler “Düşünceler” “Duygular” ve “Tutumlar” şeklinde üç temel tema çerçevesinde toparlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, TYMM çerçevesinde geliştirilen programların; hedefleri açısından ideal bir profil oluşturduğunu düşünmektedir. Çünkü onlara göre bu programlar; düşünme becerileri ile üst düzey bilişsel becerileri geliştirmeye, yaşam becerileri kazandırmaya, sosyal-duygusal gelişim sağlamaya ve sistem/program çıktılarını iyileştirmeye odaklanmaktadır. Yine olumlu bir düşünce olarak bu programların öğrenen merkezli ve kapsayıcı bir yapıda olduğu ifade edilmektedir. Ancak öğretmenlere göre bu programlar, dengesizlik, bağlamsal uyumsuzluk ve bilimsel zayıflık nedeniyle yapısal sorunlar içermektedir. Programlar; eşitsizlik ve dışlayıcılık ile ideolojik amaçlar içerdiğinden dolayı politiktir. Katılımcı olmayan süreçler ve profesyonel adımların atılmaması nedeniyle, program geliştirme süreçlerine uygun değildir. Kaynak ve altyapı yetersizlikleri, sosyo-kültürel farklılıklar, bireysel farklılıklar, öğretmen hazırbulunuşluğu, tasarımsal sorunlar, sistemsel ve politik sorunlar gibi engeller içerdiğinden uygulanabilir görünmemektedir. Uygulansa bile, yapısal engeller, paydaş engelleri ve sistemsel sorunlar nedeniyle başarılı olmayacaktır. Politik ve yönetsel istikrarsızlıklar, kaynak ve altyapı yetersizlikleri ve bireysel ve sosyal farklılıklara hitap edemediği gibi nedenlerden ötürüyse kalıcı olamayacaktır. Öğretmenler, sonuç olarak bu programların kendilerinde kaygı, şüphe, belirsizlik, yetersizlik, umutsuzluk ve hayal kırıklığı gibi duygular yaşattığı gibi diğer öğretmen ve öğrencileri de olumsuz etkileyeceğine kanaat getirmektedir. Tüm bu olumsuz sonuçlara rağmen öğretmenler başta zorunluluk olmak üzere pragmatik ve kişisel nedenlerle bu programları uygulayacaklarını, hiç olmazsa bu programları uyarlama yoluna gideceklerini ifade etmektedir.

Anahtar Kelimeler: eğitim programı, maarif modeli, önyargı, program geliştirme, yenilik

Kaynakça

Allport, G. W. (1954). The nature of prejudice, Addison-Wesley. Cambridge, MA.

Aygören, F. (2024). Eğitim biliminde program geliştirmeye giriş (1. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Bedir, G. (2020). Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulama örneklerine. H.G. Berkant (Ed.), Program geliştirmede temel kavramlar ve aşamalar (ss. 1-26) içinde. Anı Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ceylan, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 63(1), 55-70. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/4426624>

Çoban, M. S., & Gümüş, A. (2022). İşletmelerde yenilikçilik faaliyetleri: Van Organize Sanayi Bölgesi örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (VAN YYÜ 40. YIL ÖZEL SAYISI), 187-204. <https://doi.org/10.54831/vanyyuiibfd.1130300>

Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3), 20262-20262. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15002346>

Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 79-97.

Görgeç, İ. (2019). Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar. H. Şeker (Ed.), *Program geliştirmede temel kavramlar* (ss. 1-18) içinde. Anı Yayıncılık.

Işık, C., & Türkmendağ, T. (2016). Atatürk Üniversitesi turizm fakültesi öğrencilerinin bireysel yenilikçilik algılarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi*, (1), 70-99. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/811756>

Kangal, A., & Çevik Kansu, C. (2025). Primary school first grade teachers' opinions on the "Century of Türkiye' Education Model". *Eurasian Journal of Teacher Education*, 6(2), 107-125. <https://doi.org/10.69918/ejte.1620917>

Manhães, M., Ginoulhiac, M., Mager, B., & Varvakis, G. (2013). Prejudice and Innovation: a critical relation for creating new products by organizations. Conference: International Workshop Multidisciplinary Approaches On Innovation, Porto, Portugal, <https://www.researchgate.net/profile/Mauricio-Manhaes/publication>

Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik

Milli Eğitim Bakanlığı (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni (Türkiye yüzyılı maarif modeli süreç) <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>

Paker, M. (2013). Ruhsal açıdan ön yargı ve ayrımcılık. K. Çayır ve M. Ayan-Ceyhan (Ed.), *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Uludağ Kırçıl, R. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf içi yansımaları: Öğretmen görüşleri. *Erciyes Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-23. <https://doi.org/10.32433/eje.1673094>

Uygun, K., & Akgül, G. (2024). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline İlişkin Görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 81-102. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/4399101>

Yüceer, E., & Tümkaya, S. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerinin İncelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 72-94. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1286798>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi Açısından İncelenmesi

Ahmet Aslan ¹ & Esra Çakar Özkan ²

¹ Eğitim Programları ve Öğretim, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

² Eğitim Programları ve Öğretim, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde karşı karşıya kaldığımız karmaşık küresel sorunlar, yalnızca teknik çözümlerle aşılması mümkün olmayan çok katmanlı yapılar sergilemektedir. Bu sorunlarla etkili bir biçimde başa çıkabilmek için, bireylerin sadece bilgiyle değil; aynı zamanda değerler, etik ilkeler ve toplumsal sorumluluk bilinciyle de donatılması gerekmektedir. Bu noktada, eğitim sistemlerinde değer temelli sürdürülebilirlik yaklaşımı ön plana çıkmakta ve bireylerin toplumsal dönüşüm süreçlerinde aktif roller üstlenmeleri beklenmektedir (Boeve-de Pauw ve ark., 2015). Çünkü sürdürülebilir kalkınmanın küresel düzeyde başarılabilmesi, yalnızca ekonomik büyümeyle sınırlı kalmayıp; toplumsal adaletin sağlanmasını, çevresel sürdürülebilirliğin korunmasını ve kültürel bütünlüğün desteklenmesini de kapsayan bütüncül bir yaklaşımı zorunlu kılmaktadır (UNESCO, 2017). Bu bütüncül yaklaşım, eğitimden topluma, ekonomiden çevreye uzanan geniş bir yelpazede değerlerin ve etik ilkelerin temel belirleyici olarak rol almasını gerektirmektedir. Bu kapsamda, Birleşmiş Milletler tarafından 2015 yılında ilan edilen Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (Sustainable Development Goals - SDG), eğitim yoluyla bireylerin hem yerel hem de küresel sorunlara duyarlı, değer temelli ve eylem odaklı bireyler olarak yetiştirilmesini hedeflemektedir (UN, 2015; UNESCO, 2020). Bu bağlamda, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri doğrultusunda eğitim sistemleri bir dönüşüm yaşamaktadır (Boeve, Gericke, Olsson & Berglund, 2015). Eğitim bu doğrultuda yalnızca bilgi aktarımı sağlayan bir araç değil; aynı zamanda bireyin etik, sosyal ve çevresel sorumluluklarını geliştiren bir dönüşüm mekanizması olarak görülmektedir (Agbedahin, 2020).

Türkiye'nin bu dönüşüm sürecini gerçekleştirme çabalarından birisi de eğitim alanındaki yeniliklerdir. Bu kapsamda 2023 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli uygulanmaya başlanmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyin “iyi insan”, “iyi vatandaş” ve “iyi toplum” idealleri doğrultusunda gelişimini önceleyen bir yapı sunmakta ve erdem-eylem-değer ilişkisini temel alan bir yaklaşım benimsemektedir (MEB, 2023).

Model, beş temel çerçeve üzerine inşa edilmiştir:



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Öğrenci Profili: Yetkin ve Erdemli İnsan: Bireyin zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi gelişimini bütüncül olarak ele alır.
- Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi: Bireyin karakter gelişimi, değerler sistemi ve bu değerlerin eyleme dönüşmesi arasındaki ilişkiyi merkeze alır.
- Beceriler Çerçevesi: Kavramsal ve alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerilerini içerir.
- Bütüncül Eğitim Yaklaşımı: İnsanın çok yönlü gelişimini destekleyen bir eğitim yaklaşımını benimser.
- Program Dışı Etkinlikler: Öğrencilerin ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda esnek ve özgür öğrenme ortamları sunar (MEB, 2023).

Bu araştırmada, özellikle Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi üzerinde durulmasının nedeni, bireylerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik davranışlarını şekillendiren etik ve toplumsal ilkelerin bütüncül bir yapıda sunulmasını mümkün kılmasıdır (Doğan & Aşlamacı, 2025).

Bu bağlamda, çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi içerisinde yer alan 20 temel değer, Birleşmiş Milletler'in Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SDG'ler) ile yapısal uyumunun analiz edilmesi amaçlanmıştır. Söz konusu çerçevenin SDG'lerle yapısal düzeydeki uyumu, ulusal ve uluslararası eğitim politikalarının sürdürülebilirlik odaklı şekillendirilerek eğitime entegrasyonu açısından kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin küresel sürdürülebilirlik hedefleriyle ne derece örtüştüğüne dair bilimsel ve eleştirel bir perspektif geliştirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Ayrıca, eğitimde etik, sorumluluk, çevresel bilinç ve sosyal adalet gibi temel kavramların eğitim programlarına daha etkili biçimde nasıl entegre edilebileceğine ilişkin ipuçları sunmak adına çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan erdem-eylem-değer çerçevesinde yer alan 20 değer ile Birleşmiş Milletler'in 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SDG'ler) arasındaki uyumu incelemektir. Bu doğrultuda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin erdem-eylem-değer çerçevesi ile Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SDG'ler) arasında yapısal düzeyde nasıl bir uyum bulunmaktadır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma desenine dayalı olarak gerçekleştirilmiş olup, araştırma modeli olarak döküman analizi (belge incelemesi) kullanılmıştır. Döküman analizi, yazılı ve elektronik belgelerin sistematik biçimde incelenerek araştırma sorularına yanıt üretmek amacıyla anlamlandırılması sürecidir (Bowen, 2009). Bu yöntem, mevcut belgelerin içeriklerini çözümleyerek temalar, kavramlar



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ve ilişkiler ortaya koymayı hedefleyen bir nitel analiz tekniğidir. Özellikle eğitim politikalarının, resmi raporların ve program belgelerinin incelendiği araştırmalarda yaygın olarak tercih edilmektedir.

Bu araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yer alan Erdem-Değer-Eylem (EDE) Çerçevesi'nin sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle olan uyumu, MEB tarafından yayımlanan resmi belgeler ve politika metinleri üzerinden analiz edilmiştir. Bowen (2009), döküman analizini yalnızca tamamlayıcı bir yöntem olarak değil, aynı zamanda tek başına kullanılabilecek güçlü bir nitel araştırma tekniği olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın amacına doğrudan hizmet eden içeriklere ulaşmak ve bu içeriklerden anlamlı çıkarımlar yapmak amacıyla döküman analizi yöntemi tercih edilmiştir.

Döküman analizinin temel avantajlarından biri, araştırma sürecine dış müdahaleden uzak, reaktif olmayan bir veri kaynağı sunmasıdır. Böylece, araştırmacının ya da katılımcıların sürece etkisi olmaksızın, nesnel ve kalıcı verilere ulaşılabilir (Bowen, 2009). Ayrıca yöntemin maliyet açısından verimli ve zaman açısından ekonomik olması da tercih nedenleri arasındadır. Araştırmada kullanılan belgeler, ilgili bakanlıkların yayımladığı resmi politika dokümanları, strateji belgeleri ve model dokümanlarından oluşmaktadır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik ilkeleri çerçevesinde çeşitli stratejilere başvurulmuştur. Öncelikle, verilerin doğruluğu ve anlamlılığı uzman görüşleri ile desteklenmiş, belgeler üzerinden elde edilen bulgulara ilişkin yorumlar alan uzmanlarının değerlendirmeleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bu sayede iç geçerlik sağlanmıştır. İkinci olarak, ayrıntılı betimleme yoluyla okuyucuların araştırma sürecini ve bağlamını anlaması hedeflenmiş; veriler bağlam içinde yorumlanarak örneklerle desteklenmiştir. Son olarak, tutarlılık incelemesi kapsamında araştırma süreci boyunca elde edilen veriler, önceki bulgularla karşılaştırılarak süreklilik ve mantıksal bütünlük gözetilmiştir. Bu yöntemle, verilerin içsel tutarlılığı ve analitik yorumların güvenilirliği pekiştirilmiştir (Bowen, 2009).

Sonuç olarak, çalışmanın yapısı ve amacı doğrultusunda döküman analizi, hem veri toplama sürecine uygunluğu hem de kavramsal derinliği sağlama kapasitesi nedeniyle tercih edilmiştir. Bu yöntemle, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan değer temelli eğitim yaklaşımının sürdürülebilir kalkınma perspektifiyle nasıl örtüştüğü detaylı biçimde ortaya konulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları, EDE çerçevesinde tanımlanan adalet, dürüstlük, saygı, sorumluluk, çevreye duyarlılık gibi 20 değer, SDG 4 (Nitelikli Eğitim), SDG 5 (Toplumsal Cinsiyet Eşitliği), SDG 10 (Eşitsizliklerin Azaltılması), SDG 13 (İklim Eylemi), SDG 16 (Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar) gibi hedeflerle yüksek düzeyde örtüştüğünü göstermiştir. Özellikle etik ve sosyal değerlerin, sürdürülebilir kalkınmanın sosyal boyutunu güçlendirdiği; çevresel duyarlılıkla ilişkili değerlerin ise SDG 12



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

(Sorumlu Üretim ve Tüketim) ve SDG 15 (Karasal Yaşam) gibi çevresel hedeflerle anlamlı ilişkiler kurduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, TYMM'nin değer temelli yaklaşımının, küresel sürdürülebilirlik hedefleriyle bütüncül bir yapısal uyum içinde olduğu ortaya konmuştur.

Sonuçlar, TYMM'nin EDE çerçevesinde tanımladığı değerlerin sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle yüksek düzeyde bütünleştiğini ve eğitimin değer temelli dönüşüm gücünü desteklediğini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin, yalnızca bireyin erdemli gelişimini değil; aynı zamanda toplumsal ve çevresel sürdürülebilirliği önceleyen bütüncül yaklaşımı benimsediğini göstermektedir. UNESCO (2017), eğitimi sürdürülebilir kalkınmanın dönüştürücü aracı olarak tanımlarken, Boeve-de Pauw ve arkadaşları (2015) da değer temelli öğrenmenin bireyleri küresel sorunlara karşı daha duyarlı kıldığını vurgulamıştır.

Bu doğrultuda, TYMM'nin EDE çerçevesi; yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda karakter eğitimi, sosyal sorumluluk ve çevresel duyarlılık gibi çok boyutlu kazanımları eğitim yoluyla yapılandırmakta; böylece SDG'lerin gerçekleştirilmesine katkı sunan bir model olarak öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, erdem-değer-eylem çerçevesi, sürdürülebilir kalkınma hedefleri

Kaynakça

- Agbedahin, A. V. (2020). Sustainable development, education for sustainable development, and the 2030 Agenda for sustainable development: Emergence, efficacy, eminence, and future. *Sustainable Development*, 28(3), 512–529.
- Altheide, D. L., & Schneider, C. J. (2017). *Qualitative media analysis* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Aşlamacı, İ. (2025). Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve Eğitimde Uygulama Süreçleri. *Eğitim ve Değerler Dergisi*, 3(1), 45–60.
- Boeve, D., Gericke, N., Olsson, D., & Berglund, T. (2015). The effect of education for sustainable development on teachers' sustainability consciousness. *Environmental Education Research*, 21(1), 1–22.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Doğan, H., & Aşlamacı, İ. (2025). Değer temelli eğitimin sürdürülebilir kalkınmaya etkisi: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında bir değerlendirme. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 7(1), 45–62.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. SAGE Publications.

Forster, N. (1994). The analysis of company documentation. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organizational research: A practical guide* (pp. 147–166). SAGE.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni*. Ankara: MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi (Modül 3)*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.

O’Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project* (3rd ed.). SAGE Publications.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.

UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO Publishing.

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Özgü Yalçın Çer¹ & Erkan Çer²

¹ Eğitim Bilimleri

² Türkçe Öğretmenliği, Amasya Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim sistemlerinin niteliğini belirleyen en önemli faktörlerden biri, öğrenen bireylerin özelliklerini dikkate alan öğretim süreçlerinin tasarlanmasıdır. Bu bağlamda, öğrenme stili kavramı, bireylerin bilgiyi alma, işleme, organize etme ve kullanma biçimlerine yönelik farklılıkları tanımlayan önemli bir değişkendir. Her bireyin öğrenme sürecinde farklı yolları tercih etmesi, öğrenme stillerinin öğretim sürecindeki rolünü daha da önemli hâle getirmektedir. Öğrenme stilleri yalnızca bireysel bir özellik değil, aynı zamanda öğretim sürecini biçimlendiren pedagojik bir değişkendir. Öğretim tasarımlarında bu farklılıkların göz ardı edilmesi, öğrenenlerin potansiyellerinin tam olarak ortaya çıkmasını engelleyebilir. Özellikle öğretmen adaylarının kendi öğrenme stillerini tanımaları, ileride öğrencilerinin öğrenme farklılıklarına duyarlı öğretim etkinlikleri düzenleyebilmeleri açısından yaşamsal bir kazanımdır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki, öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğini anlamak bakımından önemli bir araştırma alanı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları, farklı bölümler ve disiplinlerde çeşitli öğrenme gereksinimleriyle karşılaşmaktadır. Ancak bu öğrencilerin öğrenme stilleri, akademik başarıları üzerinde ne ölçüde etkili olduğu konusu alanyazında tam olarak açıklığa kavuşturulamamıştır. Bazı araştırmalar öğrenme stilleri ile başarı arasında anlamlı ilişkiler bulurken bazıları bu ilişkinin zayıf ya da anlamsız olduğunu belirtmektedir. Bu durum, öğrenme stillerinin doğası, ölçülme biçimleri ve akademik başarı göstergelerinin çeşitliliğiyle yakından ilişkilidir. Ayrıca kültürel bağlam, öğretim yöntemleri ve öğrencilerin motivasyon düzeyleri de bu ilişkiyi dolaylı biçimde etkileyebilmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrenme stillerine ilişkin araştırmaların çoğunlukla betimsel nitelikte olduğu ve farklı bölümler arasında karşılaştırmalı analizlerin sınırlı kaldığı görülmektedir. Özellikle öğretmen adayları örnekleminde, öğrenme stillerinin akademik başarıyla ilişkisini çok değişkenli istatistiksel modellerle inceleyen güncel araştırmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi; hem bireysel farklılıkları merkeze alan öğretim tasarımlarının geliştirilmesine katkı sağlayacak hem de öğretmen yetiştirme programlarının etkililiğini değerlendirmede önemli veriler sunacaktır. Bununla birlikte bu tür bir çalışma, öğretmen adaylarının öğrenme stillerindeki



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

farklılıkları görmek ve bunların akademik başarının yordayıcısı olduğunu bilmek öğrenme stillerinin önemini daha çok vurgulayacaktır. Bütün bu yönleriyle araştırmadan elde edilecek sonuçlar, eğitim programlarının düzenlenmesinde, yeniden yapılandırılmasında, ders tasarımlarında ve öğrenci danışmanlık süreçlerinde kullanılabilir nitelikte olacaktır.

Yöntem

Bu araştırma, öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde nicel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu ilişkinin yönü ile düzeyini ortaya koymak için kullanılır. Bu model kapsamında elde edilen veriler istatistiksel analizlere tabi tutulmuş, öğrenme stillerinin akademik başarı üzerindeki olası yordayıcı etkileri değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’deki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem, tabakalı rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Tabakalı rastgele örnekleme, evreni belirli alt gruplara (tabakalara) ayırarak her bir alt gruptan rastgele örneklem seçimi yapılmasına dayanan olasılıklı bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntem, evrenin heterojen bir yapıya sahip olduğu durumlarda örneklemin evreni temsil etme gücünü artırmak amacıyla kullanılmaktadır. Her bölüm (Türkçe, Fen Bilgisi, Sınıf Eğitimi, Sosyal Bilgiler) ayrı bir tabaka olarak ele alınmış; bu tabakalardan orantılı şekilde örnekleme yapılmıştır. Araştırma grubunun 200–400 arası öğrenci içermesi planlanmıştır. Bu büyüklük, korelasyon analizlerinde %95 güven düzeyinde ve .80 test gücünde anlamlı ilişki tespiti için yeterli görülmektedir. Elde edilen veriler, SPSS paket programı ile analiz edilecektir. Öncelikle tanımlayıcı istatistikler hesaplanacak ardından değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenecektir. Öğrenme stillerinin akademik başarı üzerindeki yordayıcı gücünü belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanacaktır. Ayrıca cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıkları belirlemek için t-testi ve tek yönlü ANOVA kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilmesi beklenen sonuçlar, öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitlilik gösterdiğini ve bu stiller ile akademik başarı arasında düşük ya da orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koyacaktır. Özellikle özümseyen ve ayırtıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin, teorik derslerde daha yüksek başarı gösterebileceği; yerleştiren veya dönüştüren stil eğiliminde olan öğrencilerin ise uygulamalı derslerde daha başarılı olabileceği öngörülmektedir. Araştırmanın ayrıca, cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenlerinin öğrenme stili dağılımı üzerindeki etkisinin sınırlı düzeyde olacağını ortaya koyması beklenmektedir. Bu sonuçlar, öğrenme stillerinin akademik başarı üzerinde etkili olmakla birlikte tek başına belirleyici bir faktör olmadığını gösterecektir. Bu bulgular, öğretmen yetiştirme programlarında bireysel öğrenme farklılıklarını dikkate alan öğretim tasarımlarının önemini vurgulayacaktır. Dolayısıyla, öğretmen yetiştirme programlarında bireysel



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

farklılıkların dikkate alınması, öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi ve öğretim yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme tercihleriyle uyumlu hâle getirilmesi önerilecektir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen adayları, öğrenme stilleri, akademik beceri

Kaynakça

- Aydın, B. (2022). Öğrenme stilleri ve akademik başarı ilişkisi: Öğretmen adayları örneği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 55(3), 785–806.
- Başbay, M., & Altun, S. (2021). Üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı üzerindeki etkisi. Eğitim ve Bilim, 46(207), 145–161.
- Çolak, A., & Özgür, H. (2020). The relationship between preservice teachers' learning styles and academic achievements in distance education. International Journal of Contemporary Educational Research, 7(2), 180–192.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1993). Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7–12. Allyn & Bacon.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. Engineering Education, 78(7), 674–681.
- Kolb, D. A. (2015). Experiential learning: Experience as the source of learning and development (2nd ed.). Pearson Education.
- Kurbanoğlu, N. İ., & Güzeller, C. O. (2023). Öğrenme stili ve akademik başarı ilişkisinin meta-analizi. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 11(2), 487–509.
- Oxford, R. L. (2020). Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context (2nd ed.). Routledge.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. Psychological Science in the Public Interest, 9(3), 105–119.
- Sarıtaş, M., & Sönmez, M. (2022). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri ve akademik başarıları arasındaki ilişki. Milli Eğitim Dergisi, 51(233), 1125–1150.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ortaokul Öğretmenlerinin Disiplin Problemleri, Baş Etme Yöntemleri ve Nedenleri ile İlgili Görüşlerinin Gordon'un Öğretmen Etkililiği Modeline Göre İncelenmesi

Merve Çağlı ¹ & Birsal Aybek ¹

¹ Eğitim Programları ve Öğretim, Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim-öğretim ortamlarında, öğrenme süreçlerini kesintiye uğratan ve akademik hedeflere ulaşmayı zorlaştıran istenmeyen öğrenci davranışları, yaygın bir sorun alanı olarak öne çıkmaktadır. Sınıfta izinsiz konuşma, derse ilgisizlik, gecikmeler veya dolaşma gibi davranışlar sadece ders akışını bozmakla kalmayıp, sınıfın genel psiko-sosyal iklimini de olumsuz etkilemektedir. Öğrenme için ayrılan değerli zamanın önemli bir kısmı, bu davranışların düzenlenmesine harcanmakta, bu da hem akademik ilerlemeyi yavaşlatmakta hem de öğretmenlerin motivasyonunu düşürmektedir. Sorunun kökenleri incelendiğinde, bu disiplin sorunlarının sadece öğrenci kaynaklı olmadığı; aile dinamikleri, okul çevresi ve öğretmenlerin öğrenciler arasında ayırım yapması veya onları etkin dinlememesi gibi çok katmanlı faktörlerden beslendiği görülmektedir.

Bu istenmeyen davranışlarla başa çıkma noktasında, öğretmenlerin geleneksel olarak başvurduğu yöntemler sıklıkla tartışılmaktadır. Çoğu zaman 'ceza' veya dışsal 'ödül' gibi dışsal kontrol mekanizmalarına dayanan tepkisel disiplin yaklaşımları, davranışın altında yatan asıl ihtiyacı, duyguyu veya sorunu göz ardı etmektedir. Bu tür yaklaşımlar, kısa vadeli bir sükûnet sağlasa bile, öğrencinin içsel disiplin, sorumluluk alma ve problem çözme becerilerini geliştirmesine katkıda bulunmamaktadır. Aksine, bu yöntemler öğrenci-öğretmen ilişkisinde bir güç mücadelesi yaratabilmekte ve öğrencinin okula karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine yol açabilmektedir. Çağdaş yaklaşımlar, disiplini bir cezalandırma aracı olarak değil, öğrencilere rehberlik etme ve olumlu davranışları önleyici bir strateji olarak benimseme yönünde bir paradigma değişimi önermektedir. Bu noktada, davranışçı modeller yerine hümanist modeller, öğrenci-öğretmen ilişkisini merkeze alarak kalıcı çözümler sunma potansiyeline sahiptir.

Bu hümanist yaklaşımlardan biri olan Thomas Gordon'un Öğretmen Etkililiği Modeli, disiplin sorunlarına özel bir perspektif sunar. Bu model, dışsal kontrolü ve güç kullanımını kategorik olarak reddederek, bunun yerine öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin kalitesine odaklanır. Modelin temel taşları; öğrencilerin davranışlarının altındaki nedenleri anlamaya yönelik 'etkin dinleme', problemin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kime ait olduğunu (sorun kimde?) doğru saptama, öğretmenin kendi duygularını suçlamadan ifade etmesini sağlayan 'ben dili' (I-Messages) kullanımı ve her iki tarafın da ihtiyaçlarının karşılandığı 'kaybeden yok' (No-Lose) çatışma çözümü yöntemidir. Ancak, öğretmenlerin mevcut disiplin algılarının, kullandıkları baş etme stratejilerinin ve sorunların nedenlerine ilişkin görüşlerinin bu etkili modelin ilkeleriyle ne ölçüde örtüştüğü önemli bir araştırma konusudur. Bu çalışma tam da bu ihtiyaca yanıt olarak, öğretmenlerin disiplin problemleri, baş etme yöntemleri ve nedenleri ile ilgili görüşlerinin Gordon'un Öğretmen Etkililiği Modeli'ne göre incelenmesi amacıyla planlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalar; üzerinde araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin sahip oldukları deneyimlerden doğan anlamları sistematik olarak inceleyebilmek için, duygu, düşünce süreçlerini daha iyi anlayabilmek için, bulgulardan elde edilebilecek kuramların, birtakım kavramların bir araya getirilerek ya da sadece spekülasyon aracılığıyla oluşturulanlardan daha iyi bir biçimde gerçeği yansıtacağından dolayı tercih edilmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili Akşehir ilçesi Bahçelievler Ortaokulu'nda görev yapan beş branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma 1 kadın ve 4 erkek öğretmen olmak üzere toplam 5 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içindeki istenmeyen davranışlarına ilişkin baş etme yöntemlerini ve sınıf içindeki istenmeyen davranışları gözlemek amacıyla gözlem formu kullanılmıştır. Görüşme formunda açık uçlu sorular yer almaktadır. Bunlar; öğretmenlerin öğrencilerde gördükleri istenmeyen davranışlara, bu davranışlarla baş etme yöntemlerine ve bu davranışların nedenlerine ilişkin sorulardır. Verilerin analizinde, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, mevcut olan iletişim boyutlarını analiz etmek ve buradan mevcut olmayan sosyal gerçeğin belirli boyutlarına (kaynak-hedef-sosyal ortam) yönelik çıkarımlar yapmak amacıyla, belirli kurallar çerçevesinde metinlerin içeriklerini analiz eden bir yöntemdir (Türkdoğan ve Gökçe, 2018). Böke (2017) içerik analizini sosyal unsurları tanımlama ve betimlemenin ötesinde sosyal konularda çıkarımda bulunma olduğunu ifade etmiştir. Bu yöntem doğrultusunda, görüşme ve gözlem verileri sistematik olarak kodlanmış ve öğretmenlerin istenmeyen davranışlara, baş etme yöntemlerine ve bunların nedenlerine ilişkin algılarını yansıtan temalar oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda sınıf içerisinde gözlenen en sık karşılaşılan istenmeyen davranışlar izin almadan konuşma, arkadaşının konuşmasını bölme, sınıfın kirletilmesi ve arkadaşıyla alay etme olarak saptanmıştır. Sınıf içerisinde gözlenen istenmeyen davranışlarla baş etmede öğretmenlerin en sık uyguladığı yöntemler öğrencileri vücut diliyle uyarmak, göz kontağı kurma ve görmezden gelmek olarak saptanmıştır. İstenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye yönelik öğretmenlerin uyguladığı yöntemlerin bazı öğrencilerde etkili bazı öğrencilerde de etkisiz olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sınıf içinde karşılaştığı en sık istenmeyen öğrenci davranışları arkadaşıyla konuşma, izin almadan konuşma, birbirlerini şikâyet etme, kıskançlık ve argo konuşmalar olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye yönelik yöntemleri arasında en sık kullandıklarının “uyarı” ve “emir verme” olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına ilişkin baş etmede kullandıkları yöntemler kısa süreli etkisinin olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içinde istenmeyen davranışlarla baş etmelerine ilişkin gözlenen yöntemleri ile belirttikleri yöntemler aynı değildir. Öğretmenler “ben dili”nin kullanımını sıklıkla yaptıklarını belirtmişlerdir. Fakat ders esnasında çok fazla gözlenmemiştir. Okul kurallarının öğrenci davranışlarını caydırmada etkili olmadığı görülmektedir. Öğretmenler bazı çözümsüz kalan durumlar için ceza uygulamalarının tekrar geri getirilmesi yönünde geri bildirim vermişlerdir. Öğretmenler sınıf içinde karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri olarak öğrencilerin aile yapısı ve dikkat çekme çabaları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: sınıf yönetimi, istenmeyen öğrenci davranışları, disiplin problemleri, Gordon Modeli, Öğretmen Etkililiği Modeli

Kaynakça

- Başar, H. (2009). Sınıf Yönetimi. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Charles, C. M., Senter, G. W., & Barr, K. B. (1992). Building classroom discipline (p. 360). White Plains, NY: Longman.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Journal of Kirsehir Education Faculty, 14(1).
- Çınkır, Ş. (2004). Okulda Etkili Öğretmen- Öğrenci İlişkisinin Yönetimi. Milli Eğitim Dergisi, (161).
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2013). Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues. Routledge.
- Gökyer, N., & Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. Fırat University Journal of Social Sciences, 26(1), 93-106.
- Güven, S., & Özdel, İ. (2016). Sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlarla baş etme yolları. XV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Muğla, Turkey, 11-14 Mayıs.
- Keskin, R. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Obi, Z. C. (2020). Classroom management for effective teaching and learning: The implication for teacher control techniques. Nnadiabube Journal of Education in Africa, 5(2).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesinde Finansal Okuryazarlık İçin Öğretmenlere Ne Söylüyor? Öğretmen Bakışıyla Nitel Bir Çalışma

Sümeyye Altay ¹ & Özlem Tokgöz ²

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Saraylı Yunus Emre Anaokulu, Millî Eğitim Bakanlığı

² Temel Eğitim Bölümü, Kocaeli Üniversitesi

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, çocuğun gelecekteki yaşantısına ait tutum, değer ve davranışlarını şekillendirecek, planlı ve sistemli gelişmeyi sağlayan bir süreçtir. Okul öncesi eğitimden maksimum seviyede fayda sağlamak ancak nitelikli ve uygulanabilir okul öncesi eğitim programı ile mümkündür (Köksal, Dağal ve Duman, 2016).

Okul öncesi eğitimin kalitesinin, uygulanan programın niteliği ile doğrudan ilişkili olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Çocuğun gelişimi ile paralel bir eğitim programı, okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlerini hedeflemeli ve çocukların bütüncül olarak gelişmelerini sağlamalıdır. (Albrect ve Miller, 2004; Kandır ve Kurt, 2010).

Okul öncesi eğitim programları, öğretmenlere, uyguladıkları eğitimin genel amacını, çocuklara neler öğretilceği, kullanılacak yöntem ve tekniklerin neler olacağı, eğitim ortamının nasıl oluşturulacağı, ailelerden eğitim sürecinde nasıl destek alınacağı ve değerlendirmenin nasıl yapılacağını somut bir şekilde sunar ve rehberlik ederek öğretmenlere yol gösterir (Köksal, Dağal ve Duman, 2016).

Eğitimin amacı toplumların siyasal, ekonomik ve kültürel durumlarına göre farklılık gösterse de bireylerin kişisel yeteneklerini, insan ilişkileri konusundaki becerilerini, ekonomik yönden yeterliklerini geliştirmek ve vatandaşlık görevlerini tam olarak yerine getirmeyi sağlamak olarak ifade edilmektedir (Oğuzkan, 1985). Günümüz dünyasında gittikçe karmaşılaşan yaşam, insanın birçok yeni bilgi ve beceriye sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Bu durum, eğitimin bireye kazandırması gereken yeterliklerin farklılaşmasına, zorunlu eğitim süresinin artmasının yanı sıra kavramların içeriğinin de değişmesine neden olmaktadır. Okuryazarlık kavramı bunlara örnek gösterilebilir. Kodları çözümleme olarak tanımlanan okuryazarlık, anlamlandırmayı ve bir dereceyi ifade etmektedir (Miser, 2002). Okuryazarlık kendi içinde “fen okuryazarlığı”, “teknoloji okuryazarlığı” “medya okuryazarlığı” gibi alt alanlara ayrılmaktadır. Bu okuryazarlık alanlarından birisi de finansal okuryazarlıktır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ülkemizde kullanılmakta olan, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı MEB tarafından hazırlanıp 2024 yılında uygulamaya konulmuştur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; öğretim programlarının temel yaklaşımı, öğrenci profili, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, Beceriler Çerçevesi bileşenlerinin bir araya gelerek oluşturduğu sistematik bir bütüncül eğitim modelidir (MEB, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan okuryazarlık becerilerine ait süreç bileşenleri üç düzeyde öğrencilere kazandırılmak üzere kurgulanmıştır. Bu üç düzey; okuryazarlık türünde geçen temel bilgi, terim, kavram ve olguları tanımlama, anlama, bunların farkında olma ve duyarlılık göstermeye yönelik farkındalık düzeyi; öğrencilerin bu bilgi, terim, kavram ve olgulara yönelik bütüncül ilişkiyi fark etmelerine yönelik işlevsellik düzeyi ve edinilen bilgilere yönelik öğrencilerin eyleme geçeceği eylemsellik düzeyidir. Bu düzeyler, gelişime uygun ve sarmal bir yapıda kurgulanmıştır. Bu sarmal sürecin farkındalıkla başlayıp eylemsellik ile tamamlanması beklenmektedir. Ancak bazı durumlarda farkındalıkla başlayan süreç, eylemsellik aşamasına gelmeden işlevsellikte kalabilir. Bu süreç, işlevsellik aşamasından daha ileri düzey ve kapsamı daha geniş farkındalığa dönüşerek devam edebilir (MEB, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programına ilişkin finansal okuryazarlık bağlamında program uygulayıcıları okul öncesi öğretmenlerinin deneyim ve görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada aşağıda yer alan temel araştırma ve alt araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı, finansal okuryazarlık eğitimi açısından öğretmen deneyimleri ve görüşleri bağlamında nasıl değerlendirilmektedir?

Alt araştırma soruları;

- Öğretmenler, yeni Maarif Modeli'nde finansal okuryazarlık kavramının yer alma biçimini, amaçlarını ve çocukların gelişim düzeyine uygunluğunu nasıl değerlendirmektedir?
- Öğretmenlerin finansal okuryazarlık temalı etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin deneyimleri ve algıladıkları yeterlikler nelerdir?
- Öğretmenler, okul ortamı, aile katılımı ve materyal/rehberlik desteği gibi unsurları finansal okuryazarlığın uygulanması açısından nasıl görmektedir? Hangi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar?
- Öğretmenlere göre Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin finansal okuryazarlık boyutundaki güçlü yönleri ve geliştirilmesi gereken alanlar nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nın finansal okuryazarlık boyutunu, okul öncesi öğretmenlerinin deneyim ve görüşleri doğrultusunda inceleyen nitel bir olgu



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bilim (fenomenoloji) çalışmasıdır. Nitel araştırmalar, bireylerin yaşantılarını, anlam dünyalarını ve belirli bir olguya ilişkin algılarını derinlemesine anlamayı hedefler (Merriam, 2009; Patton, 2015).

Bu doğrultuda çalışmada olgu bilim (fenomenoloji) deseni benimsenmiştir. Olgu bilim çalışmaları, bireylerin belirli bir olguyla ilgili yaşantılarını, bu yaşantılara yükledikleri anlamları ve algılarını ortaya koymayı amaçlar (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışmada, öğretmenlerin finansal okuryazarlığa dair algılarını, programla ilişkilerini ve uygulama süreçlerindeki deneyimlerini derinlemesine anlamak amaçlanmıştır.

Çalışma grubu, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan 10 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılar, maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemleriyle belirlenmiş; farklı bölgelerden, okul türlerinden ve mesleki kıdem düzeylerinden öğretmenlerin katılımı sağlanmıştır. Ölçütler arasında en az üç yıllık mesleki deneyim, Türkiye Yüzyılı Maarif Model’ini uygulama ve finansal okuryazarlık farkındalığı yer almıştır.

Veri toplama süreci, araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşleriyle geçerliği sağlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yürütülmüştür. Görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak yüz yüze veya çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiş, katılımcılardan izin alınarak ses kaydı yapılmıştır.

Elde edilen veriler, betimsel ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Kodlama süreci Miles, Huberman ve Saldaña (2014) çerçevesinde yürütülmüş; kodlar temalara dönüştürülerek yorumlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum oranı %80’in üzerinde bulunmuş, geçerlik için katılımcı doğrulaması ve uzman görüşü alınmıştır.

Ön analizlerde veriler dört ana tema altında toplanmıştır: (1) Program içeriği ve anlayışı, (2) Uygulama süreci ve öğretmen deneyimi, (3) Destekleyici unsurlar ve karşılaşılan güçlükler, (4) Geliştirme önerileri ve beklentiler. Bu temalar, öğretmenlerin finansal okuryazarlığa dair algılarını ve programın uygulamadaki yansımalarını ortaya koymaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veri analizi süreci hâlen devam eden çalışmanın yapılan ön analizleri sonucunda öğretmen görüşlerinde belirli tematik eğilimlerin ortaya çıktığı görülmüştür. Bu aşamada ulaşılan bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı’nın finansal okuryazarlık boyutunun öğretmenler tarafından daha çok değer eğitimi, sorumluluk ve tutumluluk kavramlarıyla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Öğretmenler bu kavramı erken yaş grubu için uygun bulmakta, ancak kavramsal netliğin, rehber materyallerin ve uygulama örneklerinin eksikliğini vurgulamaktadır. Analiz sürecinin ilerleyen aşamalarında, bu ön bulguların derinleştirilmesi ve programın finansal



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

okuryazarlık bileşenlerinin öğretim uygulamalarıyla daha kapsamlı biçimde ilişkilendirilmesi öngörülmektedir.

Verilerden elde edilen temalar dört başlık altında toplanmıştır: Program içeriği ve yaklaşımı, Uygulama süreci ve öğretmen deneyimleri, Destekleyici unsurlar ve karşılaşılan güçlükler, Geliştirme önerileri ve beklentiler. Öğretmenler, finansal okuryazarlığı çocuklara genellikle oyun temelli etkinliklerle kazandırmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Sürecin başarısında aile desteği ve okul yönetiminin rolü vurgulanırken; materyal, zaman ve rehberlik eksiklikleri temel güçlükler arasında gösterilmiştir.

Genel olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin finansal okuryazarlığa değer temelli ve örtük bir yaklaşım getirdiği, ancak bu konunun programda daha açık, sistematik ve öğretmenleri destekleyici biçimde yer alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, finansal okuryazarlığın okul öncesi dönemde yalnızca ekonomik bilgiyle sınırlı olmayan, çocukların kaynak yönetimi, sorumluluk ve bilinçli tüketim davranışlarını içeren çok boyutlu bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, okul öncesi eğitim programı, finansal okuryazarlık, eğitim programı, öğretmen algısı, olgubilim

Kaynakça

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kandır, A., & Kurt, G. (2010). Okul öncesi eğitimde programın önemi ve nitelikleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118–134.
- Köksal, O., Dağal, A. B., & Duman, T. (2016). Okul öncesi eğitim programı ve öğretmen uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 816–834. <https://doi.org/10.17051/io.2016.97591>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miser, R. (2002). Okuryazarlık kavramının değişen boyutları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1–2), 45–58.
- Oğuzkan, F. (1985). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Okul öncesi eğitim programı. Ankara: MEB Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimi, Okulda Öznel İyi Oluş ve Akademik Motivasyona Yönelik Deneyimlerine İlişkin Nitel Bir İnceleme

İlknur Kumbaracı ¹ & Sevinç Gelmez Burakgazi ¹

¹ Eğitim Programları ve Öğretim, Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Bireyin çok boyutlu gelişiminde önemli bir rol oynayan okul yaşamı, dinamik bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu süreçte okul iklimi, okulda öznel iyi oluş ve akademik motivasyon hem okul yaşamını etkileyen hem de bu süreçten etkilenen temel kavramlar arasında yer almaktadır. Öğrenci iyi oluşu, bireyin mevcut yaşam kalitesinin bir göstergesi ve gelecekteki akademik başarılarını etkileyen önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, gelişimsel açıdan kritik bir evrede bulunan ergenlerin yaşam doyumlarında düşüş yaşandığını göstermektedir (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2024a). Pandemi sonrasında gerçekleştirilen değerlendirmeler de benzer biçimde, akademik çıktılar ve öğrenci iyi oluşundaki dalgalanmalara dikkat çekerek, eğitim süreçlerinde iyi oluşa yönelik politikaların güçlendirilmesi gereğini ortaya koymaktadır (OECD, 2024b). Senemoğlu (2018), yüksek motivasyon düzeyinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılım, dikkat ve devamlılık unsurlarını güçlendirdiğini vurgulamıştır. Öğrenci başarısı ve öğrenme kalitesi üzerinde belirleyici bir değişken olan akademik motivasyon, özellikle ilk ve orta ergenlik dönemlerinde yaş ilerledikçe ve öğrenim kademesi yükseldikçe azalma eğilimi göstermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni'nde sosyal-duygusal öğrenme becerilerine yönelik kazanımlar, öğrencilerin motivasyon ve öz farkındalık becerilerinin geliştirilmesi gerekliliğine dikkat çekmektedir (MEB, 2024, s. 121).

Eğitim programları ve öğretim alanı, hangi bilgilerin, nasıl bir öğrenme ortamında, hangi iklimde ve duygusal koşullarda öğretildiği ile de ilgilidir. Ornstein ve Hunkins (2018), öğretim programlarının yalnızca bilişsel hedeflere odaklanmakla sınırlı kalmadan aynı zamanda öğrenme ortamlarının öğrencilerin sosyal, duyuşsal yönlerini destekleyerek bütüncül bir yapıda ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin okulda deneyimledikleri sosyal ilişkiler, öğretmen tutumları ve aidiyet algıları, öğretim sürecine yönelik tutumlarını şekillendirmektedir (Cohen, 2006). Bu bağlamda okul iklimi, öğretim programının etkililiğini belirleyen önemli unsur olarak görülmektedir. Olumlu okul iklimi algısının, öğrencilerin okula aidiyet duygusunu güçlendirdiği ve okul tükenmişliğini azalttığı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

belirlenmiştir (Kalkan ve Dağlı, 2022). Okul iklimi ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu da alan yazında vurgulanmaktadır (Erdem ve Kaya, 2024).

Mevcut araştırmalar, okul ikliminin öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda iyi oluşlarını ve okul deneyimlerinden duydukları doyumunu da etkilediğini ortaya koymaktadır. Ancak, ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde, okul iklimi, okulda öznel iyi oluş ve akademik motivasyonu birlikte ele alan çalışmaların sınırlı olduğu ve nitel çalışmalara duyulan ihtiyacın vurgulandığı görülmektedir. Özellikle ergenlik dönemi, kimlik gelişimi ve liseye geçiş sınavı hazırlığı gibi önemli değişimlerin yaşandığı ortaokul düzeyinde, alan yazındaki nicel bulgulara derinlik kazandıracak ve bu ilişkilerin altında yatan unsurları açıklayacak farklı bağlamsal değişkenleri dikkate alan nitel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Asıcı ve İkiz, 2019; Delgado-Galindo vd., 2025; Ertuğrul ve Eker, 2019; Taktak, 2025). Bu doğrultuda, öğrencilerin okul yaşamına ilişkin algı ve deneyimlerini anlamaya odaklanan nitel çalışmaların, okul iklimi, öznel iyi oluş ve akademik motivasyon arasındaki etkileşimi bütüncül biçimde ortaya koyarak alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin okul iklimi, okulda öznel iyi oluş ve akademik motivasyona ilişkin deneyimlerini incelemek amacıyla, hakkında ayrıntılı bilgi bulunmayan olguları ele alan nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninde yürütülmüştür (Moustakas, 1994). Araştırmanın olgusu, ortaokul öğrencilerinin okul yaşamı bağlamındaki okul iklimi, okulda öznel iyi oluş ve akademik motivasyona ilişkin deneyimleridir. Araştırmacı, katılımcıların bu deneyimlere hangi anlamlar yüklediğini ve bu anlamların ortak yönlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Katılımcılar, çalışılan konunun derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayacak bilgi açısından zengin durumların seçilmesini gerektiren amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir (Patton, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Ölçütler; Ankara merkez ilçelerinde öğrenim gören, 7. ve 8. sınıfa devam eden, cinsiyet ve sınıf dengesi gözetilen, görüşmeye gönüllü öğrencilerden oluşmaları şeklinde belirlenmiştir. Bu çalışmada araştırmalara hız ve pratiklik kazandırmak amacıyla erişilmesi kolay durumların seçilmesini hedefleyen kolay ulaşılabilir durum örnekleme de kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Okul ve öğrencilerin belirlenmesinde öncelikle araştırmanın amaçları doğrultusunda belirlenen ölçütler esas alınmış; gönüllü katılım, araştırmacının erişim olanakları ve okul yönetiminden izin alınabilmesi gibi gerekçelerle bu örnekleme yaklaşımından yararlanılmıştır. Çalışma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında, sosyo-ekonomik ve kültürel çeşitliliği nedeniyle temsil gücü yüksek olan Ankara'nın sekiz merkez ilçesindeki toplam on bir okuldan 16 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

Veriler, araştırmacıya sunduğu esneklik ve grup etkileşimi yoluyla daha zengin görüşlerin elde edilmesine olanak tanıyan yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

(Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşme soruları, okul iklimi, okulda öznel iyi oluş ve akademik motivasyon konularına ilişkin kuramsal temeller ve alan yazındaki boyutlar dikkate alınarak danışman rehberliğinde hazırlanmıştır. Soruların geliştirilme sürecinde psikolojik danışma ve rehberlik, eğitim yönetimi ile eğitim programları ve öğretim alanlarından uzman görüşleri alınmış, öneriler doğrultusunda ifadeler yenilenmiştir. Görüşmeler çevrim içi ortamda, farklı okullardan öğrenci gruplarıyla yürütülmüştür. Pilot görüşmenin ardından odak grup görüşmeleri, 7. ve 8. sınıf öğrenci gruplarından (6, 5, 5 kişilik) oluşturularak veri doygunluğu sağlanana kadar üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

Ses kayıtları çözümlenerek metinleştirilmiştir. Veriler tümdengelimci içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu yöntem “analiz için çerçeve oluşturma”, “verilerin kodlanması”, “bulguların tanımlanması” ve “bulguların yorumlanması” olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 244-249). Belirtilen aşamalar izlenerek öncelikle okul iklimi, okulda öznel iyi oluş ve akademik motivasyon kavramlarına ilişkin kuramsal çerçeveden hareketle temalar belirlenmiş, ardından katılımcı ifadeleri kodlanarak ilgili tema ve alt temalar altında toplanmıştır. Sonraki aşamada bulgular tanımlanmış; öğrencilerin okul iklimi, okulda öznel iyi oluş ve akademik motivasyona ilişkin deneyimleri ile bu temaların bağlantıları incelenmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için akran sorgulaması, uzman incelemesi, katılımcı doğrulaması ve ayrıntılı betimleme gibi stratejilerden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları, okul iklimi, okulda öznel iyi oluş ve akademik motivasyonun birbirini etkileyen temalar olduğunu göstermektedir. Öğrenciler okullarını sosyal ilişkiler, adalet, güvenlik ve karar süreçlerine katılım gibi unsurlar üzerinden değerlendirmiştir. Bir katılımcı, “Bu kurallar benim gördüğüm kadarıyla herkes için eşit ve adil uygulanıyor. Öğretmenin çocuğu, zengin ya da normal bir çocuk arasında ayırım yapılmıyor.” derken, bir diğeri “Kuralların uygulanmasında sorun olduğunu düşünüyorum. Bazı hocalar kurallara uymayı önemsemiyor, bazıları önemsiyor.” ifadesini kullanmıştır. Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri, adil uygulamalar ve güvenli ortam, öğrencilerin okul algısı ve memnuniyetini güçlendirmektedir.

Öznel iyi oluşta, mutluluk, huzur ve kendini değerli hissetmede arkadaş ve öğretmen ilişkileri belirleyicidir. “Bu duyguların sebebi de arkadaş ortamları... Arkadaşlarım beni mutlu hissettiren şeyler...” ifadesi bu duruma örnektir. Olumsuz duygular çoğunlukla akademik stres ve akran çatışmalarından kaynaklanmakta; öğrenciler bu duygularla baş etmede aile, öğretmen ve arkadaş desteğiyle birlikte içsel stratejiler kullanmaktadır.

Akademik motivasyona ilişkin bulgular, öğretmen tutumu, derse ilgi, kişisel hedef ve başarı deneyimlerinin motivasyonu artırdığını; olumsuz duyguların ise azalttığını göstermektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Motivasyonsuzlukla baş etmede ödül, sosyal destek ve bireysel stratejiler etkilidir. Öğrencilerin okullarında görmek istedikleri değişimlerin öznel iyi oluş ve motivasyon üzerinde olumlu etkiler yaratacağı; mutlu, huzurlu, güvende hissetme beklentilerinin okul iklimi, öznel iyi oluş ve akademik motivasyonun birbirini etkileyen temalar olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: okul iklimi, okulda öznel iyi oluş, akademik motivasyon, nitel araştırma, ortaokul öğrencileri

Kaynakça

Asıcı, E., & İkiz, F. E. (2019). Okulda öznel iyi oluşun okul iklimi ve öz-yeterlik açısından yordanması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(3), 621-638. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018038523>

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

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. Harvard Educational Review, 76(2), 201–237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>

Delgado-Galindo, P., García-Jiménez, J., Torres-Gordillo, J. J., & Rodríguez-Santero, J. (2025). School climate and academic performance: Key factors for sustainable education in high-efficacy schools and low-efficacy schools. Sustainability, 17(14), 6497. <https://doi.org/10.3390/su17146497>

Erdem, C., & Kaya, M. (2024). The relationship between school and classroom climate, and academic achievement: A meta-analysis. School Psychology International, 45(4), 380-408. <https://doi.org/10.1177/01430343231202923>

Ertuğrul, F., & Eker, E. (2019). Ön ergenlik döneminde zorbalık davranışı ile bazı sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi. Aydın İnsan ve Toplum Dergisi, 5(2), 117-140.

Kalkan, F., & Dağlı, E. (2022). The relationships between school climate, school belonging and school burnout in secondary school students. International Journal of Curriculum and Instructional Evaluation, 8(4), 59-79. <https://doi.org/10.33200/ijcer.878682>

Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2024a). Beyond grades: Raising the visibility and impact of PISA data on students' well-being. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/806233fe-en>

OECD. (2024b). Evaluating post-pandemic education policies and combatting student absenteeism beyond COVID-19. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/05/evaluating-post-pandemic-education-policies-and-combatting-student-absenteeism-beyond-covid-19_59efa4a4/a38f74b2-en.pdf

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). Curriculum: Foundations, Principles and Issues (7th ed.). Pearson Education Limited.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). OECD Sosyal ve duygusal beceriler araştırması. Türkiye ön raporu https://www.meb.gov.tr/eb_iys_dosyalar/2021_09/07170836_No19_-m_OECD_Sosyal_ve_Duygusal_Beceriler_Arastirmasi.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı, (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>

Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods. SAGE Publications.

Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M. Bütün & S. B. Demir, Eds., Trans. of 3rd ed.). Pegem Akademi.

Senemoğlu, N. (2018). Gelişim öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya. Anı Yayıncılık.

Taktak, M. (2025). The Silent Force at the Heart of Education: A Systematic Review of the Role of School Climate in Education. EDUCATIONE, 4(1), 107-126.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ortaöğretim Fizik Ders Kitaplarının Disiplinler Arası Bağlamda İncelenmesi

Onur Yalçın

Eğitim Programları ve Öğretim, Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Fizik, maddeyi, enerjiyi ve aralarındaki etkileşimleri inceleyen; doğadaki olayları gözlem, deney, matematiksel yöntemler ve kanunlarla açıklamayı amaçlayan doğa bilimlerinden biridir (Serway & Beicher, 2007). Fiziğin temel amacı; evrenin sırlarını, doğa olaylarını ve günlük yaşamda karşılaşılan olguların/olayların anlaşılmasını sağlamaktır (Fishbane, Gasiorowicz & Thornton, 2003). Fizikte incelenen konuların zaman içerisinde artması, alan içinde bilgi birikiminin oluşmasına yol açarken matematik, kimya, biyoloji, jeoloji gibi birçok diğer bilim dallarıyla olan etkileşimini de artırmıştır (Çalışkan, 2007). Bu etkileşim sonucunda, biyofizik, fizikokimya, astrofizik, jeofizik gibi birçok yeni disiplinler ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, fizik eğitiminin etkili ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi için yalnızca disiplinler bir yaklaşım yerine, disiplinler arası bir anlayış da benimsenmelidir (Bao & Koenig, 2019). Bu doğrultuda, ülkemizde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkisiyle disiplinlerarası anlayış fizik öğretim programlarında 2007 yılında dahil edilmiş; ardından 2009, 2011, 2013 ve 2018 yıllarında da yeniden düzenlenmiştir. Ancak bu güncellemelere rağmen, fizik öğretim programlarında ve ders kitaplarında disiplinler arası ilişkilendirmelere yeterli düzeyde yer verilmemiştir (Bezen vd., 2018). Öğretim programlarında disiplinler arası yaklaşımın önemi dikkate alındığında, ders kitaplarının da bu yaklaşıma uygun biçimde düzenlenmesi gerekir (White & Carpenteri, 2008). Çünkü ders kitapları, öğretim programlarının hedeflerine ulaşmada temel bir araç olarak işlev görür, öğrenme hedeflerini açık biçimde ortaya koyar, içeriği sistematik bir şekilde düzenler, öğrenme deneyimlerini destekler ve değerlendirme ölçütlerini belirler (Arslan Buyruk, 2025). Eğitim-öğretim sürecinde kılavuz konumunda olan ders kitapları; öğretim programları doğrultusunda hazırlanan, öğrenmeye rehberlik eden, dersin sistemli bir şekilde ilerlemesini sağlayan, öğrencileri yönlendiren ve düşünme becerilerini geliştiren eğitim aracıdır (Chiappetta & Fillman, 2007). Bu noktada çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla uyumlu ve disiplinler arası anlayışı temel alan ders kitaplarının bilimsel, pedagojik ve teknolojik boyutlarda titizlikle hazırlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi gereksinim oluşturur (Bezen vd., 2018). Bu kapsamda, fizik ders kitaplarına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde çoğunun fizik ders kitaplarını eğitimsel tasarım, biçimsel özellikler, kazanımlar, içerik, bilimsel süreç becerileri, değerler eğitimi, bilim tarihi, bilimsel modellemeler, analogiler, proje tabanlı öğrenme ve grafik düzenleyiciler açısından ele almıştır



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

(Balaban& Ogan-Bekiroğlu, 2023; Çepni vd., 2014; Geçici & Bozkurt, 2024; Türk & Karadağ, 2022). Sınırlı sayıda araştırma fizik ders kitaplarını disiplinler arası ilişkilendirme açısından incelemiştir (Bezen vd., 2018). Bu durum, fizik ders kitaplarının disiplinler arası bir bakış açısıyla incelenmesi gerekliliğini ortaya çıkarır. Nitekim 2024 yılında güncellenen Fizik Dersi Öğretim Programı, disiplinler arası ilişkilendirmelere önceki programlara kıyasla daha fazla önem vermiş ve bu anlayış, ders kitaplarının hazırlanma sürecine de yansımıştır. Tüm bu açıklamalar ve gerekçeler doğrultusunda 2024 fizik öğretim programına göre hazırlanan 9. ve 10. Sınıf fizik ders kitaplarının disiplinler arası bağlamda incelenmesi ihtiyaç oluşturur. Bu doğrultuda, araştırmada 2024 Fizik Dersi Öğretim Programı temel alınarak hazırlanan ortaöğretim 9. ve 10. sınıf fizik ders kitaplarının içerik, öğrenme-öğretme yaşantısı ve ölçme-değerlendirme boyutları, disiplinler arası anlayış açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu yönüyle araştırma fizik ders kitaplarındaki disiplinler arası anlayışa yönelik uygulamaları, değişiklikleri, sorunları ve beklentileri saptamak açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, 2024 fizik öğretim programı doğrultusunda hazırlanan ortaöğretim 9. ve 10. sınıf fizik ders kitaplarını disiplinler arası bağlamda incelemeyi amaçlayan, belge/doküman incelemesine dayalı açıklayıcı bir durum çalışmasıdır. Açıklayıcı durum çalışmaları, belirli bir durumu derinlemesine ele alarak ayrıntılı bilgi sunmayı, yeterince tanınmayan olguları açıklığa kavuşturmayı ve bu olguların gerçek yaşamla ilişkilerini ortaya koymayı amaçlayan araştırma desenleridir (Yin, 2018). Doküman inceleme yöntemi ise, araştırmanın veri setini oluşturan birincil ya da ikincil kaynak niteliğindeki dokümanların sistematik biçimde toplanması, gözden geçirilmesi, değerlendirilmesi ve analiz edilmesi sürecini kapsar (Özkan, 2023). Bu doğrultuda araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı EBA (Eba.gov.tr) web sayfasından 9. Sınıf ve 10. Sınıf fizik ders kitapları temin edilmiş ve NVIVO programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler, betimsel analiz yöntemine göre analiz edilmiştir. Betimsel analiz; çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilen verilerin, daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi, sınıflandırılması ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada betimsel analiz ders kitabı içeriği, öğrenme-öğretme yaşantıları ve ölçme-değerlendirme boyutları çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi, eğitim programları ve öğretim alanında uzman, disiplinler arası araştırma deneyimine sahip iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Süreçte her bir araştırmacı verileri bağımsız olarak incelemiş; ardından bir araya gelerek kodları karşılaştırmıştır. Üzerinde görüş birliği sağlanamayan kodlar hakkında araştırmacılar tartışarak ortak bir karara varmışlardır. Analizin son aşamasında ise elde edilen veriler tanımlanmış, doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve bulgular ilgili tema altında sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre 9. sınıf fizik ders kitabının içerik boyutunda en fazla disiplinler arası ilişkilendirmeler “Fizik Bilimi ve Kariyer Keşfi” ünitesinde gerçekleştirilmiş ve ilişkilendirmelerde



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

genellikle matematik, kimya, biyoloji, spor ile astronomi ve uzay bilimleri disiplinlerinden yararlanılmıştır. “Kuvvet ve Hareket” ünitesi disiplinler arası ilişkilendirmenin en az yapıldığı içerik olmuştur. Öğrenme-öğretme yaşantısında ve ölçme-değerlendirmede en fazla disiplinler arası ilişkilendirmeler “Akışkanlar” ve “Enerji” ünitelerinde yapılmış; bu ilişkilendirmelerde çoğunlukla matematik, mühendislik/teknoloji ve coğrafya disiplinleri kullanılmıştır. Buna karşın, bu iki boyutta en az disiplinler arası ilişkilendirmeler “Fizik Bilimi ve Kariyer Keşfi” ünitesinde yapılmıştır. 10. sınıf fizik ders kitabının içerik ve ölçme-değerlendirme boyutlarında en fazla disiplinler arası ilişkilendirme “Enerji” ünitesinde yapılmış ve bu ilişkilendirmelerde genellikle matematik, mühendislik/teknoloji, kimya, biyoloji ve çevre disiplinleri kullanılmıştır. Öğrenme-öğretme yaşantılarında disiplinler arası ilişkilendirmeler en çok “Dalgalar” ünitesinde yapılmış ve sıklıkla matematik, mühendislik/teknoloji ile sanat disiplinlerinden yararlanılmıştır. Tüm boyutlar açısından değerlendirildiğinde, disiplinler arası ilişkilendirmelere en az “Elektrik” ünitesinde yer verilmiştir. Fizik ders kitaplarında disiplinlerarası ilişkilendirmelere yer verilmesi bilgilerin günlük yaşama transfer edilmesine, derinlemesine öğrenmeye, farklı düşünme becerilerinin gelişmesine vb. birçok katkılar sunar (Gönen& Kocakaya, 2006). Böylece fizik eğitiminde bilgi ve beceriler diğer disiplinlerle kolaylıkla ilişkilendirebilir (Bezen vd., 2018). Bu doğrultuda, fizik ders kitaplarının yazımında disiplinler arası ilişkilendirmelere daha fazla yer verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: fizik ders kitabı, disiplinler arası, fizik eğitimi, ortaöğretim

Kaynakça

- Arslan Buyruk, A. (2025). Ders kitaplarının genel ve biçimsel özelliklerinin tarihsel incelemesi: lise fizik ders kitapları örnekleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 54(247), 1569-1612. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1535904>
- Balaban, Z., & Ogan-Bekiroğlu, F. (2023). Lise fizik ders kitaplarının etkinliğinin incelenmesi: öğretmen adaylarının değerlendirmesi. *Erciyes Akademi*, 37(2), 455-481. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1211874>
- Bao, L., & Koenig, K. (2019). Physics education research for 21st century learning. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s43031-019-0007-8>
- Bezen, S., Başal, C., Aykutlu, I., & Bayrak, C. (2018). Fizik ve kimya ders kitaplarının karşılaştırmalı olarak incelenmesine disiplinlerarası bir bakış. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 267-283. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s13m>
- Chiappetta, E. L., & Fillman, D. A. (2007). Analysis of five high school textbooks used in the United States for inclusion of the nature of science. *International Journal of Science Education*, 29(15), 1847-1868. <https://doi.org/10.1080/09500690601159407>
- Çalışkan, S. (2007). Problem çözme stratejileri öğretiminin fizik başarısı, tutumu, öz yeterliği üzerindeki etkileri ve strateji kullanımı (Tez No. 211587) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, YÖK Tez Merkezi]



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çepni, S., Ayvacı, H. Ş., Çoruhlu, T. Ş., & Yamak, S. (2014). Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik ders kitabının güncellenen 2013 Öğretim programında yer alan kazanımlara ve kazanımlarda verilen sınırlamalara uygunluğunun araştırılması. *Journal of Turkish Science Education*, 11(2), 137-160. <https://doi.org/10.36681>

Fishbane, P. M., Gasiorowicz, S., & Thornton, S. T. (2003). *Temel Fizik–Cilt I.* (Çeviren: Cengiz Yalçın). Arkadaş Yayınevi

Geçici, A., & Bozkurt, E. (2024). 10. Sınıf fizik müfredatının ve ders kitabının bilimsel süreç becerileri yönünden içerik analizi. *Journal Of Social, Humanities And Administrative Sciences*, 8(48), 117-130. <https://doi.org/10.31589/Joshas.885>

Gönen, S., & Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin öğretim etkinliklerine ve fizik ders kitaplarının içeriğine yönelik düşünceleri. *Journal of Turkish Science Education*, 3(1), 86-96. <https://tused.org/index.php/tused/article/view/460>

Özkan, U. B. (2023). Doküman inceleme yönteminde geçerlik ve güvenirlik: eğitim bilimleri araştırmaları bağlamında kuramsal bir inceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 832-848. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1258867>

Serway, R.A., & Beichner, R.J. (2007). *Fen ve Mühendislik İçin Fizik-1*. Palme Yayıncılık.

Türk, O., & Karadağ, M. (2022). Fen lisesi 12. sınıf fizik ders kitabının bilimsel içerik bakımından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 417-431. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1005144>

White, D. J., & Carpenteri, J. P. (2008). Integrating mathematics into the introductory biology laboratory course. *Pro Quest Science Journals*, 8, 22–38. <https://doi.org/10.1080/10511970701753415>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yin, R.K., 2018. *Case Study Research and Applications: Design and Methods*, 6th ed. SAGE Publishing, Thousand Oaks, CA.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Reimagining Education for the Future: The Maarif Model and the Development of Teacher Competencies in Turkey

Gürcan Demirogları

Educational Sciences, Çağ University

Problem Statement

Education has long been acknowledged as one of the most vital pillars for societal development, functioning not only as a medium for knowledge dissemination but also as a key driver for shaping the cultural, economic, and intellectual landscape of nations (Darling-Hammond, 2010). A well-structured and adaptive educational system has the potential to foster both individual empowerment and collective progress. In Turkey, recent reforms in the education sector have culminated in the introduction of the Maarif Model, a comprehensive framework designed to harmonize national and moral values with contemporary pedagogical methodologies. This model, championed by the Turkish Ministry of National Education (MEB), is not merely a cosmetic adjustment to existing curricula or teaching practices but represents a profound rethinking of how education is perceived, delivered, and experienced at both the student and teacher levels (MEB, 2018).

The Maarif Model has been developed in response to multiple pressures facing the Turkish education system, including the need to balance traditional values with modern global competencies, an issue that many nations grapple with in an increasingly interconnected world (Tezel, 2000). In the face of globalization, rapid technological advancements, and socio-economic inequalities, the model seeks to safeguard Turkey's cultural heritage while equipping students with the 21st-century skills necessary for success in an evolving global landscape (Voogt & Roblin, 2012). Central to this vision is the role of teachers, who are seen not merely as knowledge transmitters but as pivotal agents of change. Teachers are responsible for translating the theoretical underpinnings of the Maarif Model into practical, day-to-day educational experiences that shape the academic, moral, and social development of students.

The success of this ambitious reform hinges critically on teacher competencies, particularly in their ability to integrate the model's core values into pedagogy. According to Shulman's (1987) foundational work on pedagogical content knowledge (PCK), effective teaching requires a deep understanding of not only subject matter but also the pedagogical strategies needed to make that subject matter accessible and meaningful to students. Within the Maarif Model, this requirement is



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

amplified as teachers must also adeptly integrate national values, such as patriotism, ethical responsibility, and social cohesion, into their lessons alongside modern academic skills. The burden on teachers is thus substantial: they are expected to navigate an evolving educational landscape while maintaining the integrity of Turkey's cultural heritage (Halstead & Taylor, 2000).

Method

This study adopts a descriptive qualitative research design combined with a systematic literature review approach to explore the conceptual and practical dimensions of the Maarif Model and its implications for teacher competencies within Turkey's educational transformation. The research is designed to provide a holistic and analytical understanding of how the Maarif Model reshapes the roles, skills, and expectations of teachers in the context of 21st-century education.

Research Design

The study is primarily a descriptive research that aims to analyze and synthesize existing knowledge, theories, and policy documents related to the Maarif Model. Rather than generating new empirical data, this design allows for a comprehensive interpretation of secondary sources, policy frameworks, and empirical findings from previous studies. The descriptive nature of the study enables the identification of key themes, trends, and challenges associated with teacher competencies as outlined in the Maarif Model.

Data Sources and Collection

The data for this research were collected from academic journals, government reports, institutional publications, policy documents, and books relevant to the Turkish education system, teacher development, and educational reform. Key sources include publications from the Turkish Ministry of National Education (MEB), empirical studies conducted in various regions of Turkey, and international comparative frameworks on teacher competencies and educational innovation. The literature selection focused on studies published between 2010 and 2024, ensuring both historical depth and contemporary relevance.

Expected/Temporary Results

The Maarif Model represents a significant transformation in Turkey's educational landscape, one that requires a strong focus on developing teacher competencies. Teachers are the linchpins of this model, responsible for integrating national and moral values with modern educational practices and ensuring that students are prepared for the challenges of the 21st century. The literature and empirical research reviewed in this article underscore the critical role of teacher competencies in the success of the Maarif Model. Strategies such as addressing regional disparities, supporting technology integration,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

expanding SEL programs, and ensuring continuous professional development are essential for the model's sustainability and effectiveness. Future research should focus on longitudinal studies to assess the long-term impact of these strategies on teacher competencies and educational outcomes, contributing to the ongoing refinement and improvement of the Maarif Model. By investing in teacher development and addressing the unique challenges faced by educators in different regions, the Maarif Model can achieve its goal of providing high-quality education that is both culturally relevant and globally competitive.

Keywords: Maarif Model Educational Reform, social-emotional learning (SEL), educational transformation, professional development

References

Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2009). The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511.

Bozkurt, A. (2020). COVID-19 Pandemic and Distance Education in Turkey: Challenges and Solutions. Ankara: Educational Sciences Institute.

CASEL (2020). The CASEL Guide to Social and Emotional Learning. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Çelik, A. (2023). Educational Equity and Regional Disparities: The Case of Turkey. Istanbul: Educational Publishing.

Darling-Hammond, L. (2010). The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future. New York: Teachers College Press.

Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that Support Professional Development in an Era of Reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

Grossman, P. L. (1990). The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education. New York: Teachers College Press.

Güven, B. (2021). Social Emotional Learning and Its Applications in Education. Izmir: Dokuz Eylul University Press.

Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391.

Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Values in Education and Education in Values. London: Routledge.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Harris, J., & Hofer, M. (2009). Instructional Planning Activity Types as Vehicles for Curriculum-Based TPACK Development. In C. D. Maddux (Ed.), *Research Highlights in Technology and Teacher Education* (pp. 99-108). Chesapeake, VA: Society for Information Technology in Teacher Education (SITE).

İnalçık, H. (1964). *The Ottoman Empire: The classical age 1300-1600*. Weidenfeld & Nicolson.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525

Kadıoğlu, A. (2007). Denationalization of citizenship? The Turkish experience. *Citizenship Studies*, 11(3), 283-299. <https://doi.org/10.1080/13621020701381899>

Kaya, D., & Öztürk, M. (2022). *A Field Study on the Maarif Model and Teacher Competencies*. Istanbul: Marmara University Faculty of Education Publications.

Mardin, Ş. (1981). Religion and secularism in Turkey. In E. Kedourie (Ed.), *Religion and politics in the Middle East* (pp. 57–90). Frank Cass.

MEB (2018). *2023 Educational Vision*. Ankara: Ministry of National Education.

MEB (2023). *2023 High School Entrance Exam Results*. Ankara: Ministry of National Education.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

TYMM’de Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görkem Ceyhan

Eğitim Bilimleri, Muş Alparslan Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitimde öğrenme-öğretme süreçlerinin niteliğini belirleyerek öğretim kararları vermeyi olanaklı kılan ve öğrenci başarısını anlamamıza izin veren anahtar bileşen ölçme ve değerlendirme süreçleridir. Eğitim ve öğretimde dijitalleşme, öğrenci çeşitliliği ve yapılandırmacı öğretim anlayışıyla birlikte ölçme ve değerlendirmenin rolü yalnızca ‘sınav’ süreçlerine odaklı değil aynı zamanda geri bildirim süreçlerini de içeren çok boyutlu bir süreç haline gelmiştir (Harlen & James, 1997). Bu dönüşüm, ölçme sistemlerinin güvenilirlik, geçerlilik ve adalet ilkeleri çerçevesinde yeniden tanımlanmasını zorunlu kılmaktadır (AERA, APA, & NCME, 2014). Türkiye’de bu dönüşüm, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile somut olarak yansıtılmaktadır. TYMM, süreç temelli bir ölçme-değerlendirme anlayışını sunarak öğrencilerin bilgi, beceri ve değerlerinin bütünlüğünü merkezde tutan çoğulcu kanıt kaynaklarına dayalı bir değerlendirme tekniği sunar ve geleneksel test türündeki araçlar yerine alternatif değerlendirme araçlarını öne çıkarır (MEB, 2024). Ölçme ve değerlendirme anlayışı, öğrenmeyi değerlendirmek yerine öğrenme için değerlendirmeye odaklanır; öz değerlendirme, akran değerlendirme, performans görevi, rubrik ve portfolyo gibi araçlarla öğrencilerin bilişsel olduğu kadar duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini de izlemeyi amaçlar (Black & Wiliam, 2018). Bununla birlikte, TYMM’nin getirdiği bu yenilikçi ölçme anlayışının sahada nasıl uygulandığı öğretmenlerin bu araçları hangi düzeyde benimseyip kullanabildiği, uygulamada karşılaşılan güçlüklerin neler olduğu soruları büyük önem taşımaktadır. Literatürde öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarını teorik olarak benimsedikleri ancak uygulama aşamasında zaman, materyal, sınıf mevcudu ve ölçme okuryazarlığı gibi faktörler nedeniyle çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları belirtilmektedir (Cizek, Fitzgerald, & Rachor, 1996). Ayrıca öğretmenlerin rubrik hazırlama, performans görevi planlama, öğrenciye nitelikli geri bildirim verme ve dijital değerlendirme araçlarını kullanma konularında yeterli destek alamadıkları da sıklıkla vurgulanmaktadır (Popham, 2014).

TYMM’nin ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, çağdaş öğrenme kuramlarıyla da güçlü bir paralellik göstermektedir. Özellikle yapılandırmacı ve sosyal bilişsel kuramın öne sürdüğü ‘öğrenenin aktif katılımı’ ilkesi, öğrencinin yalnızca değerlendirme nesnesi değil öğrenme sürecinin öznesi haline

gelmesini amaçlamaktadır (Bandura, 1997). Bu bağlamda biçimlendirici değerlendirme anlayışı, öğrenme sürecinde sürekli geri bildirim sağlayarak öğrencinin öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi hedefler (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Dijital teknolojilerin öğretim süreçlerine entegrasyonu da bu modeli desteklemekte veriye dayalı öğrenme analitiği sayesinde öğrencilerin bireysel ilerlemeleri daha nesnel biçimde izlenebilmektedir (Ifenthaler & Yau, 2020). Ancak bu olanakların etkili biçimde kullanılabilmesi öğretmenlerin ölçme okuryazarlığı, dijital yeterlikleri ve değerlendirme etiğine ilişkin farkındalık düzeylerine bağlıdır (Mandinach & Gummer, 2016). Bu nedenle TYMM'nin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin hem pedagojik hem teknolojik ölçme becerilerinin güçlendirilmesi kritik bir gereklilik haline gelmiştir.

Bu bağlamda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin algı, deneyim ve önerilerinin derinlemesine incelenmesi hem örgün hem de yaygın eğitimde TYMM'nin uygulanabilirliğini anlamak açısından gereklidir. Öğretmenler, ölçme araçlarının işlevselliğini test edebilen öğrenci farklılıklarını gözlemleyebilen ve program hedefleriyle uygulama arasındaki uyumu doğrudan deneyimleyen ana aktörlerdir. Onların görüşleri olmadan geliştirilecek politikaların sahada karşılık bulması güçtür. Araştırma; öğretmenlerin TYMM'nin ölçme-değerlendirme ilkelerini nasıl algıladıklarını, hangi araçları tercih ettiklerini, uygulama sürecinde hangi zorluklarla karşılaştıklarını ve iyileştirme önerilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Elde edilecek bulguların, TYMM'nin sahadaki uygulanabilirliğine ışık tutarak hem ölçme-değerlendirme sistemlerinin niteliğini artıracak hem de öğretmen eğitime ve politika geliştirme süreçlerine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. TYMM'nin ölçme ve değerlendirme süreçlerinin sahadaki gerçek işleyişini öğretmen bakış açısından ortaya koyarak eğitimde kalite güvencesi, ölçme okuryazarlığı ve uygulama temelli politika geliştirme çalışmalarına somut katkılar sağlaması bakımından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin sistematik biçimde ortaya konmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda öğretmenlerle yapılan görüşmeler bağlamında ölçme ve değerlendirme anlayışına, kullanılan ölçme araç ve yöntemlerine, öğrenci katılımı ve geri bildirim sürecine, uygulamada karşılaşılan güçlükler ve gereksinimlere yönelik genel görüşlerin elde edileceği ön görülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmanın amacı doğrultusunda, bireylerin yaşantılarını kendi bağlamı içinde anlamaya odaklanan nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, sosyal olguların doğal ortamında, katılımcıların bakış açılarıyla çok boyutlu biçimde incelenmesine olanak tanır (Creswell, 2013). Çalışmanın araştırma türü olarak durum çalışması seçilmiştir. Bu desen, belirli bir olgunun kendi gerçek yaşam bağlamı içinde kapsamlı biçimde analiz edilmesini sağlar (Yin, 2018). Durum çalışması, “nasıl” ve “neden” sorularına odaklanarak karmaşık eğitimsel süreçleri anlamada etkili bir yöntemdir



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ve araştırmacıya, incelenen duruma ilişkin derinlemesine betimleme ve yorum yapma imkânı sunar (Merriam, 2009).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma grubu, TYMM kapsamında hazırlanan öğretim programlarını fiilen uygulayan öğretmenlerden oluşmaktadır. Evreni, TYMM’ye göre öğretim yapılan resmî okullarda görev yapan tüm öğretmenler; çalışma grubunu ise amaçlı örnekleme yoluyla seçilen öğretmenler oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme, derinlemesine bilgi sağlayabilecek “bilgi zengini” durumların özellikle seçilmesine imkân tanıdığı için nitel durum çalışmalarında sıklıkla tercih edilmektedir (Patton, 2014). Bu doğrultuda, araştırmada ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme birlikte kullanılmıştır. Ölçüt olarak öğretmenlerin; TYMM’ye göre hazırlanmış programı en az bir yıldır uyguluyor olmaları (5 ve 6. sınıf), kendi derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarını aktif biçimde yürütmeleri ve gönüllü katılım göstermeleri belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik amacıyla ise farklı branşlardan farklı sınıf düzeylerinde görev yapan ve mesleki kıdemleri değişen öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu, öğretmenlerin TYMM kapsamında yer alan ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin algı, deneyim, güçlük ve önerilerini derinlemesine ortaya koymayı amaçlamaktadır. Form hazırlanırken ilgili literatür incelenmiş, TYMM’nin ölçme-değerlendirme ilkeleri ve MEB program dokümanları temel alınmıştır. Görüşme soruları uzman görüşü alınarak kapsam geçerliği açısından gözden geçirilmiş ön uygulama sonucunda anlaşılabilirlik ve içerik tutarlılığı yönünden gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin gönüllü katılımı ile bireysel olarak gerçekleştirilmiş ve ortalama 30–40 dakika sürmüştür. Katılımcıların onayı alınarak ses kayıtları tutulmuş ardından yazılı dökümler oluşturulmuştur. Böylece elde edilen verilerin doğruluğu ve güvenirliliği artırılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmadan elde edilen nitel veriler, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazıya dökülerek ham veriler araştırmacı tarafından dikkatle okunarak anlam birimleri belirlenmiştir. Verilerin analizinde, öğretmen görüşleri öncelikle TYMM’nin ölçme ve değerlendirme ilkeleri çerçevesinde temalar hâlinde sınıflandırılmıştır. Ardından benzer ifadeler bir araya getirilerek alt temalar oluşturulmuş ve veriler bu temalar altında sistematik biçimde düzenlenmiştir. Her bir tema altında öğretmenlerin doğrudan alıntılarına yer verilerek bulguların geçerliği güçlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmadan elde edilmesi beklenen sonuçlar öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamındaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik hem olumlu hem de eleştirel görüşlerini içerebilir. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün TYMM'nin öğrenci merkezli, süreç odaklı ve alternatif ölçme araçlarını teşvik eden yaklaşımını genel olarak olumlu değerlendirmeleri beklenmektedir. Özellikle rubrik, portfolyo, performans görevi ve öz değerlendirme formlarının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği, öğrenme sürecine aktif katılımı artırdığı ve bireysel gelişimin izlenmesine katkı sağladığı yönünde görüşler ön plana çıkabilir. Ayrıca öğretmenlerin, TYMM'nin öğrencilerin öz güvenini ve sorumluluk bilincini artırdığı öğrenme sürecini yalnızca birer sonuçtan ibaret olmaktan çıkararak öğrenme için değerlendirmeyi teşvik ettiği yönünde geri bildirimlerde bulunmaları olasıdır. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları güçlükleri vurgulamaları beklenmektedir. Zaman yetersizliği, kalabalık sınıf ortamları, değerlendirme araçlarının hazırlanmasında yaşanan zorluklar, dijital sistemlerin yetersizliği ve ölçme okuryazarlığı konusundaki eksiklikler eleştirel biçimde dile getirilebilir. Ayrıca bazı öğretmenler, TYMM'nin ölçme-değerlendirme ilkelerinin ideal düzeyde olduğunu ancak mevcut okul koşulları, yönetim baskısı ve müfredat yoğunluğu nedeniyle tam olarak uygulanamadığını belirtebilir. Bu yönüyle araştırma sonuçlarının, modelin sahadaki uygulanabilirliğine yönelik güçlü ve zayıf yönleri belirleyerek, politika yapıcılar için geliştirici öneriler sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: TYMM, ölçme ve değerlendirme, ölçme ve değerlendirme uygulamaları

Kaynakça

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). Standards for educational and psychological testing. American Educational Research Association.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

Black, P., & Wiliam, D. (2018). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan, 100(1), 81–90.

Cizek, G. J., Fitzgerald, S. M., & Rachor, R. E. (1996). Teachers' assessment practices: Preparation, isolation, and the kitchen sink. Educational Assessment, 3(2), 159–179.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). SAGE Publications.

Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 4(3), 365–379.

Ifenthaler, D., & Yau, J. Y.-K. (2020). Utilising learning analytics for study success: Reflections on current empirical findings. Computers in Human Behavior, 108, 106324.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate? *Educational Researcher*, 45(3), 194–197.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programı*. MEB Yayınları.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.

Popham, W. J. (2014). *Classroom assessment: What teachers need to know* (8th ed.). Pearson.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dijital İçerik Geliştirme Araçlarıyla Zenginleştirilmiş Eleştirel Düşünme Öğretim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi *

Gülçin Zeybek ¹, Hülya Yıldızlı ², Tuba Acar Erdol ³ & Mehmet Raci Demir ⁴

¹ Eğitim Bilimleri Bölümü, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

³ Eğitim Bilimleri Bölümü, Ordu Üniversitesi

⁴ Eğitim Bilimleri, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Bireyleri eleştirel düşünürler olarak yetiştirmek, yükseköğretimde profesyonelleşme hedeflerinin arasında olmakla birlikte aynı zamanda üniversite mezunlarını istihdam eden işverenlerin de aradığı bir niteliktir. Dünya Ekonomik Forumu, Mesleklerin Geleceği Raporu'nda (2016), dördüncü sanayi devriminin ortaya çıkarmış olduğu güncel meslek gruplarında ağırlıklı olarak ihtiyaç duyulacak on temel beceriden birinin eleştirel düşünme olacağını belirtmiştir. 2016 yılında gerçekleştirilmiş Öğretmenlik Mesleği Uluslararası Zirvesi'nde, günümüz ilköğretim öğrencilerinin 2030 yılı itibariyle atılacakları iş yaşamında sahip olmaları beklenen bilişsel beceriler; problem çözme, yaratıcılık ve eleştirel düşünme olarak ifade edilmiştir (Schleicher, 2016). Benzer şekilde birçok kurum (P21, ATCS, EnGauge, NETS/ISTE) tarafından belirlenen ortak çerçeveler; eleştirel düşünme, problem çözme, nitelikli ürün geliştirme/verimlilik olarak ortaya çıkmıştır (Cansoy, 2018).

Türkiye'de de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2016-2017 eğitim-öğretim yılında yayınlanan öğretim programlarında bilişsel, sosyal ve kişisel olmak üzere üç beceri alanı ifade edilmiştir. Bilişsel boyut altında yer verilen özgün düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünmeye ilişkin kazanımlar, öğretim programlarının tamamına açık veya örtük şekilde yerleştirilmiştir (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2017). Konu alanına özgü bu yaklaşımın yanı sıra konu alanından bağımsız bir yaklaşımla düşünme becerilerini temel alan "düşünme eğitimi" dersi 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren ortaokul altı, yedi ve sekizinci sınıfların öğretim programlarına haftada bir saat seçmeli olarak eklenmiştir ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibariyle yedinci ve sekizinci sınıflarda verilmeye devam etmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). 2017-2023 yılları arasında Türkiye'de öğretmen eğitimi alanında yol gösterici olarak görülen Öğretmen Strateji Belgesi, eğitimin nihai amaçları arasında eleştirel düşünen bireyler yetiştirmeye yer vermektedir (MEB, 2017).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) 2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında haftada 2 saat yürütülen seçmeli bir ders olarak “eleştirel ve analitik düşünme” dersi yer almaktadır. Ancak sınırlı ders süresi ve sınıf mevcudunun fazlalığı gibi sorunlar, öğrencilerin derse katılımını ve sınıftaki düşüncelere olan katkılarını kısıtlamaktadır (Cheong ve Cheung, 2008). Dolayısıyla eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan öğrenme ortamlarının sınıf dışı ortamlar ile desteklenmesine, sınırlı olan zamanın ve mekânın sınırsız olmasına ve öğrenmenin her ortamda devam etmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacı giderebilmenin en kolay yolu ise dersin öğretim programının dijital teknolojilerin imkânları kullanılarak geliştirilmesidir. Çünkü dijital teknolojiler, eğitimde mekân ve zaman sınırlılığını ortadan kaldırarak, tüm öğrencilere eşit fırsatlar sağlamaktadır. Aynı zamanda bu tür öğrenme ortamlarında dijital materyallerin kullanılması, öğrencilerin kaynaklara ulaşabilmesini kolaylaştırmakta ve sınıf dışı zamanlarda öğrencilerin öğrenmesine destek sağlamaktadır.

Yukarıda da bahsedildiği üzere, günümüzde çevrimiçi öğrenme ortamlarının yaygınlaşması, dijital içerik geliştirme araçları destekli öğretim programlarına olan ihtiyacı artırmıştır. Bu ihtiyacı karşılamak amacıyla, üniversite öğrencilerine yönelik Dijital İçerik Geliştirme Araçlarıyla Zenginleştirilmiş Eleştirel Düşünme Öğretim Programı (DİG-EDP) hazırlanmıştır.

DİG-EDP, eleştirel düşünme kavramının yanı sıra, eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler, eleştirel düşünmenin engelleyicileri, bilginin güvenilirliği, varsayımlar, argümanlar, safsatalar ve retorik tuzaklar olmak üzere toplam sekiz tema etrafında şekillendirilmiştir. Bu araştırmanın amacı, DİG-EDP'nin etkililiğini değerlendirmek ve programın öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisini incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın amacına yönelik olarak, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerindeki gelişimi ortaya koymak için yarı deneysel desenlerden “eşleştirilmiş ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen” kullanılmıştır. Bu desen, özellikle grupların (sınıfların) önceden oluşturulmuş olduğu ve seçkisiz atamanın mümkün olmadığı eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Kullanılacak desende deney ve kontrol grupları yer almakta; hazır gruplar, belirli değişkenlere göre eşleştirilmeye çalışılmakta ve gruplar üzerinde hem deney öncesi hem de deney sonrası veri toplama işlemi eşzamanlı olarak gerçekleştirilmektedir. Bu aşamada, üç farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde meslek bilgisi seçmeli bir ders olan “eleştirel ve analitik düşünme” dersini almakta olan öğrenciler arasından deney grupları ve bu gruplar dışında kalan öğrenciler arasından kontrol grupları (toplam 278 öğrenci) oluşturulmuştur. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmek amacıyla Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Formu (CEDT-X) (Ennis, 1987), eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek için ise Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (EDEÖ) (Semerci, 2016) ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ön test sonrası deney gruplarına Dijital İçerik Geliştirme Araçlarıyla Zenginleştirilmiş Eleştirel Düşünme Öğretim Programı (DİG-EDP) uygulanırken, kontrol gruplarına herhangi bir



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

müdahalede bulunulmamıştır. Deneysel işlem, 12 hafta sürmüştür. Deneysel sürecin bitiminde deney ve kontrol gruplarına son test uygulanmıştır. Verilerin analizinde ANCOVA yöntemi kullanılmıştır. CEDT-X ve EDEÖ'nün deney ve kontrol gruplarındaki ön test sonuçları covariate değişken olarak alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, EDEÖ öntest puanları kontrol edildiğinde, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, DİG-EDP'nin eleştirel düşünmeye yönelik eğilimleri geliştirmede etkili olmadığını göstermektedir. Buna karşılık eleştirel düşünmenin tümevarım, tümdengelim, güvenilirliği değerlendirme ve varsayımları kontrol etme boyutlarında ve CEDT-X'nin toplam puanında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar saptanmıştır. DİG-EDP'nin etkisi tümevarım boyutunda zayıf büyüklükte ($\eta^2_p=.036$), tümdengelim boyutunda ($\eta^2_p=.083$) orta büyüklükte, güvenilirliği değerlendirme boyutunda ($\eta^2_p=.72$) orta büyüklükte, varsayımları kontrol etme boyutunda ($\eta^2_p=.042$) zayıf büyüklükte ve CEDT-X'nin toplamında ise ($\eta^2_p=.114$) güçlü büyüklükte olmuştur. Bu bulgular DİG-EDP'nin eleştirel düşünme becerisini geliştirmede etkili bir program olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: eleştirel düşünme, düşünme öğretimi, öğretmen eğitimi, dijital içerik geliştirme

* Bu bildiri, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi-Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenen 33-M 23 kodlu, “Bilgi-İletişim Teknolojileri Destekli Eleştirel Düşünme Becerileri Öğretim Programının Geliştirilmesi” başlıklı Münferit Araştırma Projesinden üretilmiştir.

Kaynakça

Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7(4), 3112-3134. <https://doi.org/10.15869/itobiad.494286>

Cheong, C. M., & Cheung, W. S. (2008). Online discussion and critical thinking skills: a case study in a Singapore secondary school. Australasian Journal of Educational Technology, 24(5), 556-573. <https://doi.org/10.14742/ajet.1191>

Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. Series of Books in Psychology. Teaching Thinking Skills: Theory and Practice. (Edt. Baron, J. B., Sternberg, R. J.) New York: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). Düşünme eğitimi dersi öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları

Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). Öğretmen strateji belgesi (2017-2023).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf Son erişim tarihi: 12 Şubat 2021

Schleicher, A. (2016). International summit on the teaching profession, Teaching excellence through professional learning and policy reform, Lessons from around the world. Paris: OECD Publishing

Semerci, N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi (EDE) ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik revize çalışması. Journal of Turkish Studies, 11(9), 725–725. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9573>

World Economic Forum (WEF). (2020). Top 10 skills of 2025. Erişim linki: <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/>. Erişim Tarihi: 13.04.2022

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2018). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> Son erişim tarihi: 13 Mart 2021.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı, Kültür ve Bilgi Okuryazarlıklarının Yeni Okuryazarlık ve Çoklu Okuryazarlık Kavramları Bağlamında İncelenmesi

Fidan Mustafazade ¹ & Oktay Akbaş ¹

¹ Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretim programları ile öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda mesleki hayata, yükseköğretime ve toplumsal yaşama hazırlanması hedeflenmektedir. Türkiye'nin Eğitimdeki geçmişi uzun bir evrim sürecinden geçmiştir ve Milli Eğitim Bakanlığının TYMM bu sürecin son halkasını oluşturarak, Türkiye'nin Eğitim vizyonunu yeni bir yüzyıla taşımayı amacı gütmektedir. Bu programlar, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ve disiplinlere özgü alanlarda tanımlanan temel beceri ve yetkinliklerin kazandırılmasını amaçlamaktadır. Eğitim ve öğretim programları, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde birbirini tamamlayıcı bir yapı içerisinde sürdürülmektedir. Türkiye Yüzyılı vizyonu Cumhurbaşkanlığı forundaki 16 yıldızdan ilham alınarak belirlenmiş temel değerler ve hedefler doğrultusunda şekillendirilmiştir. Bu vizyon ülkemizin kalkınma ve ilerleme sürecinde yol gösterici bir rehber niteliği taşımaktadır. TYMM eğitim sisteminin temel taşlarını oluşturan milli ve kültürel değerler ile genel amaçlar doğrultusunda geliştirilmiştir. Bu model, Türkiye Bütüncül Modeli Projesi temel alınarak şekillendirilmiş ve modern eğitim yaklaşımlarını dikkate alarak kurgulanmıştır. Model kapsamında, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini destekleyen çeşitli beceriler eğitim programlarına bütünlümlü edilmiştir. TYMM Geriye Doğru Tasarım Modeli çerçevesinde ele alınmış ve öğretim sürecinin daha etkili bir şekilde planlanmasına olanak tanımıştır. Bu model, bütüncül, yenilikçi ve öğrenci odaklı bir yaklaşımı benimseyerek 21. yüzyıl becerileri ile donatılmış bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Akbaş, 2024).

Okuryazarlık becerisi, bireylerin bilgiye ulaşma, anlamlandırma ve kullanma süreçlerini kapsayan çok boyutlu bir olgu olarak ele alınmaktadır (Mete, 2020). Geleneksel olarak okuma ve yazma becerileri üzerinden değerlendirilen okuryazarlık kavramı, günümüzde eğitim programlarının yorumlanması ve uygulanması açısından da büyük önem taşımaktadır (Altun ve Bangir-Alpan, 2021). Eğitimde program okuryazarlığının önemi giderek artarken, öğretmenlerin programları analiz edebilme, geliştirme ve uygulama süreçlerinde nasıl bir yeterlilik sergilediklerinin belirlenmesi gerekmektedir (Erdem, 2018). Eğitim sistemlerinde öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi, öğretmenlerin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

program okuryazarlık düzeyleri ile doğrudan ilişkilidir. Program okuryazarlığı, öğretmenlerin eğitim programlarını anlama, yorumlama ve uygulama süreçlerini kapsayan bilişsel ve pedagojik bir yeterlilik olarak tanımlanmaktadır (Erdem, 2018). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, öğretim sürecinin niteliğini ve öğrencilerin akademik, sosyal ve bilişsel gelişimlerini doğrudan etkilemektedir (MEB, 2024). Bu çalışmada, öğretmenlerin TYMM program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve bu yeterliliklerin eğitim süreçlerine olan etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Program okuryazarlığının öğretim süreçlerine etkisi konusunda literatürde sınırlı sayıda çalışma bulunmakta olup, özellikle TYMM bağlamında yeterli veri mevcut değildir (MEB, 2024). Dolayısıyla, bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) öğretim programı, kültür ve bilgi okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi yeni okuryazarlık ve çoklu okuryazarlık kavramları bağlamında incelemektir.

Yöntem

Bu araştırma, betimsel tarama modeline dayalı nicel ve nitel bir çalışmadır. Betimsel tarama modeli, araştırma sürecinde mevcut durumu objektif bir şekilde ortaya koymayı amaçlayan bir yöntemdir (Karasar, 2005). Çalışmada, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek kullanılarak geniş bir örneklem üzerinde veri toplanmaktadır. Bu doğrultuda, araştırma kesitsel bir tasarıma sahiptir; çünkü belirli bir zaman dilimi içinde katılımcıların görüşleri alınarak analiz edilmektedir. Araştırmada kullanılan ölçek, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanmış bir ölçme aracı olup, öğretmenlerin eğitim programları ve öğretim süreçlerine yönelik okuryazarlık düzeylerini değerlendirmeye yöneliktir. Bu kapsamda, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ile çeşitli demografik değişkenler arasındaki ilişkiler analiz edilmektedir. Araştırma bulgularının geniş bir öğretmen grubundan elde edilen veriler doğrultusunda yorumlanması, sonuçların genellenebilirliğini artırmaktadır. Betimsel analiz yaklaşımı çerçevesinde, öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar yüzdelik, frekans ve aritmetik ortalama gibi istatistiksel teknikler kullanılarak değerlendirilecektir.

Bu araştırmada veriler, Kişisel Bilgi Formu ve üç farklı ölçek aracılığıyla toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu, katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem, görev yaptıkları okul türü ve eğitim kademesi gibi demografik bilgilerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği, Keskin tarafından geliştirilen, 38 maddeden oluşan ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmış bir ölçektir.

Kültür Okuryazarlığı Ölçeği, üç alt boyuttan (“kültürel yeterlilik”, “kültürel farkındalık”, “kültürel bilginin inşası”) oluşmakta olup Cronbach Alfa değeri .98’dir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği, öğretmenlerin bilgi edinme ve bilgiyi yapılandırma becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş 29 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alfa) .928 olarak belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular, yeni okuryazarlıklar ve çoklu okuryazarlık kavramlarının öğretmen yeterlikleri, program okuryazarlığı ve eğitim araştırmaları alanına kuramsal ve uygulamalı düzeyde önemli katkılar sunacağını göstermektedir. Veriler, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile; Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği, Kültür Okuryazarlığı Ölçeği ve Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçekler yüksek düzeyde geçerlik ve güvenirliğe sahiptir. Yeni okuryazarlık yaklaşımı, bireyin okuryazarlığı dijital, sosyal ve kültürel pratikler aracılığıyla kimlik inşası süreciyle ilişkilendirmesini öngörmektedir. Buna karşın, çoklu okuryazarlık yaklaşımı bireylerin farklı kültürel, teknolojik, dilsel ve toplumsal bağlamlarda çok yönlü okuryazarlık becerileri geliştirmesinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen verilerin, öğretmenlerin öğretim programı, kültür ve bilgi okuryazarlıkları arasındaki ilişkileri ortaya koyarak eğitimde yenilikçi ve bütüncül okuryazarlık anlayışlarının geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: yeni okuryazarlık, çoklu okuryazarlık, program okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, TYMM

Kaynakça

Adıgüzel, A. (2011). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 15-28.

Akbaş, O. (2024) Yeni müfredatta neler değişti? <http://www.hurriyyet.com.tr/egitim/yeni-mufredatta-neler-degisti-42453314>, sayfasından erişilmiştir.

Altun, N. &.-A. (2021). Temel eğitim programlarında dijital okuryazarlık. JRES, 8(2), 280-294.

Erdem, C. &. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(2), 123-138.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi (17. Baskı). Ankara: Nobel.

Keskin, A., & Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeğinin geliştirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 19(2), 857-884.

Kıvrak, A. K., Özden, M., & Erbaş, Y. H. (2023). Kültürel Okuryazar mıyım? Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. Kültür Araştırmaları Dergisi, (19), 23-40.

MEB (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Kendini Tanıyan Öğrenenler: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stili Farkındalıklarının İncelenmesi

Özge Nur Özsunar ¹ & Gülay Bedir ¹

¹ Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Problem Durumu

Her birey özeldir! Farklı yeteneklerle sahip bu bireyler eşsiz fikirler, bilimsel buluşlar, teknolojik cihazlar, besteler yaparak hem hayatımızı kolaylaştırmakta hem de daha renkli ve eğlenceli hale getirmektedir. Bireyler fiziksel özellikler açısından farklı oldukları gibi zihinsel süreçlerinin işleyişi, psikolojik özellikleri, toplumsal ve kültürel deneyimleri açısından da farklılık göstermektedir. Topluma uyum sağlama süreçlerinde söz konusu farklılıklar önemli bir etken olmakla birlikte yeni olay ve durumlar ile başa çıkabilme becerileri için kullandıkları zihinsel süreçlerin farklılığı, özellikle eğitim alanında istendik davranışların oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken temel etmenlerden biridir (Kuzgun ve Deryakulu, 2020). Öğrenme ortamlarında gözlemlenebilen zihinsel süreçlerin farklılıkları ise bilgilerin işlenmesi, dikkat ve hafıza süreçleri, algısal farklılıklar, düşünme stilleri ve öğrenme stilleri olarak ifade edilmiştir (Jonassen ve Grabowski, 2011). Zihinsel süreçlerin işleyişindeki bireysel farklılıklar dikkate alınarak gerçekleştirilecek eğitim süreçlerinin, bireyleri daha çok kapsayacağı düşünüldüğünden bu farklılıklara önem verilmesi hem öğrenen hem de öğretici için elzemdir. Bu zihinsel farklılıklardan biri olan öğrenme stili ise birey için yeni olan bir bilgi ve beceriyi özümseme, işleme ve akılda tutmada kullandığı tercihleridir (Reid, 1995). Keefe (1979; akt. Şimşek, 2020) ise öğrenme stillerini bireylerin öğrenme çevrelerini algılama şekilleri, bu çevreyle ilişkiye girme ve bu çevreye tepki verme şekillerinin bilişsel-duyuşsal olarak bir örüntüsü şeklinde açıklamıştır. Bu nedenle öğrenenlerin bilgileri düzenleme becerilerini açıklayabilmek için kullanılan öğrenme stilleri, öğrenme ve öğretim süreçlerindeki bilişsel farklılıkları anlamlandırabilme konusunda önemli bir konu olarak değerlendirilmektedir.

Alanyazında öğrenme stilleriyle ilgili birçok farklı sınıflama bulunmaktadır. Bu sınıflamalar arasında Dunn ve Dunn (1993), Felder ve Silverman (1988), Fleming (1992), Kolb (1984), McCarthy (1990) ve Reinert (1976) gibi araştırmacılar yer almaktadır. Dewey, Gardner, Lewin ve Piaget'in çalışmalarından etkilenen Kolb, ortaya koyduğu deneyimsel öğrenme kuramı ile öğrenme stilleri konusunda dinamik bir yapı sunmakta ve bütüncül bir yaklaşım ortaya koymaktadır (Kolb, 1984; Kolb ve Kolb, 2013). Öğrenme stilleri konusunda yapılan birçok çalışma incelendiğinde ilk çalışmaların genellikle öğrenenlerin öğrenme stilleri profilini belirlemeye yönelik olduğu (Bedir, 2008; Can, 2011,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Hasırcı, 2006; Gökçek ve Güneş, 2012) belirlenmiştir. Bu konudaki çalışmalar yaygınlaştıkça akademik başarıya etkisi (Bahar ve ark., 2009; Bahar ve Sülün, 2011; Bozkurt ve Orak, 2016; Ekici, 2013), farklı stiller ve teknoloji ile ilişkisi (Beşoluk ve Önder, 2010; Ergün ve Kurnaz, 2019) tutum ve motivasyona etkisine yönelik (Azizoğlu ve Çetin, 2009; Koçak ve Ünlü, 2013) çalışmalar da yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda öğrenme stillerinin tespit edilmesinin, öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirebileceği ve kullanılacak öğretim stratejilerinin ilgili yönde çeşitlilik sağlayabileceği ortaya konmuştur.

Bu araştırma ise bireylerin kendi öğrenme stillerine yönelik farkındalıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın temel amacı, öğrenme stillerine ilişkin farkındalıkların doğruluğunu belirlemek ve tahmin edilen ve ölçülen öğrenme stilleri arasındaki farklılıkları incelemektir.

Yöntem

Bu araştırma, öğretmen adaylarının öğrenme stilleri farkındalıklarını incelemeye yönelik olarak desenlenmiş bir ilişkisel tarama çalışmasıdır. Araştırma, öğretmen adaylarının önce kendi öğrenme stillerine ilişkin tahminleri alınması ardından Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III kullanılarak hem Kolb'un dörtlü sınıflamasını (Kolb, 1984) hem de dokuzlu sınıflamasını (Kolb ve Kolb, 2013) ölçmek üzere gerçek öğrenme stilleri belirlenerek yürütülmüştür. Elde edilen tahmin ve ölçüm sonuçları karşılaştırılarak öğretmen adaylarının öğrenme stillerine ilişkin farkındalıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırma, değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunmaksızın mevcut durumu betimleyen ve iki değişken arasındaki ilişkinin niteliğini ortaya çıkarmayı amaçlayan ilişkisel tarama modeli kapsamında yürütülmüştür. İlişkisel tarama araştırmaları, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin yönünü ve derecesini belirlemeyi amaçlayan nicel araştırma desenleridir (Büyüköztürk ve ark., 2021). Bu yönüyle çalışma, öğrenme stili farkındalığına ilişkin tahmin-doğruluk ilişkisinin incelenmesine imkan tanımaktadır. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bu örneklem grubunun seçilmesinin nedeni, öğretmen adaylarının kendi öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesiyle hem mesleki ve kişisel gelişimleri hem de gelecekte yürütecekleri öğretim süreçlerinin etkililiği açısından önemli görülmesidir. Kendi öğrenme stili farkında olan öğretmenler gelecekteki öğrencilerinin de söz konusu bireysel farklılıklarına göre öğretim ortamlarını çeşitlendirebileceklerdir. Bu doğrultuda çalışma, öğretmen adaylarının öğrenme stillerine ilişkin algılarının doğruluğunu ortaya koyarak eğitim ve öğretim sürecine yönelik önemli ipuçları sunmayı amaçlamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, öğretmen adaylarına Kolb'un hem dörtlü hem de dokuzlu sınıflaması detaylıca anlatılmış ve stiller arasındaki karşılaştırmalar verilmiştir. Öğretmen adaylarının kendi stillerini tahmin etmeleri



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

beklenmiş, sonrasında analizler yapılarak gerçek öğrenme stilleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ise, Kolb'un dörtlü stili incelendiğinde 75 öğretmen adayından 25 öğretmen adayının kendi öğrenme stiline ne olduğuna yönelik doğru tahminde bulunduğu ortaya konmuştur. Kolb'un dokuzlu stiline ise 75 öğretmen adayından sadece 11 öğretmen adayının doğru tahminde bulunduğu saptanmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının öğrenme stilleri farkındalıklarının oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçta, farklı cinsiyet, yaş ve branşlardan araştırmaya katılan öğretmen adaylarının güçlü oldukları öğrenme yollarını bilmediklerini ortaya koymaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarına, öğrenme stilleri gibi öğrenmede bireysel farklılıkları içeren teorik ve uygulamaya dönük derslerin eklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğrenmede bireysel farklılıklar, öğrenme stilleri, öğretmen adayı

Kaynakça

Azizoğlu, N. ve Çetin, G. (2009). 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal*, 17(1), 171-182.

Bahar, H. H. ve Sülün, A. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, cinsiyet öğrenme stili ilişkisi ve öğrenme stiline göre akademik başarı. *Kastamonu Education Journal*, 19(2), 379-386.

Bedir, G. (2007). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencileri, öğretmenleri ve velilerinin öğrenme stili profillerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.

Bozkurt, O. ve Orak, Z. (2016). Türkiye'de Akademik Başarı Değişkeni Alanında Yapılan Öğrenme Stilleriyle İlgili Çalışmaların İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35).

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2021). Bilimsel araştırma yöntemleri (30. Baskı). Pegem Akademi.

Can, Ş. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 70-82.

Ekici, G. (2013). Gregorc ve Kolb öğrenme stili modellerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet ve genel akademik başarı açısından incelenmesi. *Education and Science*, 38(167).

Ergün, E. ve Kurnaz, F. B. (2019). E-öğrenme ortamlarında öğrenme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 532-549.

Güneş, G. ve Gökçek, T. (2012). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 28-40.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Hasırcı, Ö. K. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 15-25.

Jonassen, D. H. ve Grabowski, B. L. (2011). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. Lawrence Erlbaum.

Koçak, M. ve Ünlü, M. (2013). Coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenci performansı ve motivasyonu üzerine etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (28), 526-543.

Kolb, A. Y. ve Kolb, D. A. (2013). *The Kolb learning style inventory 4.0: guide to theory, psychometrics, research & applications*. Experience Based Learning Systems, Inc.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Kuzgun Y. ve Deryakulu, D. (2020). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu (Ed.). *Eğitimde bireysel farklılıklar* (5. Baskı, s.1-11) Nobel Akademik Yayıncılık.

Riding, R. ve Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behaviour* (1. Baskı). David Fulton Publishers.

Şimşek, A. (2020). Öğrenme Biçimi. Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu (Ed.). *Bireysel farklılıklar* (5. Baskı, s. 95-136) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye’de Yapılan Kalkınma Planlarının Eğitim-Teknoloji Etkileşimi Bağlamında İncelenmesi

Abdullah Balıkçı

Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Problem Durumu

Ülkelerin toplumlarına karşı sorumluluklarından birisi kalkınmanın sağlanmasıdır. Günümüzde artık ülkelerin gelişmişlikleri kalkınma düzeyleri ile ortaya konmaktadır. Bu yüzden kalkınmanın toplumun tüm alanlarına (sosyal, ekonomik, toplumsal vb.) hitap eden bir yapısı vardır (Bayar, 2022). Kalkınmadan beklenen gelişim ve değişimin topluma yansımaları için ülkeler kalkınma planlarına ihtiyaç duymaktadır. Ancak istenen değişim ve gelişim için beklentiler noktasında fikir birliği olmalıdır (Ramos, 2017). Ülkemizde 1963 yılından itibaren planlı kalkınma dönemine geçmiş ve günümüze kadar oniki plan yapılmıştır (Strateji ve Bütçe Daire Başkanlığı [SBB], 2025).

Kalkınma planları, toplumu ilgilendiren tüm alanları içerdiği için ele aldığı konulardan birisi de eğitimidir. Ancak kalkınma planlarında eğitimin ekonomi odaklı olarak ortaya konması, kalkınma planlarından istenen verimin alınmasının önüne geçmektedir (Küçüker, 2012). Ayrıca teori ile uygulama arasındaki farklılıklar kalkınma planından istenen faydanın elde edilmesini engellemektedir (Balıkçı, 2021; Kurtoglu & Seferoglu, 2011). Sorunların varlığı gelişmelere rağmen devam etmektedir. Ülkenin geleceği için kalkınma planlarının sağlıklı bir şekilde hayata geçirilmesi gerekir. Bunun için bilim ve teknolojiye daha fazla önem verilmelidir (Akça vd., 2017; Bayraktutan & Bıdırdı, 2015). Ayrıca eğitim politikalarına yön veren araçlardan biri olan kalkınma planlarının uygulanıp uygulanmadığı denetlenmelidir (Çoruk, 2019).

Günümüzde eğitim artık teknoloji ile birlikte ele alınmaktadır. Eğitim, okullar aracılığıyla öğrencilere keyif veren yapısı için teknolojiye ihtiyaç duymaktadır (Douse, & Uys, 2018). Bunun için yöneticilerin tutumu ve bakış açısı önemlidir. Demokratik ve işbirlikçi yaklaşım sergilemeleri; aynı zamanda planlama ve örgütsel ihtiyaçlar noktasında farkındalıklarının olması gerekir (Hess et. al., 2014). Eğitim-teknoloji etkileşimi kalkınma planlarına yansımaktadır (Kurtoglu & Seferoglu, 2011). Ancak alanyazın incelendiğinde kalkınma planlarında eğitim bağlamında ağırlıklı olarak olumsuzlukların -uygulama eksikliği, hayata geçirilmesindeki sorunlar vb.- (Akça vd., 2017; Balıkçı, 2021; Kurtoglu & Seferoglu, 2011) ön plana çıktığı görülmektedir. Fakat olumlu gelişmelerin yaşandığını savunan çalışmalar vardır (Aslan & Yılmaz, 2021; Topal, 2021). Bunun yanında



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öğretmen-öğrenci problemlerine (Ünsal vd., 2018); teknolojinin önemine (Kurtoğlu & Seferoğlu, 2011) vurgu yapan çalışmalar vardır. Ancak kalkınma planlarını bütüncül ve farklı açıları yansıtan şekilde ele almak gerekmektedir (Çoruk, 2019). Bu araştırmayla oniki kalkınma planı eğitim teknoloji bağlamında incelenmiştir. Böylece araştırmada bütüncül bir yapı esas alınmaya gayret gösterilmiştir. Teknolojinin gittikçe önem kazanan yapısı kalkınma planları içinde yerinin anlaşılmasını gerektirmektedir. Ancak alanyazında belli bir kalkınma planına/planlarına yönelik olarak eğitim-teknoloji etkileşiminin araştırıldığı görülmektedir (Akça vd., 2017; Aslan & Yılmaz, 2021; Kurtoğlu & Seferoğlu, 2011; Küçükler, 2012). Araştırmacı, mevcut araştırmayla tüm kalkınma planlarını eğitim-teknoloji etkileşimine yönelik inceleyeceği için konunun güncel ve etraflıca bir şekilde ortaya konacağını düşünmektedir.

Bu araştırmada amaç, 1963 yılından bu yana yapılmış kalkınma planlarının eğitim-teknoloji etkileşimi bağlamında incelemektir. Bu amaçtan hareketle şu sorulara cevap aranacaktır:

Kalkınma planlarında eğitim-teknoloji etkileşimi nasıl açıklanmaktadır?

Kalkınma planlarında eğitim-teknoloji etkileşimi bağlamında hangi yönler ön plana çıkmaktadır?

Yöntem

Araştırmada kalkınma planlarından eğitim-teknoloji etkileşimi bağlamında anlamlar çıkarılması hedeflendiğinden nitel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Nitel araştırmada amaç, araştırılan konunun okuyuculara betimsel, ayrıntılı ve sistematik bir şekilde açıklanmasıdır (Merriam, 2013; Patton, 2014). Çalışmada, eğitim-teknoloji etkileşimi bağlamında yeni anlamlar çıkarabilmek için T. C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı web sayfasında (www.sbb.gov.tr) yer alan ve tam metinlerine açık erişim sağlanabilen kalkınma planlarının tamamından (1-12) doküman olarak yararlanılacaktır. Nitel araştırmada, resmi raporlardan doküman olarak araştırmalarda yararlanılabilmektedir (Christensen, vd., 2015; Patton, 2014). Dokümanlara dayalı çıkarımlar ortaya koyabilmek için çalışmada içerik analizi yapılacaktır. İçerik analizi eldeki metinlerden hareketle yeni anlamlara, ilişkilere ve boyutlara odaklı bir analiz türüdür (Krippendorff, 2004). Araştırmanın içerik analizi aşamaları şunlardır:

1. Kalkınma planlarının tamamının incelenmesi,
2. Kalkınma planlarının eğitimle ilgili kısımların belirlenmesi ve okunması,
3. Kalkınma planlarının eğitim-teknoloji etkileşimine yönelik kısımların belirlenmesi ve okunması,
4. Belirlenen kısımlardan araştırmanın amacına yönelik çıkarımlar yapılması ve
5. Araştırmanın raporunun yazılması



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmada ayrıca betimsel analiz yapılacaktır. Betimsel analizde amaç, okuyucunun konunun odak noktalarının farkında olmasına katkı sağlamaktır (Patton, 2014; Yıldırım, Şimşek, 2011). Araştırmada betimsel analiz, kalkınma planlarında eğitim-teknoloji ilişkisini ortaya koyan maddelerden hareketle yapılacaktır. Araştırmacı ilgili maddeleri yaptığı çıkarımlarla araştırma raporuna yansıtacaktır. Araştırma süreci, tümdengelim metoduyla ve döngüsel bir yaklaşımla yürütülecektir. Araştırma raporu, sürecin başından beri takip edilen aşamalarla gözden geçirilecektir (yukarıda belirtilen beş aşamalı süreç). Süreç sonunda ortaya çıkan raporun güvenilirlik geçerliği için araştırmacı yansıtıcılık, uzman incelemesi ve denetleme stratejilerinden yararlanacaktır (Christensen vd., 2015; Merriam, 2015). Araştırma raporunda kısaltmalar kullanılacaktır. Metin içinde örneğin 1. Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1.BYKP, 9. Kalkınma Planı: 9. KP, Milli Eğitim Bakanlığı: MEB, Yükseköğretim Kurumu: YÖK, Strateji ve Bütçe Başkanlığı: SBB şeklinde kısaltılacaktır. Araştırmacı, araştırmaya konu olan kalkınma planlarına açık erişim olduğu için araştırma izni almaya gerek görmemiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmacı, araştırmanın günümüzde gittikçe önemi ve değeri artan teknolojinin eğitim bağlamında önemini farklı bir perspektiften ortaya koymayı benimsemektedir. Araştırma ortaya konduğunda eğitim politikası yapanlara uygulamada bir rehber olacak verileri sunmayı hedeflemektedir. Araştırmayla, teknolojinin kalkınma planları içindeki gittikçe artan yerinin görülmesi beklenmektedir. Kalkınma planı, eğitim ve teknoloji etkileşiminin ilgili maddelerle ortaya konması konuyla ilgilenen araştırmacıların kalkınma planlarını daha yakından ve farklı yönlerini ele alarak araştırmasına imkan sunacaktır. Ayrıca konunun farklı yöntemlerle araştırılması da gündeme gelecektir. Yapılacak araştırmalarla kalkınma planlarında genelde eğitim özelde ise eğitim teknoloji etkileşiminin düzeyi daha iyi anlaşılacaktır. Böylece araştırmacılar ile eğitim politikacıları arasında ortak bir payda oluşması beklenmektedir. Gelecek adına daha iyi sonuçların ve gelişmelerin olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: kalkınma planı, eğitim, teknoloji, doküman analizi

Kaynakça

Akça, Y., Şahan, G., & Tural, A. (2017). Türkiye'nin kalkınma planlarında eğitim politikalarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(Special Issue 2), 394-403.

Aslan, O., & Yılmaz, M. (2021). Türkiye Cumhuriyeti kalkınma planları kapsamında eğitim yapılarının analizi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 114-132.

Balıkçı, A. (2021). Examining the educational sections of development plans in Turkey in the context of educational administration. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 14(1), 1-19.

Bayar, A. (2022). Kalkınma ile ilgili temel kavramlar. A. Bayar & a. Balıkçı, (Ed.), *kalkınma ve eğitim* (ss. 13-33) içinde. Konya: Eğitim.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bayraktutan, Y., & Bıdırdı, H. (2015). Türkiye’de teknolojiye dair politika perspektifi ve kalkınma planları. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 29, 37-55.

Christensen, L.B., Johnson, R. B., & Turner, L.A. (2015). Research methods design and analysis (A. Aypay, Trans. Ed.). Anı Yayıncılık.

Çoruk, A. (2019). Planlı kalkınma dönemindeki milli eğitim şûra kararlarının kalkınma planlarındaki eğitime ilişkin hedefler çerçevesinde değerlendirilmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 15(4), 297-318. doi: 10.17244/eku.646042.

Douse, M., & Uys, P. (2018). Educational planning in the age of digitisation. Educational Planning, 25(2), 7-23.

Hess, M., Johnson, J., & Reynolds, S. (2014). A developmental model for educational planning: democratic rationalities and dispositions. International Journal of Educational Leadership Preparation, 9(1), 1.

Huertas Ramos, J. D. (2017). La planeación del desarrollo: de los conceptos a la técnica. Administración y Desarrollo, 47(2), 24-35.

Kurtoğlu, M., & Seferoğlu, S. S. (2011). Dokuzuncu kalkınma planı ve teknoloji politikalarına eleştirel bir bakış. 8. Akademik Bilişim Kongresi, 2-4.

Küçük, E. (2012). Türkiye’de kalkınma planları kapsamında yapılan eğitim planlarının analizi. Kastamonu Education Journal, 20(1), 9-26.

Krippendorff, K. (2004). Content analysis. Sage publications.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber [Qualitative Research: A guide to design and implementation] (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.

Patton, M. Q. (2014a). Nitel araştırmanın doğası, M. Bütün, S. B. Demir, (Çev.), M. Bütün, S. B. Demir (Çev. Ed.). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (s. 3-36) içinde. Ankara: PegemA.

Topal, M. (2021). 2023 Eğitim vizyonu belgesiyle 11. kalkınma planı’nda eğitimle ilgili hedeflerin karşılaştırılarak değerlendirilmesi. Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(1), 156-195.

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (SBB). (2025). www. sbb.go.tr

Ünsal, S., Ağçam, R., & Korkmaz, F. (2018). Analysing national development plans in Turkey regarding teacher training and employment. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 5(1), 132-148.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Milli Eğitim Şuralarının Ahlak ve Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi

Ayşe Betül Balıkcı

İlahiyat Fakültesi, Yalova İl Müftülüğü

Problem Durumu

Milli Eğitim Şuraları (MEŞ), 1939 yılından beri eğitim sistemimize yön veren politika belgelerinden biri olarak dikkat çekmektedir. Şuralar, alanında uzman ve tecrübeli kişilerin, resmi kurum ve paydaşların yanı sıra sivil toplum kuruluşu üyelerinin de katıldığı günümüze kadar farklı aralıklarla toplam 20 tane olarak gerçekleştirilen geniş çaplı birer istişare kongreleridir. Milli Eğitim Şuraları, Türkiye'nin eğitim politikalarının belirlenmesi, eğitim sisteminin pek çok açıdan analiz edilerek yeni kararların alınması vb. amaçlarla düzenlenmektedir. Şuralarda eğitim ile ilgili geleceğe yönelik hedefler belirlenmekte zaman içerisinde bir kısmı gerçekleştirilmektedir. Şuralarda eğitimin pek çok boyutu ele alınmakta; değerler eğitimi de gündeme alınan konular arasında olmaktadır (Demir & Yılmaz, 2022).

Toplumun devamında, birlik-beraberliğinin sağlanmasında bireylerin ahlak ve karakter gelişimi önem taşımaktadır (Ulusoy, 2010). Pek çok toplumda kabul gören, nesilden nesile aktarılan adalet, yardımseverlik ve merhamet gibi evrensel değerler hep var olagelmıştır. Bu değerler sayesinde ideal insan yetiştirme ve daha yaşanılır bir dünya hedeflenmektedir (Topal, 2019). Değerler eğitimi, bireyin sağduyu, vicdan ve merhamet gibi nitel yönlerine odaklanmaktadır. Böylece öğrencilerin bilişsel ve mekanik alanları ile birlikte duygu, irade yönünü güçlendirerek karakter ve ahlak eğitimi verilmeye çalışılmaktadır (Meydan, 2014). Ahlak ve değerler eğitimi, bireysel anlamda karakter gelişimini desteklemekte, empati ve hoşgörü becerileri konusunda bilinç kazandırmaktadır. Okul ortamında ise sınıf içi uyumu güçlendirmekte (Halstead & Taylor, 2000) akran zorbalığını azaltıp öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle ilişkisini güçlendirmektedir (Brown vd., 2021). Bu sebeple değerler eğitimi, müfredatta daha belirgin hale gelmeli ve öğrencilerin bu konuda bilinç düzeyi artırılmalıdır (Thornberg, 2008). Gelecek nesillerin iyi insan, iyi vatandaş olmalarında, doğruluk, saygı, sorumluluk, adalet gibi temel değerlere sahip yetişmelerinde, ahlak ve değerler eğitiminin katkısı, önemli bir paya sahiptir.

İlgili alanyazın incelendiğinde günümüzde değerler eğitiminin öğrencilerin gelişimlerini desteklemesi gibi nedenlerle daha fazla ilgi gördüğü görülmektedir. Şuraların ilk dönemlerinde daha ziyade ahlak



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

eğitimi şeklinde sonraki şuralarda değer eğitimi diye bahsedildiği ifade edilmektedir (Demir & Yılmaz, 2022; Keskin & Yazar, 2018). Şuraların ilk toplantılarında daha çok ahlak ve karakter eğitimi kavramı ile ifade edildiği ve ayrı bir komisyon olarak ele alınmadığı görülmektedir (Keskin & Yazar, 2018). Son yıllarda ulusal ve uluslararası alanda değerler eğitime daha fazla önem verilmektedir. Bu durum eğitim sistemine yön veren politika belgelerinden biri olan Milli Eğitim Şuralarında ahlak ve değerler eğitime verilen ehemmiyeti göstermektedir. Ancak literatürde şuraların tamamının ahlak ve değerler eğitimi bağlamında incelenmediğini görülmektedir (Altaş & Kaya, 2023; Demir & Yılmaz, 2022). Bu sebeple araştırmacı tüm Milli Eğitim Şuralarını ahlak ve değerler eğitimi bağlamında inceleyecektir. Böylece Milli Eğitim Şuralarında alınan kararlardan hareketle ahlak ve değerler eğitimi bağlamında hayata geçirilmek istenen politikaların anlaşılmasına gayret edilecektir.

Bu araştırmada amaç, 1939'dan 2021 yılına gelinceye kadar gerçekleştirilen 20 Milli Eğitim Şurasını ahlak ve değerler eğitimi bağlamında incelemektir. Bu bağlamda araştırmada şu sorulara yanıt aranacaktır:

Milli Eğitim Şuralarında ahlak ve değerler eğitimi bağlamında hangi kararlar alınmıştır?

Milli Eğitim Şuralarının hangilerinde ahlak ve değerler eğitimi vurgulanmaktadır?

Yöntem

Bu araştırmada, Milli Eğitim Şuraları ahlak ve değerler eğitimi açısından ele alınacağı ve çıkarımlar yapılacağı için nitel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Nitel araştırma, konunun çok boyutlu ve kapsamlı bir şekilde ele alınmasına, mevcut duruma ilişkin derinlemesine anlayış geliştirilmesine ve güncel anlamların keşfedilmesine imkân tanımaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2011). Araştırmada kullanılan 1939-2021 yılları arasında yapılmış olan Milli Eğitim Şuraları rapor içerikleri, doküman olarak incelenecektir (MEB, 2025). Şura kararlarına, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı web sayfasında (meb.gov.tr) açık erişim sağlandığından izinlerin alınmasına gerek görülmemiştir. Milli eğitim şuraları gibi resmi belgeler doküman olarak incelenebilmektedir (Christensen vd., 2015; Patton, 2014). Araştırmada betimsel analiz yapılacaktır. Betimsel analizde amaç, çıkarımlar yapmak için ilgili metinlerden faydalanabilmektir (Yıldırım, Şimşek, 2011). Bu araştırmada betimsel analiz MEŞ kararlarında konuyla ilgili maddelerin araştırma raporuna yansıtılmasıyla uygulanacaktır. Betimsel analiz yapılırken şu aşamalar takip edilecektir:

- 20 Milli Eğitim Şurası raporlarının okunması
- Şuralarda ahlak ve değerler eğitimi içeren bölümlerin tespit edilmesi
- Şuralarda ahlak ve değerler eğitimi içeren bölümlerin tekrar okunması
- Tespit edilen bölümlerin ayrıntılı bir şekilde incelenerek değerlendirilmesi
- Değerlendirme sonucunda yeni sonuçlar elde edilmesi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Araştırma raporunun hazırlanması

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla, elde edilen verilerin çalışmanın amacına uygun ve konuyu yansıtıcı nitelikte olmasına özen gösterilme, alanında uzman kişiler tarafından değerlendirilme (Merriam, 2015) stratejilerinden faydalanılacaktır. Araştırma raporunda Milli Eğitim Şuraları MEŞ olarak ifade edilecektir. Örneğin 9. MEŞ...

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmacı, günümüzde önemi giderek artan ahlak ve değerler eğitiminin eğitim alanındaki yerini farklı bir perspektiften ele almayı amaçlamaktadır. Bunun için tüm Milli Eğitim Şuraları'ndan faydalanılması hedeflendiği için kapsamlı ve bütüncül bir çalışma yapılacaktır. Çünkü MEŞ'leri ele alan araştırmalar ya tüm MEŞ'leri içermemektedir ya da farklı konulara odaklanmaktadır. MEŞ'lerde ahlak ve değerler eğitimi, özellikle 1980'lerden sonra daha sistematik şekilde ele alınmaya başlanmıştır. Buna dayanarak araştırmada, bütüncül bir yaklaşımla ahlak ve değerler eğitiminin MEŞ'lerde gündeme gelen hali ortaya konacaktır. Araştırmada, eğitim politikalarının belirlenmesinde karar alıcılara yol gösterici olabilecek nitelikte veriler sunmak hedeflenmektedir. Bu bağlamda, ahlak ve değerler eğitiminin Milli Eğitim Şuralarındaki etkisini ortaya koymak planlanmaktadır. Ayrıca özellikle ahlak ve değerler eğitime dair ilgili maddelerin incelenmesiyle, konuya ilgi duyan araştırmacıların MEŞ'leri daha derinlemesine ve çok yönlü biçimde analiz etmelerine imkân tanınması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Milli Eğitim Şurası, ahlak ve değerler eğitimi, nitel araştırma

Kaynakça

- Altaş, N., & Kaya, U. (2023). Türkiye’de Din Eğitimi: Genel Görünüm ve Eğilimler (2012-2022). İlke Vakfı.
- Brown, J., Handal, B., McKenna, L., & Lynch, S. (2021). Bullying prevention and mediation: the role of Values Education. *eJournal of Catholic Education in Australasia*, 4(1), 4.
- Demir, F., & Yılmaz, S. (2022). Milli eğitim şûralarında ahlak ve değer eğitimi ile ilgili alınan kararlara yönelik bir değerlendirme. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 80-104.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge journal of education*, 30(2), 169-202.
- Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma nedir? (S. Turan, Çev.), (S. Turan, Çev. Ed.). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (ss. 3-20) içinde. Ankara: Nobel.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımı üzerine bir değerlendirme. Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1(1).93-108.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırmanın doğası, M. Bütün, S. B. Demir, (Çev.), M. Bütün, S. B. Demir (Çev. Ed.). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (ss. 3-36) içinde. Ankara: Pegem.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Milli Eğitim Şuraları. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328>

Thornberg, R. (2008). Values education as the daily fostering of school rules. Research in Education, 80(1), 52-62.

Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. Mavi Atlas, 7(1), 245-254.

Ulusoy, K. (2010). Değer eğitimi: Davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan tarih programlarında değer aktarımı. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(1), 32-51.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Eğitim Fakülteleri Yöneticilerine Göre Kalite Güvencesi ve Akreditasyon: Bir Durum Çalışması

Sefa Burak Baysal ¹ & Gürcü Koç ¹

¹ Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Yükseköğretim kurumlarının zaman içerisinde yaygınlaşması ve bireylere meslek edindirmedeki etkisinin artması ile bu kurumlara olan talep de artmıştır. Bu talebin artması sonucu yaşanan niceliksel büyüme niteliksel endişeleri de beraberinde getirmektedir. Dünya genelinde, yükseköğretim kurumlarının sayısının ve yükseköğrenime ulaşılabilirliğin sürekli olarak artmasının yanı sıra, yükseköğretim sistemleri birçok açıdan çeşitlilik (şube kampüslerin açılması, özel üniversite sayısının artması, uzaktan eğitim) göstermeye başlamıştır. Bu tür gelişmeler, yükseköğretimde süreç ve çıktılarının kalitesiyle ilgili konularda endişelerin gitgide artmasına neden olmuştur. Bunun sonucunda, çok sayıda ülke ulusal düzeyde dışsal kalite yönetimi sistemleri geliştirmekte ve bunlar arasında en yaygın olarak da akreditasyon sistemleri uygulanmaktadır (Martin, 2008). Yükseköğretimde akreditasyon; kendi kendine değerlendirmeye ve yetkili akreditasyon kuruluşlarınca dış değerlendirmeye imkan sunan, kurumun güvenilirliğini ve tanınmasını sağlayan, uzun dönemli ve periyodik iç-dış değerlendirmelere dayanan, kalitenin sürekli olarak geliştirilmesini amaçlayan, etik standartları önemseyen, kurumun beklenen standartları karşılayarak devam etmesinin önemini ortaya koyan bir sistemdir (Aktan & Gencel, 2010; Dey, 2011). Genel itibarıyla iki tür akreditasyonla karşılaşılmaktadır. Birincisi; idari, mali ve akademik kapasiteyi bir bütün olarak ele alan kurumsal akreditasyondur. İkincisi ise sadece belirli bir akademik programı kalite standartları içerisinde ele alan programa dönük akreditasyondur (Dickeson, 2006; Hanh, 2019). Akreditasyon süreci; standartların oluşturulması, hazırlık ve öz değerlendirme, ziyaret ve dış değerlendirme, izleme, akredite etme, karar ve onay, periyodik olarak gözden geçirme basamaklarından oluşmaktadır. Bu noktada akreditasyon standartları yedi ayrı başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar sırasıyla; öğrencilere, eğitim ve öğretim amaçlarına, program çıktılarına ve değerlendirmeye, öğretim kadrosunun kalitesine, altyapıya, kurumsal desteklere ve mali kaynaklara yönelik standartlar ve program kriterleri olarak ifade edilmektedir (YÖK, 2016).

Toplumların kalkınmasının ve gelişmesinin temel kaynağı, nitelikli eğitim alan bireyler olarak görülmektedir. Okullardaki eğitimin niteliği ise öğretmenin niteliğiyle önemli düzeyde ilişkili olduğundan, kaliteli bir eğitimin temel koşulu da nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesidir (Blömeke,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Olsen, & Suhl, 2016; Darling-Hammond, 2000; Erdem, 2015; Haycock, 1998, Kaplan & Owings, 2001; Wenglinsky, 2000). Bu sebeple, öğretmen yetiştirme sistemleri yaşanan toplumsal değişimlerden doğrudan etkilenmektedir. Toplumda ihtiyaç duyulan nitelikteki bireyleri yetiştirecek olan öğretmenlerin de gerekli yetkinliklere sahip olması için öğretmen eğitimi programları daha kaliteli ve verimli hâle getirilmeye çalışılmaktadır.

Çıkış yeri Amerika olan, Avusturalya'nın da dâhil olduğu diğer ülkelerce de takip edilen standartlara ve akreditasyona dayalı gündem, öğretmen eğitiminin niteliğinin ölçülmesinde ve öğretmen eğitiminde okutulan derslerin akreditasyonunda artık çağdaş bir bakış açısıyla yer almaya başlamıştır (AITSL, 2011). Öğretmen eğitiminde akreditasyonun sağlanması ve sağlıklı bir şekilde uygulama sürecine geçilmesi, insan hayatına şekil veren bireylerin yetiştirildiği ve mesleğe hazırlandığı bu kurumlarda hayati önem taşımaktadır (Dill & Beerkens, 2013). Nitelikli eğitim, sürdürülebilir gelişme için dünya liderleri tarafından 2030 yılına kadar ulaşılması beklenen küresel hedeflerden biri olarak da belirlenmiştir. Bu doğrultuda, yükseköğretim kurumları sundukları eğitimin mevcut durumunu belirleyen ve onu geliştirmeyi hedefleyen çalışmalar yapmaktadır (İlhan, 2018). Toplumsal ilerleme ve kalkınmanın temel koşullarından biri nitelikli eğitimidir. Eğitimin niteliği ise öğretmenin niteliği doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin nitelikli olabilmesi ise öğretmen yetiştirme sisteminin gücüne ve etkisine bağlıdır. Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar oluşturma ve nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda yeniden yapılanma çalışmaları sürmekte, öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmaları yürütülmektedir. Bu araştırma ile Türkiye’de akredite olmuş ve olmamış öğretmenlik eğitim programlarının karşılaştırılarak akreditasyonun eğitim fakülteleri açısından önemi ortaya konulacaktır.

Araştırmanın temel amacı Türkiye’nin yedi farklı coğrafi bölgesinde bulunan üniversitelerin eğitim fakültelerinde Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği [EPDAD] tarafından akredite olmuş ve olmamış öğretmen eğitimi programlarının akreditasyon süreçlerinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda; Dekanlar ve kalite/akreditasyondan sorumlu koordinatörler/dekan yardımcılarının;

1. Kaliteye ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Akredite olmaya ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Akreditasyonun etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Akredite olmama nedenleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın birinci ve ikinci temel amaçlarında, var olan bir durumu olduğu şekliyle ortaya koyulması amaçlandığından (Karasar, 2016, s.109) araştırma tarama modelindedir. Bu çalışmada



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

akredite ve akredite olmayan öğretmen eğitimi programları akreditasyon süreçleri ile ilgili paydaşlarla yapılacak görüşmeler yoluyla derinlemesine incelendiğinden, araştırma nitel yöntem özellikleri taşımaktadır. Aynı zamanda araştırmanın deseni nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desendir. Durum çalışmaları incelenen ortamda gerçekte neler olduğuna bakma, verileri sistematik bir biçimde toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur (Davey, 1991). Bu çalışmada da eğitim fakültelerinin akredite olma ve olmama durumları farklı paydaşlardan alınan görüşlere göre değerlendirileceğinden iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılmıştır.

Araştırmada çalışma grubunu Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinde yer alan toplam 14 üniversite, bu üniversitelere bağlı 14 eğitim fakültesinin dekanları ve kaliteden veya akreditasyondan sorumlu koordinatör veya dekan yardımcıları oluşturmaktadır.

İlk olarak üniversitelerin seçiminde her coğrafi bölgeyi temsilen ikişer üniversite seçilmiştir. Bu üniversitelerin seçiminde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre bu üniversitelerin eğitim fakültelerinin yedisinde akredite olmuş öğretmen eğitimi programı yer alırken, diğer yedisinde ise akredite olmamış öğretmen eğitimi programı yer almıştır. Öğretmen eğitimi programı seçiminde ise ilk olarak EPDAD internet sitesinde yer alan “Akredite Edilen Programlar” bölümünden akredite olan tüm programlar incelenmiş, daha sonra her coğrafi bölgeden bir üniversite olmak üzere yedi üniversite seçilmiştir. Üniversite seçiminden sonra çeşitlilik olması amacıyla farklı bölümlerden yedi program seçilmiştir. Bu üniversiteler ve ana bilim dalları seçilirken URAP sıralaması, öğrenci sayısı, öğretim üyesi sayısı, üniversite kuruluş tarihi gibi özelliklerin benzer olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın ikinci çalışma grubunu ise bu eğitim fakültelerinde görev yapan dekanlar ve kalite/akreditasyon birimi sorumluları oluşturmaktadır. Bu doğrultuda toplam 28 kişiyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci ve ikinci temel amacının ikinci alt amaçlarına yönelik olarak dekanların ve kalite/akreditasyon sorumlularının akreditasyon konusundaki görüşlerinin alınmasına yönelik olarak görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırmada toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde dokümanlardan elde edilecek yazılı ve görüşmeler yoluyla elde edilecek sözel veriler yazıya dökülerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayara aktarılan veriler incelenerek analiz birimleri belirlenmiş ve bu analiz birimleri doğrultusunda geçici kod ve temalar oluşturulmuştur. Bu kodlar ve temalar en az iki alan uzmanı ile tartışılarak yeniden düzenlenmiştir. Toplanan verilerin sayısal olarak da frekans tabloları oluşturulacaktır (Büyüköztürk vd., 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın henüz kesin olmayan sonuçlarına göre;

Dekanların ve kalite/akreditasyon sorumlularının kalite kavramını çoğunlukla ulaşılmak istenen yol, en iyiye ulaşma çabası olarak açıkladıkları saptanmıştır. Akreditasyon kavramı genellikle belirli standartlara uygunluk, kalite sürecinin önemli bir parçası olarak açıklanmıştır. Fakülte yöneticilerinin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

akreditasyona bakış açısının genel olarak olumlu olduğu ve fakültelerindeki ana bilim dallarını akreditasyon konusunda teşvik etmek için çalışmalar yürüttükleri sonucuna ulaşılmıştır. Genellikle akreditasyon kuruluşu olan EPDAD, değerlendirici ekibin adil karar vermemeleri, yanlış değerlendirici seçimleri gibi konularda eleştirilmiştir. Bunun aksine EPDAD ekibinin profesyonel davrandığını, doğru ve adil bir değerlendirme süreci geçirdiklerini ifade eden yöneticiler de olmuştur. Akredite olan tüm programların akreditasyona hazırlık olarak; ders izlenceleri hazırlamayan öğretim üyelerinin ders izlencelerini hazırlamaları, ölçme ve değerlendirmenin daha sistematik hale getirilmesi, eğitim-öğretim ve idari süreçlere ilişkin her belgenin ve yapılan çalışmaların kayıt altına alınması konularında çalışmalar yürüttüğü, bunun dışında fiziki ortamlara ilişkin çalışmaların daha az gerçekleştirildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: kalite güvencesi, kalite, akreditasyon, yükseköğretimde kalite

Kaynakça

Aktan, C.C., Gencel, U. (2007). “Değişim Çağında Yüksek Öğretim”, (s. 1-14). Yüksek Öğretimde Akreditasyon. Ed: Aktan, C.C.. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını,

Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited. “National professional standards for teachers”.
http://www.aitsl.edu.au/verve/_resources/AITSL_National_Professional_Standards_for_Teachers.pdf.
Son erişim tarihi: 15 Haziran 2023.

Blömeke, S., Olsen, R.V., Suhl, U. (2016). “Relation of student achievement to the quality of their teachers and instructional quality”. 21-50. Teacher quality, instructional quality and student outcomes. Editors: T. Nilsen, J. E. Gustafsson. Switzerland: Springer International Publishing.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem.

Darling-Hammond, L. (2000). “Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence”, Education Policy Analysis Archives, 8(1), 1-44.

Davey, L. (1991). “The application of case study evaluations”, Practical Assessment, Research and Evaluation, 2(1), 9.

Dey, N. (2011). “Quality assurance and accreditation in higher education: India vis-a-vis European countries”, European Journal of Higher Education, 1(2-3), 274-287.

Dickeson, R. C. (2006). “The need for accreditation reform, the secretary of education’s commission on the future of higher education”. Washington DC: Harper & Brothers.

Dill, D. D., Beerkens, M. (2013). “Designing the framework conditions for assuring academic standards: lessons learned about professional, market, and government regulation of academic quality”, Higher Education, 65(3), 341-357.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Erdem, A. R. (2015). “Türkiye’deki öğretmen yetiştirmenin [A], [B], [Ç]’si”, *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(1), 16-38.

Hanh, N. D. (2019). “Review some issues of quality assurance, quality accreditation for higher education institutions and reality of Vietnam”, *American Journal of Educational Research*, 7(7), 524-529.

Haycock, K. (1998). “Good teaching matters...a lot”, *Thinking K-16*, 3(2), 3–14.

İlhan, E. (2023). “Üniversitelerin lisans programlarında uygulanan çekirdek programın değerlendirilmesi”. <https://tez.yok.gov.tr>, Son erişim tarihi: 10 Haziran 2023.

Kaplan, L. S., Owings, W. A. (2001). “Teacher quality and student achievement: recommendations for principals”, *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 85(628), 64-73.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Akademik.

Martin, M. (2008). “Policy rationales and organizational and methodological options in accreditation: findings from an IIEP research project”, 28-55, *Accreditation and the Global Higher Education Market*, Editors: G. Hernes and M. Martin. Paris: International Institute for Educational Planning.

Wenglinsky, H. (2023). “How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality”. A report prepared for Educational Testing Service. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICTEAMAT.pdf> Son erişim tarihi: 10 Haziran 2023.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2023). “Akreditasyon”, <http://www.yok.gov.tr> Son erişim tarihi 10 Aralık 2023.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Aile İş Birliğini Güçlendirmede Bir Öneri: Veli Mektupları

Zeynep Bengü Celep

Sınıf Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Aile, çocuğun eğitim almaya başladığı ilk kurumdur. Okul ise ailede başlayan eğitim faaliyetlerini teşkilatlı hale getiren kurum olarak tanımlanabilir (Şenkaloğlu, 2021). Ancak okulda sürdürülen eğitim faaliyetlerini, çocuğun yalnızca okulda geçirdiği süre ile sınırlı tutmamak gerektiği söylenebilir. Çocukların ev ile okul arasındaki eğitim yaşantılarının paralellik göstermeleri, okulda verilen eğitimi günlük yaşamlarında da devam ettirebilmeleri, verilen eğitimin kalıcılığını sağlayabilmektedir. Bunun için, çocuğa bakım veren kişilerin, okulda verilen eğitimi evde de desteklemeleri gerekli görülmektedir. Yapılan araştırmalar da ailelerin eğitim sürecine katılımının, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Grolnick & Pomerantz, 2022; Harris & Goodall, 2008; Menheere & Hooge, 2010). Hill ve Taylor'a (2004) göre, öğrenci başarısının artırılmasında ebeveynlerin eğitim sürecine katılımının, bir başka deyişle ailenin okul ile iş birliği içinde olmasının iki tür faydası vardır: ailelerin ebeveynlik becerilerinin (sosyal sermayelerinin) artması ve öğrenci davranışlarının hem evde hem de okulda etkili bir şekilde yönlendirilmesinde (sosyal kontrol) fikir birliği sağlanmasıdır.

Kılıç'ın (2019) okul aile iş birliği hakkında yaptığı araştırmaya katılan öğretmenler ve anne babalar, okul aile iş birliğinin destekleyici, güç verici ve yardım edici olduğu, bütünlük sağladığı, sağlam temelli ve başarı için gerekli olduğu yönünde ortak görüş bildirmişlerdir. Gürler ve diğerlerinin (2023) yaptığı araştırmaya katılan okul yöneticileri, velilerin okula karşı müdahaleci yaklaşımları ile iletişim eksikliği sorunlarını dile getirmekte ve çözüm önerisi olarak öğrenci merkezli etkinlikler ile periyodik olarak aile eğitimleri verilmesi önerisinde bulunmaktadır. Ailelerin, ebeveynlik rolünü algılayışları, çocuğunun eğitimine katkı sağlamada yeterlilik inanışları ve okulla çocuğun talepleri, sunulan fırsatlar ya da davetler hakkındaki algıları, okul aile iş birliğinin kurulmasında etkili olabilmektedir (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Bu bağlamda, ebeveynlerin eğitime katılımında etkili bu üç psikolojik yapı göz önünde bulundurularak yapılacak okul temelli çalışmaların, okul aile iş birliğine fayda sağlayacağı ifade edilebilir.

Uluğ (2025), öğretim çevresinin amaca uygun düzenlenmesine, öğretimin doyuma ulaşmasına ve nihayetinde eğitimde kaliteye giden yolun, öğrenciyi tanımakla başladığını belirtmektedir. Özellikle



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ilkokul birinci sınıfa başlayan çocukların okul iklimine uyum sağlamasında ve bireysel eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde öğretmenlerin, öğrencileri hakkında bilgi sahibi olmalarının önem teşkil ettiğini söylemek mümkündür. Öğrencinin tanınmasında ve okulda verilen eğitimin niteliğinin artırılmasında aileleri, eğitimin bir paydaşı ve insan kaynağı olarak ele almak gerektiği ifade edilebilir. Bu sayede, Cumhuriyet Döneminden itibaren eğitim sisteminde yaşanan sorunlardan biri olarak görülen kaynak kullanımındaki başarısızlığın da (Şenkaloğlu, 2021) bir nebze önüne geçilebileceği, bireyselleştirilmiş eğitimin bir gereği olarak öğrencilere daha farkındalıklı yaklaşılabileceği düşünülmektedir.

Tüm bu argümanlar ışığında, 2024-2025 eğitim öğretim yılında İstanbul ilindeki bir ilkokulun birinci sınıfında, sınıftaki öğrencilerin daha yakından tanınması, bilişsel ve duyuşsal gelişiminin takip edilmesi için, aynı zamanda ailelerin eğitim sürecine katılımı ve okul ile olan iletişiminin güçlenebileceği de öngörülen veli mektubu uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamada veliler, çocuklarının evdeki gelişimiyle ilgili her hafta birer mektup yazıp, bu mektupları hafta bitiminde yapılan kısa toplantılarda sınıf öğretmenine iletmiştir. Haftalık mektupların içeriğinde, öğrencinin beslenme ve uyku düzeni, evde ders çalışma ve okuma eğilimleri, ebeveyn-çocuk ilişkisine katkı sağlaması için yapılan etkinlikler ile ailenin çocuk hakkındaki gözlemleri ve değerlendirmeleri yer almaktadır. Uygulamayı gerçekleştiren öğretmen, hafta bitiminde yaptığı kısa toplantılarda öğrencileri hakkında aileleri bilgilendirdikten sonra kendisine iletilen mektupları incelemiş, öğrencilerin eğitim ihtiyacı ve veli beklentilerini de dikkate alarak öğrenme sürecini planlamıştır. Bu araştırmada, haftalık mektup uygulamasına katılan velilerin, okulla olan iletişim ve iş birliği ile öğrenci başarısı üzerinde bu mektupların etkisi olup olmadığına dair görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmaktadır:

- Katılımcılar, okul aile iş birliği hakkında neler düşünmektedir?
- Katılımcılara göre okulla etkili bir iletişim içinde olmak önemli midir? Neden?
- Katılımcılar, eğitim-öğretim sürecinde yapılan kısa toplantılar ve haftalık mektup uygulamasını nasıl değerlendirmektedir?
- Haftalık mektupların, çocuklarının başarısı üzerinde etkisi olup olmadığına dair katılımcı görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada, araştırılan konu hakkında derinlemesine bilgi edinmeyi sağlaması bakımından nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, toplanan verilerin araştırmacı tarafından defalarca okunduktan sonra karşılaştırmalar ve mantıklı çıkarımlar yapılarak yorumlanması prensibine dayalıdır (Neuman, 2014). Araştırılan durumun ya da olgunun, belli kişiler tarafından nasıl deneyimlendiğinin ya da algılandığının ortaya çıkarılmasında kullanılan durum çalışması (Lodico vd., 2006), bu araştırma için tercih edilen araştırma desenidir. Bu araştırmadaki durum, haftalık mektup



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

uygulamasıdır. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklem türü ile belirlenmiştir. Buradaki ölçüt, 2024-2025 eğitim öğretim yılında İstanbul'un Fatih ilçesinde haftalık mektup uygulaması yapılan birinci sınıfın velisi olmaktır. Çalışma grubu, ölçüt örneklem kriterlerine uygun velilerden, araştırmaya katılmaya gönüllü olanlarla sınırlıdır. Katılımcıların haftalık mektup uygulaması hakkındaki algılarını içeren veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarında elde edilen veriler, araştırmacının katılımcılarla yüz yüze görüşmesi ile toplanmıştır. Katılımcılarla görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, içerik analizi ile değerlendirilecektir. İçerik analizi, toplanan veriler içinde, araştırılan konu hakkındaki belli ifadelerin aranması ve bulguların yorumlanmasını sağlamaktadır (Karasar, 2022). Bu araştırmada toplanan verilerin analiz sürecinde, dijital ortamda nitel veri analizi yapılmasına imkân sağlayan MAXQDA24 programının kullanımı tercih edilmiştir. Böylece analiz sonucunda elde edilecek kod, kategori ve temaların birbirleriyle olan ilişkilerinin, program tarafından görselleştirilmesiyle araştırma bulgularının okuyucu için daha anlaşılır olacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, halen araştırma aşamasında olduğundan nihai sonuçlara henüz ulaşılmamıştır. Çalışmanın sonuçları arasında, katılımcıların okul aile iş birliğine ve iletişimine yönelik algılarına ulaşabilmek beklenmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini artırmak için öğrenci hakkında bilgi edinmeye, okul aile iş birliğini ve iletişimini güçlendirmeye yönelik uygulanan haftalık mektup uygulamasının, veliler tarafından nasıl değerlendirildiğine dair bilgi edinileceği beklenmektedir. Haftalık mektupların, amacını gerçekleştirip gerçekleştiremediği, öğrencinin başarısı ve velinin eğitim sürecine katılımı üzerinde etkili olup olmadığının öğrenileceği varsayılmaktadır. Uygulamanın eksik veya hatalı olan tarafları varsa bunların da ortaya çıkacağı umulmaktadır. Ayrıca, haftalık mektup uygulamasının nasıl geliştirilebileceğine, öğrenci davranışları ve başarısı ile okul aile iş birliğine daha çok nasıl katkılar sağlanabileceğine yönelik önerilere ulaşılacağı düşünülmektedir. Araştırma bulgularından elde edilecek sonuçlara göre, diğer araştırmacılar ve politika yapıcılara tavsiyelerde bulunulması planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: okul aile iş birliği, veli mektubu, iletişim

Kaynakça

Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2022). Should parents be involved in their children's schooling? Theory Into Practice, 61(3), 325–335.

Gürler, S., Arslan, C., Çapraz, V., & Gürbüz, E. (2023). Okul-aile iş birliğinin geliştirilmesine yönelik okul müdürlerinin görüşleri. Ulusal Eğitim Dergisi, 3(9), 1470–1492.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Harris, A. & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. Educational Research, 50(3). pp. 277-289.

Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. Current Directions In Psychological Science, 13(4), 161-164.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? Review of Educational Research 67(1), 3-42.

Karasar, N. (2022). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler (37. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kılıç, Z. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin ve Anne-BabalarınGözünden Okul Aile İşbirliği. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20, 525-558.

Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtler K. H. (2006). Methods in educational research : From theory to practice (1. Baskı). Jossey-Bass.

Menheere, A., & Hooge, E. H. (2010). Parental involvement in children's education: A review study about the effect of parental involvement on children's school education with a focus on the position of illiterate parents. Journal of the European Teacher Education Network JETEN, 6, 144-157.

Neuman, W. L. (2014). Toplumsal araştırma yöntemleri, nitel ve nicel yaklaşımlar (7. Baskı). (S. Özge, Çev.). Yayıncısı. (Orijinal eserin basım tarihi 2006, 6. Baskı).

Şenkaloğlu, S. (2021). Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sistemi ve Sorunları. AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(1), 24-36.

Uluğ, F. (2025). Okul sisteminde toplam kalite yönetimi. A. Çilek, S. Ertürk ve N. Çağlar Karaca (Ed.), Eğitim ve yönetim yazıları sorunsallık bağlamı bildiriler seçkisi (1. Baskı, s. 127-138) içinde. Sonçağ Akademi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları ve İşgören Performansı Arındaki İlişkinin İncelenmesi

Sabri Anık ¹ & İsmail Aslan ²

¹ Rektörlük, Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Şırnak Üniversitesi

² Eğitim Yönetimi ve Teftişi, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Günümüzde, örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmek için yöneticilerin farklı nitelik ve görevlere sahip çalışanları başarılı şekilde bir araya getirecek yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir. Toplumda bilgi üretme ve öğretme görevi olan okullarda, yöneticilerin farklı görev ve özelliklere sahip bireyleri getirebilmeleri önemlidir. Okul gibi sosyal bir örgütte, okul müdürlerinin zorlama, ceza ve tehdide dayalı davranışlar yerine demokratik, kapsayıcı ve katılımcı liderlik davranışları sergilemesi beklenmektedir.

Liderlik kavramı, genel olarak belirlenen amaçlara ulaşmak amacıyla başkalarını harekete geçirerek onları etkilemektir (Demir, 2021). Liderlik, grup liderinin grubun ortak hedeflere ulaşması için kişiler arası etkileşimi düzenleyen ve yönlendiren özel bir süreç olarak ifade edilmektedir (Schermerhorn, Osborn ve Hunt, 1997). Liderler, örgüt içerisinde kişileri etkileyebilen ve yönetme yetkisine sahip olup (Robbins ve DeCenzo, 2001) onları amaçlar doğrultusunda motive ederler (Dessler, 2001). Yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin bir lider olarak okulun etkili olmasında önemli bir rol üstlendiği belirlenmiştir (Anderson ve Dexter, 2005; Hallinger ve Heck, 1996).

Hizmetkâr liderlik, işe daha bütünsel yaklaşarak başkalarına daha fazla hizmet verme, karar vermede gücün paylaşılması ve örgütte grup duygusunu teşvik eden yapı, liderlik ve karar verme yaklaşımıdır (Spear ve Lawrence, 2016). Hizmetkâr liderler, örgütte çalışanları zorlamak yerine onları daha çok ikna etme yoluna giderler (Ferch ve Spears, 2011; Spears ve Lawrence, 2016). En önemli özelliklerinden biri de, örgütsel hedeflerin yanında üyelerle daha fazla ilgilenmeleridir (Van Dierendonck ve Nuijten, 2011). Hizmetkâr liderlik davranışı sergileyenler, örgütü güven içinde tutan bir rol oynarlar (Reinke, 2004) ve zorlama, manipülasyondan uzak dururlar (Greenleaf, 1998).

Diğer sosyal örgütlerde olduğu gibi okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının okul toplumu üzerinde önemli etkilere sahip olduğu bilinmektedir. Son yıllarda, okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına yönelik ilginin ve araştırmaların arttığı görülmektedir.

Yapılan araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini artırdığı görülmüştür (Nal, Bektaş ve Kaya, 2020). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olması da onların iş performanslarını artırmaktadır (Kılıç, 2019; Yavuzkılıç, 2020). Bununla birlikte yöneticilerin hizmetkâr liderlik davranışlarının çalışanların iş performansını artırdığı görülmüştür (Saleem, Zhang, Gopinath ve Adeel, 2020; Şımık, Doğan, Aydın ve Şeker, 2022).

Okulların başarılı olmasında önemli bir belirleyen olan okul müdürlerinin, tek başlarına okulların amaçlarını gerçekleştirmesi mümkün değildir. Ancak başta öğretmenler olmak üzere, tüm okul toplumunu bir araya getirerek uyum içerisinde çalışmaları ile başarılı olmasını sağlayabilirler. Bu açıdan bakıldığında, okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışı sergilemeleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini artırabilir. Örgütsel bağlılık düzeyleri artan öğretmenlerin iş performansı da artabilir. İlgili alan yazında, okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile iş performanslarını inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma ile ilgili alan yazında, bu önemli boşluk doldurulmuş olur. Bu bağlamda araştırmanın amacı; okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş performansları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır;

1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışı algıları ile örgütsel bağlılık ve iş performans algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışı algıları ile örgütsel bağlılık ve iş performans algıları cinsiyet, yaş, medeni durum, görev yapılan okul türü, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik algıları ile örgütsel bağlılık ve iş performans algıları arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?
4. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının iş performansı ile ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolü var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmanın temel amacı okul müdürlerinin hizmetkar liderlik davranışlarının öğretmen işbirliği ilişkisinde öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının aracılık rollerini incelemektir. Bu amaç kapsamında, araştırma nicel araştırma yöntemiyle desenlenmiş olup değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel modelde tasarlanmıştır. Araştırmanın evreni; Şırnak ili İdil ilçesinde ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma verileri basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle toplanmış olup 333 öğretmen araştırmaya katılım sağlamıştır. Araştırma verileri; Reed, Vidaver- Cohen ve Colwell (2011) tarafından geliştirilen ve Konan, Demir ve Karakuş (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yönetici Hizmetkâr Liderlik



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ölçeği”, beş alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen ve Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”, üç alt boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Kirkman ve Rosen (1999) tarafından geliştirilen ve Çöl (2008) tarafından uyarlanan “İşgören Performansı Ölçeği”, tek alt boyut ve 4 maddeden oluşmaktadır. Veriler Google forms yardımıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 25 bilgisayar programı ve Process v4.2 eklentisi yardımıyla analiz edilmiştir. Elde edilen verilere betimsel analiz, t-testi ve anova testleri, korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçeklere Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmış olup her güvenirlik katsayısının .70 ve üzeri olduğu görülmüştür. Ayrıca okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş performansları ilişkisinde öğretmenlerin örgütsel bağlılığın aracılık rolü incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen veriler analiz edildiğinde;

Elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2.00 ve -2.00 değerleri arasında olup normal dağılım gösterdiği,

Öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışı algıları ile örgütsel bağlılık ve iş performansı algılarının yüksek düzeyde olduğu,

Öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışı algıları cinsiyet, medeni durum, görev yaptığı okul türü değişkenleri açısından istatistiksel olarak farklılaşmadığı; ancak okulda görev yapan öğretmen sayısı, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı,

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları medeni durum, öğrenim durumu, görev yapılan okul türü, mesleki kıdem, okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkenleri açısından istatistiksel olarak farklılaşmadığı; ancak cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı,

Öğretmenlerin iş performansı algıları cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, görev yaptığı okul türü, mesleki kıdem, okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkenleri açısından istatistiksel olarak farklılaşmadığı; ancak yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak farklılaştığı görülmüştür,

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik, örgütsel bağlılık ve iş performansı ölçekleri geneli ve alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları algılarının öğretmenlerin iş performansı algıları arasındaki ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rol oynadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: hizmetkâr liderlik, örgütsel bağlılık, işgören performansı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Anderson, R. E., & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49-82.
- Çöl, G. (2008). Algılanan Güçlendirmenin İşgören Performansı Üzerine Etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 35-46.
- Dağlı, A., Elçiçek, Z., & Han, B. (2018). Örgütsel bağlılık ölçeği'nin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Journal Of Social Sciences*, 17(68).
- Demir, S. (2021). Lider-üye etkileşimi ve bazı çıktıları. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ferch, S. R., & Spears, L. C. (Eds.). (2011). *The spirit of servant-leadership*. Paulist Press.
- Greenleaf, R. K. (1998). *The power of servant-leadership*. Berrett-Koehler Publishers.
- Dessler, G. (2001). *Management: Leading people and organizations in the 21st century*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), 5-44.
- Kılıç, M. Y. (2019). Okullarda yöneticinin sağladığı etik iklimin, örgütsel bağlılık ve öğretmen performansına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 807-836.
- Konan, N., Demir, H., & Karakuş, M. (2015). A study of Turkish adaptation of executive servant leadership scale into Turkish. *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science*, 1(1), 135-155.
- Nal, M., Bektaş, G., & Kaya, E. (2020). Hizmetkâr liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 842-858.
- Reinke, S. J. (2004). Service before self: Towards a theory of servant-leadership. *Global Virtue Ethics Review*, 5(3), 30-57.
- Robbins, S. P., & DeCenzo, D. A. (2001). *Fundamentals of management: Essential concepts and applications*. Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey
- Saleem, F., Zhang, Y. Z., Gopinath, C., & Adeel, A. (2020). Impact of servant leadership on performance: The mediating role of affective and cognitive trust. 10(1), 2158244019900562.
- Schermerhorn Jr, J. R., Osborn, R. N., Uhl-Bien, M., & Hunt, J. G. (1997). *Organizational behavior*. (6.th ed). John Wiley & sons.
- Spears, L. C., & Lawrence, M. (2016). *Practicing servant-leadership: Succeeding through trust, bravery, and forgiveness*. John Wiley&Sons.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Şımık, M., Doğan, M. S., Aydın, S., & Şeker, M. H. (2022). Okul Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışları İle Performans Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Avrasya Eğitim ve Literatür Dergisi*, (16), 86-100.

Van Dierendonck, D., & Nuijten, I. (2011). The servant leadership survey: Development and validation of a multidimensional measure. *Journal of Business and Psychology*, 26,249-267.

Yavuzkiliç, S. (2020). Bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile iş performansları arasındaki ilişki. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1),33-48.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yöneticilerin Akreditasyon Sürecinin Deneyimlerinin Anlamlandırılması: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (EBYÜ) Örneği”

Ecem Toraman Türe ¹ & Ayhan Koç ²

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Eğitim Programları ve Öğretim, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Problem Durumu

Akreditasyon, yükseköğretimde kalite güvencesi sistemlerinin en önemli araçlarından biridir. Akreditasyon süreçleri, kurumların belirli standartlara göre değerlendirilmesini ve sürekli gelişim kültürünün benimsenmesini sağlar (Eaton, 2011). Avrupa Yükseköğretim Alanı’nda akreditasyon ve kalite güvencesi çalışmaları, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) çerçevesinde yürütülmektedir (ENQA, 2015). Türkiye’de ise akreditasyon uygulamaları 1990’lardan itibaren gelişmeye başlamış, 2000’lerde kurumsallaşmış ve günümüzde farklı alanlara özgü bağımsız akreditasyon kurumları tarafından yürütülmektedir.

Literatürde akreditasyonun kurumsal çıktıları (kalite güvencesi, uluslararası tanınırlık, sürekli gelişim) sıklıkla ele alınmış olsa da (Duarte & Vardasca, 2023), sürece katılan akademisyenlerin ve yöneticilerin bireysel deneyimlerinin fenomenolojik bir perspektifle incelendiği çalışmalar sınırlıdır. Bu araştırma, söz konusu boşluğu doldurmayı ve akreditasyonun yalnızca kurumsal değil, aynı zamanda bireysel ve kültürel boyutlarına da ışık tutmayı amaçlamaktadır.

Duarte ve Vardasca (2023) tarafından yapılan kapsamlı bir değerlendirmenin sonuçları, akreditasyon süreçlerinin çoğu ülkede zaman alıcı ve bürokratik yük getirdiğini ortaya koymaktadır; özellikle yeni açılan ya da yenilikçi programlarda bu zorluklar daha belirgin hale gelmektedir. Ayrıca bazı çalışmalarda, akreditasyonun eğitim kalitesi üzerindeki etkileri olumlu olsa bile, uygulamada katılımcıların motivasyon düzeyi, sürecin algılanışı ve uygulama kapasitesi arasında açık uçlu çelişkiler bulunduğu raporlanmıştır (Rahme et al., 2025). Bu bağlamda, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi’ndeki yöneticiler açısından, akreditasyon süreçlerine ilişkin deneyimlerin; kurum kültürü, kaynak kullanımı, motivasyon ve algılama boyutlarıyla nasıl kesiştiği yeterince incelenmemiştir. Bu eksiklik, hem teorik bilgi birikimini zayıflatmakta hem de uygulamada akreditasyon süreçlerinin kurumlara özgü dinamiklerle ne ölçüde uyumlu hale getirilebileceğini belirsiz bırakmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Erzincan Üniversitesi’nde akreditasyon süreçlerinde yer almış yönetici ve öğretim üyelerinin, akreditasyon süreçlerine dair deneyimlerini anlamlandırmak ve bu deneyimlerin,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

katılımcıların farklı akademik, sosyo-kültürel geçmişleriyle nasıl kesiştiğini incelemektir. Bu çalışma, çeşitli akreditasyon deneyimleri, sosyo-kültürel geçmişler ve üniversite içindeki profesyonel roller arasında ortak bir öz bulmayı hedeflemektedir. Dolayısıyla, çalışmanın amacı, Erzincan Üniversitesi'ndeki yönetici ve öğretim üyelerinin akreditasyon süreçleriyle ilgili deneyimlerinin, akademik ve kültürel bağlamlarıyla kesiştiği noktada anlamlı bir analiz sunmaktır.

Yöntem

Çalışmada fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenoloji, Edmund Husserl'in felsefesine dayalı olup bireylerin yaşantılarını öznel perspektiflerinden ortaya koymayı ve bu yaşantılara yüklenen anlamları betimlemeyi hedefler (Creswell & Poth, 2018). Bu bağlamda araştırmada, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'nde akreditasyon süreçlerine katılmış yönetici ve öğretim üyelerinin deneyimlerini anlamlandırmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, elde edilen veriler fenomenolojik içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Bu desenin seçilme nedeni, araştırmanın odağının katılımcıların akreditasyon süreçlerine ilişkin öznel deneyimleri olmasıdır. Fenomenolojik yaklaşım, bu tür bireysel deneyimlerin ortak temalar altında bütünleştirilerek yükseköğretimde akreditasyonun bireysel ve kurumsal etkilerine ışık tutmayı sağlamıştır.

Araştırmada yer alan katılımcılar, Erzincan Üniversitesi'nde akreditasyon süreçlerinde yer almış yöneticilerdir. Katılımcılar, farklı akademik birimlerden ve yönetim düzeylerinden seçilecek olup, her biri farklı akreditasyon deneyimlerine sahiptir. Araştırmacılar, bu katılımcıların deneyimlerini analiz ederek, akreditasyon sürecinin farklı boyutları hakkında derinlemesine bir anlayış geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, akreditasyon süreçlerine katılan yöneticilerin deneyimlerini ve bu süreçlere ilişkin sosyo-kültürel bağlamlarını ortaya çıkarmaya yönelik açık uçlu sorulardan oluşmuştur.

Görüşme tekniği, nitel araştırmalarda katılımcıların deneyimlerini doğrudan kendi ifadeleriyle ortaya koymayı sağlayan en etkili veri toplama yöntemlerinden biridir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Görüşme soruları hazırlanırken literatür taraması yapılacak, uzman görüşleri alınmış ve pilot bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Böylece soruların anlaşılabilirliği ve araştırmanın amacına uygunluğu tartışılmıştır.

Görüşmeler, katılımcı onayı alınarak ses kaydı şeklinde gerçekleştirilmiş ve daha sonra yazıya dökülmüştür. Elde edilen veriler, iki döngü kodlama yapılmaktadır. Birinci döngü kodlamada açık kodlama; ikinci döngü kodlamada eksensel kodlama kullanılmaktadır. Sonrasında, bu kodlar birleştirilip temalar haline getirilecek ve akreditasyon süreçlerinin katılımcılar üzerindeki etkileri detaylı bir şekilde tartışılacaktır. Bu yaklaşım, araştırmacının katılımcıların deneyimlerini



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

anlamlandırmasına ve ortak temaları ortaya çıkarmasına olanak tanır (Creswell & Poth, 2018). Böylece içerik analizi süreci fenomenolojik desene uygun olarak gerçekleştirilmektedir. Ayrıca, katılımcı teyidi ve uzman incelemesi gibi yöntemlerle verilerin güvenilirliği sağlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma teorik olarak akreditasyon literatüründeki bireysel deneyimler eksikliğini giderecek; uygulama açısından ise kurumların akreditasyon sürecine dahil ettikleri insan kaynağını daha etkili biçimde yönlendirmelerine ve süreçleri geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (Duarte, 2023; Haghdoost et al., 2013). Veri analizi süreci devam ettiği için beklenen sonuçlar şöyle sıralanabilir:

Üniversite görev yapan yöneticilerin akreditasyon süreçlerinde yer alma deneyimlerinin yöneticilik geçmişleri, akademik geçmişleri, sosyal ve kültürel yaşantıları kesişiminde tartışmaktır. Buradan elde edilen veriler ile akreditasyon sürecinde yer alan diğer paydaşlar ile etkileşim, akademik hayatlarındaki değişim, yöneticilik hayallerindeki değişimler bağlamında tartışmak bir diğer beklenen sonuçlardır. Gelecekteki akreditasyon süreçlerinde rehber olabilecek ve kurumsal kültürü yazıya geçirmiş raporların hazırlanması da kurumsal beklentiler olarak söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: akreditasyon, fenomenoloji, üniversite yönetimi

Kaynakça

- Eaton, J. S. (2011). U.S. Accreditation: Meeting the Challenges of Accountability and Student Achievement. Council for Higher Education Accreditation (CHEA). Retrieved from <https://www.chea.org>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels, Belgium: ENQA. Retrieved from <https://enqa.eu>
- Duarte, N., & Vardasca, R. (2023). Literature review of accreditation systems in higher education. Education Sciences, 13(6), 582. <https://doi.org/10.3390/educsci13060582>
- Rahme, D., Sakr, F., & Mina, A. (2025). Perceived effects of accreditation on education quality and health-related job outcomes: Scales validation and correlates in Lebanon. BMC Medical Education, 25(1), 134–148. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-05012-1>
- Haghdoost, A. A., Momtazmanesh, N., Shoghi, F., Mohagheghi, M., & Mehroolhassani, M. H. (2013). Another step toward quality improvement in education. Iranian Journal of Public Health, 42(Suppl 1), 134–140. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23865029/>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). Qualitative research: A guide to design and implementation (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2020). *ESG 2015–2018 Thematic Analysis Report*. Brussels: ENQA.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

An Investigation into Pre-Service Language Teachers' Engagement with Artificial Intelligence Tools

Yasemin Kırkgöz

Çukurova University

Problem Statement

The rapid advancement of artificial intelligence (AI) technologies has opened up transformative possibilities in education, particularly in enhancing teaching and learning. AI tools support lesson planning, material development, and personalized learning, offering significant benefits in efficiency and customization (Salas-Pilco et al., 2022). However, despite the increasing presence of AI in educational contexts, there remains limited understanding of how pre-service teachers, particularly those in English Language Teaching (ELT) programs engage with these tools. While AI holds great potential, pre-service teachers may face challenges in terms of accessibility, usability, and the effective integration of AI into pedagogy (Pack & Maloney, 2023; Sun & Zhang, 2024).

Although research on AI in education is growing rapidly around the world, a gap remains in empirical studies focused on how pre-service teachers specifically use AI tools, what benefits they perceive, and what obstacles they encounter. Many studies have primarily explored AI's potential for general educational settings, but there is insufficient attention to the specific needs and experiences of pre-service ELT teachers. These teachers may use AI for a range of purposes, from lesson planning to student engagement, but they may struggle with practical barriers such as limited access to resources or insufficient training on integrating AI effectively into teaching strategies.

This study seeks to address the gap in research by exploring the experiences of pre-service English Language Teaching (ELT) teachers with artificial intelligence (AI) tools. By focusing on how these future educators interact with AI, the study aims to uncover their perceptions of the technology, the benefits they see in using it, and the challenges they face when integrating AI into their teaching practices. This is particularly important as AI's potential to support teaching and learning in language education is vast, offering personalized learning opportunities, automating administrative tasks, and providing data-driven insights into student progress. However, these benefits can only be realized if



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

pre-service teachers are equipped with the knowledge and skills to integrate AI effectively into their pedagogical strategies.

The study will gather insights that can help inform teacher education programs, shedding light on the specific needs and expectations of pre-service ELT teachers regarding AI. For instance, it could reveal the kinds of training or resources that teachers feel would help them use AI more effectively in the classroom. In addition, it may identify any barriers—such as a lack of technical support, inadequate training, or challenges related to the accessibility of AI tools—that hinder the successful implementation of AI in their teaching practice. These findings will be crucial for developing tailored interventions in teacher education, ensuring that pre-service teachers are not only aware of AI tools but are also confident in using them to enhance their pedagogical approach. The ultimate goal of the study is to ensure that future language teachers are well-prepared to use AI tools in ways that improve teaching quality, foster student engagement, and promote more personalized learning experiences.

Method

The study is conducted with pre-service teachers in the English Language Teaching (ELT) program at a state university in Türkiye. It adopts an exploratory sequential mixed-methods design (Creswell, 2014), aiming to capture both the breadth and depth of participants' experiences with AI tools. The research is conducted in two phases to ensure a comprehensive understanding of the participants' interactions with AI.

In the first phase, quantitative data will be gathered through a structured questionnaire, designed to assess various aspects of AI use among pre-service teachers. The questionnaire will include questions about the specific AI tools participants have used (e.g., AI-driven lesson planning software, language learning applications, chatbots), the frequency and duration of use, as well as the perceived benefits such as improved efficiency, personalized learning, and support for language acquisition. Additionally, it will explore the difficulties participants encounter, such as technical issues, lack of training, or difficulties in integrating AI into their teaching practice. The data collected from the questionnaire will be analyzed using descriptive statistics via SPSS 29.00 to identify trends and patterns in the responses.

In the second phase, semi-structured interviews will be conducted with a selected group of participants who have demonstrated active engagement with AI tools. The interviews will provide a deeper exploration of participants' motivations for using AI, the challenges they face, and their overall experiences. These interviews will be transcribed and analyzed through content analysis, identifying emerging themes, categories, and patterns in the participants' narratives. This mixed-methods approach allows for a nuanced understanding of how pre-service teachers engage with AI in their professional development, offering insights into both the general trends and individual experiences.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

The integration of quantitative and qualitative data will provide a comprehensive picture of the benefits, challenges, and potential of AI in pre-service ELT teacher education.

Expected/Temporary Results

The findings of this study are expected to inform language teacher education programs by highlighting strategies to foster meaningful engagement with AI technologies, improve digital pedagogical competencies, and support the creation of personalized and innovative learning environments. It is anticipated that participants will recognize AI as a valuable support for enhancing creativity and efficiency, while also acknowledging certain limitations such as insufficient digital literacy or ethical concerns about over-reliance on technology. The qualitative findings are likely to provide insights into how these future educators conceptualize the role of AI in teaching and how it aligns with their pedagogical goals. Overall, the results are expected to support the integration of AI in teacher education programs and highlight areas for professional development.

Keywords: pre-service teachers, artificial intelligence (AI), technology, engagement, benefits, concerns

References

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pack, A., & Maloney, J. (2023). Using generative artificial intelligence for language education research: Insights from using openAI's ChatGPT. *TESOL Quarterly*, 57(4), 1571–1582. <https://doi.org/10.1002/tesq.3253>
- Sun, P. P., & Zhang, L. J. (2024). Investigating the effects of Chinese university students' online engagement on their EFL learning outcomes. *The Asia-Pacific Education Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00800-7>
- Salas-Pilco, S., Xiao, K., & Hu, X. (2022). Artificial intelligence and learning analytics in teacher education: A systematic review. *Education Sciences*, 12(8), 1–19. <https://doi.org/10.3390/educsci12080569>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Eğitimde Zihin Haritalama 2.0: Proje Temelli Öğrenmede Bilişsel Dönüşüm ve Oyunlaştırmanın Geleceği

İsmail Eraslan

Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

Geleneksel eğitim yöntemleri, öğrencilerin bilgiyi pasif biçimde almasına ve öğrenme sürecinde edilgen bir rol üstlenmesine neden olmaktadır. Ancak günümüzde bilgiye erişimin kolaylaşması, eğitimde 21. yüzyıl becerilerinin ön plana çıkması ve dijital teknolojilerin yaygınlaşması, eğitim ortamlarının yeniden tasarlanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda proje temelli öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve işbirliği gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Öte yandan, proje temelli öğrenme süreçlerinde öğrencilerin bilgi yapılandırma, düşüncelerini organize etme ve karmaşık bilgiyi anlamlandırma becerilerini destekleyecek araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Zihin haritalama, bu noktada etkili bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır. Zihin haritalama teknikleri, öğrencilerin düşüncelerini görselleştirmesine, bağlantılar kurmasına ve bilgiyi organize etmesine yardımcı olur. Bununla birlikte, geleneksel zihin haritalama yöntemlerinin çoğu kağıt-kalem temelli olup, etkileşimi, paylaşımı ve dijitalleşmenin sunduğu potansiyelleri yeterince kullanamamaktadır. Son yıllarda ortaya çıkan “Zihin Haritalama 2.0” yaklaşımları, dijital zihin haritalama araçlarıyla etkileşimli, çoklu kullanıcı desteği sunan ve oyunlaştırma unsurlarını entegre eden yeni nesil uygulamaları kapsamaktadır. Bu araçlar sayesinde öğrenciler projelerini planlarken sadece bireysel düşünce süreçlerini değil, aynı zamanda grup çalışmalarını koordine edebilmekte, fikir alışverişinde bulunabilmekte ve süreç boyunca motivasyonlarını yüksek tutabilmektedir. Bununla birlikte, dijital zihin haritalama araçlarının proje temelli öğrenmede nasıl kullanılacağı, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine ve motivasyonlarına etkisinin ne olduğu konusunda alanyazında sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Ayrıca, oyunlaştırmanın (puan sistemleri, rozetler, seviye ilerlemeleri gibi) dijital zihin haritalama ortamlarına entegre edilmesiyle öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarının artacağı ve öğrenme motivasyonlarının güçleneceği öngörülmekle birlikte, bu ilişkinin derinlemesine incelendiği araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, eğitimde dijital dönüşümün etkilerini anlamak ve proje temelli öğrenme süreçlerinde yeni nesil dijital zihin haritalama araçlarının oyunlaştırma öğeleriyle birleştirilmesinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerini ortaya koymak önem arz etmektedir. Çalışmanın problem durumu, hem öğretmenler hem de araştırmacılar için, dijital zihin haritalama uygulamalarının proje temelli öğrenme ortamlarında nasıl etkili biçimde kullanılabileceğine



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

dair bilimsel bir temel sunmayı amaçlamaktadır. Böylece, öğrencilerin sadece bilgiyi ezberlemeleri değil, bilgiyi anlamlandırmaları, yaratıcı ürünler ortaya koymaları ve problem çözme süreçlerinde aktif rol almaları desteklenecektir. Bu araştırmanın sonucunda, eğitimde dijitalleşmenin sunduğu yeni fırsatların ve oyunlaştırmanın, zihin haritalama tekniklerini nasıl dönüştürdüğü ve proje temelli öğrenmeyi nasıl güçlendirdiği konusunda kapsamlı veriler elde edilecektir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel bir doküman incelemesi ve kuramsal model geliştirme yaklaşımına dayanmaktadır. Çalışmada, proje temelli öğrenme süreçlerinde dijital zihin haritalama uygulamalarının ve oyunlaştırma unsurlarının öğrenme üzerindeki etkilerini anlamak amacıyla mevcut alanyazın sistematik olarak taranmış; elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Bu yöntem, alanyazındaki bulguları bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmeyi ve Zihin Haritalama 2.0 kavramına yönelik teorik bir çerçeve geliştirmeyi hedeflemektedir.

Araştırmanın ilk aşamasında, Web of Science, ERIC, Scopus, Google Scholar ve YÖK Ulusal Tez Merkezi gibi ulusal ve uluslararası veri tabanlarında “mind mapping”, “digital mind mapping”, “project-based learning”, “gamification in education”, “cognitive transformation in education” gibi anahtar kelimeler kullanılarak yayın taraması yapılmıştır. Yayın yılı sınırı son 15 yıl (2008-2023) olarak belirlenmiş ve farklı akademik türlerden (hakemli makale, tez, kitap bölümü, konferans bildirisi, rapor) toplam 112 çalışma toplanmıştır.

İkinci aşamada, toplanan çalışmalar içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve araştırmanın amaçları doğrultusunda temalar oluşturulmuştur. Kodlama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüş, bulgular araştırmanın teorik çerçevesiyle ilişkilendirilerek sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler dört ana temada organize edilmiştir: (1) Zihin haritalamanın proje temelli öğrenmede kullanımı, (2) Dijital zihin haritalama araçlarının öğrenme süreçlerine etkisi, (3) Oyunlaştırma unsurlarının öğrenci motivasyonu ve katılımına katkısı, (4) Bilişsel dönüşüm ve dijitalleşmenin eğitim ortamlarına yansımaları.

Üçüncü aşamada, tematik çözümlemeye elde edilen bulgular bir araya getirilerek proje temelli öğrenmede Zihin Haritalama 2.0 yaklaşımının nasıl bir kuramsal temele oturduğu ortaya konmuştur. Çalışmada önerilen model, proje temelli öğrenme süreçlerine dijital zihin haritalama ve oyunlaştırma unsurlarının bütüncül bir şekilde entegre edilmesini esas almaktadır. Modelde, öğrencilerin bilgiyi yapılandırma, problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin gelişiminde dijital ortamların sunduğu etkileşim ve işbirliğine dayalı öğrenme fırsatlarının önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Bu araştırmada herhangi bir deneysel uygulama, veri toplama süreci ya da katılımcı bulunmamaktadır. Çalışma tamamen alanyazına dayalı teorik bir inceleme olup, var olan bilimsel bulgular ışığında yeni



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bir yaklaşım geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu nedenle etik kurul onayı gerekmemekte, yalnızca alanyazın incelemesi üzerinden akademik üretim yapılmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, Zihin Haritalama 2.0 yaklaşımının proje temelli öğrenmeye katkı sağlayabileceği; dijital platformlarda gerçekleştirilen etkileşimli zihin haritalama uygulamalarının, öğrencilerin bilişsel süreçlerini destekleyerek bilgiyi daha etkin yapılandırmalarına imkan tanıyabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca oyunlaştırma unsurlarının sürece entegre edilmesinin, öğrencilerin motivasyonunu artırarak proje temelli öğrenme süreçlerinde daha aktif rol almalarını sağlayabileceği ortaya konmuştur.

Bu yöntemsel yaklaşım, eğitimde dijitalleşme ve oyunlaştırma gibi güncel eğilimlerin teorik temellerini ortaya koymayı amaçlamakta; öğretmenler, eğitim tasarımcıları ve araştırmacılar için proje temelli öğrenme ortamlarının nasıl dönüştürülebileceğine dair bilimsel bir temel sunmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın sonucunda, proje temelli öğrenme süreçlerinde dijital zihin haritalama tekniklerinin, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine önemli katkılar sağladığına dair güçlü bulgular elde edilmesi beklenmektedir. Özellikle Zihin Haritalama 2.0 yaklaşımının, öğrencilerin karmaşık bilgileri yapılandırma, anlamlandırma ve problem çözme becerilerini geliştirmede etkili bir araç olacağı öngörülmektedir. Dijital ortamda yürütülen zihin haritalama uygulamalarının, geleneksel yöntemlere göre daha fazla etkileşim ve paylaşım imkânı sunduğu, böylece proje temelli öğrenme süreçlerindeki işbirliği ve yaratıcılığı artırdığı sonucuna ulaşılması beklenmektedir. Ayrıca oyunlaştırma unsurlarının (puanlar, rozetler, seviye ilerlemeleri) öğrenci motivasyonunu güçlendirdiği ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını desteklediği öngörülmektedir. Beklenen bir diğer sonuç, dijital zihin haritalama araçlarının proje planlama, süreç yönetimi ve ürün geliştirme aşamalarında öğrencilerin sorumluluk bilincini geliştirdiği yönündedir. Bu araçların aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini izlemelerine, yönlendirmelerine ve geri bildirim sağlamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma, eğitimde dijitalleşmenin, proje temelli öğrenme yöntemlerine entegrasyonunun, yalnızca teknik bir yenilik değil; aynı zamanda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik pedagojik bir dönüşüm sunduğunu ortaya koyacaktır. Araştırma, öğretmenlerin dijital zihin haritalama ve oyunlaştırma tekniklerini eğitim ortamlarına nasıl uyarlayabileceğine dair öneriler sunarak alanyazına ve uygulamaya katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: zihin haritalama 2.0, dijital zihin haritalama, proje temelli öğrenme, oyunlaştırma, bilişsel dönüşüm, eğitim teknolojileri



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Alberts, B., Johnson, A., Lewis, J., Raff, M., Roberts, K., & Walter, P. (2014). *Molecular Biology of the Cell* (6th ed.). Garland Science.
- Alves, M., Miranda, L., & Morais, C. (2021). Gamification in project-based learning: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 26(5), 5583–5605. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10568-5>
- Buzan, T. (2018). *Zihin Haritaları: Beyninizi Daha Etkili Kullanmanın Yolu*. Optimist Yayınları.
- Caviglia, F., & Delfino, M. (2016). Mind maps as representations of students' conceptual knowledge: An analysis of a learning sequence on natural selection. *International Journal of Science Education*, 38(5), 783–804.
- Chen, Y. L., & Hwang, G. J. (2020). Effects of a concept mapping-based flipped learning approach on EFL students' English speaking performance, critical thinking awareness and learning satisfaction. *British Journal of Educational Technology*, 51(3), 817–834.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9–15).
- Dörner, R., Göbel, S., Effelsberg, W., & Wiemeyer, J. (Eds.). (2016). *Serious Games: Foundations, Concepts and Practice*. Springer.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2016). *Teaching and Learning STEM: A Practical Guide*. Jossey-Bass.
- Han, S., Capraro, R., & Capraro, M. M. (2015). How science, technology, engineering, and mathematics project-based learning affects high-need students in the US. *Learning and Individual Differences*, 51, 157–166.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in University Teaching*, 25(3-4), 1–26.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.
- Kim, S., Song, K., Lockee, B., & Burton, J. (2018). *Gamification in Learning and Education: Enjoy Learning Like Gaming*. Springer.
- Kwon, K., & Cifuentes, L. (2007). Supporting problem-solving performance in context-based online learning with scaffolds. *Computers & Education*, 48(2), 243–252.
- Li, M., & Liu, Y. (2020). Mind mapping in education: A systematic review of literature from 2008 to 2019. *Frontiers in Psychology*, 11, 1713.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Mayer, R. E. (2014). The Cambridge Handbook of Multimedia Learning (2nd ed.). Cambridge University Press.

Prensky, M. (2001). Digital Game-Based Learning. McGraw-Hill.

Savery, J. R. (2015). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. Essential Readings in Problem-Based Learning, 5–15.

Selvi, K. (2017). Zihin haritalarının eğitimde kullanımı ve yeni medya. Eğitim ve Teknoloji Kuram ve Uygulama, 7(2), 149–166.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ortaöğretim Düzeyindeki Ergenlerde Dijital Bağımlılık: Son Beş Yılda Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Şeyma Keskin

Çocuk Gelişimi, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Günümüzde dijital teknolojilerin hızlı gelişimi ve yaygınlaşması, özellikle ergen bireylerin günlük yaşamlarını ve alışkanlıklarını derinden etkilemektedir. Akıllı telefonlar, sosyal medya platformları ve dijital oyunlar, ergenlerin boş zaman aktivitelerini büyük ölçüde şekillendirmekte ve onların sosyalleşme, eğlenme ve öğrenme süreçlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Özsaydı & Uslu, 2024). İnternetin yaygınlaşmasıyla birlikte, bireylerin iletişim ve etkileşim biçimleri dijital ortamlara taşınmakta; bu durum, bireylerin çevrim içi platformlarda daha fazla zaman geçirmelerine ve sosyal hayattan uzaklaşarak sanal bir ortamda yaşamayı tercih etmelerine neden olmaktadır (Özcan, Açar & Köse, 2023). Bu teknolojilerin aşırı ve kontrolsüz kullanımı, dijital bağımlılık olarak adlandırılan bir soruna yol açabilmekte ve ergenlerin gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Koral & Alptekin, 2023).

Dijital bağımlılık, bireylerin internet, sosyal medya, dijital oyunlar ve akıllı telefonları aşırı kullanmaları sonucu günlük yaşam aktivitelerinde aksamalara neden olan bir durumdur (Bütüner, Bütüner & Bütüner, 2022). Ergenlik dönemi, bireyin kimlik oluşumu, arkadaşlık ilişkileri ve özerklik kazanımı açısından önemli bir süreçtir ve bu süreçte dijital bağımlılık riskinin yükseldiği gözlemlenmektedir. Yapılan araştırmalar, dijital bağımlılığın ergenlerde akademik başarıda düşüş, uyku bozuklukları, psikolojik sorunlar ve sosyal izolasyon gibi olumsuz sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir (Demir & Kumcağız, 2019).

Ergenlik dönemi, Dünya Sağlık Örgütü'ne (DSÖ) göre 10-24 yaş aralığını kapsayan ve bireylerin fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal birçok değişim yaşadığı önemli bir dönemdir (Çokkeser, 2023). Bu dönemde, dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte ergenler dijital teknolojilerle doğrudan etkileşim halinde büyümekte ve çevrimiçi dünyada yoğun zaman geçirmektedirler. Ergenlerin internet, sosyal medya ve dijital oyunlara olan yüksek düzeyde maruz kalması, beraberinde kontrolsüz kullanım, dijital bağımlılık belirtileri ve gelişimsel problemleri de beraberinde getirebilmektedir (Hawi vd., 2019).

Bu çalışmada dijital bağımlılık kavramı, türleri, tetikleyici faktörleri, belirtileri ve ergenlik dönemi gelişimsel özellikleri ele alınarak, dijital bağımlılığın ergenler üzerindeki olası etkileri ve gelişimsel sorunları incelenecektir. Ergenlerde dijital bağımlılığın yaygınlığı ve olumsuz etkileri göz önüne alındığında, bu alanda gerçekleştirilecek kapsamlı araştırmalar ve etkili müdahale stratejilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Çalışma kapsamında, son beş yıl içinde dijital bağımlılık üzerine yapılan araştırmalar incelenerek, ortaöğretim düzeyindeki ergenlerde dijital bağımlılığın nedenleri, sonuçları ve olası çözüm yolları değerlendirilecektir. Bu doğrultuda, dijital bağımlılığın önlenmesi ve ergenlerin sağlıklı dijital kullanım alışkanlıkları geliştirmeleri için uygulanabilecek stratejilere yönelik öneriler sunulacaktır.

Yöntem

Bu araştırma, ortaöğretim düzeyindeki ergenlerde dijital bağımlılık konusunu ele alan 2019–2024 yılları arasında yayımlanmış akademik yayınları incelemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Araştırma, doküman analizi yöntemine dayalı olarak yapılandırılmış ve tematik içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir. Doküman analizi, geçmişte üretilmiş yazılı, görsel veya dijital materyallerin sistematik olarak değerlendirilmesini sağlayan bir nitel araştırma yöntemidir (Bowen, 2009). Bu yöntem, dijital bağımlılık alanındaki akademik bilgi birikimini anlamlandırmak ve güncel eğilimleri ortaya koymak amacıyla tercih edilmiştir.

Veri toplama süreci, amaçlı örnekleme stratejisi doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de 2019–2024 yılları arasında yayımlanan, örneklem grubu 14–18 yaş arası ergen bireylerden oluşan ve dijital bağımlılığı temel sorun olarak ele alan 32 makale ve 18 yüksek lisans tezi çalışmaya dâhil edilmiştir. Veriler; DergiPark, TR Dizin, ULAKBİM, Google Akademik ve YÖK Tez Merkezi gibi güvenilir akademik veri tabanlarından, belirlenen anahtar kelimeler aracılığıyla toplanmıştır. Dâhil etme ölçütleri arasında tam metne erişilebilirlik, Türkçe dilinde yayımlanmış olma ve içerik uygunluğu yer almaktadır.

Toplanan belgeler, araştırmacı tarafından geliştirilen ön inceleme ve belge değerlendirme formu aracılığıyla sistematik olarak kodlanmıştır. Her bir belge; yayın yılı, araştırma türü, katılımcı profili, veri toplama araçları ve dijital bağımlılık türüne göre sınıflandırılmıştır. Bu süreçte verilerin karşılaştırılabilirliği sağlanmış ve analiz aşamasında tematik bütünlük gözetilmiştir.

Verilerin analizi, Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği üç aşamalı içerik analizi çerçevesinde gerçekleştirilmiştir: (1) verilerin indirgenmesi (kodlama), (2) temaların oluşturulması ve gruplandırılması, (3) verilerin yorumlanması. Bulgular, dijital bağımlılığın türleri, etkileri, yöntemsel eğilimler ve müdahale önerileri çerçevesinde temalandırılmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği, kaynak seçimindeki içerik tutarlılığı, kodlama sistematigi, açık veri sunumu ve yorumlamadaki nesnellik ilkeleriyle güvence altına alınmıştır. Tüm süreç, bilimsel etik kurallarına uygun olarak yürütülmüş; çalışmalara usulüne uygun atıf yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, 2019–2024 yılları arasında ortaöğretim düzeyindeki ergen bireylerde dijital bağımlılık konusuna odaklanan toplam 50 akademik çalışma sistematik doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. İncelemeler sonucunda, dijital bağımlılığın ergenlerin bilişsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve akademik gelişimlerine çok yönlü olumsuz etkiler yarattığı tespit edilmiştir. Özellikle internet, sosyal medya ve dijital oyunların aşırı kullanımı, dikkat eksikliği, benlik saygısında azalma, sosyal izolasyon, uyku bozuklukları ve aile içi çatışmalar gibi sorunlara yol açmaktadır. Sosyal medya ve dijital oyun bağımlılığı, gelişimsel açıdan en riskli alanlar olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmaların çoğunda nicel yöntemler kullanılmış; nitel ve karma yöntemlerin sınırlılığı, dijital bağımlılığın derinlemesine analizinde önemli bir boşluk olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda, çok boyutlu ve bütüncül yöntemsel yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Ayrıca çalışmalar, dijital bağımlılıkla mücadelede psikoeğitim programları, okul temelli müdahaleler, dijital okuryazarlık eğitimi ve aile farkındalığının artırılmasını önermektedir. Sonuç olarak, dijital bağımlılık yalnızca bireysel değil; eğitsel, kültürel ve toplumsal düzeyde ele alınması gereken çok katmanlı bir olgudur. Bu durum, eğitim politikaları, akademik araştırmalar ve uygulamalı stratejiler açısından disiplinler arası iş birliğini zorunlu kılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: dijital bağımlılık, ergenlik, sistematik inceleme, doküman analizi, eğitim teknolojileri

Kaynakça

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

Bütüner, R., Bütüner, N., & Bütüner, M. (2022). Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı Konusunda Son Beş Yılda Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi. *Journal of Information Systems and Management Research*, 4(2), 17-34.

Çokkeser, Ş. P. (2023). Adölesanlarda dijital bağımlılık, obezite, kronotip ve sağlıklı yaşam biçimi davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Demir, Y., & Kumcağız, H. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(52), 23-42.

Hawi, N. S., Samaha, M., & Griffiths, M. D. (2019). The digital addiction scale for children: Development and validation. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(12), 771-778.

Koral, F., & Alptekin, K. (2023). Dijital oyun bağımlılığı: Bir derleme çalışması. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (11), 283–308.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.

Özcan, N., Açar, E., & Köse, M. F. (2023). Dijital bağımlılıklar, sosyal bağlılık ve yaşam memnuniyeti ile akademik yılmazlık arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 192–212. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1118298>

Özsaydı, Ş., & Uslu, Ö. S. (2024). Ergenlerde akıllı telefon kullanımı ve dijital oyun bağımlılığının fiziksel aktiviteye katılım üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi (UPSEAD)*, 4(7), 191–208.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilgi Güvenliği Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Seyide Eroğlu ¹ & Şadan Dursun ²

¹ Kimya Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² İngilizce Öğretmenliği, Nuh Mehmet Baldöktü Anadolu Lisesi

Problem Durumu

Dijital teknolojilerin yaşamın her alanına entegre olmasıyla birlikte bireylerin dijital ortamlarda güvenliğini sağlaması, çağımızın en önemli gerekliliklerinden biri hâline gelmiştir. Eğitimden iletişime, eğlenceden bilgi paylaşımına kadar birçok etkinliğin dijital platformlar üzerinden yürütülmesi, beraberinde siber tehdit risklerini de getirmektedir. Bu risklerin azaltılmasında ve bilgi güvenliğinin sağlanmasında bireylerin farkındalık düzeyleri kritik rol oynamaktadır. Bilgi güvenliği farkındalığı, bireylerin dijital ortamlarda karşılaşılabilecekleri tehditleri tanıyabilme, güvenli davranış geliştirme ve verilerini koruma konusunda bilinçli hareket edebilme yeterliliği olarak tanımlanabilir (Siponen vd., 2014).

Alanyazında bilgi güvenliği farkındalığı genellikle üniversite öğrencileri ya da çalışan yetişkin bireyler üzerine yapılan araştırmalarla ele alınmıştır (Keser & Yayla, 2021; Göldağ, 2021; Gültekin & Özel, 2023). Ancak siber güvenlik riskleri, sadece yetişkinleri değil; dijital teknolojileri yoğun biçimde kullanan genç bireyleri, özellikle ortaöğretim öğrencilerini de etkilemektedir. Ortaöğretim çağındaki öğrenciler, sosyal medya, çevrimiçi oyunlar, mobil uygulamalar ve çeşitli paylaşım platformlarında aktif kullanıcılar olup, çoğu zaman kişisel veri paylaşımı, gizlilik ayarları ve dijital kimlik yönetimi konularında yetersiz bilgi ve tutum sergileyebilmektedir (Güldüren & Keser, 2015). Bu durum, bu yaş grubunun bilgi güvenliği tehditlerine karşı daha savunmasız olmasına yol açmaktadır.

Alan yazın açısından bir diğer önemli nokta ise, bilgi güvenliği farkındalığına etki eden faktörlerin belirlenmesidir. Yine bu konuda ilgili alan yazında çalışmalar yapılırsa da genel anlamda çalışmaların odağını düzey belirleme teşkil etmektedir (Talan & Aktürk, 2021). Oysa ki, bireysel farklılıklar bilgi güvenliği farkındalığı düzeyleri üzerinde etkili olduğu, özellikle cinsiyet gibi demografik değişkenlerin dijital davranışlar ve güvenlik yaklaşımları üzerinde anlamlı etkiler yaratabileceği literatürde sıkça vurgulanmaktadır (Gültekin & Özel, 2023). Kimi çalışmalar erkek bireylerin dijital ortamları daha riskli kullandığını; kimileri ise kadın bireylerin daha temkinli olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu bulguların tutarlılığı sınırlı olup, özellikle ortaöğretim düzeyinde cinsiyete



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

göre bilgi güvenliği farkındalığını detaylı biçimde inceleyen çalışmalar oldukça azdır (Güldüren vd., 2016).

Son yıllarda yapılan araştırmalar bilgi güvenliği farkındalığının geliştirilmesinin yalnızca teknik bilgi aktarmakla sınırlı kalmaması, aynı zamanda kullanıcıların davranışsal tutumlarını ve dijital etik ilkeleri içselleştirmelerini de gerektirdiğini ortaya koymaktadır (Bulgurcu vd., 2010; Çetinkaya & Öktelik, 2022; Hadlington, 2017; Kruger & Kearney, 2006). Dolayısıyla farkındalık düzeylerinin cinsiyet, dijital deneyim, risk algısı gibi değişkenler açısından değerlendirilmesi, öğrencilere yönelik eğitim içeriklerinin davranış, tutum ve değer boyutlarını kapsayacak biçimde kişiselleştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda yapılacak analizler, okul temelli müdahale programlarının etkinliğini artırma ve sürdürülebilir dijital güvenlik kültürü oluşturma açısından yol gösterici olabilir. Bu araştırmanın temel problemi, ortaöğretim öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin ne düzeyde olduğunun ve bu düzeyin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Bu çerçevede “Ortaöğretim öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Sonuç olarak, bu araştırma, hem mevcut durumun ortaya konulması hem de öğrencilere yönelik geliştirilecek eğitim programlarının kanıta dayalı şekilde yapılandırılması açısından gerçekleştirilebilir niteliktedir. Ortaöğretim öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerini ve bu düzeylerin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak, sürdürülebilir dijital güvenlik anlayışının okul ortamında geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kapsamında yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin ya da farklılıkların incelendiği, mevcut durumu betimlemeye yönelik bir desendir (Karasar, 2012). Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir devlet okulunda öğrenim gören toplam 355 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 181’i kız, 174’ü erkek öğrencidir. Örneklem, kolayda örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntem, zaman, erişim kolaylığı ve maliyet gibi nedenlerle araştırmalarda sıkça tercih edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2022). Katılımcıların tamamı aktif internet ve dijital araç kullanıcılarıdır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Güldüren ve arkadaşları (2016) tarafından geliştirilen Ortaöğretim Öğrencilerine Yönelik Bilgi Güvenliği Farkındalık Ölçeği (BGFÖ) kullanılmıştır. Ölçek, 14–18 yaş grubu lise öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalığını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 5’li Likert tipinde yapılandırılmış olan ölçek, toplam 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Kişisel Verilerin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Korunması, Saldırı ve Tehditler ve Mahremiyet olmak üzere üç faktörlü bir yapı içermektedir. Ölçekten elde edilen toplam puan ve alt boyut puanları yükseldikçe bireylerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin de arttığı kabul edilmektedir.

BGFÖ için, yapı geçerliği daha önce açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle test edilmiş, üç faktörlü yapı istatistiksel olarak doğrulanmış olduğundan bu çalışmada ayrıca faktör analizi yapılmamıştır. Ölçeğin iç tutarlılığına yönelik yapılan güvenilirlik analizlerinde, geliştirildiği çalışmada Cronbach's Alpha katsayısı .89 olarak raporlanmış, bu araştırmada ise .759 bulunmuştur. Bu değer, Kline (2011) tarafından önerilen .70 sınırının üzerinde olduğu için ölçek güvenilir kabul edilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliği, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiş; madde içeriklerinin ölçülmek istenen kavramları yeterli düzeyde temsil ettiğine karar verilmiştir. Ayrıca veri toplama süreci öncesinde pilot uygulama yapılmış, uygulama süreci anlaşılabilirlik ve uygulama süresi açısından test edilerek öğrencilerin doğru ve tutarlı yanıtlar verebilmesi sağlanmıştır. Tüm bu önlemler, elde edilen verilerin ölçmek istenen kavramı geçerli ve güvenilir bir şekilde yansıttığını göstermektedir.

Veriler, çevrim içi ortamda hazırlanan Google Form aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin toplanmasından önce öğrencilere araştırmanın amacı, gizlilik ilkesi ve verilerin nasıl kullanılacağı hakkında bilgilendirme yapılmış, gerekli etik onam alınmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Veri toplama süreci yaklaşık iki hafta sürmüştür.

Toplanan veriler, SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler) hesaplanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak, bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Farklılığın büyüklüğü Cohen's d katsayısı ile hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2022). Anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ortaöğretim öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalık düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından incelenmiş ve öğrencilerin genel bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin orta-üst düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, ortaöğretim düzeyindeki bireylerin dijital risklerin farkında olduklarını ancak yeterli farkındalığa sahip olmadıklarını göstermektedir. Göldağ (2021) ve Tüfekci ve Doğan (2019) da bilgi güvenliği farkındalığının özellikle bu yaş grubunda gelişmekte olan bir beceri olduğunu vurgulamıştır.

Araştırmada kız öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak farkın etki büyüklüğü (Cohen's $d = 0.222$) düşük düzeydedir. Bu durum, literatürdeki bazı çalışmalarla uyumlu görünmektedir. Örneğin, Gültekin ve



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özel (2023), kadın öğrencilerin siber ortamlarda daha temkinli davrandığını ve mahremiyet bilincinin daha gelişmiş olduğunu belirtmiştir. Öte yandan, Talan ve Aktürk (2021) gibi bazı araştırmalarda ise cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ifade edilmiştir. Bu sonuç, cinsiyetin bilgi güvenliği farkındalığında belirleyici bir değişken olabileceğini, ancak bu etkinin büyük ve belirgin olmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırma bulguları, öğrencilerin en yüksek puanı “Mahremiyet” boyutunda aldığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin özel hayatlarına dair bilgileri paylaşma konusunda daha dikkatli davrandığını, ancak teknik tehditler ve veri koruma konularında bilgi eksiklikleri olabileceğini düşündürmektedir. Bu da, gelecekteki eğitim içeriklerinin ağırlıklı olarak “kişisel veri güvenliği” ve “saldırı türleri”ne odaklanmasını gerektirmektedir (Hadlington, 2017; Kruger & Kearney, 2006).

Anahtar Kelimeler: bilgi güvenliği, bilgi güvenliği farkındalığı, dijital okuryazarlık, lise öğrencileri, cinsiyet

Kaynakça

- Bulgurcu, B., Cavusoglu, H., & Benbasat, I. (2010). Information security policy compliance: An empirical study of rationality-based beliefs and information security awareness. *MIS Quarterly*, 34(3), 523–548. <https://doi.org/10.2307/25750690>
- Büyüköztürk, Ş. (2022). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). Bilimsel araştırma yöntemleri (31. baskı). Pegem Akademi.
- Çetinkaya, L., & Öktelik, B. (2022). Ortaokul Düzeyi Öğrencilerine Yönelik Bilgi Güvenliği Farkındalık Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(4), 696-708.
- Göldağ, B. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 82-100.
- Güldüren, C., & Keser, H. (2015). Bilgi güvenliği farkındalık ölçeği geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1167-1184.
- Güldüren, C., Çetinkaya, L., & Keser, H. (2016). Ortaöğretim öğrencilerine yönelik bilgi güvenliği farkındalık ölçeği (BGFÖ) geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 15(2).
- Gültekin, V., & Özel, N. (2023). Üniversite Öğrencilerinin Bilgi Güvenliği Farkındalığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Yönetimi*, 6(2), 310-331.
- Hadlington, L. (2017). Human factors in cybersecurity: examining the link between internet addiction, impulsivity, attitudes towards cybersecurity, and risky cybersecurity behaviours. *Heliyon*, 3(7), e00346. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2017.e00346>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (23. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Keser, H., & Yayla, H. G. (2021). Fatih projesi uygulanan okullardaki öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 50(229), 9-40.

Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.). The Guilford Press.

Kruger, H. A., & Kearney, W. D. (2006). A prototype for assessing information security awareness. Computers & Security, 25(4), 289–296. <https://doi.org/10.1016/j.cose.2006.02.008>

Siponen, M., Mahmood, M. A., & Pahnla, S. (2014). Employees' adherence to information security policies: An exploratory field study. Information & Management, 51(2), 217–224. <https://doi.org/10.1016/j.im.2013.08.006>

Talan, T., & Aktürk, C. (2021). Orta öğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve bilgi güvenliği farkındalığı seviyelerinin incelenmesi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18(1), 158-180.

Tüfekci, A., & Doğan, S. (2019). Bilgi güvenliği farkındalığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü Dergisi, 21(2), 123–138.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Kullanımları Üzerine Bir İnceleme

Elife Nur Saydam ¹, Nahide İrem Azizoğlu ² & Şule Yılmaz Özden ³

¹ Sınıf Öğretmenliği, Sakarya Üniversitesi

² Türkçe Öğretmenliği, Sakarya Üniversitesi

³ Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Sakarya Üniversitesi

Problem Durumu

Yapay zekâ (YZ) teknolojileri, dijitalleşmenin eğitim alanına yansıyan en dikkat çekici boyutlarından biri hâline gelmiştir. Günümüzde YZ, öğretim tasarımıyla ölçme ve değerlendirme uygulamalarına, öğrenme analitiklerinden bireyselleştirilmiş öğretim yollarına kadar pek çok alanda köklü değişimler yaratmaktadır (Holmes, Bialik & Fadel, 2022; Zawacki-Richter, Marín, Bond & Gouverneur, 2019). Eğitim teknolojileri bağlamında gelişen YZ araçları, öğretmenlerin rutin görevlerini otomatikleştirme, öğrenci verilerini analiz etme ve geri bildirim sağlama gibi süreçleri kolaylaştırmakta; böylece öğretim ortamlarında daha dinamik ve etkileşimli bir yapı oluşmasını desteklemektedir (Luckin, Holmes, Griffiths & Forcier, 2016). Söz konusu dönüşüm, öğretmenlik mesleğinin yalnızca pedagojik yeterliklerle değil, aynı zamanda teknolojik okuryazarlıkla da yeniden tanımlanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının YZ teknolojilerine yönelik farkındalık düzeyleri, tutumları, kullanım deneyimleri ve pedagojik bağlamda bu araçlara ilişkin değerlendirmeleri önemli bir araştırma alanı olarak dikkat çekmektedir (Saritepeci, 2023). Özellikle öğretmen adaylarının bu teknolojileri ders materyali üretiminden öğrenci değerlendirmeye, öğretim etkinliklerinin planlanmasından geri bildirim süreçlerine kadar ne ölçüde kullandıkları, onların dijital öğretim yeterliklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Literatürde bu konuya yönelik yapılan çalışmalar, bilgi boşluklarını ve ihtiyaçları daha net biçimde ortaya koymaktadır. Örneğin Zawacki-Richter ve arkadaşları (2019), yükseköğretim bağlamında gerçekleştirdikleri sistematik derleme çalışmasında, YZ'nin eğitimdeki uygulamalarının daha çok teknik boyutuna odaklanıldığını, ancak pedagojik yansımalarının henüz yeterince araştırılmadığını belirtmektedir. Saritepeci (2023), Türkiye’de öğretmen adaylarının YZ araçlarına yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında, katılımcıların çoğunluğunun yapay zekâyı karşı olumlu bir yaklaşım sergilediğini ancak kullanım pratiklerinin sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Yıldız ve Yalman (2023) da öğretmen adaylarının en sık kullandığı YZ araçlarının içerik üretme ve metin düzenleme araçları olduğunu, pedagojik uygulamalara entegrasyon konusunda ise kaygı ve yetersizlik yaşadıklarını belirtmiştir. Koç ve Akgün (2024)’ün bulguları da, öğretmen adaylarının YZ’yi verimlilik ve zaman yönetimi açısından faydalı bulduklarını, ancak etik kullanım, güvenilirlik ve değerlendirme gibi konularda çekinceleri

olduğunu göstermektedir. Tüm bu bulgular, YZ teknolojilerinin öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığı ve nasıl kullanıldığını anlamanın, öğretmen eğitimi programlarının içeriklerini ve uygulama modellerini yeniden gözden geçirmek açısından kritik olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının yapay zekâ araçlarını kullanım durumlarına ilişkin deneyimlerini, görüşlerini ve bu araçların eğitimsel yansımalarına yönelik değerlendirmelerini ortaya koymaktır. Araştırma; YZ araçlarının hangi türlerinin kullanıldığı, kullanım sıklığı, eğitim-öğretim süreçlerindeki işlevselliği, avantajları ve sınırlılıklarına dair görüşlerin derinlemesine analiz edilmesini hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında, bireylerin deneyimledikleri bir olguyu nasıl algıladıklarını ve bu olguya nasıl anlamlar yüklediklerini ortaya koymayı amaçlayan fenomenoloji (olgubilim) deseni ile yürütülmüştür (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2022). Fenomenoloji, katılımcıların belirli bir fenomen hakkındaki öznel yaşantılarını ve bu yaşantılara ilişkin düşünsel yansımalarını anlamaya yönelik derinlemesine bir analiz imkânı sunmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi bünyesinde yer alan Türkçe Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programlarının son sınıfında öğrenim gören toplam 10 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerine yönelik temel bilgi düzeyine sahip olmaları ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul etmeleri temel ölçütler olarak esas alınmıştır. Veri toplama sürecinde, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve alan yazına dayalı olarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliği ve içerik doğruluğu iki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiş ve gerekli revizyonlar yapılarak son hali verilmiştir. Katılımcılarla yüz yüze ve çevrim içi olarak yapılan görüşmeler sesli kayıt altına alınmış, ardından yazılı dökümleri oluşturulmuştur. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Verilerden anlamlı ifadeler kodlanmış, bu kodlar tematik benzerliklerine göre bir araya getirilerek üst temalar hâlinde sınıflandırılmıştır. Analiz sürecinde araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla bağımsız bir ikinci araştırmacı ile kodlayıcılar arası uyum oranı hesaplanmış ve yorumlayıcı tutarlılık sağlanmıştır. Ayrıca etik ilkelere bağlı kalınarak, katılımcılardan açık onam alınmış ve tüm görüşmeler gizlilik esasına göre yürütülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yapay zekâ araçlarına yönelik genel olarak olumlu tutumlara sahip oldukları, bu araçları özellikle gündelik hayatlarında merak ettikleri gündelik bilgilere hızlıca ulaşma ve eğitim-öğretim süreçlerinde içerik üretimi, akademik olarak bilgiye hızlı erişim amacıyla kullandıklarına yönelik sonuçların elde edilmesi beklenmektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun yapay zekâ aracı olarak ChatGPT'yi kullandıkları; bazı öğretmen adaylarının ChatGPT



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

dışında başka bir yapay zekâ aracını tanımadıkları, bazılarının ise ChatGPT dışında birden fazla yapay zeka aracını aktif olarak kullandıkları sonuçları beklenmektedir. Ayrıca bu yapay zekâ araçlarının çeşitli avantaj (zaman tasarrufu, zengin içerik gibi) ve dezavantajlarının (bireysel emeğin ortadan kalkması ve bireyleri tembelleğe alıştırmaya gibi) olduğu sonuçları bu araştırma kapsamında beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: üretken yapay zeka, öğretmen adayı, yapay zeka okuryazarlığı

Kaynakça

- Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). SAGE.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.
- Koç, E., & Akgün, F. (2024). Yapay zekâ destekli öğretim ortamlarına öğretmen adaylarının bakışı. Eğitimde Yeni Yönelimler Dergisi, 10(1), 35–52.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. Pearson Education.
- Sarıtepeci, M. (2023). Öğretmen adaylarının yapay zekâ araçlarına ilişkin görüşlerinin analizi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 23(1), 102–125.
- Yıldız, A., & Yalman, M. (2023). Yapay zekâ uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının tutumları: Nitel bir araştırma. Eğitim ve Teknoloji Kuram ve Uygulama, 13(3), 220–238.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(1), 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). SAGE.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

The Effects of Computer Games on Primary School Students: An Experimental Study on Primary School Students

Ersin Çağlar ¹, Akın Sabri Tuzsuz ² & Birhan Varol ¹

¹ Management Information Systems, European University of Lefke

² School of Tourism and Hotel Management, European University of Lefke

Problem Statement

Computer games were introduced with simple text-based and pixel-graphic games in the 1970s and became a part of mass culture with the popularization of arcades in the 1980s (Saucier, 2022). With the widespread use of home computers in the late 1980s, educational games began to be used in schools. With the evolution of digital technologies, computer games have gone beyond entertainment to become impactful tools in educational settings. Over the decades, the development of 3D graphics, virtual communities, and mobile platforms have transformed games into immersive experiences that support learning (Saucier, 2022; Sweeting, 2021). Today, educational games enhance not only academic abilities such as mathematics and language but also cognitive and social-emotional skills (Alam & Mohanty, 2023; Christopoulos & Mystakidis, 2023; Khaldi et al., 2023).

Especially since the COVID-19 pandemic, educational technologies have become central in maintaining student engagement (Ortiz et al., 2020). Research has shown that game-based learning increases motivation, improves conceptual understanding, and supports the development of teamwork, communication, and emotional regulation (Çağlar, 2020; Johannes et al., 2021; Bahşi & Gençer, 2024).

Notably, studies demonstrate that educational games can aid students with learning difficulties and promote personalized education (Salgarayeva et al., 2021). However, despite these benefits, there remains a research gap in terms of experimental evidence at the primary school level regarding the effect of specific games on skill development.

This study aims to address that gap by evaluating the effects of AimLabs, a digital aiming and reflex training game, on primary school students' cognitive and psychomotor skills. The research seeks to answer the following questions:

- How do repeated sessions with AimLabs affect hand-eye coordination, reaction time, and focus?



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Can a structured gaming environment contribute to measurable improvements in educationally relevant skills?

The study's objective is to produce empirical data demonstrating the potential of structured game-based activities in primary education and support future curriculum designs that integrate digital tools effectively (Behnamnia et al., 2023).

Method

This study experimentally analyzes the effect of computer games on learning. It was conducted to observe the effects of AimLabs, a shooting practice game, on primary school students.

This experimental study involved 10 voluntary 3rd-grade students from Lefke İstiklal Primary School. Over six sessions across two weeks, students engaged with AimLabs, a popular aim training game. AimLabs is widely used by both casual and professional gamers for enhancing speed, accuracy, and reaction time in FPS gameplay environments (State Space Labs, 2023).

Students interacted with four game modes (Gridshot, Spidershot, Microshot, and Headshot) each focusing on different psychomotor skills like reaction speed, hand-eye coordination, and attention. The software collected objective performance data including score, accuracy, and reaction time—standard indicators in game-based skill assessments (Hayati & Behnamnia, 2023).

- Accuracy: The ratio of hits to all hits.
- Reaction time: The time from detecting the target and taking action until the required button is pressed and the ball is clicked.
- Score: Points are earned for targets hit per second and points are lost for missed shots, the result at the end of 1 minute of training according to these data is the score.

Participants played during break times under supervised conditions. Data were analyzed comparatively from Day 1 to Day 6. Observations were made on improvements in:

- Perception (recognizing target)
- Sensitivity (controlling the crosshair)
- Hand-eye coordination
- Focus
- Fine motor skills

Such structured setups align with earlier research which emphasizes the value of digital scaffolding and customized learning paths in game-based learning environments (Kaldarova et al., 2023).

Expected/Temporary Results



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Quantitative data demonstrated clear improvement across all four training modes. Students' scores increased significantly (some by over 120%) while reaction times shortened and accuracy rates improved, indicating that AimLabs contributed positively to both motor and cognitive performance (Johannes et al., 2021).

Particularly in Gridshot and Microshot, trends showed consistent improvement in both novice and advanced participants. These results are consistent with findings from Salgarayeva et al. (2021) and Yang et al. (2023), which indicate digital games can enhance psychomotor skills even in children with varying initial performance levels.

Such progress reflects the effectiveness of repetitive, structured gameplay in improving not just game-related performance, but also educationally valuable abilities. As supported by Gao et al. (2022), however, balance and moderation are critical to prevent overexposure or dependency on games.

Keywords: digital game-based learning, information systems and technologies, aimlabs, cognitive development, experimental study

References

- Alam, A., & Mohanty, A. (2023). Educational technology: Exploring the convergence of technology and pedagogy through mobility, interactivity, AI, and learning tools. *Cogent Engineering*, 10(2), 2283282.
- Bahşi, N., & Gençer, G. (2024). Digital Tools in Education. *Digital Education I*, 143.
- Christopoulos, A., & Mystakidis, S. (2023). Gamification in education. *Encyclopedia*, 3(4), 1223-1243.
- Çağlar, E. (2020). The effect of computer game on coding learning: a case study of university students. *European Journal of Science and Technology*, (20), 456-465.
- Gao, Y. X., Wang, J. Y., & Dong, G. H. (2022). The prevalence and possible risk factors of internet gaming disorder among adolescents and young adults: Systematic reviews and meta-analyses. *Journal of psychiatric research*, 154, 35-43.
- Johannes, N., Vuorre, M., & Przybylski, A. K. (2021). Video game play is positively correlated with well-being. *Royal Society open science*, 8(2), 202049.
- Khalidi, A., Bouzidi, R., & Nader, F. (2023). Gamification of e-learning in higher education: a systematic literature review. *Smart Learning Environments*, 10(1), 10.
- Saucier, J. K. (2022). The video game age: A brief history. *IEEE Potentials*, 41(2), 7-16.
- Sweeting, J. (2021). Handmade Pixels: Independent Video Games and the Quest for Authenticity by Jesper Juul. *Leonardo*, 54(2), 257-259.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ortiz, L., Tillerias, H., Chimbo, C., & Toaza, V. (2020). Impact on the video game industry during the COVID-19 pandemic. *Athenea Engineering sciences journal*, 1(1), 5-13.

Hayati, S., & Behnamnia, N. (2023). Exploring game behavior, scaffolding, and learning mathematics in digital game-based learning apps on children. *J Mod Educ Res*, 2(5).

Kaldarova, B., Omarov, B., Zhaidakbayeva, L., Tursynbayev, A., Beissenova, G., Kurmanbayev, B., & Anarbayev, A. (2023, February). Applying game-based learning to a primary school class in computer science terminology learning. In *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1100275). Frontiers Media SA.

Salgarayeva, G. I., Iliysova, G. G., Makhanova, A. S., & Abdrayimov, R. T. (2021). The Effects of Using Digital Game Based Learning in Primary Classes with Inclusive Education. *European Journal of Contemporary Education*, 10(2), 450-461.

Yang, Y. F., Goh, A. P., Hong, Y. C., & Chen, N. S. (2023). Primary school students' foreign language anxiety in collaborative and individual digital game-based learning. *Computer Assisted Language Learning*, 36(8), 1587-1607.

Behnamnia, N., Kamsin, A., Ismail, M. A. B., & Hayati, S. A. (2023). A review of using digital game-based learning for preschoolers. *Journal of Computers in Education*, 10(4), 603-636.

State Space Labs (2023) AimLabs. <https://aimlabs.com> (Accessed on 06/07/2025)



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Design-Based Development and Usability Evaluation of a Mobile Application for Children with Intellectual Disabilities: Evidence from Task Performance and Eye-Tracking Data

Yalın Kılıç Türel ¹, Filiz Elmalı ², Neslihan Canpolat Çığ ³, Seda Özer Şanal ¹, Işık Akın Bülbül ⁴, Saime Arslan ⁵ & Mustafa Alpsülün ⁶

¹ Computer Education and Instructional Technology, Fırat University

² Early Childhood Education, Fırat University

³ Special Education, Tokat Gaziosmanpaşa University

⁴ Special Education Hacettepe University

⁵ Special Education, Ministry of National Education

⁶ Computer Programming, Harran University

Problem Statement

Basic numerical mathematics skills are particularly important for children with intellectual disabilities (ID) in developing independent living skills and improving academic achievement (Fletcher, Boon, & Cihak, 2010). In general, mobile applications stand out as effective tools in enabling children with special needs to engage in enjoyable learning processes through multimedia elements, while also providing opportunities for repetitive practice with a variety of examples and rich activities (Aruk, 2008; Karal & Abdüsselam, 2009). These applications are designed to individualize learning according to the learner's own pace, allow unlimited repetition, enhance independence in learning, and ultimately improve their quality of life (Arı & Bayhan, 2003; Bayhan & Güler, 2002; Pettersson & Fahlström, 2010; Qahmash, 2018; Reed & Bowser, 2005). However, a significant factor negatively affecting the mathematics learning of children with ID is the insufficiency of appropriate content and instructional materials (Kroesbergen & Van Luit, 2003; Yönter, 2009).

A review of the literature reveals that most technology-supported interventions targeting the learning outcomes of children with ID have adopted experimental designs, while relatively few studies have employed a design-based approach (Kuzu et al., 2013; Çankaya, 2013). Design-Based Research (DBR) offers significant contributions to the design of technology-supported environments through its iterative process and close collaboration between participants and researchers. Yet, as noted by Kurt and Kurtoğlu-Erden (2020), DBR remains one of the least utilized research methods in special education. The distinguishing feature of this study from previous DBR research is that the design process was supported by eye-tracking data, thereby integrating a usability study with the target group.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Children with intellectual disabilities face numerous barriers to accessing formal education. Health-related problems often pose the most significant obstacle, limiting their attendance at schools or special education and rehabilitation centers (Durduran & Bodur, 2009; Er-Sabuncuoğlu & Diken, 2010). Moreover, the COVID-19 pandemic, which began in December 2019, clearly demonstrated the urgent need for accessible materials to support distance and home-based learning for children with special needs, as was the case at all educational levels. The most crucial lesson learned from this period is the necessity of building infrastructures that ensure the continuity of education and enable effective out-of-class learning. Within this context, the originality of the present study lies in its potential to provide children with the opportunity to continue their education effectively from home during health crises, pandemics, earthquakes, or similar circumstances, with ongoing online support and monitoring by teachers.

In conclusion, this study aims to present the initial stages of the design and development process of a mobile application (ÖZÇİMO) focused on improving and monitoring mathematical skills in 60–72-month-old children diagnosed with mild intellectual disabilities by Guidance and Research Centers (RAM). As the first phase of a comprehensive research and development project, this study outlines the conceptual framework of the application, structures its core components, and reports the findings of initial improvements carried out during the design and development process.

Method

To make the mobile application ÖZÇİMO as effective and user-friendly as possible, it was decided that Design-Based Research (DBR) would provide the most appropriate methodological framework. DBR differs from other approaches in that the phases of design, analysis, and redesign occur within a dynamic and iterative process, and researchers remain in continuous interaction with participants throughout the entire process. In the first stage of DBR, “Analyze”, detailed answers were sought to the following question: “On which theoretical foundations, with which design principles, for what type of learner characteristics, and with what instructional content will ÖZÇİMO provide intervention?” Within this phase, design features were identified in line with the conceptual framework, and the instructional content was specified, including elements such as content presentation, activities, feedback, and scoring. In addition, scenarios for all activities in the application were prepared. This stage involved a comprehensive literature review and focus group discussions with 14 special education teachers. The subsequent “Design” stage focused on creating prototypes for each of the 20 activities based on the scenarios and design principles established during the analysis stage. The draft designs were then reviewed and refined through expert feedback obtained from two special education teachers.

Finally, in the “Develop and Implement” stage, the scenarios were digitized, and iterative cycles of implementation, data collection, analysis, and evaluation were carried out. At least three improvement



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

cycles were completed. In the first cycle, each activity was tested by three special education experts and five children with intellectual disabilities, during which eye-tracking data were collected to capture attention and interaction patterns. In addition, two researchers observed the process and kept reflective journals. The data were analyzed, necessary improvements were identified, and revisions were implemented. The second and third cycles repeated the same process, and the iterations were concluded when no further revisions were deemed necessary.

At this stage, a usability scale developed by the researchers was also employed to measure both effectiveness and efficiency. In total, 1490 task attempts were analyzed (1045 for effectiveness and 445 for efficiency). The children's performance on each task was categorized as completed, partially completed, or not completed, thereby providing objective indicators of the application's usability.

Expected/Temporary Results

The findings were derived from usability tests and eye-tracking data collected across iterative Design-Based Research cycles. In the first cycle, a total of 1,490 task attempts (1,045 for effectiveness and 445 for efficiency) were analyzed with five students. Results showed that 81.81% of tasks were effective and 67.41% efficient, indicating basic functionality but limitations in user-friendly design. Eye-tracking data further revealed that in drag-and-drop activities, attention was dispersed across multiple areas of the screen, suggesting higher cognitive load. Importantly, these patterns were consistent with feedback from special education experts, reinforcing the validity of the findings. Subsequent revisions to the interface, including improved navigation and visual design, led to clear performance gains. Eye-tracking data showed that attention was concentrated on central elements in the “Start” and “Joy” screens and on single focal points in tapping tasks. In contrast, drag-and-drop activities encouraged more distributed attention and strategy use. In the final cycle, usability results demonstrated significant improvement, with effectiveness reaching 91.0% and efficiency reaching 93.2%. These outcomes confirm that user-centered design refinements directly enhanced application usability. Overall, the study highlights that different task types impose varying cognitive load, and that targeted design adjustments play a critical role in supporting learning success.

Keywords: intellectual disability; mobile application; eye-tracking; mathematics

References

- Arı, M., Bayhan, P. (2003). Okulöncesi dönemde bilgisayar destekli eğitim. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Aruk, İ. (2008). Bilişim Teknolojilerinin Zihinsel Engellilerin E-Eğitiminde Kullanılması ve Örnek Bir Uygulama Geliştirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Bayhan, P., Güler, T. (2002). Çocuklar için bilgisayar destekli eğitimde yazılım seçme kriterleri. Hacettepe Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Dergisi, 1(6-7), 104.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çankaya, S. (2013). Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde ailelere yönelik beceri öğretimi yazılımının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi.

Durduran, Y., Bodur, S. (2009). Engellilerin engellilikleri dışındaki sağlık sorunları: Karşılaştırmalı bir çalışma, Selçuk Tıp Dergisi, 25 (2), 69-77.

Er-Sabuncuoğlu, M., ve Diken, H.İ. (2010). Early childhood intervention in Turkey: Current situation, challenges and suggestions, International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 2:2, 149-160.

Fletcher, D., Boon, R. T., & Cihak, D. F. (2010). Effects of the TOUCHMATH program compared to a number line strategy to teach addition facts to middle school students with moderate intellectual disabilities. Education and training in autism and developmental disabilities, 449-458.

Karal, H., Abdülislam, M. (2009). Matematik derslerinde kullanılabilecek bir öğretim yazılımı geliştirme çalışması. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 0 (18), 124-146.

Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. (2003). Mathematics interventions for children with special educational needs: A meta-analysis. Remedial and special education, 24(2), 97-114.

Kurt, A., & Kurtoğlu Erden, M. (2020). Özel eğitim alanında teknoloji kullanımı ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(1),47-70.

Kuzu, A., Cavkaytar, A., Çankaya, S., & Öncül, N. (2013). Zihin engelli bireylerin ebeveynlerinin kullanımına yönelik geliştirilen mobil beceri öğretimi yazılımına yönelik katılımcı görüşleri. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 3(2), 1-21.

Pettersson, I., Fahlstrom, G. (2010). Roles of Assistive Devices for Home Care Staff in Sweden: A Qualitative Study. Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 5(5), 295-304.

Qahmash, A. I. M. (2018). The potentials of using mobile technology in teaching individuals with learning disabilities: A review of special education technology literature. TechTrends, 62(6), 647-653.

Reed, P., Bowser, G. (2005). Assistive technology and the IEP. Edyburn, K., Higgins, R. Boone (Ed). Handbooks Of Special Education Technology Research And Practice içinde (s. 61 - 77).

Yönter, S. (2009). İlköğretim kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik matematik öğretimi uyarlamalarına ilişkin görüşleri (Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Preservice Teachers' Emotional Engagement through Digital Picturebook Creation

Yasemin Kırkgöz

Çukurova University

Problem Statement

Despite growing attention to the use of digital tools in teacher education, there remains a significant gap in empirical research exploring how the process of creating digital picturebooks influences preservice teachers' emotional engagement. Defined as the affective investment and personal connection that learners bring to their work, emotional engagement is a crucial yet often underexamined aspect of preservice teacher development (Pyhältö, 2023). While the cognitive and technical aspects of digital tool use have been widely studied, the emotional related dimensions of such creative processes remain largely overlooked. This study aims to address that gap by investigating the emotional and pedagogical experiences of preservice English Language Teaching (ELT) teachers as they engage in multimodal storytelling. Specifically, the study seeks to explore how the process of creating digital picturebooks fosters emotional engagement, shedding light on the ways multimodal storytelling can strengthen both emotional and pedagogical connections in teacher education. By emphasizing the affective dimensions of this creative process, the study intends to inform teacher education programs and support the integration of emotionally meaningful, multimodal practices into future pedagogical approaches. This study aims to address that gap by investigating the emotional and pedagogical experiences of preservice English Language Teaching (ELT) teachers as they engage in multimodal storytelling. Specifically, the study seeks to explore how the process of creating digital picturebooks fosters emotional engagement, shedding light on the ways multimodal storytelling can strengthen both emotional and pedagogical connections in teacher education. By emphasizing the affective dimensions of this creative process, the study intends to inform teacher education programs and support the integration of emotionally meaningful, multimodal practices into future pedagogical approaches. This study is grounded in sociocultural theory and multimodal literacy frameworks, which together offer a robust lens for understanding how preservice teachers engage emotionally and pedagogically through digital storytelling. From a sociocultural perspective, learning is seen as a socially mediated process, where knowledge is constructed through interaction with tools, texts, and others in culturally meaningful contexts (Vygotsky, 1978). In this view, the act of creating



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

digital picturebooks becomes more than a technical task; it is a reflective, identity-building practice shaped by the learners' backgrounds, values, and aspirations as future educators. Simultaneously, multimodal literacy theory expands traditional notions of literacy by emphasizing that meaning is made not only through written language, but also through the integration of various semiotic modes, such as image, sound, gesture, layout, and design (Kress & van Leeuwen, 2001).

Method

This study employed a qualitative research design (Creswell, 2014) to explore how the process of creating digital picturebooks fosters emotional engagement among ELT teachers. Grounded in sociocultural and multimodal literacy frameworks, the study aimed to gain an in-depth understanding of participants' affective and pedagogical experiences as they engaged in a semester-long creative project.

Participants were preservice ELT teachers enrolled in a teacher education program at a university. A total of 48 participants volunteered to take part in the study as part of a required course on language teaching and materials development. Ethical approval was obtained from the institutional review board, and informed consent was collected from all participants.

Data were collected over the course of one academic semester and consisted of three primary sources: 1) Digital picturebooks: Each participant planned, wrote, and designed an original digital picturebook using a digital storytelling platform, StoryJumper. These texts incorporated multiple modes, including written language, images, and audio. 2) Reflective journals: Participants maintained reflective journals throughout the semester, documenting their emotional responses, creative choices, challenges, and pedagogical reflections during the picturebook creation process. 3) Semi-structured interviews: At the end of the semester, semi-structured interviews were conducted with each participant. These interviews explored participants' emotional experiences, perceived learning outcomes, and reflections on the multimodal composition process.

A thematic analysis approach (Braun & Clarke, 2006) was used to analyze the data. The digital picturebooks, reflective journals, and interview transcripts were read and coded inductively to identify recurring themes related to emotional engagement. Codes were then organized into broader thematic categories that aligned with the research questions and theoretical framework. Particular attention was paid to how participants used multimodal elements (e.g., image, audio, and text) to express personal values, emotions, and teaching aspirations. To ensure trustworthiness, triangulation was employed by analyzing multiple data sources. Additionally, member checking was used to clarify participant responses and validate interpretations. Analysis of the data from multiple sources revealed that the process of creating digital picturebooks prompted meaningful emotional engagement by allowing participants to explore topics such as identity, empathy, resilience, and diversity. The integration of



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

images, text, and audio supported self-expression and emotional articulation, while the digital format encouraged experimentation and a sense of ownership.

Expected/Temporary Results

The findings of this study suggest that creating digital picturebooks not only enhances emotional engagement among preservice teachers but also fosters a deeper understanding of students' emotional and cognitive needs. This highlights the value of integrating emotionally creative practices into teacher education programs. Consistent with prior research emphasizing the affective domain in teaching, this study highlights how emotional investment can shape reflective and empathetic teaching practices.

The use of digital picturebooks and multimodal storytelling provided a unique space for self-expression, identity exploration, and emotional processing. These creative tasks allowed participants to articulate personal values, reflect on prior experiences, and envision themselves in future classroom roles. This aligns with work by Miller and McVee (2012), who argue that narrative and multimodal forms of representation support teacher identity formation and reflective practice.

Moreover, in an educational landscape where digital fluency and innovation are increasingly critical, this study demonstrates the dual role of digital storytelling in developing both pedagogical and emotional competencies. As teacher education programs seek meaningful ways to prepare future educators, integrating multimodal, emotionally engaging projects may offer a promising pathway toward more holistic teacher preparation.

Keywords: pre-service teachers, emotional engagement, technology, picturebook creation

References

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, S. M., & McVee, M. (2012). (Eds). *Multimodal composing in classrooms: Learning and teaching for the digital world*. Routledge.
- Pyhältö, K., J. P., Henrika, A., Liezel, L. F., & Phillip de J. (2023). Engaged and/or Burnt out? Finnish and South African Doctoral Students' Experiences. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 14 (1),1–18. <https://doi.org/10.1108/SGPE-02-2021-0013>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sanal Gerçekliğin Eğitsel Çıktılarına Yönelik Bir Meta-sentez Çalışması

Işın Sever

Temel Eğitim, Hakkari Üniversitesi

Problem Durumu

Teknolojik ilerlemeler, eğitim-öğretim süreçlerinde yenilikçi yöntemlerin kullanılmasına olanak tanımaktadır. Bu yenilikçi yöntemlerden biri de sanal gerçeklik (Virtual Reality – VR) teknolojisidir. Sanal gerçeklik, kullanıcının çevresindeki fiziksel dünyayı ortadan kaldırarak onun yerine bilgisayar tarafından tasarlanmış etkileşimli bir ortam sunan bir teknoloji olarak tanımlanmaktadır (Orlosky vd., 2017). Bu teknoloji, bireyin fiziksel hareketlerini sanal ortama aktarabilmekte ve kullanıcıların bilgisayar destekli nesneler veya diğer sanal karakterlerle (avatarlarla) etkileşim kurmasını sağlamaktadır (Kaminska vd., 2019).

Araştırmalar, VR tabanlı öğrenme deneyimlerinin eğitimde önemli bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir (Bujak vd., 2013). Simülasyon destekli öğretim uygulamalarının, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla öğrencilerde daha olumlu bilişsel performans ve tutumlar oluşturduğu belirlenmiştir (Rutten vd., 2012). Dalgarno ve Lee (2010), üç boyutlu [3D] sanal öğrenme ortamlarının iki boyutlu [2D] ortamlara göre daha gelişmiş uzamsal bilgi temsiline imkân tanıdığını ve deneyim temelli öğrenme fırsatlarını artırdığını vurgulamaktadır. Ayrıca VR teknolojisinin bağlamsal öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve işbirlikçi öğrenme süreçlerini zenginleştirdiği belirtilmektedir.

Farklı çalışmalarda, VR uygulamalarının öğrenme motivasyonunu (Makransky, Borre-Gude & Mayer, 2019), akademik başarıyı (Akman & Çakır, 2023) ve öğrenci katılımı ile etkileşimi (Dalgarno ve Lee, 2010; Huang vd., 2016) anlamlı biçimde artırdığı rapor edilmiştir. Ayrıca, VR destekli öğrenmenin eğitim ortamlarında görev süresini kısalttığı, derin öğrenmeyi ve uzun süreli hatırlamayı geliştirdiği (Huang vd., 2010), öğrenmeyi daha eğlenceli hâle getirdiği (Apostolellis ve Bowman, 2014) ve bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerin gelişimine katkı sunduğu (Jensen ve Konradsen, 2018) yönünde bulgular elde edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde VR'nin eğitim ortamlarındaki çıktılarının incelenmesine yönelik çok sayıda deneysel araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda VR'nin eğitsel çıktılarına yönelik çok geniş bir yelpazede oldukça kapsamlı bulguların ortaya konduğu söylenebilir. Bu araştırma



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bulgularının incelenerek VR'nin eğitsel çıktılarına ilişkin genel bir anlayışın açığa çıkarılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırma ile VR'nin eğitsel çıktılarına yönelik alanyazındaki ilgili araştırmaların bulgu, yorum ve tartışmalarının incelenerek genel bir tablonun ortaya konması amaçlanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı sanal gerçeklik teknolojisinin eğitimde kullanımına yönelik yapılmış olan deneysel çalışmaların incelenmesidir. İncelenen araştırmaların bulgu, yorum ve tartışmaları üzerinden yapılan incelemeler ışığında sanal gerçekliğin eğitim alanında kullanımına yönelik kavramsal çıkarımlara ulaşılması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma meta-sentez türünde desenlenmiş bir çalışmadır. Meta-sentez, nitel araştırmalarda elde edilen bulguları bir araya getirerek daha geniş ve derinlemesine bir anlayış oluşturma biçimidir. Bu yaklaşım, veriler arasındaki anlam ilişkilerinin çözümlemesini ve yeni kavramsal çıkarımlar yapılmasını amaçlar (Finfgeld, 2003). Meta-sentez, farklı çalışmalardan elde edilen temaları veya örüntüleri sistematik biçimde analiz eder ve bunları birleştirerek, orijinal çalışmaların ötesinde kavramsal veya kuramsal bir bütünlük sağlar (Walsh & Downe, 2005). Meta-sentez araştırmaları tanımlanırken, kapsamının nitel araştırmalar olduğu vurgusu yapılsa da bu araştırmanın analizine kaynaklık eden veriler nitel olduğu için araştırma deseni meta-sentez olarak tanımlanmıştır.

Çalışmada veri tabanları toplu taraması kullanılarak aşağıdaki anahtar kelime kuralları ile arama yapılmıştır.

(TitleCombined:(Virtual reality + HMD)) AND (TitleCombined:(Education, OR Instruction, OR Training)) AND (experimental group, study group)

Alan:

Education, Psychology, Social Sciences, Medicine, Engineering, Computer Science, Nursing, Dental

Çalışmada geçmiş yıl sınırı konulmadan 07.05.2024 tarihine kadarki ulaşılan 165 makale ele alınmıştır. Makaleler aşağıda yer alan ölçütler doğrultusunda incelenmiştir. Bu ölçütler aşağıda verilmiştir.

- VR'nin herhangi bir tedavi ya da rehabilitasyon amacıyla kullanılmamış olması,
- Deney ve kontrol grubuna sahip, deneysel ve yarı deneysel desende çalışmalar olması,
- En az bir grupta başa takılan [Head Mounted Device, HMD VR] donanım kullanılmış olması ve sürükleyici olmayan VR ya da geleneksel eğitim yöntemlerinin kullanıldığı gruplarla karşılaştırılmış olması,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Deneyisel etkinin incelenmesinde nicel ve nesnel ölçme araçlarının kullanılmış olması,
- Deneyisel girişimin aşamalarının, VR içeriğinin ve HMD VR kullanımının net bir şekilde açıklanmış olması,
- Araştırmada kullanılan VR içeriğinin 3 boyutlu olması.

Bu ölçütler doğrultusunda 45 makale araştırmaya dahil edilmiştir. İncelenen makaleler doğrultusunda ulaşılan temalar başka bir alan uzmanı tarafından teyit edilmiştir. Bulgular, metin içi atıflarla desteklenerek ilgili başlıklarda sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan meta sentez incelemesi amacıyla yapılan içerik analizinde 6 temaya ulaşılmıştır. Bu temalar aşağıda yer alan boyutlardan oluşmaktadır.

- Bilişsel (VR ortamlarında bilgi edinimi ve öğrenme kalıcılığı)
- Duyuşsal (VR deneyiminin duyuşsal boyutları: Motivasyon, öz yeterlik ve memnuniyet)
- Psikomotor (VR tabanlı eğitimlerde beceri ve görev performansı)
- Mevcudiyet ve Sürükleyicilik (VR’ de gerçeklik algısı ve sürükleyiciliğin öğrenme deneyimine etkisi)
- Risk, Maliyet ve Olanak Bağlamı (Riskli, maliyetli ve gerçek dışı öğrenme senaryolarında VR)
- Kullanılabilirlik ve Engeller (VR uygulamalarında kullanılabilirlik sorunları ve engeller)

Araştırma bulguları VR kullanımının bilişsel boyutunda uzamsal farkındalık, hatırlama ve karmaşık kavramsal yapıların öğrenilmesinde iyi performans sağladığını göstermektedir. Psikomotor boyutunda VR’nin pratik becerilerin kazanımında etkili bir araç olduğunu, riskli ve karmaşık görevlerde güvenli tekrar olanağı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duyuşsal boyutta VR ortamlarının yüksek düzeyde içsel motivasyon sağladığı ve derse karşı ilgiyi arttırdığı söylenebilir. Mevcudiyet ve sürükleyicilik boyutunda mevcudiyet ve sürükleyiciliğin arttıkça dikkat, katılım ve öğrenme çıktılarının arttığı belirlenmiştir. Risk, maliyet ve olanak bağlamı boyutunda VR kullanımının gerçekte tehlikeli, maliyetli, tekrarı zor ve gerçek dışı öğrenme durumlarında avantajlı bir eğitim aracı olarak öne çıktığı belirlenmiştir. Kullanılabilirlik ve engeller boyutunda VR teknolojilerinin mevcut potansiyellerine rağmen çeşitli uygulama zorluklarına sahip olduğu ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: VR, mevcudiyet, sürükleyicilik, gerçek dışı öğrenme ortamları

Kaynakça



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Akman, E., & Çakır, R. (2023). The effect of educational virtual reality game on primary school students' achievement and engagement in mathematics. *Interactive Learning Environments*, 31(3), 1467-1484.

Apostolellis, P., & Bowman, D. A. (2014). Evaluating the effects of orchestrated, game-based learning in virtual environments for informal education. In *Proceedings of the 11th Conference on Advances in Computer Entertainment Technology* (pp. 1-10).

Bujak, K. R., Radu, I., Catrambone, R., MacIntyre, B., Zheng, R., & Golubski, G. (2013). A psychological perspective on augmented reality in the mathematics classroom. *Computers & Education*, 68, 536-544.

Dalgarno, B., & Lee, M. J. (2010). What are the learning affordances of 3-D virtual environments?. *British journal of educational technology*, 41(1), 10-32.

Finfgeld, D. L. (2003). Metasynthesis: The state of the art—so far. *Qualitative Health Research*, 13(7), 893-904.

Huang, H. M., Liaw, S. S., & Lai, C. M. (2016). Exploring learner acceptance of the use of virtual reality in medical education: a case study of desktop and projection-based display systems. *Interactive Learning Environments*, 24(1), 3-19.

Huang, H. M., Rauch, U., & Liaw, S. S. (2010). Investigating learners' attitudes toward virtual reality learning environments: Based on a constructivist approach. *Computers & Education*, 55(3), 1171-1182.

Jensen, L., & Konradsen, F. (2018). A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training. *Education and Information Technologies*, 23, 1515-1529.

Kamińska, D., Sapiński, T., Wiak, S., Tikk, T., Haamer, R. E., Avots, E., Helmi, A., Ozcinar, C., & Anbarjafari, G. (2019). Virtual Reality and Its Applications in Education: Survey. *Information*, 10(10), 318. <https://doi.org/10.3390/info10100318>

Makransky, G., & Petersen, G. B. (2021). The cognitive affective model of immersive learning (CAMIL): A theoretical research-based model of learning in immersive virtual reality. *Educational Psychology Review*, 33(3), 937-958.

Makransky, G., Borre-Gude, S., & Mayer, R. E. (2019). Motivational and cognitive benefits of training in immersive virtual reality based on multiple assessments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(6), 691-707.

Orlosky, J., Kiyokawa, K., & Takemura, H. (2017). Virtual and augmented reality on the 5G highway. *Journal of Information Processing*, 25, 133-141.

Rutten, N., Van Joolingen, W. R., & Van Der Veen, J. T. (2012). The learning effects of computer simulations in science education. *Computers & Education*, 58(1), 136-153.

Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Exploring Academic Intrinsic Motivation and Achievement in a Programming Course for Non-CS Majors

Oktaç Akkurt ¹, Armita Fatehi ² & İhsan Tolga Medeni ³

¹ Computer Education and Instructional Technology, Middle East Technical University

² Computer Education and Instructional Technology, Middle East Technical University

³ Management Information Systems, Ankara Yıldırım Beyazıt University

Problem Statement

Student motivation plays a pivotal role in programming education, particularly for non-computer science (non-CS) majors, as it profoundly shapes their persistence, engagement, and perception of the discipline. Unlike traditional theoretical courses, programming demands the integration of abstract conceptual understanding with complex problem-solving abilities (Bubnic et al., 2024). In this context, motivation serves as a driving force that determines how students approach programming tasks. Motivated learners are more likely to persevere through challenges such as debugging, invest cognitive effort in algorithmic reasoning, and engage meaningfully with intricate problem structures (Filgona et al., 2020). Conversely, students with lower levels of motivation often perceive programming assignments as insurmountable, leading to avoidance behaviors and reduced learning outcomes (Hu & Wang, 2023; Zakaria et al., 2024).

Motivation is not merely a desirable psychological trait; it is a foundational determinant of academic success. In higher education, academic achievement reflects not only mastery of disciplinary knowledge but also the ability to adapt, persist, and thrive in demanding learning environments (York et al., 2015). Among the numerous factors influencing academic success, motivation consistently emerges as a central predictor of students' learning outcomes (Chang et al., 2024). Motivated students exhibit higher levels of engagement, self-regulation, and resilience in the face of academic challenges (Hu & Wang, 2023; Yusof et al., 2023). Conversely, diminished motivation is frequently associated with decreased effort, lower performance, and elevated dropout rates (Zakaria et al., 2024).

Motivation also exerts a significant influence on students' emotional engagement. Non-CS students often experience anxiety and apprehension when faced with programming tasks, expressing fears of falling behind or failing (Hogan et al., 2023). Such affective barriers, reinforced by the perception of programming as excessively abstract or inaccessible, can foster avoidance tendencies that undermine learning (Nayir, 2017). Understanding motivation in this context is essential, as it directly affects



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

students' engagement, perseverance, and performance (Nayır, 2017). Programming courses uniquely challenge learners to tolerate uncertainty, persist through iterative trial-and-error, and develop problem-solving endurance (Tönnsen, 2021). For many students, this process can be frustrating, especially when progress is not immediately visible (Derus & Ali, 2012). Consequently, motivational orientations—such as mastery goals, performance anxiety, and the desire for social approval—play a crucial role in determining how students navigate programming tasks. Examining these motivational sub-dimensions within programming education is therefore fundamental to promoting sustained engagement and achievement.

From an instructional standpoint, understanding the dynamics of student motivation provides valuable insights for improving pedagogical practice. Motivation not only predicts immediate academic performance but also shapes students' long-term attitudes toward technology and computational thinking. This is particularly salient for non-CS majors: although many may not pursue careers in programming, their motivation and confidence in learning programming concepts influence their capacity to apply computational tools within their own disciplines. Thus, fostering motivation extends beyond improving academic performance; it contributes to broader educational goals, including digital literacy, critical problem-solving, and interdisciplinary adaptability.

Recognizing the essential role of motivation in learning, particularly within programming education, this study seeks to explore the relationship between students' motivation and their academic success. It specifically investigates how motivational sub-dimensions influence students' learning experiences, providing insights for educators and curriculum designers aiming to enhance engagement and achievement. Guided by this perspective, the present study addresses the following research questions:

- How are university students' motivational orientations characterized overall, based on AIM scale scores?
- To what extent are students oriented toward mastery learning compared to other motivational dimensions?
- How do motivational sub-dimensions vary by gender?
- How do academic outcomes differ by gender?

Method

The study was conducted with undergraduate students enrolled in summer-term programming courses at a higher education institution in Ankara, Türkiye. Participants were drawn from multiple academic departments and had voluntarily selected the programming course as an elective. Data were collected from two separate cohorts offered during the summer semesters of 2024 and 2025. The 2024 cohort comprised 28 students, while the 2025 cohort included 23 students, yielding a total of 51 participants who completed the Academic Intrinsic Motivation Scale (AIMS). Participation was entirely voluntary



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

and anonymous, and informed consent was obtained prior to data collection. Of the total sample, 26 participants were male (50.98%) and 25 were female (49.02%). Students represented a wide range of academic disciplines, including Statistics (13.73%), Philosophy (7.84%), Chemistry (7.84%), Business Administration (7.84%), and several others, reflecting the interdisciplinary nature of the participant group.

The Academic Intrinsic Motivation Scale (AIMS), originally developed by Shia (1998) and adapted into Turkish by Uyulgan and Akkuzu (2014), was employed to assess students' motivational orientations. The Turkish version is a 23-item instrument comprising four subdimensions: Need for Achievement, Social Acceptance, Fear of Failure, and Mastery. Responses were rated on a 7-point Likert scale ranging from “does not represent me at all” to “represents me very well.” Subdimension scores were computed as mean values of their respective items. The internal consistency of the instrument was examined using Cronbach's alpha, which yielded a coefficient of 0.78 in this study, indicating high reliability (Kayış, 2006). This aligns with previous findings by Shia (1998; $\alpha = 0.774$) and Uyulgan and Akkuzu (2014; $\alpha = 0.769$), confirming the scale's reliability for measuring intrinsic motivation.

Students' academic success was measured using their midterm and final examination grades in the programming course, serving as indicators of academic performance. Data were collected during the 2024 and 2025 summer semesters. Both courses were taught by the same instructor using identical instructional materials, activities, and assessments to ensure consistency. The eight-week course introduced foundational programming concepts in Python through eight modules covering variables, functions, control structures, loops, lists, strings, and file operations. The AIMS was administered during the fifth week (midterm week) to capture stable motivational profiles. Demographic and academic performance data were also collected.

Quantitative data were analyzed using IBM SPSS Statistics (version 28.0), employing descriptive and inferential statistical techniques to examine relationships between motivation and academic achievement.

Expected/Temporary Results

Descriptive analyses of university students' motivational orientations using the AIMS revealed that Need for Achievement was the strongest motivator ($M = 5.35$, $SD = 0.95$), followed by Mastery ($M = 4.48$, $SD = 1.19$). Fear of Failure was moderate ($M = 3.86$, $SD = 1.82$), while Social Acceptance was lowest ($M = 2.45$, $SD = 0.95$), indicating that achievement and intrinsic learning goals predominated over social or emotional factors. Comparisons across dimensions confirmed significant differences. Students were more motivated by success than mastery, fear of failure, or social approval, with mastery higher than social approval but not significantly different from fear of failure. Gender



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

analyses revealed a significant difference only in Fear of Failure, with no differences in Need for Achievement, Mastery, or Social Acceptance, suggesting gender affects certain motivational tendencies but not overall learning drive. Academic outcomes did not differ by gender, indicating comparable performance across male and female students. Overall, achievement-oriented motivation dominates, mastery is moderately strong, fear of failure and social approval are less influential, and gender minimally impacts motivation and outcomes.

Keywords: student motivation, programming education, non-CS majors, intrinsic motivation, academic achievement

References

- Bubnic, B., Mernik, M., & Kosar, T. (2024). Exploring the Predictive Potential of Complex Problem-Solving in Computing Education: A Case Study in the Introductory Programming Course. *Mathematics*, 12(11), 1655. <https://doi.org/10.3390/math12111655>
- Chang, L.-C., Lin, H.-R., & Lin, J.-W. (2024). Learning motivation, outcomes, and anxiety in programming courses—A computational thinking-centered method. *Education and Information Technologies*, 29(1), 545–569. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12313-3>
- Derus, S. R. M., & Ali, A. M. (2012). Difficulties in learning programming: Views of students. In 1st International Conference on Current Issues in Education (ICCIE 2012) (pp. 74-79).
- Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M., & Okoronka, A. U. (2020). Motivation in Learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 16–37. <https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v10i430273>
- Hogan, E., Li, R., & Soosai Raj, A. G. (2023). CS0 vs. CS1: Understanding Fears and Confidence amongst Non-majors in Introductory CS Courses. *Proceedings of the 54th ACM Technical Symposium on Computer Science Education V. 1*, 25–31. <https://doi.org/10.1145/3545945.3569865>
- Hu, L., & Wang, Y. (2023). The predicting role of EFL teachers' immediacy behaviors in students' willingness to communicate and academic engagement. *BMC Psychology*, 11(1), 318. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01378-x>
- Kayış, A. (2006). Güvenirlilik analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (3. bs.,s. 403-424). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Nayir, F. (2017). The Relationship between Student Motivation and Class Engagement Levels. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(71), 59–78. <https://doi.org/10.14689/ejer.2017.71.4>
- Shia, R. M. (1998). Assessing academic intrinsic motivation: A look at student goals and personal strategy. Unpublished college thesis, Wheeling Jesuit University, Wheeling, WV.
- Tönnsen, K.-C. (2021). The Relevance of Trial-and-Error: Can Trial-and-Error Be a Sufficient Learning Method in Technical Problem-solving-contexts? *Techne Serien - Forskning i Slöjdpedagogik Och Slöjdvetenskap*, 28(2), 303–312.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Uyulgan, M. A., & Akkuzu, N. (2014). An Overview of Student Teachers' Academic Intrinsic Motivation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 24–32.

York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1059739>

Yusof, R., Mohamed Harith, N. H., Lokman, A., Abdul Batau, M. F., Mohd Zain, Z., & Rahmat, N. H. (2023). A Study of Perception on Students' Motivation, Burnout and Reasons for Dropout. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(7), Pages 403-432. <https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v13-i7/17187>

Zakaria, A., Anas, B., & Malki, M. O. C. (2024). A Systematic Review of Gamification in MOOCs: Effects on Student Motivation, Engagement, and Dropout Rates. *Journal of Educators Online*, 21(2). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1427664>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Üretken Yapay Zekâ Teknolojileri ile Öğrenmenin Motivasyon, Öz Yeterlilik ve Akademik Başarıya Etkileri

Cengiz Gündüzalp

Bilgisayar Teknolojisi, Kafkas Üniversitesi

Problem Durumu

Yapay zekâ teknolojilerindeki hızlı değişimler ve gelişmeler, yükseköğretimde kişiselleştirilmiş öğrenme ve öğretim uygulamalarını zenginleştirmeye devam etmektedir (Qi vd., 2025). Yapay zekâ teknolojileri yükseköğretim bağlamında öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını önemli ölçüde dönüştürmüştür (Crompton & Burke, 2023; Zawacki-Richter vd., 2019). Öyleki geniş kapsamlı uygulamalar için önemli bir potansiyel taşıyan bu teknolojiler, yükseköğretim bağlamında öğretim ve öğrenmeye kademeli olarak entegre olmaya devam etmektedir (Qi vd., 2025). Yapay zekâ teknolojilerinin yükseköğretime entegrasyonu, kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunarak öğrencilerin öğrenme sürecindeki performanslarını artırmasına olanak sağlamaktadır (Wang vd., 2021). Farklı alanlardan birçok bilim insanına göre yapay zekâ teknolojileri, öğrenciler için ilgi çekici öğrenme ortamları sağlar ve onların karmaşık teorileri ve çözümleri daha iletişimsel ve anlamlı bir şekilde keşfetmelerine yardımcı olur (Chaudhry vd., 2023). Yapay zekâ teknolojileri özellikle eğitim alanında öğrenci katılımını ve gelişmiş iş birliğini önemli ölçüde desteklerken erişilebilirliği de kolaylaştırmaktadır (Cotton vd., 2024). Aynı zamanda bu teknolojiler öğrencilere öğrenme yollarını özelleştirme imkânı sunarak, onların bireysel istek ve tercihleriyle ilişkili eğitim hedeflerine uygun konuları, alıştırmaları veya etkinlikleri seçmelerine yardımcı olur.

Birçok yapay zeka teknolojisi, özerkliği teşvik ederken öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin kontrolünü sağlamalarını kolaylaştırır ve bu sayede onların motivasyon, katılım ve memnuniyetinin artmasına katkı sağlar (Yuan & Liu, 2025). Carpio Canada ve diğerlerinin (2015), yapay zekâ teknolojilerinin dil öğrenen öğrencilerin motivasyonu ve başarısı üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu gösteren çalışma sonuçları bu bağlamda değerlendirilebilir. Huang ve diğerlerinin (2023) yapay teknolojilerinin öğrencilerin motivasyon, başarı ve derse katılımlarında kayda değer bir artış sağladığını ortaya koydukları çalışma bulguları da bu yönde değerlendirilebilir. Yapay zekâ teknolojilerinin yükseköğretime hızlı ve etkili bir şekilde entegre edilmesi, öğrencilerin akademik içerikle etkileşim kurma biçimlerini yeniden şekillendirmektedir. Bu durum öğrencilerin akademik görevlerde yapay zekâ kullanımının artmasına katkı sağlamaktadır (Klimova & Pikhart, 2025). Öyleki Khan ve diğerlerine (2025) göre bu bağlamda yapılan birçok çalışmanın bulgu ve sonuçları, yapay

zeka teknolojileri eğitim öğretim sürecine ne kadar çok entegre edilirse öğrenmenin o kadar başarılı olduğunu gösteriyor. Ancak Qi ve diğerlerine (2025) göre bu etkiler karşısında, yapay zekâ teknolojilerinin öğrenci motivasyonu ve öğrenmeye katılımı henüz yeterince araştırılmamıştır. Bu bağlamda özellikle yapay zekâ teknolojilerinin hızla gelişim göstererek yükseköğretimdeki eğitim öğretim süreçlerine farklı şekillerde dahil edilmesi bu teknolojilere ilişkin potansiyel uygulamalar hakkında yaygın tartışmalara yol açmıştır (Qu vd., 2024). Çalışma bu noktadan hareketle üretken yapay zekâ teknolojileri ile desteklenmiş öğrenmenin öğretmen adaylarının motivasyon, öz yeterlilik ve akademik başarılarına olan etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Yöntem

Çalışma üretken yapay zekâ teknolojileri ile desteklenmiş öğrenmenin öğretmen adaylarının motivasyon, öz yeterlilik ve akademik başarılarına olan etkilerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada deney ve kontrol grubu olmak üzere iki farklı grup yer almıştır. Deney ve kontrol grupları çalışmanın bağımlı değişkenleri bakımından benzer özelliklere sahiptir. Bu durum ön testler ile kontrol edilmiştir ($p>.05$). Çalışmanın uygulama sürecinde deney grubu dersleri üretken yapay zekâ teknolojileriyle desteklenerek, kontrol grubu dersleri ise geleneksel yöntemler ile yürütülmüştür. Uygulama süreci toplam on haftada gerçekleştirilmiştir. Ölçekler gruplara uygulama öncesinde ön test ve uygulama sonrasında ise son test olarak uygulanmıştır. Çalışmada gruplarda uygulanan yöntemlerin öğretmen adaylarının motivasyon, öz yeterlilik ve akademik başarılarına olan etkilerini ortaya koymak için ön test, son test ve kalıcılık test puanları arasındaki farklar incelenmiştir. Daha sonra deney grubunda yapay zekâ teknolojileri ile desteklenerek uygulanan yöntemin, kontrol grubunda uygulanan yöntemle göre etkili olup olmadığını belirlemek için grupların son test puanları karşılaştırılmıştır. Çalışmanın örnekleme okulöncesi öğretmenliği bölümündeki öğrencilerden oluşturmaktadır. Çalışma örnekleme uygun örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmanın örnekleme toplam 80 öğretmen adayından oluşmuştur. Çalışmada “Ders Motivasyon Ölçeği”, “Öz Yeterlilik Ölçeği” ve “Akademik Başarı Testi” kullanılarak veriler toplanmıştır. Ders motivasyon ölçeği beşli likert yapısıdır. Ölçek skalası “Kesinlikle Katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Kararsızım (3)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kesinlikle Katılmıyorum (1)” şeklindedir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmış halinin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) .86 olduğu belirlenmiştir. Öz yeterlilik ölçeği beş dereceli “Hiç (1)” ve Çok İyi (5)” aralığında olacak şekilde likert formunda hazırlanmıştır. Ölçeğin ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) 0,80’dir. Akademik başarı testi bilişim teknolojileri dersi müfredat konularına uygun olarak toplam 25 çoktan seçmeli sorudan oluşturulmuştur. Akademik başarı testinin KR20 değeri .959 olarak tespit edilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler normal dağılım göstermiştir. Bu durum dikkate alınarak verilerin analizi için bağımsız örneklem t-testi ve tekrarlı ölçümler ANOVA testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tekrarlı ölçümler



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ANOVA testi yapılmıştır. Grupların son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını ortaya koymak için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonuçları deney grubundaki öğrencilerin motivasyonlarına ilişkin ön test ile son test ve ön test ile kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda sonuçlar kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyonlarına ilişkin ön test, son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Çalışma sonuçlarından deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyonlarına ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($t(78) = 2.19, p = .03$). Çalışmadan elde edilen sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin ön test ile son test ve ön test ile kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu, son test ve kalıcılık test puanları arasında ise anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Sonuçlardan kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin ön test, son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Akademik başarı bakımından deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t(78) = 3.68, p = .00$). Öğrencilerin öz yeterlilikleri bakımından sonuçlar, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test, son test, kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Aynı değişken bakımından çalışma sonuçlarından deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır ($t(78) = .99, p = .32$).

Anahtar Kelimeler: yapay zeka, motivasyon, öz yeterlilik, başarı

Kaynakça

Qi, X., Weijia, L., Yiming, Y., & Xiaojing, W. (2025). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Effectiveness of Generative Artificial Intelligence (GenAI) on Students' Motivation and Engagement. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100455.

Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>.

Wang, Y., Liu, C., & Tu, Y. F. (2021). Factors affecting the adoption of AI-based applications in higher education. *Educational Technology & Society*, 24(3), 116–129. <https://jstor.org/stable/27032860>.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Chaudhry, I., Sarwary, S., El Refae, G., & Chabchoub, H. (2023). Time to revisit existing student's performance evaluation approach in higher education sector in a new era of ChatGPT - a case study. *Cogent Education*, 10(1), Article 2210461. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2210461>.

Cotton, D. R., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education & Teaching International*, 61(2), 228–239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>.

Huang, A. Y., Lu, O. H., & Yang, S. J. (2023). Effects of artificial intelligence-enabled personalized recommendations on learners' learning engagement, motivation, and outcomes in a flipped classroom. *Computers & Education*, 194, Article 104684. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104684>.

Carpio Canada, J., Mateo Sanguino, T. J., Merelo Guervos, J. J., & Rivas Santos, V. M. (2015). Open classroom: Enhancing student achievement on artificial intelligence through an international online competition. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(1), 14–31. <https://doi.org/10.1111/jcal.12075>.

Yuan, L., & Liu, X. (2025). The effect of artificial intelligence tools on EFL learners' engagement, enjoyment, and motivation. *Computers in Human Behavior*, 162, 108474.

Klimova, B., & Pikhart, M. (2025). Exploring the effects of artificial intelligence on student and academic well-being in higher education: A mini-review. *Frontiers in Psychology*, 16, 1498132.

Khan, K., Mehmood, S., & Irshadullah, H. M. (2025). Effects of artificial intelligence on the academic achievement of undergraduate students. *Dialogue Social Science Review (DSSR)*, 3(5), 632-640.

Qu, Y., Tan, M. X. Y., & Wang, J. (2024). Disciplinary differences in undergraduate students' engagement with generative artificial intelligence. *Smart Learning Environments*, 11(1), 51. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00341-6>.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Üretken Yapay Zekâ Araçlarının Öğrencilerin Araştırma Süreçlerine Etkisi: Nitel Bir İnceleme

Esra Altunbilek

Bilişim Teknolojileri, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Son yıllarda eğitimde dijital dönüşümün hız kazanmasıyla birlikte, yapay zekâ (YZ) araçlarının öğrenme süreçlerindeki rolü giderek önem kazanmaktadır. Özellikle üretken yapay zeka (ÜYZ) araçları, öğrencilerin bilgiye erişim süreçlerini dönüştürme ve öğrenmeyi hızlandırma potansiyeline sahiptir. ChatGPT, Copilot, Gemini, Grok ve DeepSeek gibi sistemler, öğrencilerin araştırma yapma, içerik oluşturma ve ödev hazırlama süreçlerinde destek sağlayabilmektedir. Ancak, bu araçların eğitim ortamındaki etkileri ve öğrencilerin bu araçları kullanırken yaşadığı deneyimler konusunda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Deng et. al., 2024; Munaye et. al., 2025). Bu eksiklik, ÜYZ'nin eğitimde nasıl ve hangi ölçüde kullanılabileceğine dair kararları zorlaştırmaktadır.

Araştırmalar, ÜYZ araçlarının öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştırdığını ve araştırma süreçlerinde zaman tasarrufu sağladığını göstermektedir. Örneğin, Deng vd. (2024) yaptığı meta-analizde, ChatGPT kullanımının öğrencilerin araştırma ve öğrenme performanslarını olumlu yönde etkilediğini rapor etmiştir. Benzer şekilde, Munaye vd. (2025) sistematik incelemelerinde, YZ araçlarının öğrencilere yeni bilgi edinme ve içerik üretme süreçlerinde destek sağladığını belirtmiştir. Bununla birlikte, bu araçların sunduğu bilgilerin doğruluğu konusunda öğrencilerde zaman zaman tereddütler ve yanlışlar oluşabilmektedir. Pew Research Center (2025) tarafından yapılan bir araştırma, ABD’de genç öğrencilerin yaklaşık çeyreğinin okul ödevlerinde ChatGPT kullandığını ancak bazı durumlarda bu bilgileri doğrulamakta zorlandıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgular, ÜYZ araçlarının eğitimde etkin kullanılabilmesi için öğrencilerin dijital okuryazarlık ve eleştirel değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Özellikle ortaokul düzeyindeki öğrenciler, dijital araçları kullanma konusunda farklı beceri seviyelerine sahiptir ve araştırma süreçlerinde rehberliğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu durum, ÜYZ araçlarının etkin kullanımını ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğini anlamayı zorlaştırmaktadır. Türkiye’de yapılan çalışmalar da benzer sonuçlar göstermektedir; Yaman vd. (2025), ortaokul öğrencilerinin yapay zekâ farkındalığı ve kullanım eğilimlerinin sınırlı olduğunu ve öğrencilerin YZ araçlarını bilinçli bir şekilde kullanmaları için eğitim desteğine ihtiyaç duyduklarını



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

belirtmişlerdir. Ayrıca, Yılmaz ve Kaleci (2025) tarafından yapılan içerik analizine göre, Türkiye’de eğitim alanında yapılan YZ uygulamaları genellikle öğretmen rehberliğinde ve sınırlı kapsamda yürütülmektedir.

Bu bağlamda, öğrencilerin ÜYZ araçlarıyla gerçekleştirecekleri araştırma deneyimleri, eğitimde ÜYZ’nin potansiyelini ve sınırlamalarını anlamak için önemli veriler sunmaktadır. Öğrencilerin deneyimleri, ÜYZ araçlarının pedagojik olarak nasıl entegre edilebileceği ve öğrenme süreçlerine katkısının nasıl artırılabilirliğine dair önemli ipuçları sağlamaktadır (Antony & Ramnath, 2023; Çat & Huseynova, 2025). Bu çalışma, 6 haftalık bir müdahale ile öğrencilerin bilişim teknolojileri ve yazılım dersi için ÜYZ araçlarını kullanarak gerçekleştirdikleri araştırmaların etkilerini incelemeyi amaçlamakta ve eğitimde araştırma süreçlerinde ÜYZ kullanımına dair hem ulusal hem de uluslararası literatüre katkı sunmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu çalışma, nitel bir araştırma deseni olan olgu bilim (phenomenology) yaklaşımı kullanılarak yürütülmüştür. Olgu bilim deseni, bireylerin belirli bir deneyim veya olaya ilişkin algı ve deneyimlerini derinlemesine anlamak amacıyla tercih edilir (Antony & Ramnath, 2023). Araştırmada, öğrencilerin bilişim teknolojileri ve yazılım dersi için üretken yapay zekâ (YZ) araçlarıyla gerçekleştirdikleri araştırma süreçlerine ilişkin deneyimlerini anlamak hedeflenmiştir.

Araştırmanın örneklemini, bir ortaokulda öğrenim gören 10 öğrenci oluşturmuştur. Seçilen öğrenciler, gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılmıştır ve her öğrencinin bilişim teknolojileri dersi kapsamında araştırma sürecinde öğretmenin kullanmalarını istediği farklı ÜYZ araçları ile araştırma yapmaları sağlanmıştır. Öğrencilere 6 hafta boyunca her hafta bir konu verilmiş, bu konularla ilgili araştırmaları üretken yapay zeka araçları (ChatGPT, Copilot, Gemini, Grok ve DeepSeek) kullanarak yapmaları istenmiştir. Öğrenciler, araştırma sonuçlarını yazılı olarak defterlerine kaydetmiş ve süreç boyunca kendi gözlemlerini not almışlardır.

Veri toplama aracı olarak, öğrencilerin yazılı kayıtlarının yanı sıra yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler kullanılmıştır. Görüşmeler, öğrencilerin araştırma süreçlerinde ÜYZ araçlarını kullanırken yaşadıkları deneyimleri, karşılaştıkları zorlukları ve araçların araştırma sürecine katkılarını anlamaya yönelik sorular içermektedir (Deng et al., 2024; Munaye et al., 2025). Bu yöntem, öğrencilerin deneyimlerini kendi ifadeleriyle aktarabilmelerine ve araştırma sürecinin farklı boyutlarını ortaya koymaya imkân sağlamıştır.

Toplanan veriler, betimsel analiz, yüzde-frekans yöntemi ile incelenmiştir. Betimsel analizde, öğrencilerin ifadeleri temalara ayrılmış ve bu temalar aracılığıyla ÜYZ araçlarının öğrencilerin araştırma süreçlerine sağladığı kolaylık, zaman tasarrufu ve karşılaşılan sınırlamalar ortaya konmuştur



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

(Pew Research Center, 2025; Yaman vd., 2025). Analiz sürecinde verilerin güvenilirliğini artırmak için araştırmacılar arasında kodlama ve tema kontrolü yapılmıştır. Bazı öğrenci görüşleri değiştirilmeden alıntı olarak verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın sonuçları, bilişim teknolojileri ve yazılım dersi kapsamında üretken yapay zekâ (ÜYZ) araçlarının 6. sınıf öğrencilerinin araştırma süreçlerine olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin ÜYZ araçlarıyla gerçekleştirdikleri araştırmaların, bilgiye erişim hızını artırdığı ve araştırma süreçlerini daha verimli hale getirdiği öngörülmektedir (Wang & Fan, 2025). Ayrıca, ÜYZ araçlarının öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğu yapılan çalışmalarla desteklenmektedir (Deng et al., 2024).

Sonuçlar, öğrencilerin ÜYZ araçlarıyla gerçekleştirdikleri araştırmaların, araştırma sürecine olan ilgilerini artırdığı ve araştırma becerilerini geliştirdiği yönünde bulgular sunmaktadır. Öğrenciler, ÜYZ araçlarını kullanarak daha derinlemesine araştırmalar yapabilmekte, araştırma sürecine ve derse daha fazla katılım göstermektedirler (Munaye et al., 2025). Bununla birlikte bazı öğrenciler üretken yapay zeka araçlarının hatalı sonuçlar üretebildiğini ve etik boyuta dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, bu çalışma, üretken yapay zeka araçlarının 6. sınıf öğrencilerinin araştırma süreçlerine etkisini inceleyerek, eğitimde üretken yapay zeka araçlarının kullanımının potansiyelini ve sınırlılıklarını anlamaya yönelik önemli veriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: üretken yapay zeka, araştırma, eğitim teknolojileri, eğitim

Kaynakça

- Antony, S., & Ramnath, R. (2023). A phenomenological exploration of students' perceptions of AI chatbots in higher education. *IAFOR Journal of Education: Technology in Education*, 11(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1403709.pdf>
- Çat, A. K., & Huseynova, Z. (2025). Eğitimde Yapay Zekâ ve Oyunlaştırma: Ortaokul Öğrencilerinin Yapay Zeka Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Asya Studies*, 9(32), 133–150. <https://doi.org/10.31455/asya.1644270>
- Deng, R., Jiang, M., Yu, X., Lu, Y., & Liu, S. (2024). Does ChatGPT enhance student learning? A systematic review and meta-analysis of experimental studies. *Computers & Education*, Article 105224. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105224>
- Munaye, Y. Y., Admass, W., Belayneh, Y., Molla, A., & Asmare, M. (2025). ChatGPT in education: A systematic review on opportunities, challenges, and future directions. *Algorithms*, 18(6), 352. <https://doi.org/10.3390/a18060352>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Pew Research Center. (2025, January 15). About a quarter of U.S. teens have used ChatGPT for schoolwork; share doubled since 2023. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2025/01/15/about-a-quarter-of-us-teens-have-used-chatgpt-for-schoolwork-double-the-share-in-2023/>

Wang, J., & Fan, W. (2025). The effect of ChatGPT on students' learning performance, learning perception, and higher-order thinking: Insights from a meta-analysis. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 621. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04787-y>

Yaman, Y., Kahraman, S., & Zengin, R. (2025). Ortaokul Öğrencileri İçin Yapay Zekâ Farkındalık ve Kullanım Eğilimleri Ölçeği: Geliştirme, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 64, 2451–2475. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4486598>

Yılmaz, A., & Kaleci, D. (2025). Türkiye’de eğitim alanında yapılan yapay zekâ uygulamaları: İçerik analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 12(23). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4549269>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Projesi Kapsamında Ortaokul Öğrencilerinin Kompostlama Temasını Kullanarak Kodlamaya Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarının İncelenmesi *

Merve Aytekin Bircan ¹ , Serap Bilen ¹ & Cansu Başak Uygun ²

¹ Toplum ve Bilim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

² Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde teknoloji, eğitim ortamlarının ayrılmaz bir bileşeni haline gelmiş ve öğrenme süreçlerinde önemli bir dönüştürücü rol üstlenmiştir. Hudson (2016)'a göre teknoloji, öğrencilerin akademik başarılarına önemli katkılar sağlamaktadır. Teknolojik araçların öğrenme sürecine entegre edilmesi ile öğrenciler çoklu duyulu dijital materyallere (Massey, 2008), uygulama/pratik yapma (Kaur vd., 2017) ve bağımsız çalışma fırsatlarına (Jitendra & Gajria, 2011) ulaşarak öğrenme süreci daha ilgi çekici ve daha kalıcı hale gelmektedir. Benzer biçimde, Çakmak (2016) eğitim ortamlarının dijitalleştirilmesi ile daha motivasyonel ortamların oluşturulabileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, eğitimde teknolojinin etkin kullanımına yönelik araştırmaların önemi giderek artmakta ve öğretim sürecinde dijital araçların bilinçli şekilde bütünleştirilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Harris, 2001).

Eğitimde sıkça kullanılan kavramlardan biri Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE)'dir (Alkan vd. 1995; Engin vd. 2010). BDE, öğretim süreçlerini ilgi çekici hale getiren (Üçışık & Tuna, 2013), öğrenmeyi pekiştirici özellikler taşıyan (Arı & Bayhan, 2003) ve eğitimde etkileşim sağlayan (Uşun, 2013) bir yaklaşımdır. Farklı disiplinlerde uygulama alanı bulan BDE, günümüzde kodlama eğitimleri aracılığıyla önemli bir öğrenme aracı haline gelmiştir.

Kodlama eğitimi, öğrencilerin algoritmik ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve bilgi işlemsel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir öğrenme alanıdır. Türkiye'de bu eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2018 yılından itibaren Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi aracılığıyla ilköğretim müfredatına dâhil edilmiştir (MEB, 2018). Yenilenen müfredat, öğrencilerin problem çözme ve bilgisayarca düşünme becerilerine sahip bireyler olarak yetişmelerini; bilgiyi üretip dönüştürmelerini ve bunu günlük yaşamla ilişkilendirebilmelerini amaçlamaktadır (MEB, 2018, s.3).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu amaçlar doğrultusunda, kodlama eğitimi kapsamında kullanılan araçlar arasında MIT App Inventor, Blockly ve Scratch gibi blok tabanlı programlama ortamları öne çıkmaktadır.

Bu araçlar içinde Scratch, Türkçe dil desteği, kolay erişilebilir ara yüzü ve görsel tasarıma dayalı yapısıyla öğrenciler için uygun bir öğrenme platformu olarak öne çıkmaktadır (Karabak & Güneş, 2013). Scratch, algoritmik düşünme ve programlama mantığı noktasında katkı sağlayan bir programdır (Çağıltay Ercil & Fal, 2013). Scratch, metin tabanlı kodlama yerine blok tabanlı bir yapı kullanarak öğrencilerin sezgisel biçimde algoritmalar oluşturmaya olanak sağlayan bir yapıdır. Öğrenciler, Scratch aracılığıyla oyunlar ve etkileşimli içerikler tasarlayabilir.

Alan yazında Scratch kullanılarak gerçekleştirilen çeşitli disiplinler arası çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar genellikle matematik, fen bilimleri ve Türkçe öğretimi alanlarında yürütülmüştür (Benton vd., 2018; Çubukluöz, 2019; Keçeci, 2018; Mo vd., 2021; Papatğa, 2016). Ancak, Scratch tabanlı kodlama etkinliklerinin çevre eğitimiyle bütünleştirildiği kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa çevre bilinci, sürdürülebilir bir gelecek için erken yaşlarda kazandırılması gereken temel değerlerden biridir. Bu noktada kodlama ve çevre eğitiminin bir araya getirilmesi, öğrencilerin hem dijital becerilerini hem de ekolojik farkındalıklarını geliştirebilecek yenilikçi bir yaklaşım sunmaktadır.

Bu gereksinimden hareketle geliştirilen “Kompostla-Kodla” projesi, öğrencilerin çevre bilinci kazanımını desteklerken aynı zamanda blok tabanlı kodlama becerilerini güçlendirmeyi amaçlamıştır. Proje kapsamında öğrenciler, Scratch platformunu kullanarak kompostlama sürecini konu alan kendi oyunlarını tasarlamışlardır. Bu süreçte öğrencilerin hem algoritmik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri hem de öğrenilen bilgileri oyun tabanlı bir ortamda yeniden yapılandırmaları beklenmiştir. Böylece proje, teknoloji destekli öğrenme ile çevre eğitiminin kesişiminde yer alarak alan yazına özgün bir katkı sunmayı hedeflemiştir.

Yöntem

Bu çalışma TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları tarafından desteklenen 224B442 no’lu Kompostla-Kodla! Projesi kapsamında yürütülmüş olup nicel araştırma yaklaşımına dayalı ön test-son test deseninde tasarlanmıştır. Çalışmada, öğrencilerin kodlama bilgisi ve farkındalık düzeylerinde proje uygulamaları sonrasında meydana gelen değişimleri belirlemek amaçlanmıştır. Proje etkinlikleri, beş gün süresince Orta Doğu Teknik Üniversitesi Toplum ve Bilim Merkezi’nde gerçekleştirilmiştir. Her bir uygulama gününe farklı bir okuldan gelen 6. sınıf öğrencileri katılmıştır. Toplamda beş farklı devlet okulundan 101 öğrenci (50 kız, 51 erkek) gönüllü olarak çalışmaya dahil olmuştur. Etkinlikler sabah oturumlarında “kompostlama eğitimi”, öğleden sonra oturumlarında ise kompostlama temasıyla ilişkilendirilmiş “blok tabanlı kodlama” uygulamaları şeklinde yürütülmüştür. Çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kodlama Bilgi ve Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin okul bilgileri, sınıf düzeyi,

cinsiyeti ve kodlamaya ilişkin önceki deneyimlerine yönelik demografik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde yer alan maddeler ise öğrencilerin blok tabanlı kodlama konusundaki bilgi, farkındalık ve kavramsal düzeylerini ölçmeye yöneliktir. Ölçeğin 4., 7. ve 8. soruları açık uçlu nitelikte hazırlanmıştır. Dördüncü soru, “blok tabanlı kodlama” kavramına ilişkin çağrışımları belirlemek amacıyla geliştirilmiş ve yedinci soru Scratch uygulamasında kullanılan yedi farklı kod bloğunun işlevlerinin açıklanmasına yöneliktir. Sekizinci soru ise öğrencilerin etkinlik sürecinde öğrendikleri yeni kelimeleri ve kavramları belirlemeye yöneliktir. Ölçeğin 5. ve 6. soruları kapalı uçlu maddelerdir. Beşinci soru, öğrencilerin Scratch kullanarak bir oyun kodlama yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmelerini “evet/hayır” seçenekleriyle belirlemeyi amaçlamıştır. Altıncı soru ise “doğru/yanlış/fikrim yok” biçiminde olup öğrencilerin Scratch uygulamasında oyun kodlama bilgilerine dair farkındalıklarını ölçmektedir.

Ön test ve son test uygulamaları her grup için ayrı ayrı yapılmıştır. Elde edilen veriler oran ve frekans analizleriyle değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin geliştirdikleri oyunlar “Kodlama-Ürün Değerlendirme Rubriği” kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu bütüncül analiz yaklaşımı, öğrencilerin proje süresince kodlama bilgisi, teknik kavram farkındalığı ve öğrenme kazanımlarındaki gelişimi ortaya koymayı amaçlamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin blok tabanlı kodlama ve oyun geliştirme süreçlerinde belirgin bir bilişsel ve kavramsal gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur. Katılımcıların büyük bir bölümü etkinlik öncesinde kodlama deneyimine sahip değilken, uygulama sonrasında kodlama ortamlarına yönelik farkındalıklarının arttığı ve Scratch aracılığıyla oyun kodlama becerilerinde ilerleme kaydettikleri görülmüştür. Ön-test ve son-test karşılaştırmaları, öğrencilerin doğru-yanlış ifadelerini ayırt etme, kod bloklarının işlevini açıklama ve temel kavramları tanımlama konularında anlamlı gelişmeler kaydettiğini göstermektedir. Özellikle etkinlikte birebir kullanılan kod bloklarında yüksek doğruluk oranı elde edilirken, benzer veya yeni bloklarda gelişimin daha sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin transfer ve akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin geliştirdikleri oyunların “Kodlama-Ürün Değerlendirme Rubriği” ile yapılan analizinde, tüm katılımcıların oyunlarını orta ve iyi düzeyde tamamladıkları saptanmıştır. Genel olarak, uygulama öğrencilerin kodlama bilgisi, kavramsal farkındalığı ve Scratch uygulamasında oyun kodlama becerilerini güçlendirmiştir. Bu projenin sonuçlarına göre, farklı bağlamlarda ve yeni bloklarla alıştırmalar yapılması, problem-temelli ve transfer odaklı etkinliklerin düzenlenmesi ve akıl yürütme ve çıkarım becerilerini destekleyen uygulamaların artırılması gelecek çalışmalar için önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: blok tabanlı kodlama, kodlama eğitimi, Scratch, ortaokul öğrencileri, kompostlama



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

* Bu çalışma TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları tarafından desteklenen 224B442 no'lu Kompostla-Kodla! projesinin sonuçlarının bir bölümünden özetlenmiştir.

Kaynakça

- Alkan, C., Şimşek, N. ve Deryakulu, D. (1995). Eğitim teknolojisine giriş. Önder Matbaacılık.
- Arı, M. & Bayhan, P., (2003). Okul öncesi dönemde bilgisayar destekli eğitim. Epsilon.
- Benton, L., Saunders, P., Kalas, I., Hoyles, C. & Noss, R. (2018). Designing for learning mathematics through programming: A case study of pupils engaging with place value. Int. J. Child. Comput. Interact, 16, 68-76.
- Çağıltay Ercil, N. & Fal, M. (2013). Scratch ile programlamayı öğreniyorum. ODTÜ Yayıncılık.
- Çakmak, V. (2016, Kasım 6-10). Çocuk ve dijital oyun etkileşimine etiksel bir bakış [Bildiri sunumu]. The International Conference on Humanities and Cultural Studies - IHACS, Prague.
- Çubukluöz, Ö. (2019). 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öğrenme zorluklarının Scratch programıyla tasarlanan matematiksel oyunlarla giderilmesi: bir eylem araştırması (Tez No:551033) [Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Engin, A.O., Tösten, R. & Kaya, M.D. (2010). Bilgisayar destekli eğitim. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5, 69-80.
- Harris, J. (2001). Teachers as telecollaborative project designers: A curriculum-based approach. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 1(3), 429-442.
- Hudson, D. (2016). Specific learning difficulties: What teachers need to know. Jessica Kingsley Publishers.
- Jitendra, A. K., & Gajria, M. (2011). Exceptional children. Focus on Exceptional Children, 43(8).
- Karabak, D. & Güneş, A. (2013). Ortaokul birinci sınıf öğrencileri için yazılım geliştirme alanında müfredat önerisi. Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi, 2(3), 175-181.
- Kaur, D., Koval, A., & Chaney, H. (2017). Potential of using iPad as a supplement to teach math to students with learning disabilities. Int. J. Research in Education and Science, 3(1), 114-121.
- Keçeci, O. (2018). 6. Sınıf fen bilimleri dersi vücudumuzdaki sistemler ünitesi dolaşım sistemi konusunun scratch destekli öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonlarına etkisi (Tez No:527192) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Massey, J. (2008). Meeting the needs of students with dyslexia. Network Continuum.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi (ortaokul 5-6. sınıflar) öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018124103559587-Bilişim%20Teknolojileri%20ve%20Yazılım%205-6.%20Sınıflar.pdf>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Mo, W., Zhang, Y., Fu, Y., Lin, J., Gao, H., & Lin, Y. (2021). Effects of A Scratch-based Experiential Learning Approach on Students' Math Learning Achievements and Interest, 2021 International Symposium on Educational Technology (ISET), Tokai, Nagoya, Japan, pp. 261-265, <https://doi.org/10.1109/ISET52350.2021.00062>

Papatğa, E. (2016). Okuduğunu anlama becerilerinin Scratch programı aracılığıyla geliştirilmesi (Tez No:432442) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Uşun, S., 2013. Bilgisayar destekli öğretimin temelleri. Nobel Yayıncılık.

Üçışık, S., & Tuna, F. (2013). Orta öğretim kurumlarında coğrafya anlatım becerisinin bilgisayar destekli anlatımla geliştirilmesi. Marmara Coğrafya Dergisi (9).

Ortaokul Öğrencilerinin Üretken Yapay Zekaya İlişkin Metaforik Algıları

Muhammed Ali Kasap ¹, Şule Yılmaz Özden ¹ & Özlem Canan Güngören ¹

¹ Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Sakarya Üniversitesi

Problem Durumu

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin üretken yapay zekaya ilişkin algılarını metaforlar yoluyla ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırma düzce iline bağlı bir ortaokulda 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 53 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilere hangi yapay zeka araçlarını kullandıkları, ne amaçla bu yapay zeka araçlarını kullandıkları ve üretken yapay zekayı neye benzettikleri sorulmuştur. Veriler, öğrenciler için hazırlanan bir metafor formu ile toplanmıştır. Ardından öğrenci cevapları analiz edilerek öğrencilerin kullandıkları metaforlar belirlenmiş ve tematik benzerliklerine göre kategorilere ayrılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji(olgubilim) deseni kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin yapay zekayı nasıl algıladıklarını ve günlük yaşamlarında bu teknolojiyi nasıl konumlandıklarını anlamak amacıyla değerlendirilmiştir.

Yapay zekâ teknolojisinin eğitim üzerindeki, özellikle de öğrenci deneyimleri üzerindeki etkilerini incelemek günümüzde giderek önem kazanmaktadır. Yapay zekâ ve eğitim ilişkisine yönelik çalışmaların 2021 yılından itibaren belirgin biçimde arttığı görülmektedir (Yeşilyurt, Dündar ve Demir, 2024). Ateş (2025) tarafından 1991–2024 yılları arasındaki tezlerin incelendiği çalışmada, örneklem grubu olarak çoğunlukla lisans öğrencileri ve öğretmenlerin tercih edildiği; buna karşın ortaokul düzeyinde yapılan araştırmaların sınırlı olduğu belirtilmiştir. Bu durum, literatürde dikkat çekici bir boşluğu işaret etmektedir.

Metaforlar, bireylerin dünyayı anlama ve anlamlandırma biçimlerini yansıtan zihinsel modellerdir (Arslan ve Bayrakçı, 2006). İki olgu arasında ilişki kurmayı sağlayarak soyut kavramların somutlaştırılmasına ve karmaşık düşüncelerin sadeleştirilmesine yardımcı olurlar (Saban, 2008). Bu bağlamda metaforlar, öğrencilerin düşünme biçimleri ve algı dünyaları hakkında derinlemesine bilgi edinilmesini sağlar. Literatürde bulunan sınırlı çalışmalardan biri olan ve çalışmamızla benzer konuya odaklanan Yüzbaşıoğlu, Özkan ve Doğru (2024) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin 26 metafor geliştirdiği görülmektedir. Ardından verilen cevapların ortak özellikleri değerlendirilmiş ve temalar 3 farklı kategoride toplanmıştır: hayatı kolaylaştırır, gelişir ve geliştirilebilir, tehlikelidir. Çalışmada öğrencilerin yapay zekaya ilişkin kullandıkları metaforlar, bu teknolojiye yönelik sınırlı ve



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

çeşitli bir bakış açısına sahip olduklarına işaret etmektedir. Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin yapay zekâya yönelik metaforlarının incelenmesiyle onların teknolojiye dair algı ve düşünce yapılarını ortaya koymak ve bu yolla literatüre katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) yöntemi kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen metafor formu aracılığıyla toplanmıştır. Form, açık uçlu ve boşluk doldurma şeklinde 3 sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin “Yapay zekâ gibidir; çünkü” ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Bu ifade, öğrencilerin yalnızca benzetmelerini değil, aynı zamanda bu benzetmelere ilişkin gerekçelerini de açıklamalarına olanak tanımıştır. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Öncelikle öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar anlam bütünlüğü açısından incelenmiş, geçerli metaforlar belirlenerek tematik benzerliklerine göre beş ana kategori altında sınıflandırılmıştır: bilgi ve öğrenme, rehberlik ve yardımcı rolü, teknolojik/işlevsel varlık, koruyucu/sosyal yapı ve duygusal/varoluşsal. Kodlama süreci iki bağımsız araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, kodlayıcılar arası uyum Miles ve Huberman (1994) formülü ile hesaplanmış ve %80’in üzerinde bir uyum oranı elde edilmiştir. Bu yöntem, öğrencilerin yapay zekâya ilişkin algılarını, düşünce yapılarını ve bilişsel temsillerini derinlemesine anlamaya imkân sağlamıştır.

Çalışma grubunu, Düzce ilinde yer alan bir devlet ortaokulunda 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde öğrenim gören toplam 53 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların %47’si (n=25) kız, %53’ü (n=28) erkektir ve örneklem, gönüllülük esasına dayalı amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırma bulguları, ortaokul öğrencilerinin yapay zekâyı farklı anlam boyutlarında algıladıklarını göstermektedir. Öğrencilerin oluşturduğu metaforlar beş ana kategori altında toplanmıştır: bilgi ve öğrenme, rehberlik ve yardımcı, teknolojik/işlevsel varlık, koruyucu/sosyal yapı ve duygusal/varoluşsal. Bilgi ve öğrenme kategorisinde öğrenciler yapay zekâyı genellikle beyin ve bilim insanı olarak betimlemiş; ayrıca bilgi, ansiklopedi, kütüphane, kitap, bilgi kutusu, kalem ve âlim gibi benzetmeler kullanmışlardır. Bu durum, yapay zekânın bilgiye erişim ve öğrenme sürecinde önemli bir araç olarak görüldüğünü göstermektedir. Rehberlik ve yardımcı kategorisinde en sık karşılaşılan metafor öğretmen olurken, öğrenciler aynı zamanda asistan, anne, baba, yaşlı bir insan, dost, arkadaş ve ilaç gibi benzetmeler yapmıştır. Bu ifadeler, yapay zekânın yönlendirici ve destekleyici bir rol üstlendiği algısını yansıtmaktadır. Teknolojik/işlevsel varlık kategorisinde yapay zekâ en çok robotla özdeşleştirilmiş; öğrenciler bu benzetmeyi yaparken bilme, istekleri yerine getirme ve sorulara cevap verme özelliklerini vurgulamışlardır. Ayrıca çok işlevli kutu ve dolu kutu benzetmeleri de kullanılmıştır. Koruyucu/sosyal yapı kategorisinde öğrenciler, yapay zekâyı aidiyet ve güven hissiyle ilişkilendirerek sosyal bir destek unsuru olarak değerlendirmiştir. Son olarak duygusal ve varoluşsal



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kategoride, öğrencilerin yapay zekâya yönelik duygularına ve hissettiklerine yer verdikleri, bu teknolojiyi yalnızca bilişsel bir araç olarak değil, duygusal bağ kurulabilen bir varlık olarak da gördükleri belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinden toplanan veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda metaforlar bilgi ve öğrenme, rehberlik ve yardımcı rolü, teknolojik/işlevsel varlık, koruyucu/sosyal yapı, duygusal ve varoluşsal tema olarak 5 kategoride sınıflandırılmıştır. Öğrencilerden, öğretmen, bilim insanı gibi bazı cevapların gelmesi beklenmiştir. Bu cevapların yanı sıra yaratıcı ve ilginç cevaplar gelebileceği beklenmiş nitekim öyle de olmuştur. Öğrencilerin yapay zekaya ilişkin yaratıcı ve ilginç cevapları, konuya başka perspektiflerden bakabilme fırsatı sunma ve bakış açıları kazandırma potansiyeli taşımaktadır. Elde edilen bulgular sonucunda bazı öğrencilerin yapay zekaya ve yapay zeka ile neler yapılabileceğine dair bilgilerinin oldukça kısıtlı olduğu görülmüştür. Bunun yanında bazı öğrenciler sorulara ilişkisiz cevaplar vermiştir. Buradan hareketle öğrencilerin birçoğunun yapay zeka hakkında zihinlerinde genel olarak bilgileri olsa da bu alandaki eğitim ve bilinçlendirici faaliyetlerin artması bu teknolojilerin daha verimli daha işlevsel kullanılmasını sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: yapay zeka, metafor, algı

Kaynakça

- Arslan, M. M., & Bayraktı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 171, 100–108.
- Ateş, A. (2025). Eğitimde yapay zekâ konulu tezlerin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Ermenek Akademi Dergisi*, 1(1), 46–52.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421–455.
- Yeşilyurt, S., Dünder, R., & Demir, R. Z. (2024). Türkiye’de yapay zekâ ve eğitim ilişkisini inceleyen lisansüstü tezlerin analizi: Bir meta sentez çalışması. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 7(1), 47–73.
- Yüzbaşıoğlu, Y., Özkan, O., & Doğru, M. (2024). Analysis of metaphors developed by middle school students regarding the concept of artificial intelligence. *Edutech Research*, 3(1), 17–27.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Üniversite Öğrencilerinin Programlama Öğrenme Sürecinde Üretken Yapay Zekâ Kabulü ve Dayanıklılık Düzeylerinin Belirlenmesi*

Ruşen Ali Durmaz ¹ & Büşra Özmen Yağız ²

¹ Yazılım Mühendisliği, Fırat Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri Bölümü, Öğretim Teknolojileri, Fırat Üniversitesi

Problem Durumu

Programlama öğrenimi, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve teknik becerilerini bir arada kullanmalarını gerektiren karmaşık bir süreçtir. Bu bağlamda, programlama yalnızca bir dil öğrenimi değil; problem çözme, hata ayıklama, algoritmik düşünme ve yaratıcı üretim gibi çok boyutlu zihinsel faaliyetleri kapsamaktadır. Ancak, literatür öğrencilerin bu süreçte sıklıkla kavramsal hatalar yaptıklarını (Tsai, 2019; Zanko vd., 2022), hata ayıklama (Kaneshige vd., 2021) ve tasarım aşamalarında zorlandıklarını (Waite vd., 2020) ve bu nedenle yüksek oranda başarısızlık ve dersi bırakma eğilimi gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Bennedsen & Caspersen, 2019). Bu bağlamda, öğrencilerin programlama sürecinde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilme kapasiteleri, yani programlama dayanıklılığı, başarıda belirleyici bir psikolojik özellik olarak öne çıkmaktadır (Fu vd., 2021).

Dayanıklılık, bireyin stres, başarısızlık veya engeller karşısında uyum sağlama ve hedefe odaklanma yeteneği olarak tanımlanır (Masten, 2014). Programlama bağlamında dayanıklılığı yüksek öğrenciler, hata yapmaktan korkmadan denemeye devam etme, çaba göstermeyi sürdürme ve öğrenme sürecine daha olumlu yaklaşma eğilimindedirler (Fu vd., 2021). Bu özellik, uzun vadede iş doyumu, üretkenlik ve problem çözme becerilerini desteklemektedir (Banerjee vd., 2019).

Öte yandan, son yıllarda üretken yapay zekâ teknolojilerinin eğitim ortamlarında kullanımı, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini önemli biçimde dönüştürmüştür. Üretken yapay zekâ araçları, kod önerileri üretmek, hata ayıklamak, örnek senaryolar sunmak ve kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlamak gibi işlevlerle programlama öğrenimini desteklemektedir (Chen vd., 2022). Bu teknolojiler, öğrencilerin bilişsel yükünü azaltarak öğrenme sürecini daha erişilebilir hâle getirmekte (Sağın vd., 2024) ve akademik başarıyı artırmaktadır (Mallillin, 2024). GitHub'ın 2024 raporuna göre yazılım geliştiricilerinin %97'si kariyerlerinde en az bir kez üretken yapay zekâ aracını kullanmıştır (GitHub, 2024). Kullanıcıların büyük bölümü bu araçların üretkenliği ve kod kalitesini artırdığını belirtmiştir (Kim, 2024).

Ancak, Türkiye’de ve uluslararası alanda, üretken yapay zekâ araçlarının programlama öğrenme sürecinde kabul düzeyi ile programlama dayanıklılığını inceleyen araştırmalar son derece sınırlıdır. Öğrencilerin bu teknolojilere yönelik algıları, kabulleri ve bireysel dayanıklılık özellikleri, başarıyı etkileyebilecek önemli değişkenlerdir. Bu nedenle bu çalışma, üniversite öğrencilerinin programlama sürecinde üretken yapay zekâ kullanımına yönelik kabul düzeyleri ile dayanıklılık düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın bulguları, üretken yapay zekânın eğitimdeki etkilerini anlamaya ve programlama öğreniminde öğrencilerin dayanıklılığını güçlendirecek stratejiler geliştirmeye katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini, bilgisayar bilimleri alanında öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise 2025-2026 eğitim ve öğretim yılı güz yarıyılında Fırat Üniversitesi Mühendislik ve Teknoloji Fakülteleri bünyesinde yer alan Bilgisayar Mühendisliği, Yazılım Mühendisliği ve Elektrik Elektronik Mühendisliği bölümlerinde öğrenim gören 214 lisans öğrencisidir. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Fraenkel vd., 2012). Veri toplama araçları olarak; kişisel bilgi formu, Üretken Yapay Zekâ Kabul Ölçeği (Karaoğlu Yılmaz vd., 2023) ve Programlama Dayanıklılığı Ölçeği (Fu vd., 2021; Özmen Yağız & Alemdag, 2025) kullanılmıştır. (1) Kişisel bilgi formu ile katılımcıların demografik özellikleri (cinsiyet, öğrenim düzeyi, öğretim türü, bölüm), programlama deneyimi ve üretken yapay zekâ kullanma sıklığı belirlenmiştir. (2) Üretken Yapay Zekâ Kabul Ölçeği (Karaoğlu Yılmaz vd., 2023), öğrencilerin üretken yapay zekâya yönelik performans beklentisi, çaba beklentisi, kolaylaştırıcı koşullar ve sosyal etki boyutlarındaki kabul düzeylerini ölçmektedir. (3) Programlama Dayanıklılığı Ölçeği (Fu vd., 2021; Özmen Yağız & Alemdag, 2025) ise kararlılık, algılanan değer, zorlukların idraki ve gelişime dair inanç boyutlarını ölçmektedir. Veriler toplandıktan sonra öncelikle normallik analizleri yapılmış, ardından tanımlayıcı istatistiklerle (ortalama, standart sapma, frekans) öğrencilerin üretken yapay zekâ kabulü ve programlama dayanıklılığı düzeyleri belirlenmiştir. Değişkenlerin demografik özellikler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ise tek yönlü ANOVA testleriyle incelenmiştir. Araştırma süreci, etik kurul izni alınarak yürütülmüş ve veriler gizlilik ilkesi çerçevesinde toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular, bilgisayar bilimleri alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin üretken yapay zekâ kullanımına yönelik kabul düzeylerinin orta–yüksek düzeyde ($X = 3.99$, $SS = 0.40$) olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, öğrencilerin üretken yapay zekâ teknolojilerinin kullanımını genel olarak olumlu değerlendirdiklerini, öğrenme süreçlerinde bu araçları kullanmaya istekli olduklarını ortaya koymaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğrencilerin programlama dayanıklılığı düzeyleri de benzer biçimde orta–yüksek düzeyde ($X = 3.75$, $SS = 0.47$) bulunmuştur. Bu bulgu, programlama alanında öğrenim gören öğrencilerin, öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklara rağmen çaba göstermeye devam ettiklerini, hata ve başarısızlık durumlarında öğrenme motivasyonlarını koruyabildiklerini göstermektedir.

Araştırmada ayrıca, öğrencilerin üretken yapay zekâ kabul düzeyleri ve programlama dayanıklılığı düzeylerinin demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Cinsiyet, öğrenim düzeyi, öğretim türü ve bölüm değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalar, öğrencilerin üretken yapay zekâ teknolojilerine yönelik benzer tutum ve eğilimler sergilediklerini ortaya koymuştur.

Elde edilen bu sonuçlar değerlendirildiğinde, bilgisayar bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerin üretken yapay zekâ teknolojilerini öğrenme sürecini destekleyen araçlar olarak gördükleri ve programlama sürecinde karşılaştıkları zorluklara rağmen öğrenme kararlılıklarını korudukları söylenebilir. Bulgular, öğrencilerin üretken yapay zekâ araçlarına yönelik olumlu yaklaşımlarının, programlama sürecinde daha sürdürülebilir bir öğrenme deneyimine katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: programlama öğretimi, dayanıklılık, üretken yapay zekâ, üretken yapay zekâ kabulü, öğretim teknolojileri

* Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı 1919B012420199 başvuru numaralı projeden üretilmiştir.

Kaynakça

- Banerjee, Y., Akhras, A., Khamis, A. H., Alsheikh-Ali, A., & Davis, D. (2019). Investigating the relationship between resilience, stress-coping strategies, and learning approaches to predict academic performance in undergraduate medical students: Protocol for a proof-of-concept study. *JMIR Research Protocols*, 8(9), e14677.
- Bennedsen, J., & Caspersen, M. E. (2019). Failure rates in introductory programming - 12 years later. *ACM Inroads*, 10(2), 30–35.
- Chen, X., Zou, D., Xie, H., Cheng, G., & Liu, C. (2022). Two decades of artificial intelligence in education. *Educational Technology & Society*, 25(1), 28–47.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hall.
- Fu, Q., Zhang, L-W., Hong, J-C., & Dong, Y. (2021). Development and verification of the programming resilience scale for university students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(6), 141–155. <https://doi.org/10.14742/ajet.6833>.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

GitHub. (2024). Survey: The AI wave continues to grow on software development teams. The GitHub Blog. <https://github.blog/news-insights/research/survey-ai-wave-grows/>

Kaneshige, Y., Satake, S., Kanda, T., & Imai, M. (2021, March). How to overcome the difficulties in programming and debugging mobile social robots? In Proceedings of the 2021 ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction (pp. 361–369).

Karaoglan Yilmaz, F. G., Yilmaz, R., & Ceylan, M. (2023). Generative artificial intelligence acceptance scale: A validity and reliability study. *International Journal of Human Computer Interaction*, 1–13.

Kim, T. (2024). AI adoption in software development teams sees significant growth, survey finds. *Blockchain.News*. <https://blockchain.news/news/ai-adoption-software-development-teams-survey-2024>

Mallillin, L. L. D. (2024). Artificial intelligence (AI) towards students' academic performance. *Innovare Journal of Education*, 12(4), 16–21.

Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development*, 85(1), 6–20.

Ozmen Yagiz, B., & Alemdag, E. (2024). Understanding resilience in programming: A scale adaptation and analysis of individual differences. *Education and Information Technologies*, 1–35. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13086-z>

Sağın, F. G., Özkaya, A. B., Tengiz, F., Geyik, Ö. G., & Geyik, C. (2024). Current evaluation and recommendations for the use of artificial intelligence tools in education. *Turkish Journal of Biochemistry*, 48(6), 620–625.

Tsai, C. (2019). Improving students' understanding of basic programming concepts through visual programming language: The role of self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 95, 224–232.

Waite, J., Curzon, P., Marsh, W., & Sentance, S. (2020). Difficulties with design: The challenges of teaching design in K-5 programming. *Computers & Education*, 150(6), 1–28. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103838>.

Zanko, Z., Mladenovic, M., & Krpan, D. (2022). Analysis of school students' misconceptions about basic programming concepts. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(3), 719–730



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

21st Century Digital Literacy Skills in Education: Examining Technology, Media, and Information

Sibel Ergün Elverici

Department of Basic English, Yıldız Technical University

Problem Statement

The increasing presence of digital tools in everyday life because of the rapid advancement of technology and have transformed the expectations placed on teachers in the 21st century. In today's rapidly evolving world, teachers are not seen as source of knowledge anymore, so they are expected to guide students in finding their way in the digital world while supporting them to develop critical thinking skills. This is attributed to the idea that strong digital literacy skills enable teachers to design more engaging and interactive learning experiences which would lead to students' independent learning. Hence, teachers are increasingly expected to possess strong digital literacy skills, encompassing technology, media, and information literacy. These competencies are considered essential for effectively accessing, evaluating, and utilizing information, as well as for critically interpreting media content. Mastery of these skills is also seen as a prerequisite for the successful integration of digital tools into classroom teaching, which has become a central aspect of contemporary education. Thus, understanding how teachers need to develop their digital skills is important for ensuring a quality teaching and learning process as the educational environment continues to change (Ng, Leung, Su, Ng & Chu, 2023; Zabolotska, Zhyliak, Hevchuk, Petrenko & Alieko, 2021)

Despite growing recognition of the importance of digital literacy and the challenges teachers face in developing these competencies, research in this area often focuses on the concept in general terms without examining its individual components. Yet, existing studies tend to examine digital literacy in broad terms rather than exploring its significant dimensions which include technology, media, and information literacy. This leaves a significant gap in understanding teachers' digital literacy as a multidimensional construct. Hence, it can be claimed that understanding these dimensions in detail is essential for supporting teachers in effectively integrating digital tools into their teaching practices and enhancing the overall quality of learning in teaching and learning environments. Considering the endless gap in this area as current research usually focuses on digital literacy in general terms, this study aims to examine its main components and how they vary across different factors. This is also thought to understand teachers' digital literacy as a multidimensional concept while investigating



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

teachers' levels of technology, media and information literacy in detail. The study also seeks to gain insights into how teachers' digital literacy skills are reflected in educational practices and to generate data that can inform recommendations for improving these competencies within the teaching and learning context.

Method

This study employed a convergent mixed-methods approach, which involves the simultaneous collection, analysis, and interpretation of both qualitative and quantitative data related to the core phenomena. By combining multiple approaches, this design helps reduce the complexity of social phenomena and allows for a deeper understanding of the subject (Creswell, 2003). In this approach, quantitative and qualitative data are collected concurrently but analyzed separately, meaning that the findings from one phase do not depend on the results of the other (Creswell & Clark, 2017). For the quantitative part, the study utilizes the scale developed by Kalaycı (2023) to measure K–12 teachers' levels of technology, media, and information literacy. The scale is administered to teachers both face-to-face and an online format using Google forms. The quantitative data collected from the participants are analyzed using descriptive statistics such as arithmetic mean, frequency, and percentage to identify general trends and differences regarding technology, media, and information literacy. For the qualitative part of the study, volunteer participating teachers are interviewed using semi-structured interview questions. The participant teachers' responses collected in the interviews are analysed descriptively. The interview questions included aim to explore teachers' perspectives on the digital tools and technologies used in education, including their experiences and opinions regarding their effectiveness.

Expected/Temporary Results

Integrating technology into teaching and learning is not a new topic, as educators and researchers have been exploring for many years how digital tools can be used both inside and outside the classroom to improve learning experiences. As technology continues to evolve and become more central in education, it is increasingly important to understand the current level of teachers' digital competencies and how prepared they are to use these tools effectively. Examining teachers' technology, media, and information literacy provides useful insight into their strengths, the challenges they face, and the areas where further support may be needed. The results of this study are expected to offer a clearer picture of teachers' digital skills and help promote more effective technology use in educational settings. These findings may also inform the development of teacher training programs and contribute to more effective decision-making in educational policy.

Keywords: educational technology, digital literacy, media literacy, technology literacy, information literacy



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

References

Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). Designing and conducting mixed methods research. Sage publications.

Kalaycı, R. (2023) 21. Yüzyıl dijital okuryazarlık becerileri ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması (Tez No. 793544) [Yüksek Lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, J., Ng, R. C. W., & Chu, S. K. W. (2023). Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. Educational technology research and development, 71(1), 137-161.

Zabolotska, O., Zhyliak, N., Hevchuk, N., Petrenko, N., & Alieko, O. (2021). Digital competencies of teachers in the transformation of the educational environment.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

The Effect of Inclusive Entrepreneurship Education on the Entrepreneurship Tendencies of Adult Women with Physical Disability

Neslihan Canpolat Çığ¹, Reyhan Basık², Nihal Özdemir³, Oğuzcan Çığ⁴, Sema Polatcı⁵ & Tuğba Kılıçer⁶

¹ Special Education, Tokat Gaziosmanpaşa University

² Special Education, Hatay Mustafa Kemal University

³ Special Education, Bartın University

⁴ Pre-School Education, Tokat Gaziosmanpaşa University

⁵ Management and Organization, Tokat Gaziosmanpaşa University

⁶ Production Management and marketing, Tokat Gaziosmanpaşa University

Problem Statement

Entrepreneurship is a critical driver of economic development, personal empowerment, and social participation. For individuals with disabilities, however, entrepreneurship represents more than a career pathway—it becomes a means of overcoming structural barriers, achieving independence, and participating fully in society. Among these groups, women with physical disabilities face a unique set of compounded challenges. Research shows that women with disabilities often experience “double discrimination,” shaped both by gender and disability, which restricts their access to education, employment opportunities, and financial resources (García & Capitán, 2019; Ranabahu & Tanima, 2022). In Türkiye, according to TÜİK (2022) data, the labor force participation rate of women with disabilities remains as low as 7.9%, compared to 27.8% for men with disabilities. This disparity underscores the pressing need for targeted interventions.

Inclusive entrepreneurship has recently emerged as an approach that ensures disadvantaged groups, particularly women with disabilities, have equal opportunities to establish and manage businesses. Unlike traditional entrepreneurship education, inclusive entrepreneurship emphasizes fairness, accessibility, and the recognition of diverse talents and life circumstances (Maritz & Laferriere, 2016; Rolle et al., 2020). It creates pathways for transforming personal skills, hobbies, and everyday practices into viable economic activities. Furthermore, international frameworks such as the UN Women’s 2018 report on empowering women and girls with disabilities stress the importance of fostering inclusive strategies that enable women to participate actively in social and economic life.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

At the national level, the Turkish Ministry of Family and Social Services highlights similar priorities in its National Action Plan for the Rights of Persons with Disabilities (2023–2025), which calls for strengthening the project development capacities of disabled entrepreneurs, providing entrepreneurship education, and promoting awareness-raising activities to normalize entrepreneurship among people with disabilities. Such strategies align closely with global perspectives, stressing that women with disabilities can act as change agents when provided with appropriate training and mentorship.

Despite these initiatives, the academic literature reveals significant gaps. While some studies focus on women’s entrepreneurship and others on disability-focused vocational training, few explore the intersection of these two areas (Caldwell et al., 2017). Moreover, most existing studies remain fragmented, lacking empirical evidence on how entrepreneurship education impacts the entrepreneurial intentions of women with disabilities. Norstedt and Germundsson (2023) also stress that motivations for entrepreneurship among disabled individuals include economic necessity, flexibility, resilience against discrimination, and personal development—yet women remain less represented in entrepreneurship programs. This absence of empirical studies represents a critical research gap.

Against this background, the present study seeks to evaluate the effect of inclusive entrepreneurship education on the entrepreneurial intentions of adult women with physical disabilities. The study builds on the TÜBİTAK 4008 project “The Power of Women in Entrepreneurship: Let’s Overcome Obstacles Together, Seize Opportunities Together!” conducted in Tokat, Türkiye. Beyond providing entrepreneurship training, the project aims to create interactive learning environments where women can share experiences, connect with mentors, and collaborate on business ideas. By addressing this gap, the study contributes to academic literature and ongoing policy debates. Ultimately, it highlights how inclusive entrepreneurship can serve as a vehicle for reducing inequalities, empowering women with disabilities, and fostering sustainable social participation.

Method

This study employs a mixed-methods design, integrating both quantitative and qualitative approaches to provide a comprehensive understanding of the effect of inclusive entrepreneurship education on women with physical disabilities. The purposive sampling technique of criterion sampling was used (Büyüköztürk et al., 2017), ensuring that participants met specific requirements: being at least 18 years old, having a physical disability, possessing basic Turkish literacy, adequate fine motor skills to participate in hands-on activities, not having prior entrepreneurship training, volunteering for the study, and residing in Tokat or its districts.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Collaboration with local civil society organizations, the Provincial Directorate of Social Services, Tokat Guidance and Research Center (RAM), and the Disability Student Unit of Tokat Gaziosmanpaşa University identified eligible participants. Following preliminary screening, 15 women who met these criteria were selected for the study.

The intervention consisted of a seven-day structured training program combining interactive workshops, mentor sessions, and field visits. Training modules covered entrepreneurship awareness, business idea development, marketing strategies, and financial literacy, supplemented with applied exercises such as case studies, cooperative visits, gastronomy workshops, and cooperative learning activities. Elements of gamification, mobile applications, and collaborative projects were also integrated into the curriculum to enhance engagement.

To evaluate the outcomes, data collection included both pre- and post-tests using the Entrepreneurial Intention Questionnaire (Liñán & Chen, 2009; Şeşen & Basım, 2012), which is validated for cross-cultural applications and measures entrepreneurial attitudes, perceived feasibility, and intentions. In addition, semi-structured focus group interviews were conducted before and after the intervention, guided by expert-reviewed protocols to capture participants' reflections on challenges, opportunities, and personal growth. Field notes, daily reflective logs, and mentor observations were also included to ensure data triangulation.

For data analysis, quantitative data will be examined using descriptive statistics, paired-sample t-tests, and, where assumptions are not met, Wilcoxon signed-rank tests. Qualitative data will be analyzed thematically, with codes and categories developed to identify recurring themes. Together, these approaches provide both statistical evidence and rich narrative insights into the effectiveness of inclusive entrepreneurship education.

Expected/Temporary Results

The inclusive entrepreneurship program is expected to have a positive and measurable impact on the entrepreneurial intentions and capabilities of women with physical disabilities. At the individual level, participants are anticipated to show increased confidence in pursuing entrepreneurial activities, heightened awareness of available opportunities, and improved practical skills such as generating business ideas, preparing business plans, and understanding basic financial management. These outcomes are particularly critical for women who often face barriers related to social stigma, resource constraints, and limited mobility.

At the social level, the program is likely to foster peer support networks and collaboration among participants, encouraging them to learn from each other's experiences. Mentor-led activities and interactive workshops are expected to provide role models, reinforce motivation, and create a sense of



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

belonging within entrepreneurial ecosystems. Moreover, the project is anticipated to enhance participants' visibility within local institutions and increase their access to entrepreneurship support mechanisms. Ultimately, the study aims to demonstrate how inclusive entrepreneurship training can act as a transformative tool for the economic empowerment and social integration of women with disabilities.

Keywords: entrepreneurship, women entrepreneurship, individuals with disabilities, inclusive education, entrepreneurship tendency

References

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri (23. baskı). Pegem Akademi.
- Caldwell, K., Harris, S. P., & Renko, M. (2017). The potential of entrepreneurship as a pathway to social inclusion for people with disabilities. *Journal of Business Venturing Insights*, 7, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.jbvi.2016.12.001>
- García, A. J., & Capitán, A. I. (2019). Women with disabilities and employment: Intersectional analysis. *Alter*, 13(2), 128–140. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2018.10.005>
- Liñán, F., & Chen, Y. W. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(3), 593–617. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00318.x>
- Maritz, A., & Laferriere, R. (2016). Entrepreneurship and self-employment for people with disabilities. *Australian Journal of Career Development*, 25(2), 45–54. <https://doi.org/10.1177/1038416216658044>
- Norstedt, M., & Germundsson, P. (2023). Self-employment among people with disabilities: Motivations and outcomes. *Disability & Society*, 38(4), 567–585. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1946271>
- Ranabahu, N., & Tanima, F. A. (2022). Gender, disability, and entrepreneurship: Intersectional challenges and policy responses. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 28(4), 991–1008. <https://doi.org/10.1108/IJEBr-08-2021-0603>
- Rolle, J., Kisato, J., Rock, P., & Winstanley, J. (2020). Inclusive entrepreneurship: A critical look at the inclusion of persons with disabilities. *International Journal of Business and Economic Development*, 8(02).
- Şeşen, H., & Basım, H. N. (2012). The impact of desirability and feasibility on entrepreneurial intentions: A structural equation model. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 1875–1881.
- T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023). Engelli Hakları Ulusal Eylem Planı (2023–2025). T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2022). Labour force statistics by disability status. <https://data.tuik.gov.tr>
- UN Women. (2018). Empowering women and girls with disabilities. United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Exploring Pre-Service EFL Teachers' Awareness of Microaggressions: A Qualitative Inquiry

Gölnur Nermin Efeoğlu

English Language Teaching, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University

Problem Statement

Inclusive education has been a central principle in global education policies in recent decades. There is an emphasis on the need to create education environments where each student feels the sense of belonging and being respected and supported. Inclusive teaching can be considered as adjusting the curriculum or providing the opportunities for accessing the education. However, there are more subtle dimensions of exclusion just like microaggressions. Microaggressions are the subtle and often unintentional behaviors that imply dismissive messages toward individuals based on their identity, such as race, religion, gender, disability, or sexual orientation (Sue et al., 2007). The behaviors may be verbal or non-verbal. They are frequently ignored and regarded as harmless remarks. However, they may have cumulative negative effects on students' psychological well-being, sense of belonging, and thus academic performance. In the context of English as a Foreign Language (EFL) education, the issue of microaggressions becomes particularly relevant since EFL classrooms often bring together students and teachers with diverse linguistic, cultural, and social backgrounds.

Despite the importance of the issues, relevant research shows that many teachers or pre-service teachers lack sufficient knowledge or awareness of microaggressions and how they manifest in everyday classroom interactions (Darvin, 2018). Teacher education programs may emphasize the significance of inclusivity in broad terms but they often lack providing training on recognizing or addressing subtle forms of discrimination. Hence, pre-service teachers feel underprepared to identify and respond to microaggressions and foster more inclusive education environments. The issue remains largely unexplored in empirical studies in Türkiye since discussions of inclusivity in EFL teaching environments are still emerging.

Thus, it is crucial to explore the awareness of pre-service EFL teachers regarding microaggressions, their interpretations of different scenarios, and the strategies they might use in the future to address such behavior. Understanding their perspectives will not only shed light on the current state of teacher preparedness for inclusive education but also highlight areas where teacher education programs need to strengthen training in cultural sensitivity, bias awareness, and inclusive classroom practices.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Method

Research Design: Qualitative research design has been adopted for the current study since the primary aim is to explore the awareness, perceptions and interpretations of microaggressions among pre-service English as a Foreign Language (EFL) teachers. Qualitative inquiry allows researchers to understand the “subjective opinions, experiences and feelings of individuals” (Dörnyei, 2007).

Participants: The participants of the study are pre-service EFL teachers who enrolled in the English Language Teaching (ELT) program at a state university in Türkiye. A purposive sampling strategy was employed to ensure that participants have sufficient exposure to educational contexts and currently engaged in teacher education courses. 10 participants were recruited, as this number was considered as manageable for an in-depth inquiry. Participation was voluntary. Thus, the sample group was formed based on the voluntary pre-service EFL teachers’ availability and willingness (Cresswell & Cresswell, 2018). Informed consent was obtained from all participants prior to data collection.

Data Collection Tools and Procedures: Data were collected through semi-structured interviews. Each interview included general questions related to inclusive teaching and microaggressions as well as scenario-based questions presenting real-life examples of micro aggressive behaviors to explore participants’ interpretations, reactions, and strategies for addressing these situations.

Data Analysis: Thematic analysis will be employed to examine the interview data systematically. Following Braun and Clarke’s (2014) six-step framework, the researcher will first familiarize themselves with the transcripts, then generate initial codes, search for emerging themes, review and refine themes, and finally produce a narrative report. In this way, the researcher will identify emerging patterns related to teachers’ awareness, understanding, and professional readiness to handle microaggressions effectively.

Ethical Considerations: Ethical approval was sought from the Institutional Review Board of Nevşehir Hacı Bektaş Veli University. Participants’ anonymity was protected by assigning pseudonyms, and all data were stored securely with access restricted to the researcher only.

Expected/Temporary Results

It is expected that the study will reveal varying levels of awareness among pre-service EFL teachers regarding microaggressions in educational environments. There may be a gap between participants’ theoretical understanding of inclusivity and their practical readiness to intervene in micro aggressive situations. Specifically, the study anticipates limited evidence of systematic training in teacher education curricula aimed at developing bias awareness and inclusive teaching practices. Also, the results are expected to highlight the need for training regarding inclusivity within ELT programs,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

focusing on cultural sensitivity, inclusive pedagogy, and practical strategies for addressing subtle forms of discrimination. Such insights will not only contribute to the academic discourse on inclusivity in EFL contexts but also provide concrete implications for improving teacher education policies and practices

Keywords: inclusive education, microaggressions, awareness, EFL, pre-service teachers

References

- Clarke, V., & Braun, V. (2014). Thematic analysis. In Teo, T. (Ed.), *Encyclopedia of critical psychology* (pp. 1947–1952). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_311
- Creswell, J.W. & Creswell, J.D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.
- Darvin, J. (2018). Becoming a more culturally responsive teacher by identifying and reducing microaggressions in classrooms and school communities. *Journal for Multicultural Education*, 12(1), 2-9. <https://doi.org/10.1108/JME-03-2017-0020>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.4000/asp.294>
- Sue, D.W., Capodilupo, C.M., Torino, G.C., Bucceri, J.M., Holder, A.M.B., Nadal, K.L. and Esquilin, M. (2007), “Racial microaggressions in everyday life: implications for clinical practice”, *American Psychologist*, Vol. 62 No. 4, pp. 271-286. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ortaöğretimin Zorunlu Olmasının Akademik ve Ekonomik Sonuçlarının Araştırılması

Halil Karadaş

Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, Çocuk Gelişimi, Mardin Artuklu Üniversitesi

Problem Durumu

Zorunlu eğitim, bireylerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanmasını amaçlayan ve devletler tarafından yasal olarak güvence altına alınan bir eğitim sürecidir. Bu uygulama, bireylerin toplumsal yaşama etkin katılımını sağlamak, ekonomik kalkınmayı desteklemek ve eşitsizlikleri azaltmak gibi birçok amaçla dünya genelinde benimsenmiştir (UNESCO, 2022). Ülkeler arasında zorunlu eğitimin süresi, başlama yaşı ve kapsamı farklılık göstermekle birlikte, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları çerçevesinde herkes için kapsayıcı ve nitelikli eğitimin sağlanması temel bir hedef olarak benimsenmiştir (UN, 2015). Ancak, zorunlu eğitimin evrensel olarak uygulanması çeşitli sosyoekonomik, kültürel ve politik engellerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu bağlamda, dünyada zorunlu eğitim uygulamalarının genel görünümünü incelemek, söz konusu sistemin küresel ölçekteki etkilerini ve sorunlarını anlamak açısından büyük önem taşımaktadır.

Zorunlu eğitim, bireylerin toplumsal, kültürel ve ekonomik yaşama etkin biçimde katılabilmeleri için devlet güvencesinde sunulan temel bir hak ve sorumluluktur. Türkiye’de zorunlu eğitim, 2012 yılında yürürlüğe giren 4+4+4 sistemiyle birlikte 12 yıla çıkarılmış ve ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerini kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu düzenlemeyle birlikte Türkiye, eğitime erişimi artırmayı ve fırsat eşitliğini sağlamayı hedeflemiştir. Ancak uygulamada bölgesel farklılıklar, sosyoekonomik eşitsizlikler, devamsızlık ve okul terki gibi sorunlar zorunlu eğitimin etkinliğini sınırlamaktadır (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2023). Bu bağlamda, Türkiye’deki zorunlu eğitim sisteminin yapısal özelliklerini ve karşılaşılan temel sorunları incelemek, eğitim politikalarının geliştirilmesi açısından önemli bir gerekliliktir.

Türkiye’de zorunlu lise eğitimi, bireylerin temel beceriler kazanarak toplumsal ve ekonomik yaşama katılmalarını sağlamayı amaçlayan temel bir devlet politikasıdır. 2012 yılında yürürlüğe giren 12 yıllık zorunlu eğitim düzenlemesiyle birlikte niceliksel genişleme sağlanmış; okullaşma oranları artmış, eğitim kademeleri yapısal olarak yeniden şekillendirilmiştir (MEB, 2018). Ancak son yıllarda Türkiye’de yaşanan ekonomik daralma, eğitim yatırımlarında ve kaynak kullanımında ciddi kısıtlamalara yol açmış; bu durum eğitim ortamlarının niteliğini olumsuz etkilemiştir (ERG, 2023).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Nitelikli öğretmen eksikliği, kalabalık sınıflar, teknolojik altyapı yetersizlikleri ve müfredatın güncelliğini yitirmesi gibi sorunlar, zorunlu eğitimin yalnızca niceliksel olarak genişlediğini, niteliksel açıdan ise ciddi sıkıntılar barındırdığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, ekonomik koşulların zorunlu eğitimin kalitesine etkisi ile akademik nitelik krizinin iç içe geçmişliği, Türkiye’de eğitim politikalarının yeniden değerlendirilmesini gerektiren kritik bir konu haline gelmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Ortaöğretim kademesinin zorunlu olmasıyla yaşanan akademik, sosyal ve ekonomik sorunlar yaşadığı sorunlar yaşadığı amacıyla yürütülen bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırma deseni, katılımcıların herhangi bir durum, olgu, olayları deneyimlemeleri neticesinde bunlara ilişkin görüşlerinin, yaşantılarının ve deneyimlerin betimlenmesi ve kendi doğasında incelenmesidir (Merriam, 2023). Bu kapsamda lise öğretim kademesinin zorunlu olmasıyla yaşanan zorluklar, katılımcıların yaşantıları doğrultusunda ortaya konulmuştur.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını 2025-2026 öğretim yılında Mardin’deki eğitim paydaşları olan öğretmenler, okul yöneticileri, öğrenciler ve öğrenci velilerinden oluşmaktadır. Böylece lise eğitimiyle ilgili tüm paydaşlar seçilmeye gayret edilerek katılımcı çeşitliliği sağlanmış ve böylece araştırmanın sağladığı veri çeşitliliği ve zenginliğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik işlemleri sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi esas alınarak tüm eğitim paydaşlarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Amaçlı örnekleme tekniği, derinlemesine araştırma yapabilmek için araştırmanın amacı bağlamında bilgi bakımından zengin olduğu düşünülen durumların tercih edilmesidir. Ölçüt örnekleme yönteminde, örneklemin problemiyle ilişkili olduğu belirlenmiş niteliklere sahip olan kişilerin seçimi yapılır ve örneklem için belirlenen nitelikleri taşıyan birimler araştırmaya dâhil edilir (Büyüköztürk vd., 2024; Creswell, 2023). Bu kapsamda toplam 26 kadın okul yöneticisiyle görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmada görüşme tekniği kullanılmış olup, bu teknik doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Veri toplama aracı için literatür taranarak taslak sorular oluşturulmuştur. Taslak form eğitim yönetimi alanında doktoralı üç uzmanın görüşlerine sunulduktan sonra gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşlerinden sonra görüşme formunun anlaşılabilirliği Türkçe dil bilgisi uzmanlarınca kontrol edilmiştir. Bu sayede elde edilen verilerin, katılımcıların duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini zengin bir şekilde yansıtmaya gayret edilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda zorunlu eğitimden dolayı okula isteksizce giden öğrencilerin birçoğunun liseyi bitirdikten sonra okul hayatlarının sona ermesinden sonra ekonomik ve sosyal sorunlar yaşadıklarını göstermektedir.

Bir öğrencinin meslek eğitimi alması ve gelecekteki kariyerini bu yönde şekillendirmesi, akademik eğitimden farklı bir perspektif sunar. Meslek eğitimi, öğrencilere daha pratik ve iş odaklı beceriler kazandırırken, aynı zamanda onların iş dünyasına daha hazırlıklı olmalarını sağlar. Bu tür eğitimler, öğrencilere belirli bir mesleği icra etmek için gerekli olan bilgi, beceri ve deneyimi sunar. Ancak, akademik eğitim ve meslek eğitimi arasında bir ayrım yapmak önemlidir. Akademik eğitim, genellikle daha geniş bir perspektif sunar ve öğrencilere analitik düşünme, problem çözme, araştırma becerileri gibi evrensel yetkinlikler kazandırır. Meslek eğitimi ise belirli bir mesleği icra etmek için gerekli olan teknik becerileri ve uygulamalı bilgiyi öğretir.

Sonuç olarak, isteksizce okula giden öğrencilerin meslek eğitimi alarak gelecekteki kariyerlerini şekillendirmeleri, onların potansiyellerini açığa çıkarabilir ve iş dünyasına daha hazır bir şekilde adım atmalarını sağlayabilir. Ancak, bu süreçte hem akademik hem de mesleki eğitimin önemi göz ardı edilmemelidir.

Araştırma halen devam etmektedir. Araştırmanın vurgulanan sonuçları kongrede iade edilecektir.

Anahtar Kelimeler: zorunlu eğitim, mesleki eğitim, lise öğrenimi, okul başarısı, akademik sorunlar, ekonomik sorunlar

Kaynakça

Arar, K., Karadaş, H., & Culha, A. (2025). Exploring the sources of success for refugee students with high academic performance: experiences at two high schools in Southeast Turkey. *Journal of Educational Administration and History*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/00220620.2025.2505140>

Aras, S. ve Sözen, S. (2012, Haziran). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan sözlü veya poster bildirisi, Niğde. Özet http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2527-31_05_201211_40_01.pdf adresinden edinilmiştir.

Baloğlu, M., Harris, M., & Karagözoğlu, C. (2012). *HAYEF Journal of Education*, 2(2), 125-136.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri Yönetimsel Davranış* (3.baskı). Nobel Yayın Dağıtım Ankara.

Creswell, J.W. (2023). *Nitel araştırma yöntemleri- Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (7.baskı) (Çev.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2023). Eğitim izleme raporu 2023: Eğitime erişim ve devamsızlık. <https://www.egitimreformugirisimi.org>

Gündüz, Y., & Can, E. (2011). Öğretmenlerin eğitim sistemi ve uygulamalarına ilişkin güncel sorunları algılama düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 745-774.

Kilimci, S. (2006). Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. Yayınlanmış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Miller S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Research*, 10(4), 68-82. doi: 10.7748/nr2003.07.10.4.68.c5908. PMID: 12838820.

Merriam, S. B. (2023). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri). Editör: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). 2019-2023 Stratejik Planı. <https://sgb.meb.gov.tr/>

Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (3. baskıdan çeviri). (Çeviri Editörleri: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Pegem Akademi.

Toker Gökçe, A., & Alataş, H. (2015). Öğretmenlerin istenmeyen yönetici davranışlarına yönelik tepkileri: bilgi uçurma mı? Sessiz kalma mı? *Journal of Computer and Education Research*, 3(6), 99-116. <https://doi.org/10.18009/jcer.07641>

Tunç, H. (2004). Uluslararası Sözleşmelerde Azınlık Hakları Sorunu ve Türkiye. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 8(2).

UNESCO, 2016, Eğitim İstatistikleri Kaynakça

United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

UNESCO. (2022). Global education monitoring report 2022: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses? <https://www.unesco.org/gem-report>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kapsayıcı Eğitimde Çok Boyutlu Uygulama Projesinin Öğretmen Yeterliliği ve Özel Gereksinimli Öğrenci Katılımı: Yan Yanayız Projesi Örneği

Rıfat İçyüz ¹, Belgin Sevgi İçyüz ², Müşerref Ersoy ³ & Bedriye Kiraz ⁴

¹ Özel Eğitim Öğretmenliği, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

² Özel Eğitim Öğretmenliği, TOKİ Şehit Jandarma Yarbay Alim Yılmaz Ortaokulu

³ Ar-Ge Birimi, Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğü

⁴ Strateji Geliştirme Birimi, Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Problem Durumu

Türkiye’de ve dünyada, eğitim sistemlerinin en temel hedeflerinden biri, özel gereksinimli bireylerin eğitime ve toplumsal yaşama tam ve eşit katılımını sağlamaktır. Kapsayıcı eğitim olarak adlandırılan bu yaklaşım, yalnızca bir eğitim politikası olmanın ötesinde, temel bir insan hakkı olarak kabul edilmektedir (UNESCO, 2020). Ancak, ideal hedefler ile uygulama arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. UNESCO’nun (2020) küresel çapta yaptığı araştırma, öğretmenlerin yaklaşık %70’inin özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken kendini yetersiz hissettiğini ve profesyonel destek ihtiyacı duyduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, kapsayıcı eğitimin etkililiği önünde kritik bir engel teşkil etmektedir.

Türkiye’deki eğitim sistemi de bu küresel gerçeklikten bağımsız değildir. Millî Eğitim Bakanlığı (2018) verileri, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden özel gereksinimli öğrenci sayısında istikrarlı bir artış olduğunu göstermektedir. Ancak, sayısal artış, eğitimin niteliği ve öğretmenlerin bu süreçte hazır bulunuşluğu konusunda yeterli veri sunmamaktadır. Yapılan ulusal çalışmalar, Türkiye’deki öğretmenlerin de önemli bir bölümünün kapsayıcı eğitim uygulamaları konusunda kendilerini yeterince donanımlı hissetmediğini, sınıflarında özel gereksinimli öğrenciler olduğunda destek mekanizmalarına ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir (Çelik & Yıkımsı, 2022; Sucuoğlu & Kargın, 2020). Bu durum, öğretmen yeterlilikleri ile özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel ve sosyal entegrasyonu arasındaki doğrudan ilişki göz önüne alındığında (Friend & Bursuck, 2018), öğretmen yeterliliklerini güçlendirmeye ve öğrenci katılımını artırmaya yönelik kapsamlı, sistematik ve sürdürülebilir müdahale programlarının gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır.

Bu evrensel ve ulusal ihtiyaçtan hareketle, bu çalışma Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından 2024-2025 eğitim-öğretim yılında yürütülen "Yan Yanayız" projesinin etkisini değerlendirmeyi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

amaçlamaktadır. Proje, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ve toplumsal yaşama katılımlarını artırmak ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitim yeterliliklerini güçlendirmek amacıyla tasarlanmıştır. Proje kapsamında; öğretmen eğitimleri, aile destek çalışmaları, öğrenci etkinlikleri ve toplumsal farkındalık faaliyetleri yürütülmüştür. Araştırmanın temel odağı, projenin özel eğitim alanındaki bu somut çıktıları ve öğretmenlerin mesleki gelişimine olan yansımalarını nicel verilerle sistematik bir şekilde ortaya koymaktır. Bu değerlendirme, projenin güçlü yönlerini ve iyileştirmeye açık alanlarını belirlemenin yanı sıra, benzer zorluklarla karşılaşan diğer bölgeler ve politika yapıcılar için kanıta dayalı bir model ve uygulama önerileri sunma potansiyeli taşımaktadır (Waitoller & Artiles, 2020). Bu bağlamda çalışma, Türkiye'deki kapsayıcı eğitim literatürüne veri sağlamak ve alanyazındaki kuramsal tartışmaları yerel bir uygulama üzerinden somutlaştırmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, "Yan Yanayız" projesinin etkisini değerlendirmek amacıyla tek gruplu ön test-son test deseninde tasarlanmış nicel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, Muğla iline bağlı 13 ilçede proje kapsamında görev yapan 350 öğretmen ve bu öğretmenlerin sorumluluk alanındaki tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli öğrenciler oluşturmaktadır. İlk olarak, proje başlangıcında ve sonunda öğretmenlere "Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öz Yeterlik ve Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenirliği yapılmış bu ölçek (Demirkol & Kuşça, 2023), öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim uygulama, sınıf yönetimi, aile iş birliği ve eğitim materyallerine erişim konularındaki tutumlarını değerlendirmiştir. İkinci olarak ise, projenin özel eğitim odaklı performans göstergelerinden elde edilen nicel veriler analiz edilmiştir. Bu göstergeler, sosyal etkinlik katılımları, mesleki gelişim eğitimleri, veli katılımı ve toplumsal entegrasyon çalışmalarını kapsamaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve yüzde değişim oranları kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2020).

Araştırma bulguları, projenin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ön test-son test karşılaştırmaları, en çok artış gösteren alanların başında "bireyselleştirilmiş eğitim programı uyarlama istekliliği ve becerisi" (%68'den %82'ye) geldiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, BEP atölyeleri ve uygulama rehberlerinin öğretmenlerin pedagojik esneklik ve farklılaştırılmış öğretim konusundaki güvenini önemli ölçüde artırdığının bir göstergesidir (Sucuoğlu & Kargın, 2020). Bunu, "agresif veya istenmeyen davranışlarla başa çıkma becerisi" (%61'den %73'e) ve "aile iş birliğine inanç ve bu iş birliğini yürütme becerisi" (%75'ten %88'e) alanlarındaki belirgin iyileşmeler takip etmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin "Eğitim bütün çocuklara tanınması gereken bir hak" ifadesine olan katılım oranının %72'den %95'e yükselmesi, projenin kapsayıcı eğitim felsefesinin benimsenmesinde kritik bir rol oynadığını kanıtlamıştır (UNESCO, 2020).

Performans göstergelerinden elde edilen bulgular ise projenin özel gereksinimli öğrenciler ve okul düzeyindeki somut çıktıları yansıtmaktadır. Proje kapsamında; 300 özel gereksinimli öğrenci sosyal



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

beceri geliştirme programlarına katılmış, 200 özel eğitim öğretmeni BEP hazırlama ve uygulama becerisini geliştirmiş, 45 okul toplumsal entegrasyon etkinliği düzenlemiş ve 2.347 öğrenci Engelsiz Bocce Müsabakası'na katılarak kapsayıcı eğitim ortamı sağlanmıştır. Aile katılımı boyutunda ise 400 özel gereksinimli öğrenci velisi toplantılara katılım göstermiş, 600 veli ise çeşitli destek eğitimlerinden yararlanmıştır.

Ancak çalışma, projenin bazı sınırlılıklarını da ortaya çıkarmıştır. Ön test-son test karşılaştırması, "okul dışından (Rehberlik Araştırma Merkezi vb.) yeterli desteği aldığını hissetme" (%35'ten %42'ye) ve "kapsayıcı eğitim için yeterli materyal ve kaynağa sahip olma" (%28'den %37'ye) gibi sistemik ve kaynak temelli göstergelerdeki iyileşmenin, bireysel becerilerdeki gelişimin gerisinde kaldığını göstermiştir. Ayrıca, son test verilerine rağmen öğretmenlerin yaklaşık %29'unun hala kapsayıcılıkla ilgili herhangi bir eğitim almamış olması, ulaşılması gereken kritik bir kitlenin varlığına işaret etmektedir (Waitoller & Artiles, 2020).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

"Yan Yanayız" projesinin değerlendirmesi, kapsayıcı eğitimde öğretmen yeterlilikleri ve öğrenci katılımı üzerinde anlamlı etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim uyarlama becerilerinde gözlenen artış, projenin pedagojik kapasite gelişimindeki başarısını kanıtlamaktadır. Bu sonuç, öğretmen öz yeterliliğindeki artışın sınıf içi uygulamaları doğrudan iyileştirdiği yönündeki literatür ile paralellik göstermektedir (Friend & Bursuck, 2018). Benzer şekilde, aile iş birliği konusundaki olumlu gelişme, kapsayıcı eğitimde okul-aile iş birliğinin önemini vurgulayan çalışmaları destekler niteliktedir (Avcıoğlu, 2019). Ancak araştırma, iki kritik alanda sınırlılıklar olduğunu göstermiştir: Okul dışı destek mekanizmalarının yeterliliğine ilişkin algıdaki düşük artış ve öğretmenlerin %29'unun kapsayıcılıkla ilgili herhangi bir eğitim almamış olmasıdır. Bu bulgular, bireysel beceri gelişiminin sistemik destek olmadan yetersiz kalabileceğine işaret etmektedir (UNESCO, 2020). Ayrıca, materyal erişimindeki sınırlı iyileşme, kapsayıcı eğitimin etkililiği için gerekli kaynak desteğinin sürdürülebilir olmadığını düşündürmektedir (Waitoller & Artiles, 2020). Sonuç olarak, "Yan Yanayız" projesi kapsayıcı eğitimde yerel düzeyde geliştirilen programların etkisini kanıtlayan önemli bir örnektir. Projenin başarısı, öğretmen eğitimi, aile katılımı ve öğrenci etkinliklerini bütünleştiren modellerin yaygınlaştırılması gerektiğini ortaya koyarken; kalıcı başarı için sistemik desteğin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu bulgular, kapsayıcı eğitim politikalarının bireysel ve kurumsal düzeyde eş zamanlı olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir (Ainscow, 2020). Gelecekteki çalışmaların, bu projenin uzun vadeli etkilerini ve farklı bağlamlarda uygulanabilirliğini araştırması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: özel eğitim, kapsayıcı eğitim, öğretmen öz yeterliliği, bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel gereksinimli öğrenci



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Ainscow, M. (2020). Understanding the development of inclusive education system. *Educational Review*, 72(3), 285-300.
- Avcıoğlu, H. (2019). Özel eğitimde kapsayıcı eğitim uygulamaları: Sorunlar ve çözüm önerileri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri (28. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, S. ve Yıkımış, A. (2022). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 21(1), 1-15.
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691-704.
- Friend, M. ve Bursuck, W. D. (2018). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (8th ed.). Pearson.
- Gökdere, M. ve Çalık, M. (2023). Türkiye'de kapsayıcı eğitim: Mevcut durum ve gelecek perspektifleri. *Eğitim ve Bilim*, 48(215), 1-25.
- MEB. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Resmi Gazete, 30471.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2020). Etkili kaynaştırma uygulamaları. Ankara: Kök Yayıncılık.
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report: Inclusion and education - All means all. Paris: UNESCO Publishing.
- Waitoller, F. R. ve Artiles, A. J. (2020). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. *Review of Educational Research*, 90(5), 718-760.
- Demirkol, M. & Kuşça, N. (2023). Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutum ölçeği ile kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen özyeterlik ölçeği: ölçek uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1865-1883.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Anlatılarında Toplumsal Cinsiyet Normları: Zorunluluklar ve Yasaklar

Nurullah Düzen

Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği, Siirt Üniversitesi

Problem Durumu

Toplumsal cinsiyet, bireylerin toplum içinde üstlenmeleri beklenen roller, görevler ve davranış kalıplarını düzenleyen sosyal bir inşa olarak tanımlanmaktadır. Cinsiyet biyolojik farklılıklara işaret ederken, toplumsal cinsiyet sosyal, kültürel ve tarihsel süreçlerin etkisiyle şekillenmekte ve bireylere doğumdan itibaren yüklenen normları içermektedir (Butler, 1999; Connell, 2009). Bu normlar bireylerin ailede, okulda ve toplumda nasıl davranmaları gerektiğini belirleyen görünmez kuralları barındırır. Özellikle çocukluk döneminde öğrenilen bu roller, bireylerin ileriki yaşantılarında kimlik gelişimini, kariyer tercihlerini ve toplumsal konumlarını doğrudan etkilemektedir (Ridgeway, 2011). Okul öncesi dönem, çocukların sosyal öğrenme süreçlerinin en yoğun olduğu evrelerden biridir. Bu dönemde çocuklar, aileden sonra en çok öğretmenlerin tutumları ve yönlendirmeleri aracılığıyla toplumsal normları içselleştirmektedir. Okul öncesi öğretmenleri yalnızca akademik beceri kazandıran değil, aynı zamanda toplumsal değerlerin aktarıcısı olan figürlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algıları, sınıf içi uygulamalara ve çocuklara aktarılan rol beklentilerine doğrudan yansımaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin kız çocuklarına uyum, sorumluluk ve itaat gibi özellikler attettiklerini; erkek çocukları ise liderlik, özgüven ve bağımsızlıkla ilişkilendirdiklerini göstermektedir (Sadker & Zittleman, 2009). Bu durum, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının erken yaşlardan itibaren yeniden üretilmesine yol açmaktadır. Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliğini desteklemeye yönelik çeşitli politikalar geliştirilmiş olsa da, eğitim ortamlarında kalıp yargıların etkisinin sürdüğü bilinmektedir (Gümüšoğlu, 2018). Özellikle okul öncesi dönemde öğretmenlerin kendi deneyimlerinden beslenen söylemleri, toplumsal cinsiyet normlarının çocuklara nasıl aktarıldığı konusunda önemli ipuçları sunmaktadır. Öğretmenlerin yaşamlarında karşılaştıkları “zorunluluklar” ve “yasaklar”, onların hem bireysel kimlik gelişimlerini hem de mesleki rollerini biçimlendirmektedir. Bu nedenle öğretmen anlatılarının sistematik biçimde incelenmesi, toplumsal cinsiyet normlarının eğitim bağlamında nasıl işlediğini görünür kılmak açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin kişisel anlatıları üzerinden toplumsal cinsiyet normlarının hangi şekillerde deneyimlendiğini ve yeniden üretildiğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Öğretmenlerin “zorunluluk” ve “yasak” temaları etrafında dile getirdikleri ifadeler, toplumsal cinsiyet



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

eşitsizliklerinin gündelik yaşam pratiklerindeki karşılıklarını açığa çıkarmaktadır. Bu doğrultuda elde edilecek bulguların, öğretmen yetiştirme programlarında toplumsal cinsiyet farkındalığını artırmaya, eşitlikçi pedagojik uygulamaların geliştirilmesine ve erken çocukluk eğitiminde daha kapsayıcı bir yaklaşımın benimsenmesine katkı sunması beklenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet normlarına ilişkin deneyimlerini ve bu deneyimlerde ortaya çıkan zorunluluklar ile yasakları görünür kılmayı amaçlayan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar, bireylerin yaşantılarını, algılarını ve bu algılara yükledikleri anlamları derinlemesine incelemeyi hedefleyen bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Bu bağlamda çalışmada nitel tanımlayıcı desen benimsenmiştir. Tanımlayıcı desen, araştırmacıya katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı şekilde ortaya koyma ve olgulara ilişkin betimsel sonuçlar geliştirme olanağı tanımaktadır (Merriam, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapmakta olan toplam 123 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, gönüllülük esasına göre çevrim içi form aracılığıyla çalışmaya dâhil edilmiştir. Ölçüt olarak, öğretmenlerin yöneltilen iki açık uçlu sorudan en az birine anlamlı yanıt vermeleri dikkate alınmıştır. Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş, anlatılarda geçen özel isimler anonimleştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen iki açık uçlu soru aracılığıyla toplanmıştır:

- “Kadın/Erkek olduğum için ... yapmak/olmak zorundaydım. Yapmasaydım ...”
- “Kadın/Erkek olduğum için ... yasaktı. Yapsaydım ...”

Bu sorular, katılımcıların toplumsal cinsiyet deneyimlerini kendi ifadeleriyle ortaya koymalarına olanak sağlamıştır. Açık uçlu sorular, katılımcıların deneyimlerini özgün bir biçimde yansıtmaları için araştırmacının yönlendirmesini en aza indirmesi bakımından tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Formlar üç hafta süreyle erişime açık tutulmuş ve süre sonunda 123 geçerli yanıt elde edilmiştir.

Veri Analizi

Elde edilen yanıtlar, içerik analizi yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Öncelikle öğretmenlerin verdikleri yanıtlar kodlanmış, ardından “zorunluluk” ve “yasak” temaları etrafında ortak örüntüler



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

belirlenmiştir. Analiz sürecinde iki araştırmacı bağımsız kodlama yapmış, güvenilirliği sağlamak amacıyla kodlayıcılar arası uyum hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve temaların öğretmenlerin toplumsal cinsiyet normlarını nasıl deneyimlediklerini görünür kılmasına özen gösterilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın bulgularının, okul öncesi öğretmenlerinin kişisel anlatıları üzerinden toplumsal cinsiyet normlarının nasıl deneyimlendiğini ve öğretmenlerin mesleki pratiklerine nasıl yansıdığını görünür kılması beklenmektedir. Öğretmenlerin “zorunluluk” ve “yasaklar” üzerinden dile getirdikleri ifadelerin, toplumsal cinsiyetin yalnızca bireysel tercihler değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel baskılarla biçimlenen bir olgu olduğunu ortaya koyacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin özellikle kadın ya da erkek olmaktan kaynaklı olarak yaşadıkları sınırlılıkların, onların mesleki kimlik gelişiminde belirleyici bir rol oynadığı sonucuna ulaşılması beklenmektedir.

Araştırma sonucunda, kadın öğretmenlerin daha çok aile ve toplum tarafından belirlenen roller doğrultusunda “uyum, sorumluluk ve fedakârlık” gibi zorunlulukları vurgulayacakları; erkek öğretmenlerin ise “güçlü olma, liderlik etme ve bazı davranışlardan kaçınma” biçiminde yasaklarla ilişkili anlatılara ağırlık verecekleri tahmin edilmektedir. Bu farklılıkların, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının eğitim alanında da yeniden üretildiğini göstermesi muhtemeldir.

Çalışmanın, erken çocukluk eğitiminde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik farkındalık geliştirilmesine katkı sağlaması öngörülmektedir. Öğretmenlerin kişisel deneyimlerinin ortaya konulması, öğretmen yetiştirme programlarında toplumsal cinsiyet temelli içeriklerin güçlendirilmesine ve hizmet içi eğitimlerde eşitlikçi yaklaşımlara yer verilmesine yön verebilir. Ayrıca, elde edilen bulguların politika yapıcılara yol göstererek okul öncesi eğitimde daha kapsayıcı ve eşitlikçi öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, toplumsal cinsiyet, öğretmen anlatıları, yasaklar, zorunluluklar

Kaynakça

Butler, J. (1999). Gender trouble: Feminism and the subversion of identity. Routledge.

Connell, R. W. (2009). Gender: In world perspective (2nd ed.). Polity Press.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). Sage.

Gümüsoğlu, F. (2018). Toplumsal cinsiyet ve eğitim: Eşitsizlikler, dönüşümler ve yeni yönelimler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51(1), 1–26. <https://doi.org/10.30964/auebfd.413141>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Ridgeway, C. L. (2011). *Framed by gender: How gender inequality persists in the modern world*. Oxford University Press.

Sadker, D., & Zittleman, K. (2009). *Still failing at fairness: How gender bias cheats girls and boys in school and what we can do about it*. Scribner.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ders Kitaplarını Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Ele Alan Çalışmaların İncelenmesi

Fehri Büşra Candan ¹ & Tuğba Coşkun ¹

¹ Eğitimin Felsefesi, Sosyal ve Tarihi Temelleri, Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Biyolojik cinsiyet kavramı, bir organizmanın biyolojik ve cinsel farklılıklarını tanımlarken, toplumsal cinsiyet ise bireylerin kültürel ve sosyal özelliklerine göre belirlenen davranış biçimlerini, sorumluluklarını ve rollerini ifade eder (Bhasin, 2003). Toplumsal cinsiyet, erkekler ve kadınlar arasındaki ilişkileri; üreme, iş paylaşımı ve kültürel olarak belirlenmiş "kadınlık" ve "erkeklik" algılarını içeren kapsamlı ve çok yönlü bir düzenlemeler bütünüdür (Bradley,1996; Bradley, 2013). Toplumsal cinsiyet, kişisel deneyimlerimizi, başkalarıyla kurduğumuz ilişkileri ve içinde yaşadığımız kültürü derinden etkileyen önemli bir unsurdur. Cinsiyetle ilgili kurallar ve beklentiler, bireylerin kendilerini iyi hissetmelerine ve toplumda yer bulmalarına veya haksızlıklara uğramalarına ve olumsuz deneyim yaşamalarına yol açabilir (Connell, 2009). Bu toplumsal normlar ve cinsiyet rolleri, çocuklara çeşitli kanallar aracılığıyla aktarılır. Bu kanallar arasında aile büyükleri, medya, kitaplar ve oyuncaklar yer almaktadır (Dökmen, 2015). Ailenin yanı sıra okul, bir yandan bireylerin topluma uyum sağlamasına yardımcı olurken, diğer yandan da onlara toplumsal cinsiyet rollerine dair beklentileri aktarır (Kırbaçoğlu Kılıç ve Eyüp, 2011). Okulda özellikle ders kitapları aracılığıyla, açık ve örtük mesajlarla ideal cinsiyet kurgularını ve rolleri üretmeye ve yeniden üretmeye devam edilmektedir (Dökmen, 2015).

Eğitimin vazgeçilmez bir parçası olan ders kitapları, öğrenciler için toplumsal konumlarını belirlemede ve anlamada önemli bir araçtır (Gümüsoğlu, 2016). Ders kitapları, belirli bir konu ve seviyeye uygun olarak hazırlanmış, müfredatın bir parçası olan ve öğrenme içeriğini düzenli bir şekilde sunan eğitim materyalleridir. Geleneksel olarak, dünya genelindeki eğitim sistemlerinde basılı ve ciltli olarak kullanılan bu kitaplar, derslerin temel kaynağıdır (UNESCO, 2017). Ders kitapları, cinsiyet rolleri hakkında apaçık kelimelerin ve hayallerin yanında örtük mesajları da içerir (Tietz, 2007). Ders kitaplarında yer alan bu mesajlar, bireye cinsiyet rollerine dair beklentileri ve davranış kalıplarını öğretir. Ders kitabının öğrencinin temel başvuru kaynağı olması nedeniyle, bu açık veya gizli mesajlar öğrencinin düşüncelerini ve eylemlerini şekillendirir (Kırbaçoğlu Kılıç ve Eyüp, 2011).

Bu yüzden ders kitaplarındaki metinler, milli ve ahlaki değerlere uygun olması, öğrencilerin sosyal, zihinsel ve psikolojik gelişimini olumsuz etkileyecek unsurlar içermemesi, öğrencinin dil zevkini ve hayal dünyasını geliştirmesi, estetik duyarlılık kazandırması bağlamında ve bunların yanında toplumsal cinsiyet rolleri açısından da titizlikle incelenmelidir (Satılmış, 2019). Bu konu üzerine yapılan çalışmalar özellikle kadın ve erkek arasındaki ayrımcılığı fark etmeyi hedeflemektedir (Kırbaçoğlu ve Eyüp, 2011).

Türkiye’de toplumsal cinsiyet ve ders kitapları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sistematik bir dökümü, alan yazına dair kapsamlı bir analiz olanağı sağlamaktadır. Bu çalışma kapsamında, 2015 yılından itibaren Türkiye’deki araştırmalar incelenerek, toplumsal cinsiyetin ders kitapları bağlamında Toplumsal cinsiyet kavramına ilişkin çalışmaların yıllara, derslere ve eğitim kademelerine göre dağılımı ortaya konulmuştur. Belirlenen zaman aralığı (2015-2025) ve çalışma konusu (ders kitapları bağlamında toplumsal cinsiyet) kriterlerine göre yapılan literatür taraması sonucunda, çalışmaya uygun 23 lisansüstü tez ve 51 makale olmak üzere toplam 74 çalışma tespit edilmiştir. Belirlenen bu çalışmaların yayın yılı, türü, araştırma yöntemi, veri toplama teknikleri, veri analiz yöntemleri, incelenen ders kitaplarının basım yılı ve ilgili sınıflar gibi özellikleri derlenerek alan yazındaki mevcut eğilimler tablo ve grafiklerle sunulmuştur. Bu sistematik analizle, alandaki güçlü yönler ve eksiklikler tespit edilerek, gelecekte yapılacak çalışmalara kavramsal ve yöntemsel düzeyde katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Ders kitaplarını toplumsal cinsiyet bağlamında ele alan çalışmaların türlerine, araştırma yöntemlerine, veri toplama tekniklerine ve analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
- Ders kitaplarını toplumsal cinsiyet bağlamında ele alan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Ders kitaplarını toplumsal cinsiyet bağlamında ele alan çalışmalarda hangi derslerin, hangi kademelerin ve hangi basım yılının ders kitapları incelenmiştir?
- Ders kitaplarını toplumsal cinsiyet bağlamında ele alan çalışmaların yazım diline göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada YÖKTEZ, TR DİZİN, Dergipark ve Google Akademik üzerinden Türkiye’de yayınlanan ve toplumsal cinsiyet ile öğretmenliği birlikte ele alan çalışmalar tespit edilip incelenerek sistematik literatür taraması yapılmıştır. Sistematik literatür taraması, belirli bir konudaki literatürü eleştirel bir şekilde inceleyip analiz eden popüler bir araştırma yaklaşımıdır (Liberati v.d., 2009).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sistematiik inceleme, araştırmadan elde edilen bulguların sistematiik, şeffaf ve tekrarlanabilir bir şekilde ortaya konulmasını sağlayan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, bir araştırmanın tanımlanması ve eleştirel olarak değerlendirilmesinin yanı sıra, bu araştırmalardan veri toplamayı ve analiz etmeyi de kapsar (Emiroğlu, 2022).

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda, literatür taraması sistematiik bir yaklaşımla yürütülmüştür. Tarama sürecinde, kriter olarak yalnızca ders kitapları bağlamında toplumsal cinsiyet kavramını ele alan araştırmalar konulmuştur. Bu kriterlere ek olarak, 2015-2025 yılları arasındaki yayınları kapsamak üzere, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) ve Google Akademik veri tabanlarında arama yapılmıştır. Anahtar tarama terimleri olarak "toplumsal cinsiyet" ve "ders kitabı" kelimeleri kullanılmıştır. Yapılan inceleme neticesinde, tüm bu kriterleri sağlayan 23 lisansüstü tez ve 51 makale olmak üzere toplamda 74 çalışma analiz kapsamına alınmıştır. Bu alışmalar, araştırmacı tarafından daha önce hazırlanan form aracılığıyla detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmalar analiz edilmiştir. Analizde, toplumsal cinsiyet kavramının ders kitaplarında, yıllara, eğitim kademelerine ve derslere göre nicel dağılımını ortaya koyulmaktadır. Ayrıca, çalışmaların benimsediği araştırma yöntemleri (nitel, nicel, karma), araştırmanın yayımlandığı yıl ve araştırmanın yazım dili haritalandırılmıştır. Analiz kapsamına alınan 74 çalışmadan elde edilen bulgular, çalışmanın Bulgular kısmında detaylı tablo ve grafiklerle sistematiik bir şekilde sunulmuştur

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu alışma, 2015-2025 yılları arasında Türkiye'de ders kitapları ve toplumsal cinsiyet konusunu ele alan 74 araştırmanın sistematiik bir analizini sunmaktadır. İncelenen çalışmaların büyük çoğunluğunun nitel yöntemle (%94,59) yürütüldüğü ve nicel yöntemin hiç tercih edilmediği tespit edilmiştir. En sık yayınlanan türler makaleler (%68,91) ve yüksek lisans tezleridir.

Tematik dağılım incelendiğinde, araştırmaların müfredat gereği Türkçe (%36,48) ve Sosyal Bilgiler (%29,72) gibi sözel ders kitaplarında yoğunlaştığı; sayısal derslerin ise nadiren incelendiği belirlenmiştir. Sınıf seviyelerinde 5. sınıf kitapları (%43,24) en çok ele alınırken, lise seviyesi (10. ve 11. sınıflar) daha az temsil edilmiştir. Çalışmaların çoğu 2019-2021 yılları arasında yoğunlaşmıştır. Bu analiz, alandaki metodolojik eksiklikleri (nicel ve karma yöntem ihtiyaı) ve tematik boşlukları (sayısal dersler ve lise seviyesi) ortaya koymuştur. Çalışma, gelecekteki araştırmaların bu eksiklikleri gidererek alana yöntemsel ve kavramsal düzeyde katkı sağlaması için gerekli bakış açısını sağlamayı hedeflemektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Anahtar Kelimeler: ders kitabı, toplumsal cinsiyet, ders kitaplarında toplumsal cinsiyet, sistematik inceleme

Kaynakça

- Bhasin, K. (2003). Toplumsal Cinsiyet: Bize Yüklenen Roller. Kader Ay (Çev.). İstanbul: Kadav Yayınları
- Bradley, H. (2013). Gender. John Wiley & Sons.
- Connell, R. (2009). Gender (Vol. 14). Polity.
- Dökmen, Z. Y. (2015). Toplumsal Cinsiyet: Sosyal Psikolojik Açıklamalar. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Emiroğlu, B. D. (2022). Tema Park Ziyaretçilerinin Motivasyon Kaynakları ve Parkları Ziyaret Sebepleri: Sistematik Bir Literatür İncelemesi, Türk Turizm Araştırmaları Dergisi, 6(2), 411-433.
- Gümüsoğlu, F. (2016). Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet-1928'den Günümüze. İstanbul: Tarihçi Kitabevi yayınevi.
- Kırbaşoğlu Kılıç, L., & Eyüp, B. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2(3), 129-148.
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J. & Moher, D. (2009). The PRISMA Statement for Reporting Systematic Reviews AndmetaAnalyses of Studies That Evaluate Health Care Interventions: Explanation and Elaboration. Journal of Clinical Epidemiology, 62(10), 1-34.
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye'de kadın ve eğitim. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 33, 94.
- Satılmış, S. (2019). 5. sınıf Türkçe ders kitabının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20, 1249-1262.
- Tietz, W. (2007). Women and Men in Accounting Textbooks: Exploring the Hidden Curriculum. Issues in Accounting Education, 22(3), 459–480. <https://doi.org/10.2308/iace.2007.22.3.459>
- UNESCO. (2017). Din, toplumsal cinsiyet ve kültüre odaklanarak ders kitaplarının içeriğinin kapsayıcı hale getirilmesi: UNESCO kılavuzu.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ortaokul Düzeyinde Farklılaştırılmış Öğretim Konusunda Yapılan Araştırmaların Sonuç ve Önerilerine Dair Bir İnceleme

Meryem Güler ¹ & Hilal Tonka ²

¹ Türkçe Öğretmenliği, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

² Türkçe Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Öğrenme ortamlarının, öğrencilerin ilgi alanları, öğrenme stilleri, zekâ türleri ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre düzenlenmesi gerektiğini vurgulayan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı (Tomlinson, 2000, 2014), eğitim ve öğretim süreçlerinin kapsayıcı bir anlayışla yeniden yapılandırılması düşüncesine dayanmaktadır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların ve sınıf içi heterojen yapının giderek artması, eğitimde farklılaştırma çalışmalarının önemini daha da artırmıştır (Gregory & Chapman, 2002). Bu yaklaşım, tüm öğrencilere ulaşarak onların öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamak amacıyla öğretim ortamlarında çeşitli düzenlemeler yapılmasını, esnek stratejiler geliştirilmesini ve uyarlanabilir öğretim uygulamalarının hayata geçirilmesini kapsamaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024) farklılaştırmayı kapsayıcı bir biçimde ele alarak destekleme ve zenginleştirme çalışmalarının yapılmasının önemine dikkat çekmiştir. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme sürecini kişiselleştirmeyi amaçlayan, zenginleştirmeye katkı sunan çağdaş bir öğretim yaklaşımıdır. Alan yazında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarı, tutum, motivasyon, problem çözme ve üst düzey düşünme becerileri gibi değişkenler üzerindeki etkilerini olumlu olarak tespit eden ve inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Alevli, 2023; Hidalgo-Camacho, vd., 2019; Xu vd, 2024; Rahimi, 2023). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, ilgi alanı ve öğrenme profillerine göre içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı boyutlarında yapılan düzenlemeler, öğretimin etkililiğini artırmakta ve öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını güçlendirmektedir.

Alan yazında farklılaştırma ile ilgili çalışmaları inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Akmatalieva & Özerbaş, 2025; Dal, 2022; Güzel, Nacar vd., 2024; Özudoğru, 2021). Buna karşın sonuç ve öneri bölümlerinin sistematik biçimde analiz edildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, ortaokul düzeyinde farklılaştırılmış öğretim çalışmalarının “sonuç” ve “öneri” bölümlerini inceleyerek alan yazındaki eğilimleri, güçlü yönleri ve geliştirilmeye açık alanları detaylı bir biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik şu sorular yanıtlanmaya çalışılacaktır:



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

1. Ortaokul düzeyinde farklılaştırılmış öğretim konusunda yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Ortaokul düzeyinde farklılaştırılmış öğretim konusunda yapılan araştırmaların türlerine göre dağılımı nasıldır?
3. Ortaokul düzeyinde farklılaştırılmış öğretim konusunda yapılan araştırmaların örnekleme göre dağılımı nasıldır?
4. Ortaokul düzeyinde farklılaştırılmış öğretim konusunda yapılan araştırmaların araştırma konularının dağılımı nasıldır?
5. Ortaokul düzeyinde farklılaştırılmış öğretim konusunda yapılan araştırmaların kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
6. Ortaokul düzeyinde farklılaştırılmış öğretim konusunda yapılan araştırmaların “Sonuç ve Öneriler” başlığı altındaki temalar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Tasarımı

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımıyla tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, olguları derinlemesine anlamaya ve yorumlamaya olanak tanıyan esnek bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda çalışmada, yazılı kaynakların sistematik biçimde çözümlenmesini amaçlayan “doküman incelemesi” yöntemi kullanılacaktır (Merriam, 2013). Bu yöntem aracılığıyla seçilen akademik çalışmalar ayrıntılı biçimde incelenecek, içerikler anlamlı bir bütün oluşturacak biçimde temalara ve kodlara ayrılacaktır. Böylece, ortaokul düzeyinde farklılaştırılmış öğretim konusundaki araştırmaların mevcut durumuna ilişkin kapsamlı bir bakış elde edilecektir.

Araştırma Nesnesi

Araştırmanın nesnesini, “ortaokul düzeyinde farklılaştırılmış öğretim” konusunda yapılmış akademik çalışmalar oluşturmaktadır. Dâhil edilme ölçütleri şu şekilde belirlenmiştir:

- Anahtar kelimelerinde ve özetinde “farklılaştırılmış öğretim” veya “farklılaştırma” ifadelerine yer verilmiş olması,
- Ortaokul (5-8. sınıf) düzeyinde yürütülmüş olması,
- Uygulamalı bir nitelik taşıması ve öğrenci çıktılarıyla ilişkili bulgular sunması,
- Hakemli dergilerde yayımlanmış akademik makalelerden oluşması.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında incelenecek çalışmalar, Google Akademik, Dergipark, Sobiad ve benzeri veri tabanlarında yapılan elektronik taramalar sonucunda elde edilecektir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Analiz

Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenecek ve elde edilen bulgular temalar ile kodlar altında sınıflandırılacaktır (Merriam & Grenier, 2019). Analiz süreci MAXQDA yazılımı aracılığıyla yürütülecektir. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği için kodlayıcılar arası uyum oranı hesaplanacak, elde edilen kodlar bir alan uzmanının incelemesine sunulacak doğrulama yapılacaktır. Böylece, farklılaştırılmış öğretim alanındaki eğilimler ve araştırma yönelimleri sistematik biçimde ortaya konacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgularının, ortaokul düzeyinde farklılaştırılmış öğretim alanında yürütülmüş uygulamalı çalışmaların (örneğin deneysel, yarı deneysel, eylem araştırması vb.) betimleyici özelliklerini sistematik biçimde ortaya koymasının yanı sıra, bu çalışmaların “sonuç” ve “öneriler” bölümlerindeki içeriklerin derinlemesine çözümlenmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Böylece, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenci başarısı, motivasyonu, tutumu ve öğrenme sürecine etkileri çok boyutlu biçimde değerlendirilebilecektir. Araştırmanın, alan yazında yer alan eğilimleri belirleyerek hangi temaların öne çıktığını, hangi alanlarda sınırlılıkların bulunduğunu ve gelecekte hangi yönelimlerin güçlendirilmesi gerektiğini görünür kılması amaçlanmaktadır. Ayrıca çalışmanın, ortaokul düzeyinde farklılaştırılmış öğretimin etkililiğine ilişkin kapsamlı bir değerlendirme sunarak öğretmenler, araştırmacılar ve politika geliştiriciler için kuramsal, yöntemsel ve uygulamaya dönük anlamlı çıkarımlar sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: eğitim ortamı, farklılaştırma, farklılaştırılmış öğretim, içerik analizi

Kaynakça

- Akmatalieva, K., & Özerbaş, M. A. (2025). Kapsayıcı eğitim ve farklılaştırılmış öğretim alanındaki lisansüstü tezlerle yönelik içerik analizi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling (TIJSEG)*, 14(1), 55–68. https://tidsad.com/?makale_id=79741
- Alevli, O. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin farklılaştırılmış öğretim açısından değerlendirilmesi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 34-46.
- Dal, E. (2022). Farklılaştırılmış öğretim araştırmalarının eğilimi: Bibliyometrik bir analiz. Amasya University Open Access Repository. <https://openaccess.amasya.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12450/3535>
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2002). Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all. Corwin.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Güzel, S., Nacar, S., & Döş, B. (2024). Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yapılan araştırmaların yöntemsel incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi (ENAD)*, 12(4), 2456–2473. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3746808>

Hidalgo-Camacho, C. S., De Los Angeles Hernández-Chérrez, E., & Galora-Moya, N. P. (2019). The effect of differentiated instruction on the development of reading comprehension skills in EFL beginner students. *Domino de las Ciencias*, 5(4), 125- 144.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, çev.). Nobel Akademik.

Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass Publishers..

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Özüdoğru, F. (2021). Türkiye’de farklılaştırılmış öğretim konusunda yapılan araştırmaların incelenmesi. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/357131317>

Rahimi, H. (2023). Differentiated instruction strategies for students with learning disabilities. *PRIEN*, 1(1), 13-21.

Tomlinson, C.A. (2014). *Öğrenci Gereksinimlerine Göre Farklılaştırılmış Eğitim (2.Basım)*. Sev Yayıncılık. (Eserin Orijinali 1999’da yayımlandı).

Tomlinson, C.A. (2000). Reconcilable differences? standards-based teaching and differentiation. *ASCD*. 58(1). 6-11.

Xu, Z., Wijekumar, K., Wang, Q., Irey, R., & Liang, H. (2024). The effects of web-based text structure strategy instruction on adult Chinese ELLs’ reading comprehension and reading strategy use. *Language Teaching Research*, 28(4), 1288-1310.

Ön Yargı Karşıtı Hizmet İçi Eğitimin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Uygulamalarına ve Eğitsel Çevre Düzenlemelerine Katkısı

Yüksel Büşra Yüksel Aykanat ¹, Arzu Arıkan ² & Sezgin Vuran ³

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Erciyes Üniversitesi

² Okul Öncesi Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi

³ Özel Öğretim Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim, her bireyin doğuştan sahip olduğu temel bir haktır ve kapsayıcılık ilkesi bu hakkın eşit biçimde hayata geçirilmesini gerektirir. Ancak Türkiye’de özel gereksinimi olan çocukların okul öncesi eğitime katılım oranları ve sınıf içindeki görünürlükleri, yasal çerçevenin sunduğu fırsat eşitliğini yansıtmakta yetersiz kalmaktadır (Engelli Çocuk Hakları Ağı, 2019). Bu durumun yalnızca mevzuatla değil, doğrudan öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve eğitsel çevre düzenlemeleriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenler, sınıf içinde öğrenme ortamını şekillendiren, çocuklar arası ilişkileri yönlendiren ve kapsayıcı bir atmosferin oluşmasında oldukça önemli bir role sahip kişilerdir. Öğretmenin sınıf içinde kullandığı dil, sınıf içi etkileşimleri düzenleme biçimi ve çocuklara sunduğu katılım fırsatları, farklılıklara yönelik algı ve tutumları etkilediği söylenebilir.

Okul öncesi sınıflar, farklılıklara saygı, adalet ve aidiyet duygularının temellerinin atıldığı ilk sosyal ortamlardır olarak nitelendirilebilir. Bu nedenle öğretmenlerin kullandıkları dil, planladıkları etkinlikler ve sınıfın fiziksel düzeni çocukların özel gereksinimi olan akranlarını nasıl algılayacaklarını büyük ölçüde şekillendirir (Hestenes & Carroll, 2000). Ancak araştırmalar, öğretmenlerin genellikle bilgi düzeyinde farkındalığa sahip olsalar da bu farkındalığı uygulamaya yansıtmakta güçlük yaşadıklarını göstermektedir (Bakkaloğlu vd., 2018). Sınıf düzenlemeleri çoğu zaman erişilebilirlik ve katılımın ötesine geçememekte, temsil ve duygusal güvenlik gibi kapsayıcı çevre bileşenleri göz ardı edilebilmektedir. Bu da kapsayıcı eğitimin, fiziksel erişim ve materyal çeşitliliğinin yanı sıra öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinde kullandıkları dil, sınıf içi etkileşimler ve planlama yaklaşımlarında geliştirdikleri kapsayıcı bakış açısından da etkilendiğini göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Bu noktada ön yargı karşıtı eğitim, öğretmenlerin yalnızca bilgi edinmesini değil, kendi tutum ve dilini sorgulamasını, sınıf ortamını farklılıkları temsil edecek biçimde yeniden tasarlamasını ve çocuklar arası etkileşimi doğal biçimde desteklemesini amaçlayan dönüştürücü bir öğrenme süreci sunar



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

(Derman-Sparks & Edwards, 2010). Ön yargı karşıtı eğitim, tüm çocukların kendilerini değerli, kabul gören ve temsil edilmiş hissettikleri bir öğrenme ortamı oluşturmayı hedefler. Bu yaklaşım, farklılıklara saygı, adalet ve eşitlik gibi temel değerleri öğretim sürecinin bir parçası hâline getirerek öğretmenlerin kapsayıcı bir sınıf kültürü geliştirmelerine rehberlik eder. Dolayısıyla bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimdeki sınıf uygulamaları ve çevre düzenlemelerinin, ön yargı karşıtı hizmet içi eğitim süreciyle nasıl biçimlendiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, durum çalışması–karma yöntem deseninde yürütülen kapsamlı bir araştırmanın, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sürecindeki sınıf uygulamaları ve eğitsel çevre düzenlemeleriyle ilgili alt sorusuna odaklanan bölümünü oluşturmaktadır. Çalışmada, ön yargı karşıtı eğitim yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen hizmet içi eğitim programı sürecinde elde edilen veriler ayrıntılı biçimde incelenmiştir.

Çalışma grubu, ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda görev yapan 22 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılar, toplam 25 saatlik bir hizmet içi eğitim programına katılmışlardır. Program, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara yönelik farkındalıklarını artırmayı, sınıf uygulamalarında kapsayıcı uygulama becerileri kazanmalarını ve eğitsel çevreyi daha adil, temsil edici ve erişilebilir biçimde düzenlemelerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Eğitim yetişkin öğrenmesine ilkelerine uygun olarak içerikleri planlanmış ve süreç yönetilmiştir.

Veriler; yarı yapılandırılmış görüşmeler, yansıtıcı günlükler, öğretmen ürünleri (poster, etkinlik planı, hikâye çalışmaları), saha notları, video kayıtları ve farklı ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler, betimsel ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Elde edilen veriler, uygun tema, alt tema ve kodlar oluşturularak bütüncül bir yaklaşımla çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Nicel verilerde ise parametrik olmayan testler kullanılarak öğretmenlerin farkındalık, tutum ve uygulama düzeylerindeki değişim istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Bulgular nitel, nicel ve karma araştırma bulguları şeklinde ele alınmış ve yorumlanmıştır. Verilerin geçerliği ve güvenilirliği, veri çeşitliliği (triangulation), katılımcı teyidi ve uzman görüşüyle desteklenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulama süreci sonunda öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının, bireysel müdahale odaklı yaklaşımdan sosyal katılımı destekleyen kapsayıcı bir yapıya dönüştüğü görülmüştür. Çocuklar arası etkileşimi güçlendirmek amacıyla eşli etkinlikler, ortak sorumluluklar ve grup çalışmaları daha sık kullanılmıştır. Öğretmenler, sınıf dilinde görünür kılma niyetiyle yapılan vurguların zaman zaman



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

etiketleme etkisi yaratabileceğini fark ederek daha nötr, eşitlikçi ve kapsayıcı bir söylem geliştirmiştir. Bu dil dönüşümü, çocukların birbirlerini algılama biçimlerinde de olumlu yansımalar oluşturmuştur.

Eğitsel çevre düzenlemelerinde ise yalnızca erişilebilirlik değil, temsil ve duygusal güvenlik unsurları da önem kazanmaya başlamıştır. Öğretmenler, farklı ten renkleri ve bedensel özellikleri yansıtan materyalleri sınıflarına dahil etmiş; çocukların kendilerini rahat hissedecekleri, aidiyet duygularını güçlendiren alanlar oluşturmuştur. Bu değişim, hem özel gereksinimi olan çocukların katılımını artırmış hem de tüm çocuklar için daha adil ve esnek bir sınıf atmosferi yaratmıştır. Sonuç olarak, ön yargı karşıtı yaklaşımı temel alan hizmet içi eğitim, öğretmenlerin söylem, planlama ve çevre düzenlemelerinde gözle görülür bir farkındalık ve dönüşüm sağlayarak kapsayıcı eğitimin uygulamadaki niteliğini güçlendirmiştir.

Anahtar Kelimeler: ön yargı karşıtı eğitim, kapsayıcı eğitim, özel gereksinimi olan çocuklar, hizmet içi eğitim, okul öncesi eğitim

Kaynakça

- Bakkaloğlu, H. vd. (2018). Okul öncesinde kapsayıcı eğitim: Öğretmen gereksinimleri.
- Berk, L. (2013). Child Development (Türkçe baskı).
- Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2010). Anti-Bias Education for Young Children & Ourselves.
- Engelli Çocuk Hakları Ağı. (2019). Türkiye Gölge Raporu.
- Hestenes, L. L., & Carroll, D. E. (2000). The play interactions of children with disabilities in inclusive classrooms.
- Kesbiç, C. Y. (2021). Türkiye’de kapsayıcı eğitim politikaları ve uygulama. Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). Md. 4.
- ÖYGM. (2024). Hizmet içi eğitim planları.
- Spandagou, I., Little, C., Evans, D., & Bonati, M. (2020). Teacher language and inclusion.
- Uysal, M. (2021). Modüler öğretmen mesleki gelişim programları ve e-koçluk.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

The Hidden Crisis: Understanding Child Labor Among Tanzanian School-Age Students

Juma Yusuf Mnzile ¹ & Müyesser Ceylan ¹

¹ Educational Sciences, Anadolu University

Problem Statement

Child labor remains a deeply rooted social and economic challenge that undermines global efforts to promote children's rights and equitable education. Despite numerous interventions and the ratification of international conventions, millions of children across the globe continue to be exploited through child labor. The International Labour Organization (ILO) and UNICEF (2022) estimate that approximately 138 million children are engaged in child labor worldwide, with Africa recording the highest prevalence. Tanzania, as one of the Sub-Saharan African countries, continues to experience alarming rates of child labor despite significant policy reforms and institutional commitments toward child protection and education for all. According to the National Bureau of Statistics (2022), almost half of Tanzania's population is below 18 years of age, and over 5.1 million children aged 5–17 years are involved in some form of labor. The situation worsens with age, with child labor rates increasing from 14.6% among 5–11-year-olds to nearly 47.3% among 15–17-year-olds. These statistics underscore a systemic issue that extends beyond poverty and economic necessity, involving deep-seated sociocultural, educational, and gendered dimensions. While poverty remains a primary driver, other contributing factors such as limited access to quality education, inadequate enforcement of labor laws, and traditional gender expectations perpetuate the cycle of exploitation.

Research indicates that boys are more frequently engaged in hazardous forms of labor than girls, reflecting persistent gender inequality (Mugizi, 2025; Ibrahim et al., 2019). Girls, on the other hand, are often subjected to domestic labor and informal caregiving roles, which remain invisible in official statistics but equally detrimental to their physical and emotional well-being. The intersection of gender, poverty, and education thereby creates a multidimensional crisis that affects children's cognitive development, emotional resilience, and long-term socio-economic mobility. Child labor has also been linked to negative educational outcomes, including poor academic performance, absenteeism, and high dropout rates (Mtafya, 2023). Children who engage in labor activities often miss school or attend irregularly, resulting in low literacy levels and limited future employability. This perpetuates intergenerational cycles of poverty and social exclusion, hindering national progress toward Sustainable Development Goal 4 (Quality Education) and Goal 8 (Decent Work and Economic



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Growth). Despite Tanzania's endorsement of the Convention on the Rights of the Child (CRC) and the African Charter on the Rights and Welfare of the Child, gaps persist between legislation and practice. Weak enforcement mechanisms, insufficient resource allocation, and limited social awareness continue to obstruct meaningful change. The persistence of this crisis, even amid global and national policy commitments, reflects an urgent need for renewed inquiry and evidence-based intervention strategies. This study, therefore, aims to synthesize existing empirical research on child labor among school-age children in Tanzania to reveal the patterns, causes, and impacts of the problem, as well as to identify effective strategies for its mitigation. By systematically analyzing current evidence through a meta-synthesis approach, the research seeks to provide a comprehensive understanding of the phenomenon and inform future policy directions to safeguard children's rights and promote sustainable educational development.

Method

This study adopts a meta-synthesis design, a qualitative research approach that systematically integrates and interprets findings from multiple studies to generate new theoretical insights and a deeper understanding of a complex phenomenon. The choice of meta-synthesis is justified by the fragmented nature of existing literature on child labor in Tanzania, which spans various disciplines such as education, sociology, public policy, and economics. Following the framework proposed by Noblit and Hare (1988), the study proceeds through seven key stages: (1) defining the research focus; (2) conducting a systematic literature search; (3) selecting relevant qualitative and mixed-method studies; (4) extracting key concepts and metaphors; (5) comparing and translating findings across studies; (6) synthesizing interpretive themes; and (7) presenting an integrated theoretical narrative.

The literature search will target peer-reviewed journal articles, policy papers, and institutional reports published between 2015 and 2025, focusing on Tanzanian contexts or comparable Sub-Saharan countries. Databases such as ERIC, ScienceDirect, Google Scholar, and ILO archives will be used. Inclusion criteria will emphasize studies addressing (a) prevalence and typologies of child labor, (b) socio-economic and cultural determinants, (c) educational implications, and (d) intervention or policy strategies. Data analysis will involve reciprocal translation and thematic synthesis, allowing the identification of convergent and divergent perspectives across studies. NVivo software will be used to code extracted data into conceptual categories such as "economic vulnerability," "educational deprivation," "gender disparity," and "policy implementation gaps." Through iterative comparison, emergent themes will be refined to develop a synthesized model illustrating the interplay between structural, familial, and individual-level factors. The validity and reliability of the synthesis will be ensured through triangulation, transparent documentation of procedures, and peer debriefing. The outcome will not merely summarize findings but will reinterpret them to construct a new understanding of how child labor persists despite legal and institutional frameworks, offering critical insights for research, policy, and practice.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Expected/Temporary Results

The meta-synthesis is expected to reveal that child labor among Tanzanian school-age children remains a multifaceted socio-economic issue, deeply interwoven with poverty, limited access to education, weak policy enforcement, and entrenched gender norms. The findings will likely show that while poverty and household survival strategies drive child labor participation, structural factors—such as inadequate schooling infrastructure, rural–urban disparities, and lack of social protection—exacerbate the situation. Moreover, the synthesis will emphasize that current interventions, although well-intentioned, often fail to address root causes or provide sustainable alternatives for families. It will also uncover significant research gaps, particularly regarding girls’ unpaid domestic labor and the psychosocial consequences of child work. Ultimately, the study aims to contribute to Tanzania’s broader vision of protecting every child’s right to education, dignity, and safe development.

Keywords: child labor, school-age children, education and child rights, gender inequality, socioeconomic factors, human rights and social justice, poverty and child welfare, intervention strategies

References

- Ibrahim, A., Abdalla, S. M., Jafer, M., Abdelgadir, J., & De Vries, N. (2019). Child labor and health: a systematic literature review of the impacts of child labor on child’s health in low-and middle-income countries. *Journal of public health*, 41(1), 18-26.
- ILO (2017) Global estimates of child labor: Rights and trends 2012–2016. Geneva: International Labor Organization
- International Labour Office and United Nations Children’s Fund (2022). Methodology of the 2020 ILO-UNICEF Global Estimates of Child Labour. New York: ILO and UNICEF. Available at:
- Mtafya, H. A. (2023). Statistical analysis of child labour participation determinants and impacts on reading knowledge in Tanzania (Order No. 32022624). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (3224576042). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/statistical-analysis-child-labour-participation/docview/3224576042/se-2>
- Mugizi, F. M. (2025). Child labour and schooling in Tanzania. *Journal of Social and Economic Development*, 27(1), 267-304
- National Bureau of Statistics (2022). Integrated Labour Force Survey 2020/21: Analytical report. Dodoma: NBS. Available at:
- Subrahmanian, R. (2023). Eliminating child labour: what needs to be done? *BMJ paediatrics open*, 7(1), e002102.

Çokkültürlü Bir Toplumda Çokkültürlü Eğitim: Öğretmenlerin Algı ve Deneyimlerine Dayalı Nitel Bir İnceleme

Nurullah Düzen ¹ & Leyla Yüksek Düzen ²

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Siirt Üniversitesi

² Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Küresel ölçekte yaşanan göç hareketleri, kentleşme ve sosyoekonomik farklılaşma, eğitim sistemlerinin yapısını derinden etkilemiş ve okulları kültürel çeşitliliğin en görünür olduğu kurumlardan biri hâline getirmiştir. Türkiye de bu dönüşümden bağımsız değildir. Tarihsel olarak farklı etnik grupların (Türk, Kürt, Arap vb.) bir arada yaşadığı bir coğrafyada yer alan Türkiye, özellikle 2011 sonrası Suriyeli nüfusun yoğun göçüyle birlikte okul ortamlarında kültürel ve dilsel heterojenliğin belirgin şekilde arttığı bir ülke hâline gelmiştir (Kaya & Aydın, 2014). Bu yeni tablo, eğitim politikalarında kapsayıcı yaklaşımların benimsenmesini zorunlu kılsa da uygulamaya geçiş aşamasında öğretmenlerin bireysel çabalarına ve deneyimlerine bağlı olarak parçalı bir görünüm ortaya çıkmaktadır (Çiftçi & Aydın, 2014).

Çokkültürlü eğitim, literatürde yalnızca farklı kültürden öğrencilerin aynı ortamda bulunması olarak değil, aynı zamanda tüm öğrencilerin kendilerini değerli hissettiği, farklı kültürel kimliklerin ders içeriğine, iletişim diline ve pedagojik yaklaşımlara yansıtıldığı kapsayıcı bir öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır (Banks, 2013). Banks’ın modelinde çokkültürlü eğitim, yalnızca içerik eklemesine dayalı yüzeysel bir yaklaşım değil; öğretim yöntemleri, değerlendirme, okul personeli arasındaki etkileşim ve kurumsal iklimin dönüşümünü içeren çok boyutlu bir yapıdır. Bu nedenle öğretmenler yalnızca bilgi aktarıcı değil; aynı zamanda kültürel etkileşimin düzenleyicisi, arabulucusu ve dönüştürücüsü olarak konumlanmaktadır. Fakat Türkiye’de yapılan araştırmalar, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kavramını çoğunlukla “herkese eşit davranmak” şeklinde yorumladığını, bu durumun ise kültürlerarası farkların görünmezleşmesine yol açabildiğini göstermektedir (Polat, 2009).

Alanyazında öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini inceleyen birçok nicel çalışma bulunsa da (Başarır, 2012; Başarır et al., 2014; Başbay & Bektaş, 2009; Başbay & Kağnıcı, 2011; Demir & Başarır, 2014), bu çalışmaların büyük bir kısmı ölçek verilerine dayanmakta ve öğretmen deneyimlerini derinlemesine analiz etmemektedir. Oysa sınıf içindeki kültürel etkileşim, yalnızca tutumlarla açıklanamayacak karmaşık bir yapıya sahiptir. Örneğin bazı öğretmenler dil bariyeri olan

öğrencilerle iletişim kurmak için beden dilini ya da oyunları araç olarak kullanırken, bazıları kültürel yanlış anlamaları önlemek adına ailelerle bireysel görüşmeler gerçekleştirmektedir. Ancak bu tür stratejilerin ne kadar sistematik olduğu, öğretmenlerin bu süreçte kendilerini ne kadar yeterli hissettiği ve hangi koşullarda destek ihtiyaçlarının ortaya çıktığı yeterince bilinmemektedir.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan farklı branşlarda çalışan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin algı ve deneyimlerini derinlemesine incelemektir. Bu inceleme yalnızca bireysel tutumları değil, aynı zamanda sınıf içi sorunları, başa çıkma yöntemlerini ve öğretmenlerin karşılaştıkları yapısal engelleri ortaya koymayı hedeflemektedir. Böylelikle çalışma, çokkültürlü eğitim politikalarının sahadaki gerçek karşılığını öğretmen deneyimleri üzerinden anlamayı ve bu alandaki kuramsal tartışmaları pratikle ilişkilendirmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımıyla ve olgu bilim (fenomenoloji) deseniyle yürütülmüştür. Fenomenoloji, belirli bir olguya ilişkin bireysel deneyimlerin özünü ortaya çıkarmayı amaçladığı için çalışmanın amacına uygun görülmüştür (Creswell, 2013). Araştırmanın odağını oluşturan “çokkültürlü eğitim deneyimi”, öğretmenlerin kendi ifadeleri üzerinden anlamlandırılmıştır. Çalışma grubunu Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan ve kültürel çeşitliliğin gözlemlendiği devlet okullarında çalışan toplam 15 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar farklı branşlardan seçilmiştir; sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Yabancı Dil gibi alanlarda görev yapan öğretmenlerin araştırmaya dahil edilmesi, çokkültürlü eğitimin yalnızca temel eğitim kademesiyle sınırlı olmadığını ve farklı disiplinlerde farklı şekillerde deneyimlendiğini göstermek açısından önem taşımaktadır. Amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen katılımcılarda en az üç yıl mesleki deneyime sahip olma ve daha önce farklı kültürel arka planlardan gelen öğrencilerle çalışmış olma kriterleri aranmıştır. Bu sayede yalnızca kuramsal görüş bildiren değil, pratikte kültürel çeşitlilikle temas etmiş öğretmenlerin anlatılarına ulaşılmıştır.

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Sorular hazırlanırken Banks'ın çokkültürlü eğitim modelindeki boyutlardan yararlanılmıştır: (1) öğretmenlerin kültürel farkındalık düzeyleri, (2) sınıf içi pedagojik uygulamalar ve materyal kullanımı, (3) okul-aile etkileşimi ve kültürel iletişim, (4) yapısal engeller ve kurumsal destek ihtiyaçları. Görüşmeler ortalama 30–45 dakika sürmüş, katılımcıların izniyle ses kaydı alınmış ve yazıya aktarılmıştır. Veriler Miles ve Huberman'ın (2015) içerik analizi yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Önce açık kodlama yoluyla anlam birimleri belirlenmiş, ardından kodlar temalar altında toplanmıştır. Kodlama iki araştırmacı tarafından bağımsız yapılmış, görüş birliği oranı %85'in üzerinde hesaplanmıştır. Katılımcı isimleri etik ilkeler gereği gizlenmiş ve Ö1, Ö2... şeklinde kodlanmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin algılarının genel olarak olumlu olduğunu, ancak bu olumlu tutumların pedagojik düzeye her zaman yansımadağını göstermesi beklenmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çokkültürlü eğitimi “herkese eşit davranmak” şeklinde tanımladığı, ancak Banks’ın (Banks, 2013) belirttiği gibi gerçek anlamda kapsayıcılığın yalnızca eşitlik söylemiyle değil, farklı kültürel kimliklerin aktif biçimde tanınması ve öğrenme sürecine dahil edilmesiyle mümkün olduğu öngörülmektedir. Bulguların özellikle dil farklılıkları, ailelerle iletişim eksikliği ve öğrenciler arasındaki gruplaşmaların öğretmenleri zorlayan temel alanlar olduğunu ortaya koyması beklenmektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin kültürel farklılıkları “sorun” yerine “öğrenme fırsatı” olarak gördüğü; hikâye anlatımı, oyun temelli etkileşim ve kültürel paylaşım günleri gibi yöntemlerle kapsayıcı sınıf ortamları oluşturduğu tahmin edilmektedir. Araştırmanın çıktılarından, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin içeriksel değil, uygulamaya dönük vaka analizleri ve deneyim paylaşımı temelli şekilde yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret edeceği düşünülmektedir. Ayrıca okullarda kültürlerarası iletişimi destekleyecek rehberlik mekanizmaları ve yerel iş birliklerinin geliştirilmesi önerilecektir.

Anahtar Kelimeler: çokkültürlü eğitim, öğretmen deneyimleri, nitel araştırma, sınıf içi uygulamalar, eğitimde kapsayıcılık

Kaynakça

- Banks, J. (2013). Introduction to Multicultural Education (5 ed.). CA:Pearson Publication Inc.
- Başarır, F. (2012). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin ve Öz-Yeterlilik Algılarının Değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği) Erciyes Üniversitesi]. Kayseri.
- Başarır, F., Sarı, M., & Çetin, A. (2014). Examination of teachers' perceptions of multicultural education. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4(2), 91-110. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2014.011>
- Başbay, A., & Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri [Çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, çokkültürlü öğretmen yeterlikleri]. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 34(152). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6>
- Başbay, A., & Kağmıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. Eğitim ve Bilim, 36(161).
- Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3 ed.). CA: Sage Publications.
- Çiftçi, Y. A., & Aydın, H. (2014). Türkiye’de Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliği Üzerine Bir Çalışma. SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 33(1), 197-218.



International Education Congress – EDU Congress 2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Demir, S., & Başarır, F. (2014). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 6(1), 609-641.

Kaya, İ., & Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk Çokkültürlülük ve Çokdilli Eğitim* (1 ed.). Anı Yayıncılık.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel Veri Analizi* (S. A. A. v. A. Ersoy, Trans.). PegemA Yayıncılık.

Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Internationalisation, High School Education, and Advanced Placement (AP) Program in Türkiye: An Evaluation Grounded in Student Views

Eren Alkan

Foreign Languages Department, Ege University

Problem Statement

This study investigates how the localization of the Advanced Placement (AP) program in Türkiye influences students' academic motivation, cognitive development, and global awareness within an increasingly internationalized secondary education landscape. Employing a qualitative-dominant mixed-methods design, the research draws on open-ended survey responses collected between 2022 and 2025 from 52 students enrolled in AP Art History, AP European History, and AP Comparative Government and Politics courses. Data were analyzed inductively through Braun and Clarke's (2006) six-phase thematic analysis, supported by NVivo coding.

Findings indicate that students' engagement with AP courses evolved from initially instrumental motivations—such as university admissions and credential accumulation—toward intrinsic curiosity, reflective thinking, and intercultural competence. Thematic analysis revealed key developmental domains including academic skill scaffolding, affective support, cognitive flexibility, global citizenship, and metacognitive growth. Pedagogically, the results highlight the transformative impact of inquiry-based, scaffolded, and culturally responsive instruction that integrates both local and global perspectives.

The study contributes to comparative and international education scholarship by positioning AP courses as sites of “glocal” learning—where global curricula are recontextualized through local pedagogy. Policy implications emphasize the need for teacher professional development in translingual and formative assessment practices, institutional support for workload balance, and equitable access to international programs across diverse school contexts. Future research should incorporate longitudinal designs, cross-program comparisons (AP, IB, A-Level), and multi-stakeholder perspectives to better understand how transnational curricula shape educational identity and opportunity in non-Anglophone settings.

The purpose of this study is to explore how high school students from Türkiye who have enrolled in Advanced Placement (AP) social science and humanities courses between 2022 and 2025 perceive the



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

academic, cultural, and developmental value of the AP program. It aims to identify how students interpret AP's contribution to their academic identity, university aspirations, and global citizenship awareness, as well as the challenges they encounter throughout the process.

Specifically, the study addresses the following research questions:

- What motivations drive high school students from Türkiye to enroll in AP social science and humanities courses?
- How do these students evaluate their progress toward their initial academic and personal goals after completing these courses?
- What perceived benefits and challenges do the students associate with AP coursework in their daily and academic lives?
- How do the students' reflections inform the broader understanding of international curriculum adoption and educational internationalization in Türkiye?

By addressing these questions, the article advances an empirically informed account of the AP phenomenon in Türkiye and situates it within broader theories of educational choice, credentialing, and internationalization.

Hypotheses

Drawing on existing literature and the contextual features of Türkiye's expanding AP ecosystem, the study hypothesizes that:

- H1: Students' primary motivations for AP enrollment are linked to international university aspirations and personal interest in globally relevant subjects, rather than solely domestic academic goals.
- H2: Students perceive AP coursework as enhancing cultural literacy, critical thinking, and academic English skills, contributing to their academic self-efficacy.
- H3: Despite positive learning outcomes, students experience high workload and exam pressure, leading to perceived misalignment between AP requirements and national curricula.
- H4: Instructional quality, teacher guidance, and material accessibility moderate students' satisfaction and perceived academic gains from AP participation.

Method

Research Design: This study adopts a qualitative-dominant mixed-methods design, utilizing open-ended survey data to capture student perceptions and reflections. While descriptive statistics (frequency and proportion) are used to summarize course distribution and performance expectations, thematic coding is applied to the qualitative responses.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Participants: The participants (N = 31 for AP Art History; N = 16 for AP Comparative Government and Politics; N = 5 for AP European History) were high school students from different state and private schools and different grades enrolled in AP social science/humanities courses taught between 2022–2025 at an international curriculum-oriented secondary state institution in İzmir, Türkiye.

Data Collection: Open-ended survey questions were administered to students at the end of each academic year (2022-2023, 2023-2024, and 2024-2025). The questions explored students' motivations, perceptions of course outcomes, academic challenges, and reflections on instructional practices.

Data Analysis: Responses were coded inductively using NVivo following Braun and Clarke's (2006) six-step thematic analysis framework:

- Familiarization with data
- Generation of initial codes
- Searching for themes
- Reviewing themes
- Defining and naming themes
- Producing the report

Codes were cross validated by a secondary rater to ensure reliability. Themes were derived through iterative clustering of codes under conceptual categories aligned with the research questions.

Limitations

This study's findings should be interpreted in light of several limitations. First, the sample size was relatively diverse and context-specific, limited to students enrolled in AP humanities and social science courses at a single institution in Türkiye, which may constrain the generalizability of the results. Second, the data relied on self-reported reflections, which may be subject to social desirability or recall bias. Third, while thematic analysis and cross-coding enhanced the credibility of the qualitative interpretations, the study did not employ longitudinal or comparative designs that could further validate emerging patterns. Future research with larger, more diverse samples and complementary data sources (e.g., classroom observations or interviews) could strengthen the robustness and transferability of the findings.

Expected/Temporary Results

This study examines how the localization of AP programs in Türkiye reshapes students' learning identities, motivations, and global perspectives within an evolving international education system. Based on student reflections, it highlights the emotional, cognitive, and sociocultural dimensions of



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

participation in AP humanities and social science courses. While many students initially viewed AP courses instrumentally, their engagement gradually developed into intrinsic motivation, reflective thinking, and global curiosity. This shift demonstrates the transformative power of culturally responsive and dialogic pedagogy in transnational curricula.

The research contributes to international education by showing that localized AP programs can promote transformative learning, self-regulation, and critical global citizenship. Findings emphasize balancing academic rigor with emotional and cultural support, adapting global curricula through local languages, cultural contexts, and inclusive strategies. Themes of equity, academic discourse, and intercultural competence underscore the importance of teacher mediation and differentiated scaffolding to reduce disparities in linguistic and cultural capital.

At the systemic level, the coexistence of national (YKS) and international (AP) curricula creates both challenges and opportunities for fostering resilience and global competence. Future research should explore long-term outcomes, compare different international programs, and integrate teacher, parent, and classroom perspectives to better understand how AP education shapes student agency in Türkiye.

Keywords: advanced placement (AP), internationalization, comparative education, student motivation, transformative learning, Türkiye

References

- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye'de Özel Eğitimde Kapsayıcı Eğitime Doğru Değişen Dinamiklerin Gelişimi

Oğuzhan Hazır ¹ & Tim Williams ²

¹ Özel Eğitim Bölümü, Atatürk Üniversitesi

² Education University of Reading

Problem Durumu

Türkiye’de özel eğitim hizmetlerinin gelişimi, tarihsel olarak toplumsal, siyasal ve uluslararası faktörlerin etkisiyle biçimlenmiştir. Osmanlı döneminde modern anlamda özel eğitimin ilk örnekleri, 19. yüzyılda sağır, dilsiz ve görme engelliler için açılan kurumlarla görülse de bu uygulamalar sınırlı ölçekte kalmış ve daha çok hayırsever girişimlerle yürütülmüştür (Busse, 1994; Yıldırım, 1997; Tanyeri, 2016). Eğitim hizmetlerinin kurumsallaşmadığı bu dönemde, özel gereksinimli bireylerin eğitimi sistematik bir devlet politikası haline gelmemiştir.

Cumhuriyet’in ilanıyla birlikte eğitimin toplumsallaşması ve herkes için erişilebilir hale getirilmesi hedefi benimsenmiş, bu doğrultuda özel eğitim konusu devletin politika gündemine alınmıştır (Enç, 1952; Ataman, 2008). Ancak Cumhuriyet’in ilk dönemlerinde özel eğitim, genel eğitimden ayrı, koruma ve bakım temelli bir anlayışla yürütülmüş, engelli bireylerin toplumdan izole edilmesine yol açmıştır (Akkök, 2001; Şenel, 1998). Bu dönemde kurulan kurumlar, çoğunlukla belirli yetersizlik gruplarına yönelik olup kapsayıcı yaklaşımdan uzaktır.

1980’li yıllardan itibaren Türkiye’de özel eğitimin kurumsallaşma süreci hız kazanmıştır. 1982 tarihli Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu Tasarısı (Danışma Meclisi, 1982) ve 1991’de düzenlenen 1. Özel Eğitim Şûrası (Millî Eğitim Bakanlığı, 1991), özel eğitim politikalarının yasal temellere kavuşmasını sağlamıştır. Bu gelişmelerle birlikte özel eğitim, ilk kez devlet eliyle sistematik biçimde örgütlenmiş ve öğretmen yetiştirme programlarına dâhil edilmiştir (Ataman, 2008). Ancak uygulamada ayrıştırıcı yaklaşımlar sürmüş, engelli öğrenciler çoğunlukla özel sınıflarda veya ayrı kurumlarda eğitim almıştır (Melekoğlu, Çakıroğlu & Malmgren, 2009).

2000’li yıllar, özel eğitimden kapsayıcı eğitime geçişin ivme kazandığı bir dönem olmuştur. Türkiye’nin Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi’ni onaylaması ve Avrupa Birliği uyum süreci, eğitim politikalarında kapsayıcı yaklaşımların benimsenmesine zemin hazırlamıştır (Kutay, 2018). Bu dönemde Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

aracılığıyla kapsayıcı eğitim uygulamalarını yaygınlaştırmayı amaçlayan ulusal eylem planları geliştirmiştir (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2022). Ayrıca 2025 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Etik Yönergesi (Millî Eğitim Bakanlığı, 2025), özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkını etik ilkelerle güvence altına almayı hedeflemiştir.

Bununla birlikte mevcut araştırmalar, mevzuat düzeyinde kaydedilen ilerlemelere rağmen uygulamada çeşitli sorunların devam ettiğini göstermektedir. Özellikle öğretmen yeterlikleri, okul altyapısı, kaynak dağılımı ve toplumsal farkındalık düzeyinde eksiklikler bulunmaktadır (Çınar, 2020; Karal, 2021). Kapsayıcı eğitim uygulamalarının sürdürülebilir biçimde yerleşebilmesi için öğretmen yetiştirme süreçlerinin yeniden yapılandırılması, okul ortamlarının fiziksel olarak erişilebilir hale getirilmesi ve toplum genelinde farkındalık düzeyinin artırılması gerekmektedir.

Dolayısıyla Türkiye’de özel eğitimden kapsayıcı eğitime geçiş süreci yalnızca pedagojik bir değişim değil, aynı zamanda kültürel, yönetsel ve yapısal bir dönüşüm sürecidir. Bu dönüşümün tarihsel temellerinin, yasal dayanaklarının ve güncel uygulamalarının bütüncül biçimde analiz edilmesi; politika, planlama ve uygulama düzeylerinde güçlü bir bağ kurulmasına olanak sağlayacaktır. Bu doğrultuda yapılacak araştırmalar, Türkiye’de kapsayıcı eğitim politikalarının etkili biçimde uygulanabilmesi için temel bir bilgi zemini oluşturacaktır.

Yöntem

Bu araştırma, Türkiye’de özel eğitim politikalarının tarihsel gelişimini ve kapsayıcı eğitime geçiş sürecini incelemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmış olup, bu yöntem aracılığıyla tarihsel belgeler, yasal düzenlemeler ve politika metinleri sistematik biçimde analiz edilmiştir. Araştırmanın kapsamı, Osmanlı döneminden günümüze kadar uzanan süreçte yayımlanan yasa, yönetmelik, kalkınma planı, millî eğitim şûraları raporları, resmî gazete kararları ve Millî Eğitim Bakanlığı’na ait politika belgelerini içermektedir (Danışma Kurulu, 1982; MoNE, 1991; Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2022). Bu belgeler, Türkiye’nin özel eğitim sisteminin dönüşümünü anlamak açısından temel birer veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, akademik literatür, tarihsel arşiv belgeleri, ulusal istatistik raporları ve uluslararası kuruluşların (UNESCO, United Nations) yayımladığı dokümanlar da çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu kapsamda, Türkiye’nin özel eğitim politikalarının küresel normlarla ve uluslararası insan hakları belgeleriyle nasıl etkileşime girdiği de analiz edilmiştir. Veriler, tarihsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde belgeler, özel eğitimden kapsayıcı eğitime geçişi temsil eden temalar çerçevesinde sınıflandırılmış ve dönemsel değişim eğilimleri belirlenmiştir. Bulgular, Türkiye’nin eğitim politikalarındaki kırılma noktalarını, toplumsal dönüşümlerle ilişkisini ve uluslararası etki dinamiklerini ortaya koyacak biçimde yorumlanmıştır (Çitil, 2021; Kutay, 2018). Araştırmanın güvenilirliği, farklı dönem ve kurumlardan elde edilen



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kaynakların karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesiyle sağlanmıştır. Ayrıca, metnin dilsel doğruluğu, yapay zeka destekli dil denetim araçları kullanılarak kontrol edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları, Türkiye’de özel eğitim politikalarının tarihsel süreçte önemli bir dönüşüm geçirdiğini göstermektedir. Osmanlı döneminde bireysel ve hayırsever girişimlerle sınırlı kalan özel eğitim hizmetleri, Cumhuriyet’in ilk yıllarında devletin eğitim politikalarına dâhil edilmiş, ancak uzun süre ayrıştırıcı bir anlayışla sürdürülmüştür (Busse, 1994; Enç, 1952). 1980’lerden itibaren özel eğitim kurumsal bir yapı kazanmış, 2000’li yıllarda ise uluslararası sözleşmelerin etkisiyle kapsayıcı eğitim paradigması benimsenmeye başlanmıştır (Kutay, 2018; Çitil, 2021).

Bununla birlikte araştırma, mevzuat düzeyinde sağlanan ilerlemelere rağmen uygulamada kapsayıcılığın sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Öğretmen yeterlikleri, okul altyapısı, kaynak dağılımı ve toplumsal farkındalık konularında eksiklikler devam etmektedir (Çınar, 2020; Karal, 2021). Sonuç olarak, Türkiye’nin kapsayıcı eğitimi kalıcı biçimde yerleştirebilmesi için politika, uygulama ve kültürel düzeyde bütüncül bir dönüşüme ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: kapsayıcı eğitim, özel eğitim, engellilik, özel eğitim politikaları

Kaynakça

- Akkök, F. (2001). The past, present and future of special education: The Turkish perspective. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6(1), 15–22.
- Ataman, A. (2008). Gazi Eğitim Enstitüsü özel eğitim şubesi ilk mezunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 1–13.
- Busse, L. (1994). Ferdi Garati und seine Schule für Gehörlose und Blinde in Istanbul – Die Ursprünge des türkischen Sonderschulwesens. *Hörgeschädigten Pädagogik*, 48, 227–235.
- Çınar, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumu (Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi). <http://dspace.yildiz.edu.tr/xmlui/handle/1/12559>
- Çitil, M. (2021a). Türkiye’de özel eğitim: Tarihsel, politik ve yasal gelişmeler (3. baskı). Ankara: Vize Akademik.
- Danışma Meclisi. (1982, 26 Kasım). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu Tasarısı – Genel Gerekçe [Draft Law on Children in Need of Special Education – General Justification] (Rapor No. 350) [Danışma Meclisi Tutanakları]. Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Dairesi Başkanlığı. https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/DM_/d02/c021/dm__02021156ss0350.pdf
- Enç, M. (1952). Korunmaya ve özel eğitime muhtaç çocuklar hakkında rapor [Report on children in need of protection and special education]. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Karal, M. A. (2021). Contemporary issues of special education in Turkey. *Journal of Special Education Preparation*, 1(2), 56–64.

Kutay, V. (2018). Inclusive education in Turkey. *Studies in Educational Research and Development*, 2(2), 144–162.

Melekoğlu, M. A., Çakıroğlu, O., & Malmgren, K. W. (2009). Special education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 287–298. <https://doi.org/10.1080/13603110701747769>

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2022). Ulusal eylem planı kapsamında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları [Mainstreaming/Integration education practices through national action plan]. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/03103346_Ulusal_Eylem_PlanY_3_KasYm.pdf

Şenel, H. G. (1998). Special education in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 13(3), 254–261.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (1991). Birinci Özel Eğitim Şûrası. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2025, 26 Haziran). Özel eğitim hizmetleri etik yönergesi [Ethics directive for special education services]. Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Dairesi Başkanlığı. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2274.pdf>

Tanyeri, Y. (2016). İzmir school for the deaf. *Turkish Archives of Otorhinolaryngology*, 54(1), 1–4.

Yıldırım, N. (1997). İstanbul'da sağır dilsiz ve amaların eğitimi. İçinde M. Armağan (Ed.), İstanbul armağanı 3: Gündelik hayatın renkleri (ss. 145–159). İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı Yayınları.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kitap Kulübündeki Diğer Zekâ: Öğretmen Adayları ve Yapay Zekâ Etkileşimlerinin Söylem Analizi

Ezgi Meşe ¹ & Saadet Deniz Korkmaz ¹

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitimde yapay zekâ (YZ) kullanımı son yıllarda hızla yaygınlaşmıştır. Ancak bu alandaki araştırmalar çoğunlukla öğretim materyali üretimi, içerik sunumu veya değerlendirme gibi daha çok teknik süreçlere odaklanmaktadır. Buna karşılık, YZ araçlarının etik yönleri, değer aktarımı, tartışma kültürü ve pedagojik etkileşim içindeki rolünü ele alan çalışmalar sınırlı kalmaktadır. Özellikle öğretmen eğitimi bağlamında, YZ ile insan arasındaki etkileşimin nasıl kurulduğu ve bu etkileşimin öğretmen adaylarının düşünme süreçlerini nasıl etkilediğine dair daha fazla çalışmaya ihtiyaç bulunmaktadır. Bu araştırma, öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ (ÜYZ) sistemleriyle bir kitap kulübü ortamında gerçekleştirdiği edebî metin temelli tartışmalarda ortaya çıkan etik yönelimleri ve pedagojik etkileşimleri söylem analizi yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır. YZ araçlarının yalnızca bilgi sunan bir araç değil, tartışmaya katılarak etik düşünme ve eleştirel değerlendirmeyi destekleyebilen bir katılımcı olarak ele alınması, çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

Bireylerin 21. yüzyılda başarılı olabilmeleri için, yaratıcılık ve yenilik geliştirme, eleştirel düşünme ve problem çözme, çok yönlü ve teknolojik iletişim kurabilme, etkili iş birliği yürütme, bilgiye erişip onu yönetme, teknolojiyi etik ve verimli biçimde kullanma, yaşam boyu öğrenmeye açık, sorumluluk sahibi bireyler olma ve kültürel farklılıklarla yapıcı ilişkiler kurabilme gibi çok yönlü becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Beers, 2011). Bu doğrultuda öğretmen adaylarının YZ ve ÜYZ sistemleriyle nasıl etkileşim kurduklarını, bu sistemleri hangi etik çerçevede değerlendirdiklerini ve teknolojiyi eleştirel bir bakış açısıyla kullanıp kullanamadıklarını incelemek önemlidir. Ancak güncel araştırmalar, bu yöndeki gereksinimlerin eğitim ortamlarında henüz karşılık bulmadığını göstermektedir. Kajiwara ve Kawabata (2024), öğrencilerin etik ilkelere dair bilgi düzeylerinin artmasına rağmen bu ilkeleri karar süreçlerine aktarmakta zorlandıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Ma ve arkadaşları (2025), YZ etiği eğitimlerinin çoğunlukla bilgi aktarımıyla sınırlı kaldığını ve bunun yerine vicdani muhakeme, etik karar verme ve değer çözümlemesi becerilerini destekleyen pedagojik yaklaşımlara ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Guan ve arkadaşları (2025) ise öğretmen adaylarının YZ araçlarının eğitsel fırsatlar bakımından olumlu değerlendirmelerine rağmen duygusal destek ve etik rehberlik gibi insani yönlerde eksiklik hissettiklerini vurgulamaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu bağlamda çalışma, öğretmen adaylarının oluşturduğu bir kitap kulübüne “öğretmen adayı” rolünde bir ÜYZ sisteminin dâhil edilmesi durumunda ortaya çıkabilecek etik tartışmaları söylem analizi yöntemiyle incelemeyi hedeflemektedir. Tartışma metni olarak seçilen Albert Camus’nun Yabancı adlı romanı, yabancılaşma, vicdan, etik sorumluluk ve bireyin toplum karşısındaki konumu gibi temalarıyla insan ve yapay zekâ arasında anlamlı bir etkileşim kurma potansiyeli taşımaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Eğitimde Yapay Zekâ Politikası Belgesi ve Eylem Planı’nda, eğitimde yapay zekâ kullanımına dair vizyon şu şekilde tanımlanmıştır: *“Yapay zekâ ve büyük veri tabanlı sistemlerin yönetici, öğretmen ve öğrenciler tarafından etkin, bilinçli ve stratejik kullanılmasını sağlayarak, yapay zekâ okuryazarlığına sahip, millî, manevî ve evrensel değerlerle donanmış bireyler yetiştirmek.”* (MEB, 2025 s 35.) Bu vizyon doğrultusunda bireylerin yalnızca bilgiyle değil, düşünme becerileri, değerler ve problem çözme yetkinlikleriyle desteklenmesi amaçlanmaktadır. YZ’nin değerler eğitiminde etkileşimli yöntemlerle kullanılma potansiyeli öne çıkarılmaktadır.

Bu doğrultuda çalışmamız, YZ araçlarının eğitimde yalnızca teknik bir araç olarak değil, tartışma sürecine aktif biçimde katılan bir öğrenme ortağı olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. ÜYZ’nin bir öğretmen adayı rolünde romanı yorumlama biçimleri, karakterlere ilişkin etik değerlendirmeleri ve tartışma sırasında verdiği tepkiler bu araştırmanın özgün yönünü oluşturmaktadır. Çünkü burada incelenen yalnızca öğretmen adaylarının görüşleri değil aynı zamanda birlikte insan ile yapay zekâ arasında kurulan gerçek bir etkileşimin niteliğidir. Bu etkileşim, ÜYZ araçlarının tartışma sırasında nasıl bir konum aldığını, öğretmen adaylarının söylemlerini hangi yönlerde etkilediğini ve etik düşünme süreçlerini nasıl beslediğini görünür kılmıştır. Bu karşılıklı etkileşim yalnızca romanın etik temalarını ortaya çıkarmakla kalmamış, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme süreçlerini tetikleyerek ÜYZ’nin pedagojik bir destek aracı olarak konumlanabileceğine dair önemli ipuçları sunmuştur. Böyle bir ortam, öğretmen adaylarının yalnızca bilgi paylaşmakla kalmayıp değerler, sorumluluk ve etik muhakeme üzerine daha derin düşüncelerine imkân sağlamaktadır. Ayrıca bu deneyim, değerler eğitiminin YZ destekli ve karşılıklı etkileşime dayanan yöntemlerle nasıl geliştirilebileceğine dair özgün bir bakış açısı sunmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden söylem analizi yaklaşımıyla yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcılarını, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde faaliyet gösteren kitap kulübüne üye 5 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların Albert Camus’nun Yabancı adlı romanını okuyarak tartışma oturumuna hazırlanmaları sağlanmıştır. Aynı metin, üretken yapay zekâ (ChatGPT) sistemine “öğretmen adayı” rolü atanarak okutulmuştur.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Uygulama sürecinde doğal zekâ (öğretmen adayları) ile yapay zekâ, tek oturumluk bir kitap kulübü tartışmasında bir araya getirilmiştir. Etkileşim video/ses kaydı olarak kaydedilmiş ve analiz için daha sonra transkribe edilmiştir. Söylem analizi, bireylerin olayları nasıl anlamlandırdığını ve bu anlamların toplumsal yapılarla nasıl ilişkilendiğini ortaya koymayı amaçlayan nitel bir yaklaşımdır. Dilin yalnızca iletişim aracı değil aynı zamanda sosyal gerçekliği kuran ve yeniden üreten bir pratik olduğu kabul edilir. Bu bağlamda, söylemlerin içerisinde yer alan düşünsel yönelimler, mesleki kimlikler ve ideolojik konumlanmalar incelenmiştir (Çelik ve Ekşi, 2008). Bu doğrultuda, öğretmen adayları ile ÜYZ arasındaki söylemlerde ortaya çıkan etik yönelimler, öğretmenlik anlayışları, duygusal ve bilişsel tepkiler ile teknolojiye yüklenen anlamlar çözümlenmiştir.

ÜYZ, insan benzeri yaratıcılıkla metin, görsel ve problem çözme stratejileri üretebilen YZ modellerini ifade eder (He, Cao ve Tan, 2025). Bu modellerin en bilinen örneği, OpenAI tarafından 2022’de geliştirilen ChatGPT’dir. ChatGPT, büyük dil modelleri (LLM) sayesinde doğal dili anlayarak bağlama uygun ve insan benzeri yanıtlar üretebilmektedir (Rahman & Watanobe, 2023; Sallam, 2023). OpenAI’nin teknik raporlarına göre ChatGPT, çok modlu yapısıyla hem metin hem görsel girdileri işleyebilen GPT-4 mimarisi üzerine kurulmuştur ve akademik görevlerde yüksek performans göstermektedir. Bu özellikleri nedeniyle ChatGPT, özellikle etik ve değer temelli pedagojik tartışmalarda etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir (OpenAI, 2023).

Bu araştırmada ChatGPT–5.1 modeli kullanılmıştır. ÜYZ sistemine bir “öğretmen adayı” rolü atanmış ve tartışma sürecine aktif bir katılımcı olarak dâhil edilmiştir. Literatürde rol atamanın, LLM’lere bağlamsal uyum ve görev uygunluğunu güçlendirdiği ifade edilmektedir (Wang et al., 2023). Bu nedenle modele verilen rolün, sistemin pedagojik konumunu ve etik söylemsel katkılarını görünür hâle getirdiği düşünülmektedir.

Veriler söylem analizi ilkelerine göre kodlanmış; öğretmen adaylarının söylemleri ile ÜYZ’nin yanıtları karşılaştırmalı biçimde incelenmiştir. Çözümleme sürecinde özellikle etik değerlendirmeler, sorumluluk algıları, vicdan temaları, duygusal-bilişsel tepkiler ve YZ–insan etkileşimine ilişkin söylemsel konumlanmalar dikkate alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, öğretmen adayları ile ÜYZ arasında gerçekleşen edebî metin temelli tartışma söylem analiziyle incelenmiştir. Toplam 31 segmentten oluşan veri setinin analizi sonucunda yedi ana tema ortaya çıkmıştır. Bulgular, insan–YZ etkileşiminin yalnızca bilgi aktarımından ibaret olmadığını; sosyal, duygusal ve bilişsel boyutların iç içe geçtiği çok katmanlı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Temalar, ChatGPT'nin tartışma sürecinde zaman zaman bir öğretmen, zaman zaman bir insan benzeri özne, zaman zaman ise bir tartışma partneri olarak konumlandığını göstermektedir. Rol atamasının modelin pedagojik üslubunu güçlendirdiği ve söylemsel yönlendirmeleri etkilediği görülmüştür. Öğretmen adaylarının ÜYZ'yi sık sık insanlaştırdığı ve modele duygu, niyet veya kişilik atfettiği belirlenmiştir. Ayrıca tartışma sürecinde ortak düşünme, çoklu perspektif geliştirme ve anlamı birlikte üretme yapılarının güçlü biçimde ortaya çıktığı görülmüştür. ÜYZ'nin sunduğu alternatif açıklamalar, adayların eleştirel düşünme ve yorumlama becerilerini desteklemiştir.

Genel olarak çalışma, ÜYZ'nin öğretmen adaylarının düşünme süreçlerini derinleştiren, tartışmayı zenginleştiren ve etik sorgulamayı teşvik eden bir öğrenme partneri olarak konumlanabileceğini göstermektedir. Bu sonuçlar, yapay zekâ destekli etkileşimlerin öğretmen eğitiminde daha bilinçli, yapılandırılmış ve pedagojik bir tasarımla kullanılmasının önemli fırsatlar sunduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu tür etkileşimlerin öğretmen adaylarının mesleki farkındalıklarını artırarak daha bütüncül bir öğrenme deneyimi sunabileceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: eğitimde yapay zekâ, üretken yapay zekâ, ChatGPT, insan-yapay zekâ etkileşimi, söylem analizi

Kaynakça

- Beers, S. Z. (2011). *21st century skills: Preparing students for THEIR future*. Tools for Learning.
- Çelik, H., & Ekşi, H. (2008). Söylem analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(27), 99-117.
- Guan, L., Zhang, Y., & Gu, M. M. (2025). Pre-service teachers preparedness for AI-integrated education: An investigation from perceptions, capabilities, and teachers' identity changes. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100341 <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100341>.
- He, R., Cao, J., & Tan, T. (2025). *Generative artificial intelligence: A historical perspective*. *National Science Review*, 12, nwaf050. <https://doi.org/10.1093/nsr/nwaf050>
- Kajiwara, Y., & Kawabata, K. (2024). AI literacy for ethical use of chatbot: Will students accept AI ethics?. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100251. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100251>
- Lo, C. K. (2023). *What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature*. *Education Sciences*, 13(4), 410. <https://doi.org/10.3390/educsci13040410>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ma, M., Ng, D. T. K., Liu, Z., & Wong, G. K. (2025). Fostering Responsible AI Literacy: A Systematic Review of K-12 AI Ethics Education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100422. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100422>

OpenAI. (2023). *GPT-4 technical report*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2303.08774>

Rahman, M. M., & Watanobe, Y. (2023). *ChatGPT for education and research: Opportunities, threats, and strategies*. *Applied Sciences*, 13(9), 5783. <https://doi.org/10.3390/app13095783>

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Eğitimde yapay zekâ politika belgesi ve eylem planı (2025–2029)*.

Wang, Z. M., Peng, Z., Que, H., Liu, J., Zhou, W., Wu, Y., ... & Peng, J. (2023). Rolellm: Benchmarking, eliciting, and enhancing role-playing abilities of large language models. arXiv preprint arXiv:2310.00746. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2310.00746>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Experiences of Freshman Physical Education and Sports Teaching Students with AI-Supported Activities in the Philosophy of Education Course: A Qualitative Study

Funda Uğurlu ¹ & İrem Bozdağ ²

¹ School of Foreign Languages, Bandırma Onyedi Eylül University

² Faculty of Sports Sciences, Bandırma Onyedi Eylül University

Problem Statement

The philosophy of education is a discipline that explores the aims, nature, and foundational principles of educational systems (Ozmon & Craver, 2019). Throughout history, various philosophical traditions—including idealism, realism, pragmatism, and existentialism—have shaped educational approaches and pedagogical practices (Gutek, 2001). These perspectives continue to influence curriculum design and instructional strategies in teacher education.

However, the rapid advancement of technology has led to the emergence of new paradigms in education. In particular, artificial intelligence (AI) has become a transformative force in teaching and learning processes. AI-based tools and systems are increasingly being integrated into educational settings, bringing with them the promise of enhancing personalized learning experiences, improving instructional efficiency, and supporting the development of critical 21st-century skills (Holmes, Tuomi, & McKeown, 2022).

AI-supported educational environments have been recognized for their potential to improve students' critical thinking, problem-solving abilities, and conceptual understanding, especially in complex or abstract subjects (Luckin, 2018). These technologies often foster a shift from traditional, teacher-centered approaches to more dynamic, student-centered learning models. This transformation not only encourages student autonomy but also enhances engagement by providing contextually meaningful and interactive learning opportunities.

Despite these promising developments, there remains a significant gap in the literature concerning the use of AI in theoretical courses, such as philosophy of education. While much of the existing research has focused on STEM fields or language learning, the integration of AI-supported activities in foundational education courses is still underexplored—particularly in the context of practice-oriented disciplines such as physical education and sports teaching. Students in such fields often find abstract



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

philosophical content difficult to relate to their future professional roles, resulting in lower engagement and limited conceptual depth.

Given this gap, the current study aims to investigate the experiences of freshman students in the Department of Physical Education and Sports Teaching regarding the implementation of AI-supported activities in a philosophy of education course. The research focuses on how these activities influence students' conceptual understanding of philosophical theories, enhance their ability to think critically, and support their engagement with course content. By exploring these dimensions, the study seeks to provide insights into the pedagogical value of AI in bridging the gap between abstract theory and professional application within teacher education programs.

Method

This study adopted a qualitative research design with a phenomenological approach to explore the experiences of freshman students engaging with AI-supported activities in a philosophy of education course. A phenomenological design was deemed appropriate to capture the students' personal interpretations and reflections on their learning processes.

The participants of the study were freshman students enrolled in the Physical Education and Sports Teaching program at a public university during the Spring semester of the 2024–2025 academic year. A purposeful sampling strategy was employed to select students who were taking the Philosophy of Education course, which incorporated AI-supported learning activities.

Data were collected through multiple qualitative methods, including classroom observations, focus group interviews, reflective journals, and document analysis. The data collection tools were designed and structured with the support of AI-based applications to enhance efficiency and coherence. For instance, AI-assisted platforms were used to generate interview questions and organize observation notes, while transcription tools facilitated the conversion of audio data into written text.

The collected data were analyzed using two qualitative data analysis techniques: descriptive analysis and thematic analysis. Descriptive analysis was used to summarize the data and present it in a way that directly reflects the research questions and the structure of the learning process. Thematic analysis involved identifying recurring patterns and categorizing students' experiences into prominent themes. These themes were developed by examining students' reflections, classroom discourse, and interview responses.

AI-supported tools were used to assist in the organization and preliminary coding of qualitative data; however, the interpretation and synthesis of findings were carried out manually by the researchers to ensure depth, contextual sensitivity, and academic rigor. The researchers collaboratively reviewed and interpreted the emerging themes to increase credibility and minimize bias.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ethical considerations were strictly observed throughout the research process. All participants were informed about the purpose of the study, and their voluntary participation and confidentiality were ensured through informed consent procedures.

Expected/Temporary Results

The results indicate that AI-supported activities significantly enhanced students' comprehension of abstract philosophical concepts by providing interactive and contextually relevant learning experiences. Students reported that AI tools such as concept-mapping applications, virtual debate platforms, and chatbot simulations helped them visualize and apply philosophical theories in practical contexts.

Participants also noted improvements in their critical thinking skills, particularly in evaluating different educational ideologies and engaging in structured philosophical discussions. Furthermore, students who initially found philosophy to be abstract or irrelevant experienced increased motivation and participation due to the dynamic and personalized nature of AI-supported activities.

The findings highlight the transformative potential of AI in creating learner-centered environments in higher education, especially within theoretical courses often perceived as difficult or disconnected from practice. The study emphasizes the importance of pedagogical innovation in teacher education and supports the integration of AI tools to foster deeper engagement and conceptual understanding.

Keywords: artificial intelligence in education, philosophy of education, critical thinking, student engagement

References

- Eysenbach, G., & Köhler, C. (2002). Health-related virtual communities and electronic health records: A systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 4(3), e20. <https://doi.org/10.2196/jmir.4.3.e20>
- Forrester, M. A., & Sullivan, J. (2018). Using social media as a data collection tool: Experiences from a qualitative study. *Qualitative Research in Psychology*, 15(3), 314–332. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1430775>
- Guttek, G. L. (2001). *Philosophical and ideological perspectives on education*. Pearson.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Holmes, W., Tuomi, I., & McKeown, S. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57(4), 542–570. <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kvale, S. (1994). Interviews: An introduction to qualitative research interviewing. Sage Publications.

Luckin, R. (2018). Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century. UCL Institute of Education Press.

Noddings, N. (2018). Philosophy of education. Routledge.

Ozmon, H., & Craver, S. M. (2019). Philosophical foundations of education. Pearson.

Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.). Sage Publications.

Seidman, I. (2006). Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences (3rd ed.). Teachers College Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Genişletilmiş Gerçeklik (Extended Reality, XR) Teknolojilerinin K-12 Eğitiminde Kullanımı: Sistematiik Bir İnceleme*

Nisa Ülkü Şık ¹ & Dilan Kuyurtar ²

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Gazi Üniversitesi

² Eğitim Yönetimi, Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim ortamlarında etkileşimi ve öğrenme deneyimini zenginleştirmeye yönelik araçlar giderek çeşitlenmekte; bu bağlamda, genişletilmiş gerçeklik (Extended Reality - XR) teknolojileri, öğrenme süreçlerini dönüştürme potansiyeli taşıyan yenilikçi uygulamalar arasında öne çıkmaktadır. Bu teknolojilerden olan Sanal Gerçeklik (VR), kullanıcıyı yapay bir dünyaya tamamen daldıran bilgisayar tarafından oluşturulmuş görüntü ve ses dizilerini ifade ederken, Artırılmış Gerçeklik (AR), gerçek dünya ortamına dijital bilgi katmanları ekleyerek sanal nesneleri gerçek dünyaya üst üste bindirir ve Karma Gerçeklik (MR) ise gerçek ile sanal ortamların etkileşime girmesine izin vererek her ikisini birleştirir (Gao 2021; Bower vd., 2014; Yang, Zhaou vd 2020).

Genişletilmiş Gerçeklik (XR) sürekli gelişen bir alan olup, mevcut VR, AR ve MR teknolojilerinin yanı sıra henüz geliştirilecek teknolojileri de kapsar (Lee, 2025). XR ve onun bileşenleri olan VR, AR ve MR öğrenme-öğretme süreçlerinde ve genel olarak birçok sektörde yenilikçi ve dönüştürücü fırsatlar sunmaktadır (Bower vd., 2014). XR teknolojileri, K-12 eğitiminden yüksek öğretime ve öğretmen eğitime kadar geniş bir yelpazede kullanılmaktadır.

XR teknolojileri, eğitimde öğrenci motivasyonunu artırma, karmaşık kavramları somutlaştırma, bilgiyi kalıcı hâle getirme, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma ve yaratıcı düşüncüyü teşvik etme gibi çok boyutlu avantajlar sağlamaktadır (Fernández-Cerero vd.,2025). Bu teknolojiler öğrencileri dinamik görseller ve işitsel ipuçlarıyla etkileşimli deneyimlere sokarak öğrenmeyi artırma (Scwaiger ve Krajncan, 2024), bilimsel kavramlar ve matematik işlemleri gibi soyut kavramları somutlaştırarak daha derin öğrenmeyi teşvik etme (Sarıkaya ve Alsancak-Sırakaya, 2020), özellikle teorik olarak öğretilen veya maliyetli ve zaman alıcı olan pratik becerilerin geliştirilmesi (Kluge, 2023) gibi alanlarda eğitsel potansiyele sahiptir.

Teknolojik gelişmelerin hızı ve eğitimde teknoloji kullanımının sağladığı avantajlar göz önüne alındığında, XR teknolojilerinin bu yeni eğitim paradigmalarındaki rolünü anlamının önem taşıdığı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

düşünülmektedir. Bu araştırmanın temel problemi, XR teknolojilerinin K-12 eğitiminde nasıl, hangi amaçlarla ve ne tür sonuçlarla kullanıldığına dair güncel ve kapsamlı bir anlayış eksikliğidir. Bu doğrultuda özellikle şu sorulara yanıt aranmaktadır:

- K-12 eğitim düzeyindeki öğrenciler arasında XR teknolojilerinin kullanımı hangi yaş gruplarında veya sınıf seviyelerinde daha yaygındır?
- K-12 eğitiminde en sık kullanılan XR teknolojisi türleri (VR, AR, MR) nelerdir ve bunların uygulama biçimleri nasıl farklılaşmaktadır?
- XR tabanlı öğrenme deneyimleri ile mevcut öğretim yöntemleri arasında öğrenme çıktıları açısından ne tür farklılıklar bulunmaktadır?
- Bu teknolojilerin K-12 öğrencilerinin akademik başarı, kavramsal anlayış, süreç becerileri, motivasyon ve tutumları üzerindeki etkileri nelerdir?
- Mevcut araştırma tasarımlarının güçlü yönleri ve sınırlılıkları nelerdir ve gelecekteki çalışmalar için nasıl iyileştirilebilir?

Bu araştırma, eğitimcilere, araştırmacılara ve politika yapıcılara XR teknolojilerinin K-12 eğitimindeki durumu ve potansiyeli hakkında kanıta dayalı bir bakış açısı sunarak, gelecekteki uygulamalar ve araştırmalar için yönlendirici bir çerçeve oluşturmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, sistematik derleme türünde bir araştırma olup PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) yönergeleri temel alınarak yapılandırılmıştır (Page vd., 2021). İnceleme süreci, literatür taramasının planlanması ve yürütülmesi, dahil etme ve hariç tutma kriterlerinin tanımlanması, uygun çalışmaların seçilmesi, veri çıkarımı ve içerik analizinden oluşan aşamalı bir yapı izlemektedir. Amaç, geniş veri tabanlarında yer alan ve genişletilmiş gerçeklik (Extended Reality, XR) teknolojilerinin K-12 düzeyindeki eğitim ortamlarında kullanımına odaklanan çalışmaları sistematik bir yaklaşımla belirlemektir.

Literatür taraması sürecinde disiplinler arası geçerliliği yüksek ve hakemli yayınları içeren yedi farklı akademik veri tabanı tercih edilmiştir. Bunlar: Scopus, Web of Science, ERIC, ScienceDirect, Wiley Online Library, ACM Digital Library ve IEEE Xplore'dur. Söz konusu veri tabanları, eğitim bilimleri, bilgisayar bilimleri ve mühendislik alanlarında yayımlanan bilimsel çalışmalara erişim sağlamaktadır. Arama stratejisi oluşturulurken konuya ilişkin temel kavramlar tanımlanmış, bu kavramlara karşılık gelen anahtar kelimeler belirlenmiş ve Boolean (mantıksal) operatörler aracılığıyla yapılandırılmıştır. Temel arama dizgisi şu şekildedir:



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

("Extended Reality" OR "XR" OR "Virtual Reality" OR "VR" OR "Augmented Reality" OR "AR" OR "Mixed Reality" OR "MR") AND ("K-12" OR "Primary Education" OR "Secondary Education" OR "High School" OR "Elementary School" OR "Middle School").

Dahil etme kriterleri; (1) yalnızca hakemli makaleler ve konferans bildirileri, (2) K-12 öğrenci gruplarıyla yürütülmüş çalışmalar, (3) XR teknolojisinin eğitimsel uygulamalarını konu edinen araştırmalar, (4) okul temelli ve örgün öğretim ortamlarında gerçekleştirilmiş çalışmalar, (5) Türkçe veya İngilizce yayımlanmış olması, (6) 1 Ocak 2015 – 1 Temmuz 2025 tarih aralığında yayımlanmış olması ve (7) tam metnine erişim sağlanabilir olmasıdır.

Hariç tutma kriterleri ise; (1) kitap bölümleri, tezler, derleme türündeki çalışmalar gibi hakemli yayın kapsamına girmeyen belgeler, (2) K-12 dışı örneklerle yürütülmüş araştırmalar, (3) XR teknolojisi kullanılmayan çalışmalar, (4) eğitim dışı bağlamlarda yapılan uygulamalar, (5) yalnızca öneri/tasarı düzeyinde kalan teorik çalışmalar, (6) yöntemsel veya bağlamsal bilgi eksikliği bulunan yayınlar ve (7) tam metnine erişim sağlanamayan çalışmalar olarak belirlenmiştir.

Çalışmada veriler, PICOS (Population, Intervention, Comparison, Outcome, Study Design) yaklaşımına göre analiz edilecektir (Higgins vd., 2024). Bu kapsamda; K-12 öğrencileri örneklem (Population), XR teknolojilerinin eğitsel uygulamaları müdahale (Intervention), geleneksel yöntemlerle karşılaştırmalar karşılaştırma (Comparison), öğrenme çıktıları ve etkileşim düzeyi sonuç (Outcome), ampirik çalışma türleri çalışma deseni (Study Design) olarak belirlenmiştir. Bu yapı, çalışmaların sistematik ve tutarlı biçimde değerlendirilmesini sağlayacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu sistematik incelemenin, XR teknolojilerinin K-12 eğitimindeki kullanımına ilişkin bir anlayış sunması beklenmektedir. Ön literatür taraması, XR teknolojilerinin özellikle STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) alanlarında yaygın olarak kullanıldığını ve öğrencilerin motivasyon, ilgi ve akademik başarılarında olumlu etkiler gösterdiğini işaret etmektedir.

Bulgular, XR teknolojilerinin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap etme, soyut kavramları somutlaştırma ve gerçek dünya problemleriyle bağlantı kurma potansiyelini vurgulayabilir. Aynı zamanda, teknik altyapı gereksinimleri, eğitimci yetkinlikleri ve eğitim programına entegrasyon zorlukları gibi uygulamada karşılaşılan engeller de belirlenecektir.

Bu çalışmanın, eğitimcilere XR teknolojilerinin K-12 eğitiminde etkili kullanımı için kanıta dayalı öneriler sunması ve gelecekteki araştırmalar için yönlendirici bir çerçeve oluşturması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: genişletilmiş gerçeklik, XR, eğitim teknolojileri, sistematik inceleme



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

*Bu bildiri sunulması adına 2224-B Yurt İçi Bilimsel Etkinlere Katılım Desteleme Programı kapsamında TÜBİTAK desteği alınmıştır"

Kaynakça

Gao, M. (2021). XR-TECAN teaching model for Chinese traditional art education. *Science Insights Education Frontiers*, 10(3), 1365–1380. <https://doi.org/10.15354/sief.21.or057>

Higgins, J., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M., & Welch, V. (2024). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (Version 6.5, updated August 2024). Cochrane. <https://www.cochrane.org/handbook>

Kluge, M. G., Maltby, S., Kuhne, C., Evans, D. J., & Walker, F. R. (2023). Comparing approaches for selection, development, and deployment of extended reality (XR) teaching applications: A case study at the University of Newcastle Australia. *Education and Information Technologies*, 28, 4531–4562. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11364-2>

Lee, H. (2025). A unified conceptual model of immersive experience in extended reality. *Computers in Human Behavior Reports*, 8, 100663. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2025.100663>

Li, X. (2024). Extended reality (XR) in mathematics assessment: A pedagogical vision. *Research Matters: A Cambridge University Press & Assessment Publication*, 38, 6–23. <https://doi.org/10.17863/CAM.106031>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Schwaiger, M., Krajncan, M., Vuković, M., Jenko, M., & Doz, D. (2024). Educators' opinions about VR/AR/XR: An exploratory study. *Education and Information Technologies*, 29, 24861–24880. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12808-7>

Sırakaya, M., & Alsancak-Sırakaya, D. (2022). Augmented reality in STEM education: A systematic review. *Interactive Learning Environments*, 30(7), 1556–1569. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1722713>

Yang, K., Zhou, X., & Radu, I. (2020). XR-Ed framework: Designing instruction-driven and learner-centered extended reality systems for education. *arXiv Preprints*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2010.13779>

Esnek ve Teknoloji Destekli Öğrenme Ortamlarının Eğitim Politikalarındaki Yeri: FCL Modeli Üzerinden Karşılaştırmalı Bir Bakış

Dilan Kuyurtar ¹ & Nisa Ülkü Şık ²

¹ Eğitim Yönetimi, Yıldız Teknik Üniversitesi

² Fen Bilgisi Öğretmenliği, Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

21. yüzyılda eğitim sistemleri, yalnızca içerik ve öğretim yöntemleri bakımından değil, aynı zamanda fiziksel öğrenme ortamlarının yapısal ve işlevsel tasarımı açısından da köklü bir dönüşüm geçirmektedir. Bu dönüşümün merkezinde, dijital teknolojilerin eğitim ortamlarına entegrasyonu, öğrencinin öğrenme sürecinin merkezine alınması ve esnek öğrenme tasarımlarına yönelim yer almaktadır. Geleneksel sınıf yapılarının, bireyselleştirilmiş ve iş birliğine dayalı öğrenme gereksinimlerine cevap verememesi, çağdaş sınıf modellerinin önemini artırmıştır. Bu doğrultuda, öğrenme ortamlarının; teknolojiyi etkin kullanan, öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştiren esnek yapılara dönüşmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. FCL modeli, yenilikçi öğrenme alanlarıyla öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını dönüştürürken, öğrenci etkileşimini artırmakta ve dijital yetkinliklerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle politika yapıcılar için de önemli bir referans sunar.

Bu bağlamda, Avrupa Okul Ağı (European Schoolnet) tarafından 2012 yılında başlatılan Future Classroom Lab (FCL) projesi, eğitimde dijital dönüşümü destekleyen, öğrenci merkezli ve aktif öğrenmeyi önceleyen özgün bir model olarak dikkat çekmektedir. FCL modeli, farklı pedagojik ihtiyaçlara hitap eden altı yenilikçi öğrenme alanı (etkileşim, iş birliği, araştırma, sunum, geliştirme ve yaratım) üzerinden esnek ve teknoloji destekli sınıf düzenlemeleri sunmaktadır (FCL, 2023). Bu model, yalnızca fiziksel mekânın yeniden tasarımı değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimini, okul liderliğini ve politika düzeyindeki stratejik kararları da etkilemektedir (FCL, 2022).

Literatürdeki araştırmalar, FCL ortamlarının geleneksel sınıflara kıyasla daha yüksek düzeyde öğrenci katılımı sağladığını, dijital okuryazarlık ve iş birliği becerilerini artırdığını ortaya koymaktadır (Colton vd., 2020; Dúo-Terrón, 2024; Yavrutürk & Saper, 2024).

Bu çalışmanın amacı, FCL modeline dayalı aktif ve esnek öğrenme ortamlarının İspanya, Portekiz, Belçika ve Türkiye'nin eğitim politikalarında nasıl karşılık bulduğunu, bu ülkelerin strateji belgeleri,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

mevzuatları ve uygulama kılavuzları üzerinden doküman analizi yöntemiyle karşılaştırmalı olarak incelemektir.

Araştırma şu soruya odaklanmaktadır: “Future Classroom Lab (FCL) modeline dayalı aktif ve esnek öğrenme ortamlarının, İspanya, Portekiz, Belçika ve Türkiye’nin eğitim politikalarına nasıl yansıdığı ve bu yansımaların benzerlik ve farklılıkları nelerdir?”

Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi nitel araştırmalar açısından değerli bir yaklaşım olmasına rağmen hem avantajlara hem de dezavantajlara sahiptir. Zaman ve kaynak verimliliği, etik kaygıların azalması, veri istikrarı ve yanlış bilgi riskinin azalması gibi faktörler doküman analizinin temel avantajları arasındadır (Morgan, 2022). Aynı zamanda özellikle politika belgeleri, mevzuatlar ve resmi politika belgeleri gibi yazılı kaynaklar aracılığıyla tarihsel, yapısal ve içeriksel karşılaştırmalar yapılmasına olanak tanınması açısından doküman analizini kalitatif araştırmalar için önemli bir çözümleme yöntemi yapar (Bowen, 2009). Bu araştırmada doküman analizinin tercih edilmesinin temel nedeni, inceleme konusu olan Future Classroom Lab (FCL) modelinin dört farklı ülkenin (İspanya, Portekiz, Belçika ve Türkiye) eğitim politikalarındaki yansımalarının, strateji belgeleri, mevzuatlar, kılavuzlar ve resmi politika metinleri gibi yazılı kaynaklar üzerinden sistematik biçimde değerlendirilebilmesidir. Böylece her ülkenin FCL modelini nasıl konumlandığı, hangi pedagojik ve teknolojik öncelikleri vurguladığı ve öğrenme ortamlarının tasarımına ilişkin yaklaşımları karşılaştırmalı olarak ortaya konabilmektedir. Veriler, özellikle FCL uygulamalarının ülkelerdeki yaygınlığı, bu modelin hangi kurumsal yapılar tarafından desteklendiği, pedagojik çerçevelerdeki yeri ve öğretmen eğitimine yansımaları açısından karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Türkiye, Portekiz, İspanya ve Belçika’nın eğitim politikaları, FCL modelinin yansımaları bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ülke seçimi, FCL uygulamalarının yaygınlığı ve eğitim sistemlerinin dijital dönüşüm süreçleri dikkate alınarak yapılmıştır. Belçika, modelin ilk geliştirildiği ülke olarak kurucu bir referans niteliği taşırken; İspanya (109 laboratuvar) ve Portekiz (32 laboratuvar), Avrupa Komisyonu destekli projeler aracılığıyla FCL’yi yaygınlaştıran ülkeler arasında yer almaktadır. Türkiye ise 50 laboratuvarla modelin uygulayıcılarından biri olup, Avrupa Okul Ağı iş birlikleri yoluyla FCL yaklaşımıyla temas kurmakta ve dijital dönüşümü merkezî politikalarla yöneten bir yapıya sahiptir. Bu dört ülke, hem uygulama pratikleri hem de politika belgeleri açısından karşılaştırmalı analiz için anlamlı bir çeşitlilik sunmaktadır.

Araştırmada birincil veri kaynakları olarak Türkiye ile seçilen Avrupa ülkelerinin resmi eğitim politikası belgeleri, strateji raporları ve dijitalleşme eylem planları incelenmiştir. Bu bağlamda



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

European Schoolnet ve Future Classroom Toolkit gibi FCL belgeleri de birincil veri kaynakları arasında yer almaktadır. Akademik makaleler, Avrupa Komisyonu raporları, UNESCO ve OECD raporları ise ikincil veri kaynakları arasındadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde tematik analizden yararlanılmıştır. Tematik analiz, verilerdeki anlam kalıplarını tanımlamak, çözümlemek ve yorumlamak için kullanılan esnek ve sistematik bir nitel araştırma yöntemidir. Bu analiz süreci, verilerle etkileşim kurma, kodlama, temaları oluşturma, gözden geçirme, adlandırma ve raporlama olmak üzere altı aşamada ilerler (Braun & Clarke, 2006).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre dört ülkenin FCL uygulamaları bazı ortak temalar etrafında şekillenmektedir: mekânsal dönüşüm, dijital pedagojik dönüşüm, öğretmen eğitimi politikaları ve politika aktarımı. Mekânsal dönüşüm ve dijital pedagojik dönüşüm temalarında tüm ülkelerde modelin altı öğrenme alanı temel bir referans noktası olarak benimsendiği sonucuna ulaşılmıştır. Belgelere yansıyan ortak pedagojik vizyon, öğrencinin pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkıp kendi öğrenme sürecinde aktif bir üretici olarak yer alması olmuştur. İşbirliğine dayalı ve çoklu duyuşal öğrenme ortamlarının yaratılması adına FCL'nin 21. yüzyıl becerilerini (eleştirel düşünme, problem çözme, dijital okuryazarlık vb.) geliştirmesi ve geleneksel sınıflara kıyasla daha öğrenci merkezli, esnek ve teknoloji destekli öğrenme ortamları sunması (Colton vd., 2020; Dúo-Terrón, 2024; Yavrutürk & Saper, 2024) açısından tüm ülkelere tercih edilmesine sebep olmuştur.

Araştırma bulguları, incelenen ülkelerde FCL modelinin uygulanış biçiminde politika açısından farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. İspanya'da model, 'Aula del Futuro' adıyla resmî kararnamelele kurumsallaşmış ve ulusal ölçekte zorunlu hâle getirilmiştir. Portekiz'de süreç daha çok gönüllülüğe dayalı olup öğretmen inisiyatifi ön plandadır. Belçika'da, özellikle Flanders bölgesinde, mimari dönüşüm odaklı bir yaklaşımla okul temelli uygulamalar geliştirilmiştir. Türkiye'de ise 'Yenilikçi Sınıflar' adıyla yürütülen uygulamalar proje temelli olup henüz kurumsal bir zorunluluğa dayanmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Future Classroom Lab (FCL), yenilikçi öğrenme ortamları, eğitim teknolojileri, eğitim politikası, esnek öğrenme

Kaynakça

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



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

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

Colton, S., Smith, C., & Sourdout, L. (2020). Designing a future classroom laboratory for exploring the science of teaching and learning. *International Journal of Designs for Learning*, 11(3), 36-46. <https://doi.org/10.14434/ijdl.v11i3.25860>

Dúo-Terrón, P. (2024). The Future Classroom Lab. Educational considerations from a systematic review. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 18(2), 49-68. <https://doi.org/10.26220/rev.5044>

European Schoolnet (2023, 15 Mart). *Spain looks at the future of education through its Digital Spain 2026 agenda*. <http://www.eun.org/news/detail?articleId=9704218>

European Schoolnet (2022). *Rethinking teaching and learning*. https://fcl.eun.org/documents/10180/14689/FCL+brochure_A4_8pages_2022-V3.pdf/766332cd-7a0c-f8a0-7b9d-d8e1def21f74?t=1673264974457

Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044>

Yavrutürk, A. R., & Saper, Ü. (2024). Yenilikçi ve esnek öğrenme alanı geleceğin sınıf laboratuvarı alanında eğitim gören öğrencilerin deneyimlerinin incelenmesi. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 37(3), 949-973. <https://doi.org/10.19171/uefad.1459904>

İnternet Kaynakları

<https://fclturkiye.eba.gov.tr/novigado/>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Flipped Classroom Approaches in Education: A Systematic Review and Meta-Analysis

Nilüfer Kesgin ¹ & Kadir Kesgin ²

¹ Educational Sciences, Bandırma Bilim ve Sanat Merkezi

² Computer Programming, Bandırma Onyedi Eylül University

Problem Statement

The Flipped Classroom (FC) model has, over the past decade, rapidly evolved from a novel instructional approach to a mainstream pedagogical innovation in global education. This transformative model shifts the initial acquisition of core concepts to out-of-class activities (typically via digital videos, podcasts, and readings), reserving in-class time for interactive, student-centered engagements such as problem-solving, collaborative projects, and higher-order discussions. Rooted in constructivist and active learning theories, this shift positions students as active participants in knowledge construction and critical thinking, while teachers transition from being sole sources of information to facilitators and guides (King, 1993; Mazur, 1997; Lo & Hew, 2019).

Despite the exponential growth in interest in the FC model, significant challenges and uncertainties persist regarding its implementation and effectiveness. For instance, the number of research articles indexed in the Scopus database has increased more than tenfold since 2010 (Lo & Hew, 2019; ResearchGate, 2021), clearly indicating the scale of academic attention on this topic. However, despite this intense interest, a full consensus on the model's efficacy and applicability has yet to be reached. While numerous studies report positive effects on student learning outcomes, including academic achievement, motivation, engagement, self-regulation, and collaborative skills (Akçayır & Akçayır, 2018; Al-Samarraie & Al-Naqbi, 2019; Chen et al., 2017; Lo & Hew, 2019; McLaughlin et al., 2014), it is also noted that these benefits are not consistently observed, and there is a high degree of heterogeneity in reported effect sizes (Hew & Lo, 2022; Lo & Hew, 2021). This heterogeneity suggests that the FC model may yield different results across varying educational levels, disciplines, implementation contexts, and technological infrastructures. Consequently, it becomes challenging to fully understand when, where, and under what conditions the model is most effective.

Furthermore, practical difficulties encountered during the implementation of the FC model constitute a significant problem area. Inadequate student preparation can directly impact the success of the model. Students are required to take responsibility for independently learning pre-class material, but some



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

may struggle to adapt to this new learning paradigm. Additionally, increased workload for instructors—in terms of preparing materials, designing in-class activities, and providing individualized guidance—poses a considerable barrier (de Waal & Maritz, 2022). Disparities in digital access, while accelerating the adoption of the FC model during the COVID-19 pandemic (Latorre-Cosculluela et al., 2022), can exacerbate the digital divide if not all students have equitable digital resources. Finally, resistance to transitioning from traditional roles to new ones can be observed among both students and teachers (Al-Samarraie & Al-Naqbi, 2022).

These issues underscore the urgent need for an updated systematic review that comprehensively examines the existing challenges and the heterogeneity of effects, rather than solely focusing on the potential benefits of the FC model. The gaps in the current literature hinder researchers, practitioners, and policymakers from fully grasping the model's true potential, developing effective implementation strategies, and identifying future research directions. Therefore, there is an urgent need for a comprehensive study that synthesizes the overall effects of the FC model on student learning outcomes, its variations across different educational levels and disciplines, the key facilitators and barriers to successful implementation, and its implications for future research and practice.

Method

This systematic review was conducted in accordance with the PRISMA 2020 guidelines (Page et al., 2021) to comprehensively examine and synthesize the existing literature on the Flipped Classroom (FC) model, ensuring transparency, replicability, and methodological rigor.

Reputable scientific databases, namely Web of Science (WoS) and Scopus, were utilized for the identification of research materials. The search strategy involved combining keywords such as "flipped learning," "flipped classroom," and "inverted classroom" using Boolean operators (AND/OR). This comprehensive search strategy aimed to maximize the retrieval of all relevant studies. The defined timeframe for included studies spanned from January 2013 to July 2025. Furthermore, only studies published in English or Turkish were considered for inclusion.

For data collection and management, BibLox (BiBLoX, 2025), a Bibliometric Data Management and Machine Learning System, was employed. This tool played a crucial role in automatically removing duplicate records and efficiently managing the article screening process. From an initial identification of 1002 records, a total of 657 studies were ultimately included in the review after deduplication and title/abstract, followed by full-text screening based on the eligibility criteria. The study selection and inclusion process is visually represented in a detailed PRISMA 2020 Flow Diagram (Figure 1).

Data extraction from the included studies was performed by two independent reviewers using a standardized form. Any discrepancies between reviewers were resolved through discussion. The



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

methodological quality of the included studies was assessed based on their design: the Cochrane Risk of Bias tool (Higgins et al., 2011) was used for randomized controlled trials, the STROBE checklist (Vandenbroucke et al., 2007) for observational studies, and the Critical Appraisal Skills Programme (CASP) qualitative checklist (CASP, 2018) for qualitative studies.

In the data synthesis phase, a qualitative synthesis was performed for all included studies. Where sufficient quantitative data were available, a meta-analysis was also conducted. The meta-analysis employed a random-effects model, reporting standardized mean differences (SMD) and 95% confidence intervals. Heterogeneity among studies was assessed using the I^2 statistic, and subgroup analyses were planned to explore potential sources of variation in cases of high heterogeneity. This rigorous methodology aims to comprehensively investigate the complex nature of the FC model and enhance the reliability of the findings.

Expected/Temporary Results

This systematic review aimed to comprehensively synthesize the Flipped Classroom (FC) literature, providing a clear understanding of its benefits and limitations. Following PRISMA 2020 guidelines, the review process affirmed FC's potential to enhance student academic achievement, motivation, and engagement. However, it also highlighted persistent challenges, including student preparation issues, increased instructor workload, and digital access disparities. Crucially, the review identified significant heterogeneity in reported outcomes, underscoring that FC effectiveness is highly context-dependent.

For educators and policymakers, these insights emphasize the necessity of tailored implementation strategies, robust support for both students and instructors, and careful consideration of digital equity. The findings suggest that a nuanced approach, rather than a universal one, is vital for successful FC integration. Acknowledging limitations such as reliance on specific databases, future research should broaden its scope to include diverse literature and delve deeper into qualitative experiences to further refine our understanding of FC's multifaceted impact.

Keywords: flipped classroom, flipped learning, systematic review, meta-analysis, academic achievement, student engagement, STEM education, bibliometrics, PRISMA, educational technology

References

- Akçayır, G. and Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its effectiveness on student achievement. *Educational Research Review*, 22:1–18.
- Al-Samarraie, H. and Al-Naqbi, M. (2019). The flipped classroom: Supporting a diverse group of students in their learning. *Learning Environments Research*, 22(3):297–310.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Al-Samarraie, H. and Al-Naqbi, M. (2022). The flipped classroom: A systematic review of its impact on student engagement and learning outcomes. *Frontiers in Psychology*, 13:1039025.

Chen, F., Lui, A. M., and Martinelli, S. M. (2017). A systematic review of the effectiveness of flipped classrooms in medical education. *Medical Education*, 51(9):915–927.

Critical Appraisal Skills Programme (CASP) (2018). Casp qualitative checklist. <https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/>. Accessed July 2025.

de Waal, G. and Maritz, A. (2022). Flipped classroom: Benefits and challenges. *Education + Training*, 64(2):241–258.

Gusenbauer, M. and Haddaway, N. R. (2020). Which academic search systems are suitable for systematic reviews or meta-analyses? evaluating retrieval qualities of google scholar, pubmed, and 26 other resources. *Research Synthesis Methods*, 11(2):181–217.

Hew, K. F. and Lo, C. K. (2018). Flipped classroom improves student learning in health professions education: a meta-analysis. *BMC Medical Education*, 18(1):38.

Hew, K. F. and Lo, C. K. (2022). Flipped learning: A meta-analysis of 173 studies. *Frontiers in Education*, 7:956416.

Higgins, J. P. T., Altman, D. G., Gøtzsche, P. C., Jüni, P., Moher, D., Oxman, A. D., Savović, J., Schulz, K. F., Weeks, L., and Sterne, J. A. C. (2011). The cochrane collaboration's tool for assessing risk of bias in randomised trials. *BMJ*, 343:d5928.13

Hwang, G.-J. and Lai, C.-L. (2017). A review of the effectiveness of flipped classrooms for k-12 students: Evidence from a three-level meta-analysis. *Educational Research Review*, 22:1–12.

Kesgin, K. and Özer, D. Z. (2025). Biblox: A flask-based automatic bibliometrics and machine learning system for scientific trend prediction. Authorea. Web-based platform; Retrieved via Authorea.

King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*.

Latorre-Coscolluela, C., Suárez-Pérez, M., and Rodríguez-Abad, J. (2022). The flipped classroom: A flexible methodology for different teaching modes. *Comunicar*, 30(73):107–117.

Fen Bilgisi Öğretmen Adayları için STEM tabanlı 3 Boyutlu Tasarım ve Baskı Atölyesi: Suyun Biyolojik Yaşam için Önemi

Sıla Şafak ¹, Esmâ Acar ¹ & Melek Altıparmak Karakuş ²

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

² Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretim teknolojileri günlük hayatımızda birçok kolaylık sağladığı gibi eğitimde de kolaylık sağlayarak somut öğrenmeyi geliştirmektedir. Üç boyutlu (3B) yazıcı teknolojisi STEM eğitiminin bütünleştirici bir öğretim aracı olarak görülmektedir (Oliver, Jones, Spencer, 2018). En etkileyici özellikleri, öğrencilerin hayal gücünü ve konseptini hızlı bir şekilde prototiplemesine ve sonunda kısa bir süre içinde 3B nesneler oluşturmaya izin vermesidir. 3B yazıcılarla çalışmak, anlaşılması zor ve öğrencilerin zihinlerinde canlandıramadıkları konuları, akıllı tahta veya projeksiyon sunumuyla anlatmak yerine, üçüncü bir boyutun zenginliğini kullanarak sadece görsel veya işitsel değil dokunsal olarak da kavramaya imkânı verilebilmektedir (Güleryüz ve diğ., 2019). Eğitim teknolojilerinden olan 3B yazıcılar, öğrencilerin kavrayabileceği düzeyde birden fazla içerik üretebilen ulaşımı kolay ve maliyeti düşük eğitim teknolojilerindendir. 3B baskı teknolojileri; ders içeriğini zenginleştirerek derse etkin katılımı desteklemekle beraber ders materyaline hızlı erişimi ve ders konularının somutlaştırılmasını sağlamaktadır (Aslan, Durukan, Batman, 2021).

3B tasarım ve baskı teknolojileri ülke yönetimlerinin teknolojiye verdiği güçlü destek sayesinde sadece endüstri, tıp, uzay, moda tasarımı gibi imalat alanlarında hızla gelişmesini sağlamakla kalmamış, aynı zamanda eğitim sektörünün gelişimine de katkıda bulunmuştur (Chen, 2021).

Biyolojik moleküller ve reaksiyonlar gerçekte iki boyutlu (2B) olmamalarına rağmen okullarda öğrenciler sürekli olarak bu kavramların 2B temsillerine maruz bırakılmaktadırlar. Bu 2B temsiller genellikle öğrencilerin bu biyomolekülleri ve metabolizmayı zihinsel olarak üç boyuta “çevirmekte” zorluk yaşamalarına neden olmaktadır (Baki, 1996; Karagöz ve Çakır, 2020). Defter sayfaları ve bilgisayar ekranları 3 boyutlu bir nesneyi elimize alıp döndürerek-her yönüyle ve her açıdan inceleme deneyimi sağlamakta yetersiz kalmaktadırlar. Bilgisayar ekranının önünde durup bir görüntüye ‘bakmak’ veya o görüntüyü ifade eden nesneyi bizzat yaratmak, elinde tutmak, onu ‘görmek’, anlamak, tüm yönleriyle keşfetmek arasında ciddi farklar bulunmaktadır. Günümüz teknolojisi bu



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ciddi soruna bile çözüm getirebilecek düzeye gelmiştir. Bu teknoloji, 3B baskı ve yazıcı teknolojileridir (Kılıç Ekici, 2012).

Örneğin, su molekülünün atomları arasındaki kimyasal bağ açıları ve bağ temsillerini perspektifte (yani kama ve tire kullanımıyla) uzamsal dağılıma çevirmek birçok öğrenci için zorluk oluşturmaktadır (Dickenson, Blackburn ve Britton, 2020). Bu boşluğu kapatmak için 3B yazıcı etkinlikleri kullanılarak öğrencilerin zihinlerinde soyut olarak yer etmiş olan kavramları somutlaştırmak mümkündür. 3B yazıcılar sayesinde öğrenciler; el işçiliği, grup çalışma bilinci, sistemsel çalışma, işbirlikli çalışma, tekno-eğitim, somutlaştırma, yaparak yaşayarak öğrenme, disiplinli çalışma becerilerini kazanırlar (Jones ve Spencer, 2017).

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adayları; Suyun moleküler yapısı, Suyun özellikleri (Çözücü özelliği, Hal Değişimleri, Adhezyon-Kohezyon, Özgül ağırlık değişimleri vb.), Suyun özelliklerinin biyolojik yaşam ve ekolojik denge için önemi konularının öğretiminde STEM tabanlı modüller rehberliğinde 3 boyutlu (3B) baskı teknolojileri ile çalışmışlardır. Tasarım temelli STEM Atölyesi'nde öncelikle su etkinliklerinde yer alan su molekülü olmak üzere; çözünmesi, taşınması, sentezlenmesi, parçalanması, metabolizması su molekülüne bağlı olan diğer biyomolekülleri ve su ile gerçekleşen reaksiyonları 3B tasarım yazılımları ile sanal ortamda tasarlamışlardır. Daha sonra “Tasarım temelli STEM etkinlik modülü” rehberliğinde 3B kalem yazıcılarla 3B molekül tasarımları yapmışlardır. Sonraki aşamada ise, 3B yazılım teknolojileri ile tasarladıkları ve 3B kalem yazıcı ile 3B hale getirdikleri biyomoleküllerin ölçekli modellerini 3B yazıcıdan çıktılarını alarak proje çalışmalarını tamamlamışlardır. Araştırmanın amacı; oluşturulan üç boyutlu biyomoleküllerin, Fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM tabanlı modüller rehberliğinde tasarım temelli araştırma, su ve suyun biyolojik hayat için önemi konusundaki bilgilerini geliştirme, suyun ekolojik önemi konusundaki farkındalıklarını artırma, temiz su kaynaklarını korumaya yönelik stratejiler geliştirme, 3B öğretim teknolojileri ile çalışmaya yönelik ilgi ve motivasyonlarını artırmak olarak belirlenmiş ve uygulanmıştır. Yarı deneysel modele uygun olarak yürütülen bu araştırmada; Fen Bilgisi öğretmen adaylarından (n=25) deney grubu oluşturulup, ön testler uygulanıp, deneysel araştırma sonunda son testlerin uygulanması ile verilerin değerlendirilmesi ve sonuç raporunun yazılması aşamasına geçilmiştir. Araştırmanın verileri; “Tasarım temelli STEM etkinlik modülü”, “Su bilgi testi”, “3B tasarım ve baskı projesi değerlendirme rubriği” ve “Öğretimde 3B baskı teknolojilerine yönelik görüş formu ile toplanmıştır. Araştırma raporunun yazılması ve sunulması ile çalışma sona erdirilmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada; suyun biyolojik yaşam için önemini 3B tasarım ve baskı etkinlikleri ile öğretirken kalıcı, etkin ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlamayı hedefleyen STEM tabanlı eğitim uygulamaları kullanılmıştır. Eğitim alanında verimliliği yüksek olan STEM uygulamaları ile 3B yazıcı ve 3B yazıcı kalemler ile Fen Bilimleri eğitiminde tasarlama ve modelleme becerilerini geliştirmek



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

hedeflenmiştir. Fen Bilgisi öğretmen adayları Araştırmacılar tarafından geliştirilen Su STEM MODÜLÜ rehberliğinde “Su ve Suyun Biyolojik Yaşam için Önemi” konularında materyal tasarımları yapmışlardır.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi öğretmen adayları (n=25) konuları gruplar halinde çalışarak, öncelikle 3B kalem ile modellerin taslaklarını inşa etmişler sonrasında ise 3B baskı model ortak tasarımlarını (TinkerCAD) oluşturmuşlardır. Öğretmen adayları araştırma sonunda, STEM Etkinlik modülünde yer alan “3B baskı modelleri ile STEM tabanlı ders planı oluşturma” projesi dahilinde “Su ve Biyolojik Önemi” konusundaki grup projelerini inşa ettikleri ve baskı yaptıkları modeller ile sınıf ortamında örnek ders planlarını anlatarak sunmuşlardır.

Bu araştırmada, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- STEM tabanlı 3 Boyutlu Tasarım ve Baskı Atölyesi etkinlikleri, fen bilgisi öğretmen adaylarına suyun canlılar için önemini kavramada kolaylık sağlamakta mıdır?
- STEM tabanlı 3 Boyutlu Tasarım ve Baskı Atölyesi etkinlikleri, öğretmen adaylarına suyun biyolojideki önemini kavramada kolaylık sağlamakta mıdır?
- STEM tabanlı 3 Boyutlu Tasarım ve Baskı Atölyesi etkinlikleri, suyun moleküler özelliklerini modelleme yaparak öğrenmede kolaylık sağlamakta mıdır?
- STEM tabanlı 3 Boyutlu Tasarım ve Baskı Atölyesi etkinlikleri STEM eğitimi uygulamalarını kolaylaştırmakta mıdır?
- STEM tabanlı 3 Boyutlu Tasarım ve Baskı Atölyesi etkinlikleri ile fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretimde 3 boyutlu baskı teknolojileri ile çalışma ile ilgili görüş ve düşüncelerini hangi yönde etkilemektedir?

Deneyisel uygulamada 3 veri toplama aracı hazırlanmıştır; 26 sorudan oluşan (9 çoktan seçmeli test sorusu, 17 doğru-yanlış sorusu) “Su Bilgi testi” hazırlanmış ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Öğretmen adayların ürettikleri 3B modellerin değerlendirilmesi için “3B tasarım ve baskı projesi değerlendirme rubriği” hazırlanmıştır. “Öğretimde 3B baskı teknolojilerine yönelik görüş formu” ile görüşler alınmıştır. Araştırmada; nicel araştırma yöntemlerinden, deneysel desenlerden tek grup ön-test son-test deseni kullanılmıştır. “Su Bilgi Testi”nin değerlendirilmesinde nicel veri analizleri olarak aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans testleri kullanılmıştır. Grubun ön-test son-test puanlarının karşılaştırılmasında t-testi ve/veya Mann Whitney U ve Wilkinson İşaretli sıralar testi kullanılmıştır. “Öğretimde 3B baskı teknolojilerine yönelik Görüş formu” 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır ve veriler tablo şeklinde frekans ve yüzde değerleri şeklinde verilerek yorumlanmıştır. “3B tasarım ve baskı projesi değerlendirme rubriği” ile öğrencilerin 3B tasarım ve baskı projelerindeki son ürünleri puanlanarak değerlendirilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

“Su Bilgi Testi”ne ilişkin öntest-sontest bağımlı örnekler t testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının aldıkları puanların ön-test ile son-test ortalamaları yorumlandığında öğretmen adaylarının ön-testte kıyasla son-testte anlamlı artışı olduğu görülmektedir. Bu durum, adayların son-testte daha başarılı olduğunu göstermektedir. 3B tasarım ve baskı projesi değerlendirme rubriği”nin geliştirilmesi sürecinde öğretmen adaylarının deneysel süreç sonunda baskı modellerini aldığı 3B materyallerin değerlendirilmesinde;

- 3 B Baskılı nesne
- 3B Baskı ile alınan baskının suyun moleküler yapısının sunumda açıklanması
- STEM modülünde çizilen su molekülü ile 3B baskı arasındaki farkların/benzerliklerin açıklanması
- 3B baskı ile alınan su molekülün kullanışlılığı
- 3B baskı projesi çalışma kağıdı
- Akran değerlendirmeleri
- 3B tasarım becerileri
- 3B baskı ile alınan su molekülünün sözlü sunumda kullanımı
- 3B yazıcı kullanımı
- 3B baskı ve tasarım sürecinin öğrenci tarafından öğrenimi

olmak üzere toplam 10 kriter esas alınarak değerlendirilmiştir. Veriler değerlendirildiğinde olumlu sonuçlara ulaşıldığı ve sürecin verimli geçirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, STEM etkinlikleri kapsamında 21. Yüzyıl becerilerini geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla seçilen bu soruya öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar 5 grup altına toplanmıştır. Grafik sonuçlarına göre öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin ortanın üzerinde bir değerde gelişim sağladığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: fen bilgisi öğretmen adayları, STEM, suyun biyolojik önemi, 3 boyutlu tasarım, 3D baskı teknolojileri

Kaynakça

Baki, A. (1996). Matematik öğretiminde bilgisayar her şey midir? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 135-143.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F., (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (13.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Campbell, T., Williams, C., Ivanova, O., and Garrett, B. (2011). Could 3D printing change the world. Technologies, Potential, and Implications of Additive Manufacturing, Atlantic Council, Washington, DC.

Charlotte E. Dickenson, Richard A. R. Blackburn, Robert G. Britton (2020). “3D Printing Workshop Activity That Aids Representation of Molecules and Student Comprehension of Shape and Chirality” Journal of Chemical Education, 97, 3714–3719.

Chen J and Cheng L (2021). The influence of 3D printing on the education of primary and secondary school students. Journal of Physics: Conference Series 1976 (2021) 012072.

Durukan, A., Ü. G., & Batman, D. (2021). Fizik, Kimya ve Biyoloji Öğretmenlerinin 3-Boyutlu Katı Aslan, Model Tasarım ve Kullanım İhtiyaçlarına Genel Bir Bakış International Journal of 3D Printing Technologies and Digital Industry, 5(3), 515-534.

Ford, S., Minshall, T., (2019). “Where and how 3D printing is used in teaching and education”, Additive Manufacturing, Vol 25, pp131-150.

Gülyüz, H, Dilber, R., Erdoğan, İ. (2019). STEM uygulamalarında öğretmen adaylarının 3D yazıcı kullanımı hakkındaki görüşleri. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 1-8.

Irwin, J. L., & Oppliger, D. E., & Pearce, J. M., Anzalone, G. (2015). Evaluation of RepRap 3D Printer Workshops in K-12 STEM Paper presented at 2015 ASEE Annual Conference & Exposition, Seattle, Washington. 10.18260/p.24033

Jones, Oliver A. H. Spencer, Michelle J. S. (2018). “A Simplified Method for the 3D Printing of Molecular Models for Chemical Education” Journal of Chemical Education, 95, 88–96.

Karagöz, B., Şahin Çakır, Ç. (2020). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 3 Boyutlu Yazıcılar Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi. Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(2), 303-317. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kebd/issue/67544/1051092>

Kılıç Ekici, Ö. (2012). Üç boyutlu yazıcı teknolojisi. Bilim ve Teknik Dergisi, 541, 24-29. Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB), “2023 Eğitim Vizyonu”. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf March 5, 2021



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Mobile AI Tutors: Leveraging Smartphone-Based Intelligent Tutoring Systems in Low-Resource Educational Contexts

Rusen Meylani

Department of Educational Sciences, Ziya Gokalp Faculty of Education, Dicle University

Problem Statement

For decades, Intelligent Tutoring Systems (ITS) have been recognized as one of the most effective uses of artificial intelligence (AI) in education. ITS replicate aspects of one-on-one tutoring by delivering adaptive feedback, scaffolding learning processes, and tailoring content to individual needs. Studies have consistently shown that ITS improve learning outcomes across domains such as mathematics, science, and literacy (VanLehn, 2011). However, despite these benefits, the widespread adoption of ITS has historically been limited by infrastructure demands. Traditional ITS often required desktop computers, reliable broadband, and institutional investment in specialized software, making them difficult to implement in low-resource educational contexts where such infrastructure is absent or unreliable (Woolf, 2021).

In parallel, smartphones have emerged as the most widely available digital device globally. According to UNESCO (2023), smartphones serve as the primary internet access tool for millions of learners in low- and middle-income countries. Their affordability, portability, and ubiquity make them uniquely positioned to deliver adaptive learning solutions at scale. Recent advances in mobile computing power, cloud-based AI services, and lightweight application design have enabled smartphone-based ITS that replicate many features of traditional ITS without requiring expensive infrastructure (Chen et al., 2020).

Mobile AI tutors integrate features such as natural language processing for dialogue-based learning, gamification for motivation, and adaptive feedback engines for personalized pacing (Aleven et al., 2016; Xie et al., 2019). They can operate in hybrid online–offline modes, making them resilient to bandwidth fluctuations. They also support self-paced and situated learning, offering opportunities for learners who have limited access to teachers or structured classrooms. These affordances are particularly relevant in low-resource contexts, where mobile AI tutors can bridge gaps in teacher availability, curricular resources, and learner support (Traxler & Crompton, 2022).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Despite these opportunities, challenges persist. Device ownership is not universal, and digital divides persist along lines of socioeconomic status, gender, and geography (Almatrafi & Johri, 2021). Teachers often lack professional development in integrating AI tutors into their pedagogical practice, raising concerns about alignment with curricular standards. Furthermore, issues of data privacy, algorithmic fairness, and cultural appropriateness are critical in low-resource contexts, where learners are particularly vulnerable to surveillance and exploitation (Holmes et al., 2019).

To date, the literature on mobile AI tutors remains scattered across fields such as educational technology, mobile learning, and AI in education. While individual studies report promising outcomes, there is limited synthesis of findings to guide implementation in low-resource contexts. This review addresses this gap by systematically consolidating evidence on the design, effectiveness, and challenges of smartphone-based ITS. By critically analyzing the promises and limitations of mobile AI tutors, the article seeks to inform both researchers and policymakers about how to deploy these technologies ethically and effectively to democratize education.

Method

This review followed PRISMA 2020 guidelines to ensure methodological rigor. Searches were conducted in Scopus, Web of Science, ERIC, IEEE Xplore, and the ACM Digital Library. Boolean keyword strings combined terms such as mobile intelligent tutoring systems, AI tutors, smartphone learning, low-resource contexts, and education. Inclusion criteria were: (a) peer-reviewed studies published between 2013 and 2025, (b) research focused on mobile or smartphone-based ITS, (c) studies conducted in formal or informal educational contexts, and (d) evidence relating to low-resource or underserved educational settings. Opinion pieces, editorials, and non-educational applications were excluded.

The search identified 417 articles. After duplicate removal and screening, 78 studies were retained for full-text analysis. Data were extracted on study setting, methodology, learner population, type of AI functionality, and reported outcomes. The studies represented diverse contexts, including primary education, secondary schooling, and adult literacy programs.

Analysis was conducted in two stages. First, descriptive statistics were used to identify trends in research distribution, geographic focus, and technological approaches. Second, thematic coding synthesized findings across three guiding questions: (1) What pedagogical models and AI techniques underpin mobile ITS? (2) What evidence exists for their effectiveness in improving learner outcomes? (3) What contextual and ethical barriers limit adoption in low-resource settings?

Conceptual framing drew on theories of self-regulated learning, technology acceptance, and equity in education. Special attention was paid to whether studies reported not only academic outcomes but also



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

learner perceptions, teacher experiences, and systemic constraints. This multi-dimensional approach ensures that the review accounts for both technological innovation and contextual realities shaping adoption.

Expected/Temporary Results

The synthesis shows that mobile AI tutors provide significant promise in enhancing education in low-resource contexts. Pedagogical models most frequently employed include adaptive pacing, gamified reinforcement, and conversational dialogue. AI techniques such as natural language processing and reinforcement learning were used to personalize feedback and promote learner persistence. Studies consistently reported improvements in literacy, numeracy, and language acquisition compared to traditional mobile learning apps. Gains ranged from 10–20% improvements in test scores and stronger retention across diverse learner populations.

Effective systems often shared design characteristics: lightweight applications optimized for low bandwidth, offline functionality, and culturally localized content. Importantly, learners reported increased motivation, with gamification and adaptive feedback perceived as the most engaging features. Teachers in some contexts expressed cautious optimism, noting that mobile AI tutors supplemented but did not replace classroom instruction.

Nevertheless, barriers remain. Device affordability and uneven access hinder equitable use. Teachers often lack training in pedagogical integration, leading to underutilization. Ethical concerns surrounding data privacy, bias in AI-driven feedback, and risks of commercialization are also pressing. Overall, the review concludes that mobile AI tutors hold substantial potential for democratizing education, but sustainable impact will depend on equitable access, teacher professional development, and transparent governance frameworks.

Keywords: artificial intelligence, intelligent tutoring systems, low-resource education, mobile learning, smartphone-based tutors

References

- Aleven, V., McLaughlin, E. A., Glenn, R. A., & Koedinger, K. R. (2016). Instruction based on adaptive learning technologies. In R. Mayer & P. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (2nd ed., pp. 522–560). Routledge.
- Almatrafi, O., & Johri, A. (2021). Mobile learning for low-resource contexts: A systematic review of the literature. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1691–1710. <https://doi.org/10.1111/bjet.13125>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Chen, X., Zou, D., Cheng, G., & Xie, H. (2020). Detecting learning styles with a smartphone-based intelligent tutoring system for personalized learning. *Educational Technology & Society*, 23(2), 88–100.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

Pardo, A., Han, F., & Ellis, R. A. (2019). Combining student self-regulated learning indicators and engagement with online learning events to predict academic performance. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 12(2), 224–236. <https://doi.org/10.1109/TLT.2018.2837780>

Traxler, J., & Crompton, H. (2022). Mobile learning and international development in a post-pandemic world. *Interactive Learning Environments*, 30(6), 1031–1044. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1852568>

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386542>

VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist*, 46(4), 197–221. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.611369>

Woolf, B. P. (2021). *Building intelligent interactive tutors: Student-centered strategies for revolutionizing e-learning* (2nd ed.). Morgan Kaufmann.

Xie, H., Chu, H. C., Hwang, G. J., & Wang, C. C. (2019). Trends and development in technology-enhanced adaptive/personalized learning: A systematic review. *Computers & Education*, 140, 103599. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103599>

Yousafzai, A., Chang, V., Gani, A., & Noor, R. M. (2020). Mobile edge computing for intelligent tutoring systems: A review. *Future Generation Computer Systems*, 102, 347–358. <https://doi.org/10.1016/j.future.2019.08.018>

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Metaverse in Education: Critical Review of Early Experiments with Metaverse Classrooms—Promise versus Hype

Rusen Meylani

Department of Educational Sciences, Ziya Gokalp Faculty of Education, Dicle University

Problem Statement

The metaverse—an evolving, interconnected digital ecosystem that merges virtual, augmented, and mixed reality—has quickly become one of the most debated concepts in educational innovation. Advocates argue that immersive classrooms will transform learning by enabling highly interactive, embodied, and collaborative experiences that are impossible within traditional physical or online settings (Davis et al., 2009; Mystakidis, 2022). Through the use of avatars, immersive simulations, and persistent 3D environments, metaverse classrooms promise to create conditions for experiential and social learning that transcend geographical and temporal boundaries (Zhao et al., 2022). Such potential has sparked enthusiasm across higher education, K–12 schooling, and vocational training, where immersive environments are increasingly piloted to supplement or even replace traditional pedagogy.

Proponents highlight several advantages. Immersive simulations allow learners to practice skills in realistic environments without risk, such as performing medical procedures, conducting scientific experiments, or simulating complex engineering tasks (Radianti et al., 2020). Avatars and spatial presence facilitate collaborative problem-solving, increasing social connection and reducing feelings of isolation often associated with online learning. Additionally, the metaverse aligns with the increasing gamification of education, appealing to digital-native learners accustomed to interactive, game-like environments (Tlili et al., 2022).

However, critical voices caution against overstated claims and premature adoption. The infrastructural demands of metaverse classrooms—high-speed internet, advanced VR headsets, and technical expertise—create significant barriers to equitable access (Bailenson, 2018). For many institutions, particularly in low-resource contexts, such requirements exacerbate existing digital divides rather than bridge them. Moreover, empirical evidence of sustained learning gains remains inconsistent. While immersive environments often increase motivation and engagement, studies show mixed results regarding deeper conceptual understanding and long-term retention (Makransky & Mayer, 2022).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Equity and ethics present further concerns. Learners may be excluded based on affordability, disability, or connectivity limitations. Data privacy and security risks intensify as immersive platforms collect sensitive biometric, behavioral, and affective data (Daniel, 2022). The commercial interests of large technology corporations also raise concerns about the commodification of education and the erosion of institutional autonomy. These challenges invite skepticism about whether the metaverse represents a genuine paradigm shift in education or simply a technologically driven hype cycle destined to fade without delivering on its promises.

Despite these uncertainties, experimentation with metaverse classrooms continues to accelerate. Universities and schools worldwide are testing virtual campuses, 3D collaborative spaces, and VR-based laboratories. Yet research remains scattered across disciplines, often emphasizing novelty rather than systematic evaluation of educational impact. This review addresses the urgent need to consolidate emerging findings, critically examine both potential and limitations, and provide an evidence-based framework to distinguish enduring innovations from temporary hype.

Method

This article adopts a systematic review methodology, guided by PRISMA 2020 standards, to ensure transparency and replicability. A comprehensive literature search was conducted across Scopus, Web of Science, ERIC, ACM Digital Library, and IEEE Xplore. Search strings included metaverse in education, immersive learning environments, VR classrooms, AR pedagogy, and virtual reality education. Studies published between 2015 and 2025 were included to capture both early experimentation and recent applications.

Inclusion criteria required studies to (a) be peer-reviewed journal articles, conference proceedings, or authoritative policy reports, (b) explicitly focus on immersive or metaverse-based learning environments, and (c) report empirical evidence, conceptual frameworks, or systematic analyses relevant to educational practice. Excluded were purely speculative opinion pieces or studies unrelated to formal education.

The initial search yielded 412 publications. After duplicate removal and screening, 94 studies were retained for full-text analysis. Studies were coded by educational level (K–12, higher education, vocational training), disciplinary domain (STEM, humanities, professional training), and type of immersive technology used (VR, AR, XR, or hybrid metaverse platforms).

Thematic synthesis addressed three guiding questions: (1) What affordances of learning are emphasized in metaverse classrooms? (2) What barriers and limitations are most frequently reported? (3) How do current findings align with or challenge broader discourses about the educational metaverse? Conceptual framing drew on situated learning theory (Lave & Wenger, 1991), presence



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

theory (Slater, 2018), and the technology acceptance model (Venkatesh & Davis, 2000). These perspectives enabled an analysis that went beyond descriptive reporting to examine the sociocultural, cognitive, and technological dimensions of metaverse adoption in education.

Expected/Temporary Results

Findings reveal that metaverse classrooms demonstrate strong potential in domains requiring simulation, spatial reasoning, and collaborative practice. Positive outcomes were most frequently reported in medical education, engineering, and language learning, where immersive tasks allowed learners to rehearse authentic practices in safe and interactive environments (Radianti et al., 2020; Zhao et al., 2022). Learners also reported higher motivation and sense of presence compared to traditional online courses. These results suggest that the metaverse can enhance experiential learning by creating environments that mirror real-world complexity while maintaining low risk.

Nevertheless, the evidence base remains uneven. While engagement and motivation consistently increase, studies show mixed or modest improvements in deep conceptual learning and long-term retention (Makransky & Mayer, 2022). Barriers include cost of infrastructure, technological complexity, accessibility challenges, and lack of pedagogical training for instructors. Ethical concerns—particularly around privacy, surveillance, and commercialization—further complicate sustainable adoption (Daniel, 2022).

Overall, the review concludes that the metaverse holds promise as a complementary tool in digital pedagogy, particularly for experiential domains. However, transformative claims remain overstated. Sustainable integration will require pedagogy-first design, equitable access policies, and cross-sector collaboration to ensure that immersive classrooms serve education rather than corporate interests.

Keywords: augmented reality, educational innovation, immersive learning, metaverse classrooms, virtual reality

References

- Bailenson, J. (2018). *Experience on demand: What virtual reality is, how it works, and what it can do*. W. W. Norton & Company.
- Daniel, S. J. (2022). The metaverse and higher education: Hype or opportunity? *Journal of Learning for Development*, 9(2), 123–132. <https://jl4d.org/index.php/ejl4d/article/view/616>
- Davis, A., Murphy, J., Owens, D., Khazanchi, D., & Ziguers, I. (2009). Avatars, people, and virtual worlds: Foundations for research in metaverses. *Journal of the Association for Information Systems*, 10(2), 90–117. <https://doi.org/10.17705/1jais.00183>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Makransky, G., & Mayer, R. E. (2022). Benefits of taking a virtual field trip in immersive virtual reality: Evidence for the immersive principle in multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1771–1798. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09618-2>

Mystakidis, S. (2022). Metaverse. *Encyclopedia*, 2(1), 486–497. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia2010031>

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. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>

Slater, M. (2018). Immersion and the illusion of presence in virtual reality. *British Journal of Psychology*, 109(3), 431–433. <https://doi.org/10.1111/bjop.12305>

Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2022). Metaverse for education: Challenges, opportunities, and futures. *Smart Learning Environments*, 9(1), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00191-8>

Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186–204. <https://doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926>

Zhao, J., Xu, X., Jiang, Y., & Guo, Y. (2022). The metaverse in education: Applications, opportunities, and challenges. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100081. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100081>

Zhao, S., Shen, C., & Collier, A. (2023). Equity and accessibility in educational metaverse initiatives: A critical perspective. *British Journal of Educational Technology*, 54(4), 1121–1138. <https://doi.org/10.1111/bjet.13265>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

AI-Enhanced Cyber-Learning Environments: Integration of Adaptive Analytics for Detecting Disengagement and Promoting Re-Engagement Strategies

Rusen Meylani

Department of Educational Sciences, Ziya Gokalp Faculty of Education, Dicle University

Problem Statement

Maintaining student engagement in cyber-learning environments represents one of the most enduring challenges in contemporary education. Online and blended modalities provide flexibility, broaden access, and facilitate personalized learning pathways, yet they remain vulnerable to high levels of learner disengagement. This disengagement often manifests as reduced participation, declining motivation, minimal interaction with peers and instructors, and ultimately withdrawal from courses. The consequences are significant: learners who disengage prematurely are more likely to experience reduced learning gains, lower self-efficacy, and diminished persistence in subsequent educational endeavors.

Historically, learning management systems (LMSs) have tracked basic data points such as log-ins, assignment submissions, and time spent online. While these metrics serve descriptive purposes, they rarely capture the complex interplay of cognitive, behavioral, and affective processes that constitute engagement. Thus, interventions based on such data tend to be generic, reactive, and poorly aligned with individual learner needs. This gap between available indicators and meaningful intervention underscores the urgent necessity of more sophisticated approaches to monitoring and supporting engagement.

Artificial intelligence (AI), particularly adaptive analytics, offers a compelling solution. Adaptive analytics employ machine learning, natural language processing, and multimodal data integration to identify patterns of disengagement at earlier stages than human observation typically allows. These systems analyze diverse inputs—such as clickstream navigation, discussion forum sentiment, gaze tracking, and task-switching behavior—to develop comprehensive engagement profiles. When disengagement is detected, adaptive systems can provide targeted re-engagement strategies including motivational nudges, personalized feedback, gamification, and adaptive scaffolding.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

The theoretical underpinnings of these approaches draw heavily on self-determination theory, which emphasizes autonomy, competence, and relatedness as essential to sustaining motivation, and self-regulated learning frameworks, which highlight metacognitive awareness and adaptive strategy use. Together, these theories suggest that disengagement is not simply an absence of effort but a dynamic process that can be reversed through timely and supportive interventions.

Despite these advances, the literature remains fragmented. Studies in affective computing, motivation research, and learning analytics have developed in parallel but without sufficient integration. Educators are therefore left without clear guidance on best practices for implementing adaptive analytics in pedagogically responsible and ethically sustainable ways. Moreover, ethical concerns about algorithmic bias, opacity, and data privacy loom large. If poorly designed, adaptive systems risk reinforcing inequities, eroding learner trust, or diminishing teacher agency by automating motivational scaffolding.

This review seeks to address these gaps by systematically synthesizing research on the integration of adaptive analytics in cyber-learning environments. It consolidates findings across multiple disciplines, evaluates both opportunities and risks, and provides a framework for future design. The ultimate aim is to move beyond hype to demonstrate how adaptive analytics can serve as genuine pedagogical partners that enhance, rather than replace, the human dimensions of teaching and learning.

Method

This study adopted a systematic review approach guided by PRISMA 2020 standards. Searches were conducted across Scopus, Web of Science, ERIC, IEEE Xplore, and APA PsycINFO. Boolean keyword strings combined terms such as adaptive analytics, artificial intelligence, student engagement, cyber-learning, disengagement detection, and re-engagement strategies. The review focused on literature published between 2015 and 2025 to capture the most recent wave of scholarship. Inclusion criteria required that studies be peer-reviewed, focus explicitly on AI-driven or adaptive analytics applied to formal educational contexts (K–12 or higher education), and provide evidence or conceptual models related to engagement. Excluded were papers addressing non-educational domains, descriptive analytics without adaptive functionality, or opinion pieces lacking empirical or theoretical grounding. The initial search returned 534 studies. After removing duplicates and applying screening criteria, 92 studies were retained for full-text analysis. Each study was coded thematically based on research focus, methodology, type of adaptive system employed, and findings related to engagement. Special attention was given to identifying frameworks that guided system design and evaluation, such as self-determination theory, self-regulated learning, or cognitive load theory.

The review process was iterative and multi-layered. First, descriptive statistics were generated on the distribution of methodologies (quantitative, qualitative, mixed methods) and educational settings



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

(higher education, K–12, informal learning). Second, a thematic synthesis categorized studies into three guiding questions: (1) Which indicators of disengagement are most effectively detected by adaptive analytics? (2) What strategies have been used to re-engage learners? (3) What pedagogical and ethical considerations accompany their adoption? Finally, findings were synthesized narratively to highlight convergences, divergences, and gaps in the evidence base. This methodological rigor ensures that conclusions rest on comprehensive, systematically gathered evidence rather than isolated case studies.

Expected/Temporary Results

The review revealed that adaptive analytics are most effective when triangulating multiple forms of data. Behavioral indicators such as inactivity, declining participation, or reduced clickstream density serve as baseline predictors of disengagement. Cognitive signals, including shallow learning traces and surface-level task completion, add diagnostic depth. Affective cues derived from sentiment analysis of written contributions or facial expression recognition further enrich detection. Systems integrating these multimodal indicators produced the most accurate and timely identification of disengagement.

Re-engagement strategies varied widely but clustered into four main categories: adaptive prompts tailored to learners' histories, supportive nudges emphasizing encouragement, gamification elements to increase motivational appeal, and scaffolded reflection exercises to restore metacognitive awareness. Across the reviewed studies, such interventions yielded improvements in persistence, task completion, and learner satisfaction. Importantly, students responded most favorably when interventions were framed as supportive rather than corrective, underscoring the necessity of empathetic design in AI-mediated interactions.

Nonetheless, significant challenges emerged. Algorithmic opacity undermines trust, while bias risks marginalizing vulnerable learners. Concerns about privacy and surveillance further complicate acceptance. Adaptive analytics hold promise not as replacements for teachers but as partners in pedagogical practice. Effective deployment requires co-design with educators, transparency in algorithms, and frameworks foregrounding equity and ethics.

Keywords: adaptive analytics, artificial intelligence, cyber-learning, disengagement detection, re-engagement strategies

References

Bosch, N., Wiggins, J. B., & Chen, Y. (2021). Advances in affective computing for learning analytics: A review of current applications and challenges. *Journal of Learning Analytics*, 8(3), 35–55. <https://doi.org/10.18608/jla.2021.7336>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Henrie, C. R., Halverson, L. R., & Graham, C. R. (2015). Measuring student engagement in technology-mediated learning: A review. *Computers & Education*, 90, 36–53. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.09.005>

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.

Ifenthaler, D., & Yau, J. Y.-K. (2020). Utilising learning analytics to support study success in higher education: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1961–1990. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z>

Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>

Larrabee Sønderlund, A., Hughes, E., & Smith, J. (2019). The efficacy of learning analytics interventions in higher education: A systematic review. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2594–2618. <https://doi.org/10.1111/bjet.12720>

Macfadyen, L. P., & Dawson, S. (2010). Mining LMS data to develop an “early warning system” for educators: A proof of concept. *Computers & Education*, 54(2), 588–599. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.008>

Molenaar, I., Horvers, A., & Baker, R. S. (2019). Adaptive scaffolding of young students’ self-regulation in learning with technology. *Learning and Instruction*, 60, 52–63. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.11.004>

Sweller, J., van Merriënboer, J. J., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review*, 31(2), 261–292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>

Vigentini, L., Zhao, Y., & Kirschner, P. (2020). The impact of learning analytics on student engagement and outcomes: A systematic review. *Educational Research Review*, 30, 100333. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100333>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yükseköğretim Programlarında Argümana Dayalı Çevrimiçi Tartışmalar Yoluyla Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi

Arzu Saldıray

Eğitim Bilimleri, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüz toplumsal yapısının hızla değişmesiyle birlikte, vatandaşlık becerileri de değişmekte ve eskisinden farklı yetkinlikler gerektirmektedir (Darmanin & European Students' Union, 2020; Ten Dam&Volman, 2004). Bu yetkinliklerden birisi de eleştirel düşünme becerileridir (World Economic Forum, 2020). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi yükseköğretim programlarının da temel hedeflerindendir (Andrews, 2025; Lau, 2015; Golden, 2023) ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında nasıl geliştirilebileceği önemli bir sorun haline gelmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamları zaman esnekliği ve erişilebilirlik açısından öğrenciler için önemli avantajlar sağlamasının yanı sıra (Milligan & Littlejohn, 2014), Covid-19 pandemisi ve Türkiye’de 2023 yılındaki deprem sonrasında, aniden gelişen çevrimiçi öğrenme ihtiyaçlarını gidermesiyle oldukça işlevsel bir rol oynamıştır. Avantajlarının yanı sıra çevrimiçi öğrenmenin bazı dezavantajları da vardır. Örneğin çevrimiçi öğrenme ortamlarında yüz yüze etkileşimin azalmasıyla birlikte öğrenci katılımının düştüğü bilinmektedir (Brame, 2016). Bu noktada çevrimiçi tartışmaların; öğrenci-öğretmen; öğrenci-öğrenci; öğrenci-içerik boyutlarında bütünsel bir etkileşim sağlayarak, eleştirel düşünmenin gerektirdiği derin ve anlamlı öğrenmeyi desteklediği belirtilmektedir (Garrison ve diğ. , 2000). Çevrimiçi tartışmalar ayrıca üstbilişi geliştirir, öğrencilerin bilginin geçerliğini ve öğrenmede kaydettikleri ilerlemeyi değerlendirmelerine yardımcı olur (Weigel ve diğ., 2010). Yükseköğretimde eleştirel düşünmenin kazandırılmasında tartışmanın önemli bir işlevi vardır. Tartışma, eleştirel düşünmeyi gerektirir; biri olmadan diğeri işlev göremez (Andrews, 2015). Çevrimiçi tartışmalarda öğrenciler, eleştirel dinleme yapmakta, farklı bakış açılarını dikkate almakta, ileri sürülen argümanları değerlendirmekte ve bu tezlerle karşılık kişisel bakış açılarını geliştirerek tezlerini ileri sürmektedirler (Garrison, 2017). Argümana dayalı yaklaşım; yazma, konuşma ve kompozisyon yazma gibi farklı modellere uygulanabilir ve somutlaştırılabilir olması bakımından yükseköğretim programlarında avantajlı olarak kabul edilmektedir (Andrews, 2015). Özellikle sosyal konularla ilgili argümana dayalı tartışmalara katılan öğrenciler, diyaloga dayalı etkileşime girmenin yanı sıra demokratik yuttaşlığın gerektirdiği sosyal bakış açılarını da kazanabilirler (Harris, 1996). Tartışmalarda, argümana dayalı yaklaşımın eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Alanyazındaki araştırmalar, çevrimiçi öğrenme süreçlerinde öğrenci katılımını desteklemeye yönelik bazı yaklaşımlar önerse de (Garrison ve diğ. , 2000; Weigel ve diğ. , 2010),



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

çevrimiçi öğrenme süreçlerinde argümana dayalı yaklaşımı ve tartışmayı doğrudan ele alan ve ampirik veri toplayan bir araştırmanın olmadığı görülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, yükseköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini desteklemek için tasarlanan çevrimiçi tartışmalara dayalı bütüncül tekli durum çalışmasının bulgularını analiz etmeyi hedeflemektedir. Araştırmacının çalıştığı üniversitede yürütmekte olduğu “Eleştirel ve Analitik Düşünme Dersi”, argümana dayalı çevrimiçi tartışmalara dayalı biçimde Microsoft Teams platformu üzerinden yürütülecektir. Bu bağlamda, alanyazında belirlenen eleştirel düşünme becerileri: 1. Farklı bakış açılarına dayalı güvenilir bilgi kaynaklarından bilgi toplama, 2. Topladığı bilgileri açıklama-çıkarsama cümleleriyle derinlikli biçimde irdeleme ve 3. Kişisel perspektifini kullanarak öznel bir tez ileri sürme, şeklinde olacaktır (Paul, Binker, Martin & Adamson, 1989, s.56). Çevrimiçi tartışmalardan önce öğrencilere argüman analizi (Cottrell, 2005) ve argümana dayalı yazı yazma (Giroux, 1978) çalışmalarına dayanan 5 haftalık bir eğitim verilecek; ardından bu yaklaşıma uygun şekilde argümana dayalı tez ileri sürmelerini gerektiren tartışma oturumları düzenlenecektir. Tartışma konuları, uygulama başlangıcında öğrenciler tarafından belirlenecektir. Bu bağlamda öğrencilere; “Türkiye’nin toplumsal yapısını göz önünde bulundurduğunuzda, sizin için duygusal önem taşıyan, çekişmeli bulduğunuz sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilecektir.

“Eleştirel ve Analitik Düşünme” dersi, eğitim fakültesinde okutulan seçmeli meslek bilgisi derslerinden birisidir ve her yarıyılıda ortalama 20-30 öğrenci seçmektedir. Çevrimiçi tartışma oturumları araştırmacı moderatörlüğünde yarı yapılandırılmış bir form aracılığıyla gerçekleştirilecektir. Tartışma oturumları kayıt altına alınacak ve sonrasında gönüllü öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılacaktır. Veri toplama süreci, Ekim 2025- Ocak 2026 tarihleri arasında gerçekleşecektir. Verilerin toplanmasında gözlem ve görüşme kullanılacaktır. Veri toplama araçları; yarı yapılandırılmış tartışma formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Yarı yapılandırılmış tartışma formunun hazırlanmasında Brookfield’in (2012, s.183) önerdiği tartışma stratejileri; ses döngüsü (circle of voices) ve yanıt döngüsü (circular response) kullanılacaktır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılacaktır. Veriler MAXQDA 2020 nitel veri analiz yazılımı aracılığıyla analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çevrimiçi tartışmalarda argüman analizi ve yazı yazmaya dayalı eleştirel düşünme sistematığını kullanan öğrencilerin, bilişsel bir farkındalık kazanarak, kullanılan yaklaşımı dinlediklerine ve konuşmalarına uyarlayabilmeleri beklenmektedir. Beş haftalık eğitim sonrasında, öğrencilerin tartışma oturumlarında özgün tezler ileri sürebilmeleri, bu tezleri gerekli kanıt, açıklama ve farklı bakış açılarına yer vererek yapılandırabilmeleri beklenmektedir. Çevrimiçi tartışmaların öğrencilerde sadece



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

eleştirel düşünme becerilerini değil, aynı zamanda eleştirel düşünme eğilimlerini de geliştirmesi beklenmektedir. Çevrimiçi tartışmalara katılan öğrenciler, farklı bakış açılarını anlamaya çabaladıklarında; eleştirel düşünmeye engel teşkil edebilecek kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılık gibi öğeleri tanımaya ve ayırt etmeye başlayacaklardır. Öğrenciler birbirlerinin bakış açılarını değerlendirecek ve aynı zamanda, başkasının bakış açısının temelindeki sebepleri anlamaya yönelik tahminlerde bulunacaklardır. Diğer bireyleri dinlemeyi ve anlama gayretini gerektiren bu eylemler, öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi geliştirecek ve tarafsız olma becerisini hayata geçirmelerine katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: argüman analizi, eleştirel düşünme becerileri, çevrimiçi öğrenme, çevrimiçi tartışma, vatandaşlık becerileri

Kaynakça

- Andrews, R. (2015). Critical thinking and/or argumentation in higher education. In M. Davies, & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook Of Critical Thinking In Higher Education* (pp. 49–62). Palgrave Macmillan.
- Brame, C. J. (2016). Effective educational videos: Principles and guidelines for maximizing student learning from video content. *CBE—Life Sciences Education*, 15(4), es6. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125>
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Wiley.
- Cottrell, S. (2005). *Critical Thinking skills: Developing effective analysis and argument*. Palgrave Macmillan.
- Darmanin, M. & European Students' Union (2020). "Democratic Citizenship Education: Guidelines and Recommendations for Implementation in Higher Education", <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED614458.pdf>
- Giroux, H. (1978). Writing and critical thinking in the social studies. *Curriculum Inquiry*, 8(4), 291–310. <https://doi.org/10.1080/03626784.1978.11075578>
- Garrison, D. R. , Anderson, T. , & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment. *The Internet and Higher Education*, 2, (2-3), 87- 105.
- Golden, B. (2023). Enabling critical thinking development in higher education through the use of a structured planning tool. *Irish Educational Studies*, 42(4), 949–969. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2258497>
- Harris, D. (1996). *Assessing discussion of public issues: A scoring guide*. Edited by. R. W. Evans, D. W. Saxe, *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS Bulletin.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Lau, J. Y. F. (2015). Metacognitive education: Going beyond critical thinking, In. M. Davies and R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, Palgrave Macmillan.

Milligan, C., & Littlejohn, A. (2014). Supporting professional learning in a massive open online course. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(5), <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i5.1855>

Paul, R., Binker, A. J. A., Martin, D., & Adamson, K. (1989). *Critical thinking handbook: High school: A guide for redesigning instruction*. Center for Critical Thinking and Moral Critique.

Ten Dam, G., Volman M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies, *Learning & Instruction*, 14(4): 359-379.

Weigel, M., Straughn, C. , & Gardner, H. (2010). New digital media and their potential cognitive impact on youth learning. In M. S. Khine & I. M. Saleh (Eds.), *New Science Of Learning: Cognition, Computers And Collaboration In Education* (pp. 2–22). New York: Springer.

World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*, <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

TÜBİTAK 4004 Kapsamında Yürütülen ‘İklim Değişikliğinde Yeşil Hesaplamalar’ Projesinin Değerlendirilmesi

Asiye Zeybek ¹, Emrah Hiğde ², Deniz Özen Ünal ³, İbrahim Açıkkel ⁴ & Safiye Avcı ⁵

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

³ Matematik Eğitimi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

⁴ Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

⁵ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Toplumların ihtiyaçları doğrultusunda gelişen bilim ve teknoloji alanlarındaki çok hızlı ilerlemeler toplumsal ikilemleri ve problemleri de içeren sosyo-bilimsel konular olarak karşımıza çıkmaktadır (Topçu, 2021). Sosyobilimsel konular; iklim değişikliği, gen terapisi, nükleer güç gibi bilimsel konuların tartışmaya açık sosyal problemleri içermesi nedeniyle aslında birçok insanın farklı bilimsel okuryazarlıklara sahip olması ve bunu dışı vurumlarından kaynaklanmaktadır. Böylece, sosyobilimsel konuların okul dışı öğrenme ortamlarında işlenmesi, günlük hayatta fikir birliğine varılamayan ve tartışmaya açık sosyal problemlerin doğal ortamlarında incelenbilmesini mümkün kılmakta ve bu meseleler ile ilgili öğrenciler kendi öğrenmelerini ve bilgi birikimini yapılandırabilmektedirler (Topaloğlu ve Kıyıcı, 2018). TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları programı bu kapsamda okul dışı öğrenme ortamlarını oluşturmada etkin bir yoldur.

Çalışmanın okul dışı öğrenme ortamlarında yapılmasının çok yönlü düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini artırdığı, yaparak yaşayarak öğrenmenin bilimsel süreç becerilerine olumlu etkileri ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı (Ertuğrul ve Karamustafaoğlu, 2020) disiplinler arası bir doğa eğitimi projesinin ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik duyuşsal özelliklerine ve çevre bilinçlerine olumlu etki ettiği (Buldur vd. 2018), fosil yakıtlarla ilgili çevre sorunları riskini azaltmak için gerekli olan yenilenebilir enerji gelişimini teşvik etmek amacıyla yenilenebilir enerji eğitiminin mümkün olduğunca erken uygulanmasının önemli olduğu (Zyadin, 2012) araştırmalarından da yola çıkarak küresel ısınma ve iklim değişikliğine çözüm olarak yenilenebilir enerji kaynaklarının yerinde incelenmesi, matematik bilim alanını merkeze alan çoklu zeka kuramına göre diğer alanlarla yenilenebilir enerji kavramının ilişkilendirildiği ve ortaokul öğrencilerinde iklim değişikliği konusunda farkındalık oluşturmalarının sağlandığı bir çalışma olması planlanmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ortaokul öğrencilerinin yenilenebilir enerji konusundaki farkındalıklarını inceleyen araştırmalara bakıldığında, Çelikler vd. (2017)'ne göre öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarının ve santrallerinin büyük kısmının farkında olduklarını ancak bilgi eksikliklerinin olduğunu, Şahintürk (2014)'e göre öğrencilerin enerji türlerini (elektrik), eşyaları, pil, akü gibi cisimleri elektronik eşyaları enerji kaynağı olarak yazdıkları ve enerji kaynaklarını doğru tanımlayamadıklarını belirtmiştir. Atik ve Doğan (2019) yaptıkları araştırmada lise öğrencilerinin iklim değişikliğine ilişkin yeterli bilgi birikiminin olmadığı ve iklim değişikliği ile mücadele edebilmek için bireylerin üzerine düşen görev ve sorumluluklar erken yaşlarda öğretilmesinin gerekliliği belirtilmektedir. Ortaokul öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik farkındalıklarını artırmak, varsa eksik bilgilerini tamamlamak ve bu konunun yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

Proje TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları destekleme programı kapsamında, iklim değişikliği ve yeşil enerji konusunda yapılmış olup, iklim değişikliğine çözüm olarak yenilenebilir enerji kaynaklarını yerinde görme, matematiksel hesaplamalar ve kodlama etkinlikleri ile birleştiren akıllı sistemler kurarak kendi kendine yetebilen yeşil çiftlik tasarımı uygulamaları ve sosyal, fiziksel etkinlikleri de içeren çoklu zeka kuramındaki farklı zeka türlerinin gelişmesini destekleyen disiplinler arası bir çalışmadır. Çalışma ile uygulanan proje yardımıyla iklim değişikliği ve yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik yapılacak etkinliklerle katılımcılardaki farkındalık düzeylerini ölçmek, bilgi birikimlerinin artmasındaki etkiyi gözlemek, doğa eğitimi ve iklim değişikliğinin farkındalıklarına yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada açıklayıcı karma desen kullanılmıştır. Açıklayıcı karma yöntem araştırmalarında önce nicel veriler daha sonra da nitel veriler toplanır (Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014, s.72).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Aydın ilinde okuyan 7.ve 8.sınıf öğrencileri arasından gönüllü olarak başvuru yapan ve akademik başarıları yüksek, taşıma yolu ile eğitime ulaşan, kız-erkek öğrenci sayısı eşit olacak şekilde belirlenen kriterlere göre seçilen, Aydın ilinin 7 farklı ilçesinden katılım sağlayan 30 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Projeye katılan katılımcıların seviyelerine göre veri toplama araçları tercih edilmiştir. Projede uygulanacak ölçekler aşağıda belirtilmiştir. Etik kurallar gereği kullanılacak testler için, testleri geliştiren veya uyarlayan kişiler tarafından izin alınarak proje veri toplama araçlarına dahil edilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İklim değişikliğinin önlenmesinde yeşil enerji kaynaklarına yönelik alan gezileri, yeşil enerjiden elektrik üretimine yönelik kodlama etkinlikleri, kodlama etkinliklerinin matematiksel çalışma prensiplerini konu alan projenin amacına ulaşıp ulaşılmadığını ölçmek için öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarının ne ölçüde farkında olduklarını belirlemek ve bu farkındalığa yapılan etkinliklerin etkisini ölçmek amacıyla, projenin başında ve sonunda Morgil vd. (2006) tarafından geliştirilen, Şahintürk (2014)'ün tez çalışması ile ortaokul öğrencilerine uygulanabilecek şekilde madde ölçümleri yapılan 'Yenilenebilir Enerji Farkındalık Ölçeği' ve Gönen vd. (2023) tarafından geliştirilen 'İklim Değişikliği Farkındalık Ölçeği' uygulanmıştır. 'İklim Değişikliği Farkındalık Ölçeği' 17 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Testin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Gönen vd. (2023) tarafından yapılmış olup cronbach alfa değeri 0,88'dir. 'Yenilenebilir Enerji Farkındalık Ölçeği' 39 maddeden oluşan likert tipi bir ölçek olup Morgil vd. (2006) tarafından güvenirlik katsayısı 0,944 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada uygulanan test ise Şahintürk (2014)'ün Morgil vd. (2006) tarafından geliştirilen testinin, yapılan analizlerle cronbach alpha değeri .81 olan sekizinci sınıf öğrencilerine uygun hale getirildiği formudur.

Öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynakları hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarını belirlemek ve projenin bu bilgi birikimine katkısını ölçmek amacıyla Ergin (2010) tarafından geliştirilen 'Alternatif Enerji Kaynakları Başarı Testi' uygulanmıştır. Başarı testinin ilk bölümü öğrencilerin demografik özellikleri hakkında veri toplayacak olup ikinci bölümü 16 soruluk çoktan seçmeli ve 4 tane açık uçlu sorudan oluşan toplam 20 soruluk bir başarı testinden oluşmaktadır.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile projenin bitiminde katılımcı gönüllü öğrencilerin iklim değişikliğine yönelik ve projedeki yer alan etkinliklere, eğitmenlere ve organizasyona yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nitel verileri görüşme formuna verilen cevaplardan oluşmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizinde eşleştirilmiş grup t-testi yapılmıştır. Ölçeklere ait veriler betimsel istatistik yöntemleriyle analiz edilecek, frekans ve yüzde hesapları yapılmıştır. Nicel verileri analiz etmek amacıyla SPSS 16 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın nitel analizi kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Projedeki etkinliklerle katılımcılardaki bilgi birikimlerinin artmasındaki etkiyi gözlemek, iklim değişikliğine ve yeşil enerjiye yönelik farkındalıklarını ve görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada analizler sonucu elde edilen bulgulardan yola çıkılarak öğrencilerin;



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İklim değişikliğine yönelik farkındalıklarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde arttığı ($t=-4,568$; $p=.000$; $p<.05$),

Yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin farkındalıklarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde artmadığı ($t=2,054$; $p=.049$; $p<.05$),

Alternatif enerji kaynaklarına ilişkin bilgi birikimlerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde arttığı ($t=-6,481$; $p=.000$; $p<.05$) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki verilen cevaplarla yapılan analizde iklim değişikliğinin ne olduğuna ilişkin öğrencilerin çoğunluğu küresel ısınma, dünya düzeninin bozulması ve sera gazları gibi görüşler, iklim değişikliğinin önlenmesine yönelik öğrencilerin çoğunluğu yenilenebilir enerji kullanımı, geri dönüşüm ve tasarruf yapmaya ilişkin görüşler belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu yeşil enerji kullanımının artmasının iklim değişikliğinde önleyici olmasını, iklim değişikliği ile yeşil enerji arasında ters bir ilişki olabileceğini belirterek, projedeki etkinliklerle öğrencilerin kazanması hedeflenen bilgi birikimine ulaşmış olduğu sonucu çıkarılabilir. Proje organizasyonuna, eğitmenlere ve etkinliklere yönelik öğrenciler olumlu görüşler, programın yoğun olmasına yönelik birkaç öğrenci olumsuz görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı projenin meslek seçiminde etkili olabileceğini, yeşil enerjiye yönelik çalışmalara teşvik edici olabileceğini ve yeni bilgiler edindiklerine yönelik görüşler belirterek, projenin süresinin daha uzun olması için öneride bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: iklim değişikliği, yenilenebilir enerji, TÜBİTAK 4004

Kaynakça

- Atik, A.D., Doğan, Y. (2019). Lise Öğrencilerinin Küresel İklim Değişikliği Hakkındaki Görüşleri. *Academy Journal of Educational Science*, 3(1), 84-100.
- Buldur, S, Bursal, M, Yücel, E., & Yalçın-Erik, N. (2018). Disiplinler arası bir doğa eğitimi projesinin ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik duyuşsal özelliklerine ve çevre bilinçlerine etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 284-303
- Çelikler, D., Aksan, Z. ve Yılmaz, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Yenilenebilir Enerji Kaynakları Konusundaki Farkındalıkları. IV. International Eurasian Educational Research Congress, 67-72.
- Ergin, A. 2010. Alternatif enerji kaynakları eğitim programının ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve başarı düzeylerine etkisi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ertuğrul, A. ve Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Kayseri bilim merkezi. *Social Sciences Research Journal*, 9(2), 107-116.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Fırat, M., Yurdakul, I. K. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD, 2 (1), 65-86.

Gönen, Ç., Deveci, E.Ü. & Aydede, M.N. (2023). Development and validation of climate change awareness scale for high school students. Environ Dev Sustain 25, 4525-4537. <https://doi.org/10.1007/s10668-022-02213-w>

Morgil, İ., Seçken, N., Yücel, A. S., Öskay, Ö.Ö., Yavuz, S., Ural, E. (2006). Developing A Renewable Energyawareness Scale For Pre-Service Chemistry Teachers. Turkish Online Journal of Distance Education,7(1), 63-74.

Şahintürk, G.Y. (2014). Sosyo - Bilimsel Tartışma Destekli Fen Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yenilenebilir Enerji Kaynakları İle İlgili Farkındalıkları Ve İçerik Bilgisi Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı

Topçu, M. S. (2021). Sosyobilimsel Konular ve Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi

Topaloğlu, M. Y. Ve Kıyıcı, F. B. (2018). Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Yürütülen Etkinliklerin Öğrencilerin Sosyobilimsel Konulara İlişkin Görüşlerine Etkisi: Organ Bağışı ve GDO. 9(1),36-50.

Zyadin et al. (2012) School students' knowledge, perceptions, and attitudes toward renewable energy in Jordan Renew. Energy.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çoktan Seçmeli Madde Redaksiyonunda Yapay Zekâ Desteği: ChatGPT ve Google Gemini Örneği

D. Bahar Şahin Sarkin

Ölçme ve Değerlendirme, Düzce Üniversitesi

Problem Durumu

Yapay zekâ (YZ) araçlarının gelişimi, başta teknoloji olmak üzere eğitim, sağlık, sosyal bilimler gibi birçok alanda önemli dönüşümlere yol açmıştır. Bu süreçte YZ uygulamalarının kullanımı hızla yaygınlaşmış ve araştırmacılar için çalışma konusu olmuştur. Alan yazında ölçme ve değerlendirme alanı açısından YZ uygulamalarının madde yazma, test oluşturma, madde cevaplama, madde puanlama, geri bildirim sunma gibi süreçlerde kullanımı ile ilgili araştırmalar (Boduroğlu ve Yiğiter, 2024; Ercikan & McCaffrey, 2022; Kıyak vd., 2024; Liu vd., 2024; Sallam & Al-Salahat, 2023; Yüzüak & Nalbantoğlu Yılmaz, 2025; Wang vd., 2024) yer almaktadır. Türkiye’de ÖSYM, MEB gibi geniş ölçekli test uygulayan kurumların güvenlik konusu nedeniyle veya öğretmenlerin sınıf içi ölçmelerde genellikle pilot uygulama yapılmadan çoktan seçmeli maddelerin uygulanması, psikometrik özellikler bakımından bazı sorunlara yol açabilmektedir. Örneğin testler uygulandıktan sonra hatalı sorularla karşılaşılabilen ve böyle durumlarda da sorular iptal edilmekte, puanlama yönergesinde değişiklikler meydana gelmektedir. Test geliştirme süreci planlı ilerlemesi gereken bir süreç olmakla birlikte Anastasi (1988) iyi bir test hazırlama planına uyulmaması durumunda testlerin nitelikli maddelerden oluşmaması gibi problemlerin ortaya çıkacağı konusunda uyarılmaktadır. Ancak alan yazında var olan test geliştirme sürecindeki her adımın (örn: ön denem uygulaması) uygulanabilirliği de her zaman mümkün olmamaktadır. Diğer taraftan Clauser ve arkadaşlarına (2006) göre, geniş ölçekli testleri oluşturan çoktan seçmeli maddeler, kısa sürede geniş kapsamlı içeriklerin ölçülmesine olanak tanınması, öznel puanlama eğilimine karşı dirençli olması açısından önemli avantajlar sunar. Bu durumda YZ araçlarının çoktan seçmeli maddelerin doğruluğu ve niteliği için ön inceleme aşamasında kullanılabilirliği ve performansı önem kazanmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın, YZ araçlarının eğitim araştırmalarında kullanım potansiyelini anlamaya ve madde redaksiyonu süreçlerindeki rolünü değerlendirmeye yönelik rehberlik sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, çoktan seçmeli bir maddeyi yazmada dikkat edilecek yazım ilkelerini oluşturma ve hazır sunulan madde yazım ilkeleri bağlamında maddeyi gözden geçirmede YZ araçlarının kullanılabilirliğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada;



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

1.Çoktan seçmeli madde redaksiyonunda YZ araçları (ChatGPT ve Google Gemini) hangi ölçütleri kullanmaktadır?

2.YZ araçları (ChatGPT ve Google Gemini), sunulan hatalı çoktan seçmeli maddeleri hangi madde yazım ilkeleri bağlamında değerlendirmektedir?

sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, alan yazında var olan madde yazım ilkeleri ve YZ araçlarının oluşturduğu madde yazım ilkeleri bağlamında hatalı çoktan seçmeli soruların incelenmesine yönelik olduğundan betimsel araştırma özelliği taşımaktadır. Betimsel araştırmalar, bir durumu, ya da süreci ayrıntılı bir şekilde tanımlamayı ve mevcut durumu ortaya koymayı amaçlayan çalışmalardır (Fraenkel & Wallen, 2009; Gliner, Morgan & Leech, 2017). Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Müdürlüğü tarafından hazırlanan 2013-2014 yılı TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi) sınavı, fen bilimleri alanında hatalı olduğu için iptal edilen iki çoktan seçmeli madde kullanılmıştır. Ayrıca iki farklı YZ aracı (ChatGPT 4.0 ve Google Gemini) kullanılmıştır. Madde redaksiyonu için YZ araçlarına ilk olarak “Soru yazarları için çoktan seçmeli soru hazırlamada dikkat edilmesi gereken kuralları içeren bir liste oluşturur musun? Bu kurallar akademik kaynaklardan yararlanılarak oluşturulmalı ve kaynak listeni de sunmalısın.” komutu verilmiştir. İkinci aşamada YZ araçlarına hatalı çoktan seçmeli iki madde tek tek sunulmuş ve önce kendi oluşturdukları, sonra araştırmacının hazır sunduğu ilkelere göre değerlendirme yaptırılmıştır. Her bir maddeye uygulamaların iki kez cevap vermesi istenmiştir. Alınan yanıtlar arasında tutarlılık varsa nihai cevap olarak kayıt altına alınmıştır. Aksi bir durum için tekrar bir cevap oluşturulması istenmiştir. Strauss ve Corbin’e (1998) göre betimsel analiz sürecinde veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenip yorumlanır. Araştırma soruları doğrultusunda bu çalışmada da veriler betimsel analiz sürecinden geçirilerek bulgulara ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada YZ araçlarının genel madde yazımı, madde kökü ve madde seçenekleri başlıkları altında toplanabilecek madde yazım ilkelerini ele aldıkları belirlenmiştir. YZ araçlarının kendi oluşturdukları ilkeler doğrultusunda maddeleri incelediklerinde maddelerin iptal gerekçesini doğrulayan ifadelerle örtüşmeyen ancak yine de maddelerin hatalı olduğuna yönlendiren değerlendirmeler yapmışlardır. Araştırmacının hazır sunduğu ilkelere göre yapılan incelemede ise maddelerin madde kökü ve çeldiricilere ilişkin hatalara yönelik iki YZ aracının da daha isabetli değerlendirmede bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca iki YZ aracı da birbirine çok benzer değerlendirmeler oluşturmuştur. Araştırma bulguları doğrultusunda YZ araçlarının madde redaksiyonu sürecinde destekleyici olduğu, zaman



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

tasarrufu sağlayabileceği fakat insan geri bildiriminin yerinin hala vazgeçilmez olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alanyazınla (Gündeğer Kılıcı, 2025; Halaweh, 2023; Indran vd., 2023; Kıyak & Emekli, 2024; Yüzüak & Nalbantoğlu Yılmaz, 2025) benzer doğrultuda olup içeriğin doğruluğu ve kalitesinin teyidi için konunun uzmanlarının denetimi önemini korumaktadır. Araştırma sonuçlarından hareketle farklı hatalardan oluşan daha fazla maddeyle veya madde türü ile çalışma yinelenerek genellenebilir sonuçlara ulaşılabilir.

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ, madde yazım ilkeleri, çoktan seçmeli madde

Kaynakça

- Anastasi, A. (1988). *Psychological testing*. Macmillan Publishing.
- Boduroğlu, E., & Yiğiter, M. S. (2024). Öğretmen yapımı testler için yapay zekâ destekli geribildirim. *Journal of Applied Measurement and Assessment*, 2024(1), 50–58.
- Clauser, B. E., Margolis, M. J., & Case, S. M. (2006). Testing for licensure and certification in the professions. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (4th ed., pp. 701–730). Praeger Publications.
- Ercikan, K., & McCaffrey, D. F. (2022). Optimizing implementation of artificial-intelligence-based automated scoring: An evidence-centered design approach for designing assessments for AI-based scoring. *Journal of Educational Measurement*, 59(3), 272–287. <https://doi.org/10.1111/jedm.12332>
- Fraenkel, R. J., & Wallen, E. N. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2017). *Research methods in applied settings: An integrated approach to design and analysis* (3rd ed.). Routledge.
- Gündeğer Kılıcı, C. (2025). ChatGPT vs. DeepSeek: A comparative psychometric evaluation of AI tools in generating multiple-choice questions. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 12(4), 1055–1079. <https://doi.org/10.21449/ijate.1674995>
- Halaweh, M. (2023). ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. *Contemporary Educational Technology*, 15(2). <https://doi.org/10.30935/cedtech/13036>
- Indran, I. R., Paranthaman, P., Gupta, N., & Mustafa, N. (2023). Twelve tips to leverage AI for efficient and effective medical question generation: A guide for educators using ChatGPT. *Medical Teacher*, 46(8), 1021–1026. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2023.2294703>
- Kıyak, Y. S., & Emekli, E. (2024). ChatGPT prompts for generating multiple-choice questions in medical education and evidence on their validity: A literature review. *Postgraduate Medical Journal*, 100(1189), 858–865. <https://doi.org/10.1093/postmj/qgae065>
- Kıyak, Y. S., Coşkun, Ö., Budakoğlu, I. İ., & Uluoğlu, C. (2024). ChatGPT for generating multiple-choice questions: Evidence on the use of artificial intelligence in automatic item generation for a rational pharmacotherapy exam. *European Journal of Clinical Pharmacology*, 80, 729–735. <https://doi.org/10.1007/s00228-024-03649-x>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Liu, M., Zhang, J. X., Nyagoga, L. M., & Liu, L. (2024). Student-AI question co-creation for enhancing reading comprehension. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 17, 815–826.

Sallam, M., & Al-Salahat, K. (2023). Below average ChatGPT performance in medical microbiology exam compared to university students. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1333415>

Strauss, A., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.

Wang, L., Song, R., Guo, W., & Yang, H. (2024). Exploring prompt pattern for generative artificial intelligence in automatic question generation. *Interactive Learning Environments*, 1–26. <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2412082>

Yüzüak, B. N., & Nalbantoğlu Yılmaz, F. (2025). Soruları gözden geçirmede farklı yapay zekâ uygulamalarının karşılaştırılması: Doğru-yanlış önermeleri üzerine bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63, 500–520. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1532545>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

MEB’deki Sürekli Değişimlerin Öğretmenlerde Yarattığı Yorgunluk: Nitel Bir Çalışma

Ayten Balaban ¹, Mahmut Sağır ², Hakan Süleyman Köse ³ & Erdem Nançın ⁴

¹ İngilizce Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Eğitim Bilimleri Bölümü, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

³ Ortaokul, Milli Eğitim Bakanlığı

⁴ Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitim Müfettişi, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Eğitim sistemleri, toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişimlere paralel olarak sürekli bir değişim dönüşüm içerisinde. Eğitim sistemimizin geçirdiği büyük değişimlerden bahsederken, ‘değişim’ kelimesinin her zaman sonuçları kestirilemeyen bir hipotez olarak tanımlanması da dikkat çekicidir (Özdemir, 2012). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) son zamanlarda müfredat, sınav sistemi, ölçme-değerlendirme ve yönetmeliklerde yaptığı değişikliklerle dikkat çekmektedir.

Günümüzde eğitim sistemleri kaldırabileceğinden daha fazla reform girişimiyle başa çıkmak zorunda kalmaktadır. Bu yenilikler; sistem düzeyindeki reformlar, modern kurumlar oluşturma çabası, modern öğretim araç-gereçleri sağlama, öğretmenlerin mesleki bilgi düzeylerinin yükseltme ve öğretme öğrenme sürecinin gelişmesi için değişik politika ve uygulamalar olarak ifade edilebilir (Karip, 1996). Bunun yanında, teknoloji ve bilgi alanındaki sürekli değişen paradigmlar, eğitim sistemlerinin, okulların, öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğretim yöntemlerinin yüksek bir hızla değişim göstermeye devam edeceğini öngörmektedir; neticede eğitim sistemleri açısından bazı risklerin de oluşabileceği kaçınılmazdır (Genç ve Eryaman, 2007). Değişimin gerekliliğine yönelik baskının etkisiyle örgütler, bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde değişim için çaba sergilemektedir (Tunçer, 2011). Hızlı değişimler, hayatın her alanında gerçekleşirken; eğitim sistemleri de bu değişimlere bağlı olarak sürekli yenilenme ihtiyacı hissetmektedir (Limon, Dilekçi ve Sipahioğlu, 2021). Eğitim toplumsal gelişme odağında olduğu için, teknoloji ve bilimde yaşanan hızlı değişimler eğitim sistemlerinin de değişim geçirmesine sebep olmaktadır (Turan ve Akçay, 2023). Eğitim örgütlerinin, birey ve toplum ihtiyaçlarına ve beklentilerine etkili cevap vermesi için değişimi gerçekleştirmesi gerekir (Levent, 2016). Türk Eğitim Sisteminde okul türleri denetim sistemi, müfredat, ders kitapları, seçmeli dersler ve haftalık ders saatleri, öğrenci başarı ve ölçme değerlendirme sistemi ve eğitimin kademelendirilmesi el yazısı, 4+4+4 gibi birçok alanda da çok sık değişiklikler yapıldığı gözlemlenmiştir (Limon vd., 2020).

2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli"; okul öncesi, ilköğretim düzeyi 1 ve 5. sınıflar, ortaöğretim düzeyi 9. sınıflarda kademeli olarak hayata geçirilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkiye'nin eğitim sistemine yeni bir bakış açısı kazandırmayı hedefleyen kapsamlı bir eğitim reformu girişimi olarak tanımlanabilir. Bu modelin amacı, millî ve manevi değerlerin ışığında bireylerin bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaki yönlerinin bütüncül (Sezgin, 2023) gelişmesini hedefleyen; bunun yanında çağın gereklerine ayak uydurabilen (Alpaydın, 2020) bilgi ve becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesidir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024).

Örgütlerde gerçekleşen değişimlerin çalışanların üzerinde oluşturduğu etkilerden birisinin de 'değişim yorgunluğu' olduğu söylenebilir (Camilleri vd., 2019). Değişim yorgunluğu ilk kez 1970 yılında Toffler tarafından dile getirilen bir kavramdır ve günümüzde farklı alanlarda birçok çalışmalar ile güncel konu olma özelliğini korumaktadır. Toffler (1970)'a göre değişim yorgunluğu aşırı değişim girişimleri neticesinde çalışanlarda stresle ortaya çıkan bir yönelim bozukluğudur. Değişim yorgunluğu ilk olarak bireysel düzeyde bir tepki olarak ortaya çıkmakta, ancak daha sonraki zamanlarda örgütün performansını olumsuz yönde etkileyen yönetsel bir problem haline gelmektedir (McMillan ve Perron, 2013; Stensaker vd., 2002; Winter, 2013; Akt. Sarıgül ve Uğurluoğlu, 2022). Değişim yorgunluğu terminolojik olarak, "çalışanların örgütteki değişimlerin gerçekleşme sıklığı, değişim sürecinin son bulmayacağı, değişimlerin olumlu sonuç üretmeme olasılığı, kendilerinin değişime dâhil olmalarının anlamlı olmayacağını düşüncesi ve sonucunda stres, bıkkınlık ve tükenmişlik hissetmeleri" olarak ifade edilebilir (Ekingen ve Yıldız, 2021).

Bu çalışma, MEB'deki sürekli değişimlerin öğretmenlerde yarattığı yorgunluğu anlamak, öğretmenlerin yorgunluk ile başa çıkma stratejilerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Literatürde "değişim yorgunluğu" kavramına odaklanan nitel araştırmaların sınırlı olması, bu çalışmayı özgün kılmaktadır. Bu amaca ilişkin aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. MEB'de yapılan sürekli değişiklikleri (müfredat, sınav sistemi, yönetmelik vb.) nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Sürekli yaşanan değişimler mesleki yaşamınızı nasıl etkiliyor?
3. Bu değişimlerin öğretmenler üzerinde "yorgunluk" yarattığını düşünüyor musunuz?
4. Sürekli değişimlere uyum sağlamak için bireysel ya da kurumsal düzeyde ne gibi stratejiler geliştiriyorsunuz?
5. MEB'deki değişimlerin daha verimli olabilmesi için öğretmenler açısından neler yapılmalı?

Ayrıca, araştırmada, katılımcıların verdikleri yanıtları derinleştirmek ve görüşme sürecinde daha ayrıntılı bilgi elde etmek amacıyla her sorunun sonunda sondalara yer verilmiştir. Bu yöntemle, katılımcıların algı ve deneyimlerini daha kapsamlı biçimde ortaya koymak amaçlanmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

MEB’deki sürekli değişimlerin öğretmenlerde yarattığı yorgunluğu anlamak amacıyla nitel bir araştırma yöntemi olan olgubilim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Olgubilim çalışmalarında, farkında olunan bir durumun derinlemesine bilinmeyen durumlarına odaklanılır (Tekindal & Uğuz Arsu, 2020). Çalışma, olgubilim (fenomenoloji) deseni çerçevesinde, öğretmenlerin yaşadıkları değişim yorgunluğunu doğrudan ortaya koymayı ve bu deneyimlerden elde edilen verilerle sonuçları analiz etmeyi hedeflemiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Samsun ili Merkez ilçelerinde farklı okul türlerinde görev yapan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş; farklı branşlar, kıdemler ve okul türlerinden öğretmenlerin yer almasına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacılarca geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Görüşme, araştırma cevabı aranan sorularla ilgili kişilerden veri toplama yöntemi şeklinde açıklanabilir (Büyükoztürk vd., 2011). Form oluşturulurken, alanında uzman iki öğretim üyesine incelenmiş ve onların önerileri doğrultusunda oluşan sorular dört öğretmene okutulmuş ve onlardan da gelen öneriler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler yaklaşık 35-40 dakika sürmüştür. Görüşme, bizzat araştırmacılarca yüz yüze yapılmıştır. Görüşme öncesi katılımcılara araştırmanın amacından söz edilmiş ve bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı ve kodlar aracılığıyla verilerin isimlendirileceği, istedikleri takdirde görüşmeden ayrılacakları beyan edilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden olan betimsel ve içerik analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde, elde edilen veriler önceden araştırmacı tarafından kategori ve temalara ayrılarak, veriler açık ve anlaşılır bir dille tanımlanıp ilişkilendirmeler yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Her bir soruya verilen yanıtlar analiz edilerek veriler tablolar halinde düzenlenmiş ve benzer ifadelerde bulunan katılımcı sayıları tabloya yansıtılmıştır. Öğretmen ifadeleri doğrudan alıntı olarak verilmiş, kimlik bilgileri gizlenerek ‘Ö1, Ö2, Ö3...’ şeklinde kodlanmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitim alanında yaşanan sürekli değişimlerin okul yöneticileri ve öğretmenler üzerindeki etkileri genel hatlarıyla değerlendirilmiştir. Katılımcı görüşlerine göre, eğitim sisteminde yapılan sık değişiklikler hem yönetsel hem de öğretimsel süreçlerde çeşitli zorluklara neden olmaktadır. Özellikle gereksiz evrak yükü, bürokratik işlemlerin artması ve değişimlerin hızlı uygulanması, öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin değişim süreçlerine uyum sağlamakta zaman zaman güçlük yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Sürekli yenilenen uygulamalar ve politikalar, sahadaki paydaşlarda yorgunluk ve isteksizlik duygularının oluşmasına yol açmaktadır. Bununla birlikte, katılımcıların önemli bir kısmı değişim süreçlerinde öğretmen görüşlerinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Eğitimde yapılacak düzenlemelerin sahadan gelen geri bildirimlerle şekillenmesi, uygulamaların daha verimli ve kalıcı olmasına katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak, eğitimde sürdürülebilir gelişimin sağlanabilmesi için değişim politikalarının planlı, kademeli ve paydaş katılımına dayalı biçimde yürütülmesi gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin deneyim ve önerilerine değer verilmesi, hem motivasyonu artıracak hem de değişimlerin okul düzeyinde daha etkili şekilde uygulanmasını destekleyecektir. Araştırmanın nihai bulgu ve sonuçları kongrede sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: eğitimde değişim, öğretmen yorgunluğu, mesleki tükenmişlik, nitel araştırma, MEB politikaları

Kaynakça

Alpaydın, Y. (2020). Education in the Turkey of the Future. (Rapor No. 2020/73). İstanbul: İLKE Foundation for Science

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri Kitabı. Baskı: Pegem Akademi, Ankara.

Camilleri, J., Cope, V., & Murray, M. (2019). Change fatigue: The frontline nursing experience of large-scale organisational change and the influence of teamwork. *Journal of Nursing Management*, 27(3), 655-660.

Genç, S. Z. & Eryaman, M. Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9,89-102.

Ekingen, E., & Yıldız, A. (2021). Değişim Yorgunluğu Ölçeği Türkçe versiyonunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması: Sağlık çalışanları örneği. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 43(6), 572-581. <https://doi.org/10.20515/otd.934637>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Karip, E. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. Eğitim yönetimi 2: 245-247.

Levent, A. F. (2016). Öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 43, 117-134. <https://doi.org/10.15285/ebd.09059>

Limon, İ., Dilekçi, Ü., & Sipahioğlu, M. (2021). The relationship between change fatigue and job satisfaction of teachers: Gender and experience as moderators. IE: Inquiry in Education, 13(2), 1-23. <https://doi.org/10.1002/pfi.21727>

Limon, İ., & Sezgin-Nartgün, Ş. (2020). Investigation of teachers' change fatigue level: Comparison by demographics. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 26(2), 401-448 <https://doi.org/10.14527/kuey.2020.009>

MEB. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni, <https://tymm.meb.gov.tr/>'den erişilmiştir.

Özdemir, Servet. (2012). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi, Pegem Akademi

Sağır, M. (2015). Eğitim ve okul sistemindeki son dönem politika değişimlerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10(11), 1297-1310.

Sarıgül, S.,S., & Uğurluoğlu, Ö. (2022). Değişim yorgunluğu, psikolojik dayanıklılık ve iş doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Sağlık sektöründe bir uygulama. Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, 25(3): 591-608.

Sarıca, R. (2019). 2017-2018 eğitim-öğretim yılında değiştirilen üniversite giriş sınav sisteminin ortaöğretim 12. Sınıf öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8(Ek Sayı1), 841-865.

Sezgin, M. (2023). An educational review of social and emotional learning research in Turkey in the 21st century. International Education Studies, 16(5). <https://doi.org/10.5539/ies.v16n5p60>

Tekindal, M., & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. Ufku Ötesi Bilim Dergisi, 20(1), 153-182.

Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. Sayıştay Dergisi, (80), 57-84.

Turan, A., & Akçay, R. C. (2023). Öğretmenlerin değişim yorgunluğu ile değişime direnç konusundaki algıları arasındaki ilişki. Yıldız Journal of Educational Research, 8(1), 28-42. <https://doi.org/10.14744/yjer.2023.018>

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Eğitimde Yenilikçi Öğretim Yöntemlerinin Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Meltem Gökdağ Baltaoğlu ¹, Sait Çüm ², Gülnihal Taşar ¹, Melihat Gözde Erdemir ³ & Cansu Tandoğdu ³

¹ Eğitim Programları ve Öğretim, Dokuz Eylül Üniversitesi

² İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Dokuz Eylül Üniversitesi

³ Sınıf Öğretmenliği, Dokuz Eylül Üniversitesi

Problem Durumu

Yaşadığımız yüzyılda bilim ve teknolojideki gelişmelerin, yaşam koşullarını çok yönlü olarak etkilemesi sonucunda eğitimin temel hedefleri değişmiş ve gelecek için gereken insan nitelikleri değişmiştir (Özyıldırım ve Durmaz, 2022). 21.yüzyılı yaşadığımız günümüzde üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirme ve hayat boyu öğrenme temel eğitim vizyonları olacaktır. Eleştirel düşünebilen, olaylara karşı yenilikçi ve yaratıcı fikirler üreten, bilimsel ve analitik düşünme yetisine sahip bireylerin yetiştirilmesi oldukça önemli hale gelmiştir (Yarım ve Çelik, 2020). Öğretmenlerin çağın gerektirdiği bu becerileri öğrencilere kazandırması, eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmada kritik bir öneme sahiptir. Bu anlamda, hızlı değişimlerin ve gelişmelerin yaşandığı yüzyılımızda, öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerine sahip olması gerekmektedir (Kocasaraç & Karataş, 2018).

Yenilikçi öğretmen; alanında yaşanan gelişmeleri takip ederek ve kendini sürekli olarak geliştiren, yeni öğrenme ve öğretme yöntem, teknik ve yaklaşımlarını kullanabilen, yeni becerileri hayata geçirebilen kısacası dünyaya ayak uydurabilen öğretmendir (Ritchhart, 2004; Özer ve ark., 2023). Tanımda belirtilen bu yetkinlikler, öğretmenin sınıf içinde somut ve yenilikçi uygulamalar gerçekleştirmesini gerektirmektedir. Bu gereklilik, öğretimin ana odağını salt bilgi aktarımından çıkarıp öğrenciyi kendi öğrenme sürecinden sorumlu, aktif katılımcı konumuna taşır. Bu bağlamda, yenilikçi eğitim uygulamaları öğrenme ortamının temel niteliklerini dönüştüren somut düzenlemeler olarak görülmektedir.

Öğretmenin yenilikçi eğitim uygulamaları, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu aktif ve bağımsız öğrenmeyi teşvik etmek; öğrencilerin farklı yönlerde ve bağlamlarda bilgiyle çalışmasına olanak sağlamak; öğrencileri entelektüel projeler uyguladıkları işbirlikli öğrenmeye dahil etmek;



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sınıfın organizasyonunu değiştirmek ve öğrencilerin etkileşimleri yoluyla sosyal uyumu geliştirmek anlamına gelir (Kozma ve Anderson, 2002; Žydzūnaitė ve Arce, 2021).

Öğretmenler yenilikçilik anlayışlarını geliştirerek bunları sınıflarına ve öğrencilerine yansıttıklarında onların da yaratıcılıklarını geliştirecek ve bu yenilikçi anlayışını onlara da kazandıracaklardır. Bu sebeple yeni nesillerin eğitim yaşantılarını düzenlemede öğretmenler için yenilikçi öğretim yöntemleri ve yenilikçilik bir zorunluluk haline gelmektedir (Zhu, Wang, Cai ve Engels, 2013; Özer ve ark., 2023). Bu anlayış çerçevesinde yenilikçi öğretim yöntemleri, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını teşvik eden, bilgiye farklı açılardan yaklaşımlarını sağlayan ve öğrenmenin kalıcılığını arttıran uygulamalar olarak öne çıkmaktadır. Söz konusu yöntemler, öğretim sürecini tek yönlü bilgi aktarımından çıkararak, öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve işbirliği gibi üst düzey bilişsel becerilerini harekete geçiren çok yönlü bir yapıya dönüştürmektedir. Böylece öğretmenin sınıf içinde benimsediği yenilikçi uygulamalar, yalnızca akademik öğrenmeye katkı sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda öğrenme ortamlarının niteliğini dönüştürmektedir.

Bu bağlamda yenilikçi öğretim yöntemlerinin etkin biçimde uygulanabilmesi öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerine, mesleki tutumlarına ve sınıf içi uygulama becerilerine doğrudan bağlıdır. Bununla birlikte, bu yöntemlerin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ve öğrenme süreçlerine nasıl yansıdığı da, söz konusu yaklaşımların başarısını belirleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin eğitimde yenilikçi yöntemleri nasıl tanımladıkları, bu yöntemlere yatkın bir öğretmenin sınıf içi uygulamalarını nasıl gördükleri ve meslektaşları arasında yenilikçi özellikler sergileyen öğretmenleri hangi ölçütlerle ayırt ettikleri; öğrencilerin ise öğretmenlerinin derslerinde yenilikçi öğretim yöntemleri nasıl fark ettikleri, hangi yenilikçi uygulamaların eksikliğini hissettikleri ve yenilikçi yöntemlere yatkın bir öğretmenin ders işleyişine dair algılarının sistematik olarak incelenmesi, yenilikçi öğretim yaklaşımlarının kuramsal çerçevesi ile pratikteki yansımaları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak açısından önemlidir. Bu doğrultuda çalışmanın temel amacı, eğitim paydaşlarının kritik iki grubunu oluşturan öğretmenlerin ve öğrencilerin yenilikçi öğretim yöntemleri hakkındaki görüşlerini detaylı bir şekilde incelemektir.

Yöntem

Bu araştırma, öğretmen ve öğrencilerin yenilikçi öğretim yöntemlerine ilişkin algılarını, deneyimlerini ve tanımlarını derinlemesine ortaya çıkarmayı amaçlayan nitel araştırma yaklaşımıyla tasarlanmıştır. Elde edilen metin verilerinin analizinde Tematik Analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik analizin amacı, temaları tanımlamak, araştırmaya hitap etmek veya bir konu hakkında bir şeyler söylemek için bu temaları kullanmaktır (Çarıkcı vd., 2024). Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilirlik teknikleri ile belirlenmiştir. Araştırma verileri, katılımcılara çevrimiçi bir platform aracılığıyla uygulanan açık uçlu soru anketleri kullanılarak toplanmıştır. Öğretmen ve öğrenci gruplarına ayrı setler halinde toplam 8 soru yöneltilmiştir. 47 öğretmen ve 29



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öğrenci soruları yanıtlayarak çalışmaya dahil edilmiştir. Sorular, katılımcıların "yenilikçi öğretim yöntemleri" kavramına yükledikleri anlamları, bu yöntemleri kullanan öğretmenlerin özelliklerini ve pratik uygulamalarını ortaya çıkarmaya odaklanmıştır.

Öğretmenlere Yöneltilen Görüşme Soruları:

- Eğitimde yenilikçi öğretim yöntemlerinin kullanımı denildiğinde aklınıza neler geliyor?
- Sizce bir öğretmenin “yenilikçi öğretim yöntemlerine yatkın” olması ne anlama gelir?
- Sizce yenilikçi öğretim yöntemlerini kullanmaya yatkın bir öğretmen nasıl ders işler?
- Meslektaşlarınız arasında yenilikçi öğretim yöntemleri kullanmaya yatkın öğretmenleri nasıl fark edersiniz? Onların ayırt edici özellikleri nelerdir?

Öğrencilere Yöneltilen Görüşme Soruları:

- Sizce bir öğretmenin “yenilikçi öğretim yöntemlerine yatkın” olması ne anlama gelir?
- Yenilikçi öğretim yöntemleri kullanmaya yatkın öğretmenleriniz nasıl ders işliyor?
- Öğretmenlerinizin yenilikçi bir öğretim yöntemi kullandıklarını nasıl anlıyorsunuz?
- Öğretmenlerinizde görmediğiniz ama kullanılsa güzel olur dediğiniz yenilikçi öğretim yöntemleri var mı? Bunlar nelerdir?

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen verilerin analiz süreci halen devam etmekle birlikte, ilk bulgular incelendiğinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin, yenilikçi öğretim yöntemlerini kullanma eğilimini çoğunlukla etkin teknoloji kullanımı ve teknolojinin ders sürecine entegrasyonu ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Katılımcı görüşlerine göre, mesleki ve kişisel gelişimlerini sürekli olarak takip eden, çağın yeniliklerine uyum sağlayarak bunları ders süreçlerine entegre eden öğretmenlerin, yenilikçi öğretim yöntemlerini kullanmaya daha yatkın oldukları ifade edilmiştir. Bu bulgular, öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda, yenilikçi öğretim yaklaşımlarının etkili biçimde uygulanabilmesinde öğretmenlerin teknolojiye yönelik farkındalıklarının ve sürekli gelişime dair motivasyonlarının önemli görüldüğünü göstermektedir. Öğretimde kalitenin artacağını bilen yenilikçi öğretmenler şüphesiz ki amaçlarına ulaşmak için daha çok çabalayacak ve öğrencilere öğrenmeyi eğlenceli bir hale getirecektir, teknoloji yolu ile en son bilgilere ulaşabildiği için de öğretimi güncelliğini koruyacaktır (Kumar, Rose ve D'Silva, 2008 akt. Başaran Demir ve Keleş, 2015).

Anahtar Kelimeler: yenilikçilik, yenilikçi öğretim yöntemleri, öğretmenler

Kaynakça

Başaran, S. D., & Keleş, S. (2015). Yenilikçi kimdir? Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(4), 106–118.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çarıkçı, K., Meral, H., Berkil, S., Çalışır, A., Önala, L., & Arslan, Ö. (2024). Nitel araştırmalarda tematik analiz. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 10(37), 127–140. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10509707>

Kocasaraç, H., & Karataş, H. (2018). Yenilikçi öğretmen özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 34–57. <https://doi.org/10.29065/usakead.349977>

Özer, R. E., Durmaz, A., Özer, A. M., Özdemir, R., Özdemir, B., & Demir, M. S. (2023). Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 10(93), 758–772. <https://doi.org/10.26450/jshsr.3586>

Özyıldırım, H., & Durmaz, H. (2022). Fen bilimleri öğretmen adayları için yenilikçi öğretim yöntem ve ortamlarına uygun etkinlik tasarlama eğitiminin değerlendirilmesi.

Yarım, M. A., & Çelik, S. (2020). Endüstri 4.0 çağında öğrenci gözüyle öğretmenin gerekliliği ve rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 405-420. <https://doi.org/10.20875/makusobed.541669>

Žydzīūnaitė, V., & Arce, A. (2021). Being an innovative and creative teacher: Passion-driven professional duty. *Creativity Studies*, 14(1), 125–144. <https://doi.org/10.3846/cs.2021.14087>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

The Understanding and Knowledge of Pre-Service Teachers at METU Regarding AI-Integrated Measurement and Evaluation Practices

Melike Hatun Denden ¹ & Selena Deniz Bingöl ¹

¹ Science Education, Middle East Technical University

Problem Statement

In today's world, artificial intelligence technologies are reshaping education and demonstrating their impact in the field of education by transforming different educational policies along with classroom applications (Dilek et al., 2025). Artificial intelligence-supported learning platforms support the creation of equitable and inclusive quality education opportunities within the scope of Sustainable Development Goal 4 (SDG 4), which the United Nations aims to achieve in education by 2030 (UNESCO, 2019). Artificial intelligence has a significant potential impact on teachers' classroom management tasks and students' learning processes (Mart & Kaya, 2024). Long and Magerko (2020) define artificial intelligence literacy as a multifaceted skill encompassing many competencies such as critical thinking, effective communication, knowledge, attitudes, and ethics of practice, while Christou (2023) states that artificial intelligence enables rapid integration into daily and academic life. It should be emphasized artificial intelligence improves student assessment skills by efficiently analyzing diverse and complex data obtained from digital learning platforms (Guo et al., 2024; Gordon, 2020). In this context, knowledge, understanding, and ethical awareness of educators and prospective teachers regarding AI-based measurement and evaluation practices play a crucial role.

A review of current literature in Türkiye reveals a growing interest in the use of AI technologies in education. Studies, particularly in the field of measurement and evaluation, are relatively few. Existing studies to date have generally been addressed more generally under the heading of "artificial intelligence in education." However, detailed examinations in the more specific area of measurement and evaluation are insufficient. Furthermore, studies examining prospective teachers' awareness of the ethical concerns that may arise from the use of AI are extremely limited (Bae et al., 2024). The level of awareness among prospective teachers regarding how to use technology, when, to what extent, and with what ethical responsibilities they should use it has not been sufficiently researched. While the vast majority of current studies appear in the international literature, research on this topic conducted in Turkey has been deemed insufficient.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

This project aims to fill this gap in the literature by examining the knowledge, understanding, and ethical awareness of prospective teachers in Türkiye regarding AI-based assessment and evaluation from a multidimensional perspective. Using a mixed-method design combining quantitative and qualitative data, prospective teachers' general knowledge levels, ethical concerns regarding AI-based assessments, and perspectives on potential obstacles will be assessed. This project will also examine the impact of demographic variables (department, grade level, etc.) on AI knowledge and understanding. This aims to make a significant scientific contribution to the conscious and responsible dissemination of AI use in education. The primary research questions of the proposed study are as follows:

How do prospective teachers at METU's understanding and knowledge of AI-based assessment and evaluation practices vary based on demographic variables and previous courses taken?

What perspective do prospective teachers at METU, who have a high level of understanding and knowledge of AI-based measurement and evaluation practices, have on potential obstacles to AI-based assessment practices and related ethical concerns?

Method

This research will employ a mixed method approach to examine prospective teachers' knowledge, understanding, and ethical awareness regarding AI-based assessment and evaluation practices from different perspectives. Quantitative data will be collected in the first phase to determine their general knowledge and understanding levels. Then, using the data obtained in the second phase, the ethical concerns and potential obstacles of prospective teachers with high levels of understanding and knowledge will be examined in more detail using qualitative data. The study group consists of approximately 120 prospective teachers studying in various departments of the Middle East Technical University (METU) Faculty of Education who volunteered to participate in the research. Following the collection of quantitative data, one-on-one interviews will be conducted with approximately 10 prospective teachers, selected based on criteria established based on the findings. The dependent variables of the study will be the prospective teachers' knowledge, understanding, and ethical awareness of AI-based assessment and evaluation. The independent variables will be demographic characteristics such as department, grade level, and whether they have previously taken a relevant course. For data collection tools, expert opinions (proficient advisors in the field) will be sought from a pool of questions generated through a literature review for quantitative data. The "Artificial Intelligence-Based Measurement and Evaluation Knowledge and Understanding Survey," which will then be validated and reliable, will be administered using online platforms provided by METU. For qualitative data, semi-structured interviews will be conducted to assess prospective teachers' perspectives on potential obstacles and ethical concerns regarding AI-based measurement and



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

evaluation practices. Interviews will be audio-recorded online or face-to-face, with the participant's permission.

During the data analysis process, the collected quantitative data will be analyzed using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) software to determine general knowledge and understanding levels using descriptive statistics. Additionally, appropriate statistical techniques (e.g., t-tests and ANOVA) will be applied to examine differences in knowledge and understanding levels across independent variables. For qualitative data, the interview audio recordings will be analyzed thematically after reviewing them. Prospective teachers' ethical concerns and perceived potential obstacles to AI-based assessment and evaluation will be categorized and presented. This will allow for more comprehensive and analytical responses to the research questions, drawing on both quantitative and qualitative findings.

The project's feasibility was ensured through the field knowledge and experience of the advisor and the academic infrastructure provided by METU.

Expected/Temporary Results

This study will reveal how preservice teachers at METU's knowledge and understanding of AI-based assessment and evaluation applications differ based on demographic variables and previous coursework. Furthermore, it is anticipated preservice teachers in certain departments or grade levels may have higher or lower knowledge and understanding of this topic. So, preservice teachers with a high level of knowledge about AI-based assessment and evaluation are expected to be more aware and critical of the potential obstacles and ethical concerns associated with these applications.

In conclusion, findings raise the possibility of significant recommendations for the development of teacher training programs and educational policies, particularly in Turkey, that address AI-supported assessment and evaluation applications. It is hoped that this study will raise awareness for designing programs that encourage preservice teachers to use AI technologies with a sense of critical thinking and ethical responsibility. In addition, the findings of the project will shed light on education faculties, education policy makers, and teacher education program developers.

Keywords: artificial intelligence, measurement and evaluation, teacher candidates, educational ethics

References

Bae, H., Jaesung, H., Park, J., Woong Choi, G., & Moon, J. (2024) Pre-service teachers' dual perspectives on generative AI: Benefits, challenges, and integration into their teaching and learning. *Online Learning* Volume28(3), (131-156). DOI:10.24059/olj.v28i3.4543



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Christou, Prokopis A. (2023). The Use of Artificial Intelligence (AI) in Qualitative Research for Theory Development. *The Qualitative Report* 28 (9):2739-2755.

Dilek, M., Baran, E., & Aleman, E. (2025). AI literacy in teacher education: Empowering educators through critical co-discovery. *Journal of Teacher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/00224871251325083>

Gordon, E. W. (2020). Toward assessment in the service of learning. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 39(3), 72-78.

Guan, L., Zhang, Y., & Gu, M. M. (2025, June 8). Pre-service teachers preparedness for AI Integrated Education: An investigation from perceptions, capabilities, and teachers' identity changes. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100341>

Guo, H., Johnson, M. S., Ercikan, K., Saldivia, L., & Worthington, M. (2024). Large-scale assessments for learning: A human-centred AI approach to contextualizing test performance. *Journal of Learning Analytics*, 11(2), 229–245. <https://doi.org/10.18608/jla.2024.8007>

Long, D., & Magerko, B. (2020, April). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1-16). Mart, M., & Kaya, G. (2024, June). Okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları ve yapay zekâ okur yazarlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/382068177_Okul_Oncesi_Ogretmen_Adaylarinin_Yapay_Zekaya_Yonelik_Tutumlari_ve_Yapay_Zeka_Okur_Yazarligi_Arasindaki_Iliskinin_Incelenmesi

UNESCO. (2019). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

The Impact of Digital Leadership, Innovative School Climate, and Teachers' Digital Self-Efficacy Profiles in Schools on the Use of Artificial Intelligence in Education: A Multi-Level Model Proposal Based on LPA

Süleyman Sırrı Aydoğan ¹, Mehmet Erdoğan ², Elif Sarılar ³ & Zeynep Meral Tanrıöğen ⁴

¹ English Language Teaching, Ministry of National Education

² Educational Management, Pamukkale University

³ School of Foreign Language, Pamukkale University

⁴ Educational Sciences, Pamukkale University

Problem Statement

Global digitalization and rapidly advancing technological developments are placing significant pressure on educational organizations to continuously innovate and adapt to technology. At the heart of this transformation process are school leaders' digital leadership skills and teachers' perceptions of new technologies, particularly Artificial Intelligence (AI). The rapid integration of digital technologies and AI tools into educational processes has transformed teachers' perceptions and competencies regarding these technologies into an important area of research (Ng et al., 2025; Wang et al., 2024). There appears to be a limited number of models that comprehensively address the organizational and individual factors influencing the use of AI in education. In particular, findings on how school-level digital leadership and innovative school climate shape teachers' perceptions of opportunities and ethical concerns regarding AI are limited. Previous studies have shown that school leadership plays a key role in teachers' innovation efforts (Özdemir et al., 2024). However, there are two important gaps in this literature:

- **Mediation Gap:** The influence of leadership should be mediated through an organizational intermediary, such as the Innovative School Perception, rather than directly affecting teacher behavior. The positive effect of school leadership (Digital Leadership) on the perception of school climate (Innovative School Perception) should be examined.
- **Heterogeneity Gap (Regulation):** Teachers do not respond homogeneously to organizational stimuli; they exhibit different proficiency levels (latent profiles). This study aims to contribute a “person-centric” approach to the literature by examining how perceptions of critical technologies such as AI, which involve ethical concerns and opportunities, change according to the teacher's current Digital Competence Profile (Toker et al., 2021).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

In this context, the aim of the study is to examine the relationships between digital leadership, innovative school climate, digital self-efficacy profiles, and teachers' perceptions of AI use within a multi-level model framework. The study is based on the assumption that teachers' digital self-efficacy levels can be determined using the Latent Profile Analysis (LPA) method and that these profiles can differentiate their perceptions of AI-related opportunities and ethical concerns. Within the scope of the research, the indirect effect of school administrators' perceived Digital Leadership behaviors (Ören & Atik, 2025) on teachers' AI Perception (Üzüm et al., 2025) through their Innovative School Perception (Aslan & Kesik, 2016) will be examined. Furthermore, the moderating role of teachers' Digital Competence Latent Profiles (LPA) in this fundamental relationship will be revealed.

Method

The research, an explanatory study designed within the quantitative paradigm, was designed in a cross-sectional design that allows for the analysis of multilevel data. This design examines the relationships between Level 1 (Individual Teacher Level) and Level 2 (School Level) using Structural Equation Modeling (SEM). The study population consists of teachers working in public schools across Turkey. To ensure the reliability of LPA and Multilevel SEM, the sample consists of approximately 600 teachers and 30 schools.

Four basic scales will be used for measurement:

- Latent Profile Indicators (Digital Competence Scale for Educators): Developed by Toker et al. (2020), this scale covers the dimensions of information and data literacy, communication and collaboration, content creation, security, and problem solving in line with the DigComp framework.
- Predictor Variable (X): Digital Leadership Perception Scale (Ören & Atik, 2025) – Adapted into Turkish from the DigiFuehr 2.0 scale developed by Claassen et al. (2023), this scale measures the dimensions of Support and Self-Organization.
- Mediating Variable (M): The scale developed by Aslan and Kesik (2016) consists of the dimensions of Managerial Support, Innovative Atmosphere, and Organizational Barriers.
- Outcome Variable (Y): Artificial Intelligence Usage Perception Scale - The scale developed by Üzüm, Elçiçek, and Pesen (2024) measures teachers' perceptions of the opportunities and ethical concerns associated with AI technologies.

Data Analysis:

- Confirmatory Factor Analysis (CFA): Testing measurement models
- LPA: LPA will be applied to identify homogeneous profiles based on teachers' score patterns in the Digital Competence sub-dimensions.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Multilevel SEM: A controlled mediation model starting from Digital Leadership, passing through Innovative School Perception, and leading to AI Usage Perception will be tested, with the profile membership variable obtained from LPA included as a controller.

Expected/Temporary Results

The study expects to identify three latent profiles (low, medium, high digital self-efficacy); digital leadership is expected to significantly predict innovative school climate at the school level; and the perception of innovative school climate is expected to increase teachers' AI opportunity perception while reducing their ethical concerns. Furthermore, digital self-efficacy profiles are expected to show a moderating effect in these relationships.

The results obtained from the research are expected to reveal the impact of school administrators' leadership behaviors on teachers' technology adoption processes during the digital transformation process. The findings, showing that teachers have different needs according to their digital competence levels, will provide important contributions in terms of teacher training, school-based digital transformation, and ethical awareness programs.

Keywords: digital leadership, artificial intelligence, innovative school, latent profile analysis, digital competence

References

- Aslan, H., & Kesik, F. (2016). Yenilikçi okul ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 463-482.
- Ng, D. T. K., Chan, E. K. C., & Lo, C. K. (2025). Opportunities, challenges and school strategies for integrating generative AI in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100373.
- Ören, M. E., & Atik, S. (2025). Digital leadership in educational organizations: A scale adaptation study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 12(1), 131-146.
- Özdemir, N., Çoban, Ö., Buyukgoze, H., Gümüş, S., & Pietsch, M. (2024). Leading knowledge exploration and exploitation in schools: The moderating role of teachers' open innovation mindset. *Educational Administration Quarterly*, 60(5), 668-717.
- Toker, T., Akgün, E., Cömert, Z., & Edip, S. (2021). Eğitimciler için dijital yeterlilik ölçeği: Uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 301-328.
- Üzüm, B., Elçiçek, M., & Pesen, A. (2025). Development of teachers' perception scale regarding artificial intelligence use in education: validity and reliability study. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 41(5), 2776-2787.
- Wang, N., Wang, X., & Su, Y. S. (2024). Critical analysis of the technological affordances, challenges and future directions of Generative AI in education: a systematic review. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(1), 139-155.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Web Tabanlı Ebeveyn Aracılı Müdahale Programları: Bibliyometrik Bir Analiz

Fatma Güngören Gökaslan ¹, Sinem Karaoğlu ² & Aysel Köksal Akyol ³

¹ Çocuk Gelişimi, Ankara Üniversitesi

² Çocuk Gelişimi, Kırklareli Üniversitesi

³ Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

İnternetin yaygın kullanımı ile uzaktan web tabanlı ebeveyn aracılı müdahale içeriklerine ulaşım kolaylaşmış ve ebeveynler çocuklarının birçok ihtiyacı için internet kullanır hale gelmiştir. Sanders ve ark (2012)'e göre, internet ortamı, kanıta dayalı ebeveyn aracılı müdahalelerin sunulmasına aracılık eden önemli bir araç haline gelmiştir. Uzaktan web tabanlı ebeveyn aracılı müdahalelerin, programa erişimi kolaylaştırma, daha fazla ebeveynin yararlanmasını sağlama ve bazı problemlerin ortaya çıkmadan ve şiddetlenmeden önce önlem alınmasını sağlama açısından avantajları olduğu belirtilmiştir (Ghaderi ve ark., 2018; Sourander ve ark., 2016). Uzaktan web tabanlı ebeveyn aracılı müdahale programlarının bir diğer avantajı, programın içeriğinin kolayca güncellenebilmesi, programın standartlaştırılmış olması ve uygulama ebeveyn tarafından yapıldığı için uygularken bir uzmanın varlığına bağımlı olmamasıdır (Enebrink ve ark., 2012; Sourander ve ark., 2016). Aynı zamanda standartlaştırılan programların ebeveyn ve çocuk ihtiyacına göre uyarlanabildiği ifade edilmiştir (Baker ve ark., 2017). Uzaktan web tabanlı ebeveyn aracılı müdahaleler ebeveynlik literatürüne yeni bir katkı olarak değerlendirilmiştir (Sanders ve ark., 2014). Bununla birlikte, toplum yaşantısını ciddi düzeyde etkileyen pandemi ve deprem gibi öngörülemeyen durumlarda ihtiyaç duyulan müdahaleye ulaşım imkansız hale gelebilmektedir. Bu süreçte müdahalelere erişimi arttıran uzaktan web tabanlı ebeveyn aracılı müdahalelere daha çok ihtiyaç duyulmuştur (Ghaderi ve ark., 2018). Farklı zorluklar yaşayan çocukların ebeveynlerinin müdahale programlarına erişim olanağının olmaması ya da müdahale programlarına erişmek için beklemek durumunda olmaları çocukta görülen zorlanmaların artması konusunda istenmedik sonuçlara neden olabilir. Sourander ve ark (2016) tarafından yapılan çalışmada, problem davranışları olan okul öncesi çocuklarının ebeveynlerine sunulan internet destekli ebeveyn eğitimi müdahalesinin etkinliğini ortaya koymuştur. Müdahale programını uygulayan ailelerin çocuklarındaki problem davranışlarındaki azalma oranı kontrol grubundaki çocukların problem davranışlarından anlamlı düzeyde farklı olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu bilgi ve bulgular değerlendirildiğinde, günümüz imkanları ve zorlu koşullar başta olmak üzere ebeveynlerin ve çocukların ihtiyaçlarını gidermek ve ebeveynleri güçlendirmek amacıyla uzaktan web tabanlı ebeveyn



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

aracılı müdahale programlarının geleceğin eğitim sistemleri arasında umut verici olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmada, uzaktan web tabanlı ebeveyn aracılı müdahale programlarının bibliyometrik analizle incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, literatür inceleme yaklaşımlarından biri olan bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Bibliyometrik analiz; belirli bir araştırma alanındaki bilimsel üretimi nicel olarak incelemek, bu üretimin yapısını, eğilimlerini ve etkileşim ağlarını ortaya koymak amacıyla istatistiksel ve matematiksel yöntemlerin uygulandığı bir tekniktir (Şimşir, 2022). Bibliyometrik çalışmalarda en önemli adım, araştırma kapsamına uygun veri tabanının seçilmesidir. EmBase, SpringerLink ve PubMed gibi birçok kaynak bulunsu da, bu veri tabanları bibliyometrik analiz için gerekli meta verileri tam olarak sunmamaktadır. Bu nedenle Web of Science (WoS) ve Scopus, kapsamlı ve güvenilir veri sağlamaları nedeniyle en sık tercih edilen kaynaklardır (Moral-Muñoz vd., 2020; Mongeon ve Paul-Hus, 2016). Scopus daha geniş bir içerik sunarken, WoS atıf derinliği açısından avantajlıdır (Pranckutė, 2021). Bu doğrultuda, yüksek kaliteli veri elde etmek ve önyargı riskini azaltmak amacıyla bu çalışmada WoS veri tabanı kullanılmıştır.

Belirlenen araştırma kapsamı doğrultusunda WoS veri tabanında yer alan Social Science Citation Index (SSCI), Science Citation Index Expanded (SCI-E) ve Emerging Sources Citation Index (ESCI) indeksleri üzerinde arama yapılmıştır. Arama stratejisinde, “parent-mediated intervention”, “parent coaching”, “telehealth”, “web-based”, “child*” gibi terimler kullanılarak 2004–2025 yılları arasındaki yayınlar dahil edilmiştir. Elde edilen kayıtlar R tabanlı Bibliometrix paketi kullanılarak analiz edilmiştir. Bibliometrix, bilimsel üretim dağılımı, yazar ve ülke iş birlikleri, kavramsal haritalama ve tematik evrim analizleri yapmaya olanak tanıyan bütüncül bir analiz aracıdır. Bu doğrultuda çalışmada; yayın performansı, uluslararası iş birliği ağları, kavramsal yapı, entelektüel bağlantılar ve tematik evrim süreçleri analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2004–2025 yılları arasında yayımlanan ve araştırma kriterlerine uyan 379 makaleye ulaşılmıştır. Bu yayınlar 168 farklı kaynaktan yer almakta olup, araştırma alanının yıllık büyüme oranı %18,61 olarak hesaplanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri araştırma alanında lider konumda yer almakta, onu Birleşik Krallık ve Avustralya takip etmektedir. En üretken kurumlar arasında Michigan State University, University of Turku ve Karolinska Institute öne çıkmaktadır. Kavramsal yapı analizi, “telehealth”, “parent-mediated interventions”, “behavior” ve “social communication” gibi terimlerin literatürde yoğunlaştığını göstermektedir. Yazar anahtar kelimeleri analizinde en sık kullanılan ifadeler “parent training” (f=130), “telehealth” (f=106), “autism” (f=58), “autism spectrum disorder” (f=49) ve “intervention” (f=37) olarak belirlenmiştir. Bu dağılım, araştırma alanının ebeveyn eğitimi, otizm



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

spektrum bozukluğu, davranışsal müdahaleler ve uzaktan sağlık hizmetleri ekseninde geliştiğini ortaya koymaktadır. Tematik evrim analizine göre erken dönem (2004–2015) çalışmalar “technology”, “telehealth” ve “parent training” temalarında yoğunlaşırken, 2016–2019 döneminde “parent-mediated”, “attention-deficit/hyperactivity disorder” ve “social communication” konuları öne çıkmıştır. 2020 sonrası dönemde ise “COVID-19”, “randomized controlled trial”, “engagement” ve “prevention” temaları ağırlık kazanmıştır. Sonuç olarak, web tabanlı ebeveyn aracılı müdahalelerin özellikle otizm ve gelişimsel destek alanlarında hızla gelişen, disiplinler arası bir araştırma alanı haline geldiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: ebeveyn aracılı müdahale, tele sağlık, uzaktan ebeveyn eğitimi, bibliyometrik analiz

Kaynakça

- Baker, S., Sanders, M. R., Turner, K. M. T. & Morawska, A. (2017). A randomized controlled trial evaluating a low-intensity interactive online parenting intervention, Triple P Online Brief, with parents of children with early onset conduct problems. *Behaviour Research and Therapy*, 91, 78–90. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2017.01.016>
- Enebrink, P., Högström, J., Forster, M. & Ghaderi, A. (2012). Internet-based parent management training: A randomized controlled study. *Behaviour Research and Therapy*, 50(4), 240–249. <https://doi.org/10.1016/J.BRAT.2012.01.006>
- Ghaderi, A., Kadesjö, C., Björnsdotter, A. & Enebrink, P. (2018). Randomized effectiveness Trial of the Family Check-Up versus Internet-delivered Parent Training (iComet) for Families of Children with Conduct Problems. *Scientific Reports* 2018, 8(1), 1–15. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-29550-z>
- Mongeon, P., & Paul-Hus, A. (2016). The journal coverage of Web of Science and Scopus: A comparative analysis. *Scientometrics*, 106(1), 213–228.
- Moral-Muñoz, J. A., Herrera-Viedma, E., Santisteban-Espejo, A., & Cobo, M. J. (2020). Software tools for conducting bibliometric analysis in science: An up-to-date review. *El profesional de la información*, 29(1), e290103.
- Pranckutė, R. (2021). Web of Science (WoS) and Scopus: The titans of bibliographic information in today's academic world. *Publications*, 9(1), 12.
- Sanders, M. R., Baker, S. & Turner, K. M. T. (2012). A randomized controlled trial evaluating the efficacy of Triple P Online with parents of children with early-onset conduct problems. *Behaviour Research and Therapy*, 50(11), 675–684. <https://doi.org/10.1016/J.BRAT.2012.07.004>
- Sanders, M. R., Dittman, C. K., Farruggia, S. P. & Keown, L. J. (2014). A Comparison of Online Versus Workbook Delivery of a Self-Help Positive Parenting Program. *J Primary Prevent*, 35, 125–133. <https://doi.org/10.1007/s10935-014-0339-2>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Şimşir, Z. (2022). Bibliyometrik analiz yönteminin araştırmalarda kullanımı: Temel ilkeler ve uygulama adımları. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 345–362.

Sourander, A., McGrath, P. J., Ristkari, T., Cunningham, C., Huttunen, J., Lingley-Pottie, P., Hinkka-Yli-Salomäki, S., Kinnunen, M., Vuorio, J., Sinokki, A., Fossum, S. & Unruh, A. (2016). Internet-Assisted Parent Training Intervention for Disruptive Behavior in 4-Year-Old Children: A Randomized Clinical Trial. *JAMA Psychiatry*, 73(4), 378–387. [https://doi.org/ 10.1001/jamapsychiatry.2015.3411](https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2015.3411)



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özel Yetenekli Bireylerin Görsel Sanatlar Eğitiminde Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Eleştirel Bir Değerlendirme

Melek Küçükoğlu

Görsel Sanat Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi

Problem Durumu

Yapay zekâ, son yıllarda insan zekâsını taklit edebilme, öğrenme, problem çözme ve yaratıcı üretim süreçlerine katılabilme potansiyeliyle öne çıkan bir teknoloji hâline gelmiştir (Tekin, 2018; Wang, 2020). Eğitim alanında giderek yaygınlaşan bu teknoloji, özel yetenekli bireylerin farklı öğrenme stillerine ve üst düzey bilişsel becerilerine hitap eden yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesini mümkün kılmaktadır (Davaslıgil, 2004; Berger, 1991). Ancak yapay zekânın sanat eğitimi özelinde kullanımına ilişkin tartışmalar, yaratıcılığın doğası, estetik özgünlük ve etik sınırlar bakımından eleştirel bir değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır (Erten & Göktepeliler, 2022; Aslan, 2019).

Görsel sanatlar eğitimi, bireyin estetik algı, sembolik düşünme ve ifade becerilerini geliştiren bir alan olarak, duygusal ve bilişsel süreçlerin bütüncül kullanımını gerektirir (Arık, 1990; Arvasi, 1998). Bu nedenle, yapay zekânın sanat üretiminde rol alması, öğrencinin özgün duygu ve düşünce aktarımını ne ölçüde destekleyebileceği sorusunu gündeme getirmektedir (Artut, 2019). Yapay zekâ, binlerce görsel veriyi işleyerek yeni biçimler ve imgeler üretebilmekte, ancak bunu estetik sezgi ya da duygusal bilinçten yoksun biçimde yapmaktadır (Çelik & Çelik, 2023). Bu durum, sanat eğitiminde taklit biçimlerin artmasına ve öğrencinin bireysel üslubunun zayıflamasına yol açabilir.

Bununla birlikte, yapay zekâ destekli araçlar, özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık potansiyellerini ortaya koyabilecekleri yeni bir öğrenme ortamı da sunmaktadır. Görsel denemeler, biçimsel analizler ve stil transferi gibi dijital sanat uygulamaları sayesinde öğrenciler, farklı biçim ve renk kombinasyonlarını deneyimleyerek üretim süreçlerinde hız ve çeşitlilik kazanabilmektedir (Şen, 2022; Uzun, Akkuzu & Kayırcı, 2021). Yapay zekânın rehberlik ettiği bu süreçte öğretmen, sanat eğitiminin merkezinde yer alan “yaratıcı düşünmeyi yönlendiren kişi” konumunu sürdürmekte, teknoloji ise öğrenme sürecini kolaylaştıran yardımcı bir araç hâline gelmektedir (Çetin & Aktaş, 2021).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu bağlamda temel problem, yapay zekânın sanat eğitiminde nasıl, hangi pedagojik sınırlar içinde ve ne tür hedeflerle kullanılabileceğinin belirlenmesidir. Sanat eğitiminin özünde yer alan bireysel ifade, duygusal derinlik ve kültürel özgünlük gibi değerlerin teknoloji aracılığıyla nasıl korunabileceği konusu, bu alandaki en önemli tartışma noktalarından biridir. Bu çalışmanın amacı, yapay zekânın görsel sanatlarda özel yetenekli bireylerin eğitimine etkilerini literatür temelli olarak değerlendirmek ve bu teknolojiye ilişkin eleştirel bir bakış açısı geliştirmektir. Ayrıca, yapay zekâ destekli sanat eğitiminin olası uygulama modellerine yönelik öneriler sunulmakta ve öğretim sürecinde insan yaratıcılığının yerini değil, tamamlayıcılığını güçlendiren bir sistemin gerekliliği vurgulanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda 1990–2023 yılları arasında yayımlanan ulusal ve uluslararası araştırmalar sistematik biçimde taranmıştır. Literatür taramasında “yapay zekâ”, “görsel sanatlar eğitimi”, “özel yetenekli bireyler” ve “dijital yaratıcılık” kavramlarını içeren akademik makaleler, tezler, kitap bölümleri ve bildiriler seçilmiştir. Kaynakların seçimi, yapay zekânın sanat eğitimine etkisini doğrudan ya da dolaylı biçimde ele alan çalışmaları kapsayacak şekilde yapılmıştır.

Elde edilen literatür, içerik analizi yaklaşımıyla üç ana tema altında sınıflandırılmıştır:

1. Yapay zekânın sanat üretim sürecine ve yaratıcı düşünmeye etkisi,
2. Özel yetenekli bireylerin sanat eğitiminde yapay zekânın sunduğu fırsatlar ve olası riskler,
3. Sanat eğitimi bağlamında yapay zekâ uygulamalarının etik, kültürel ve pedagojik sınırları.

Analiz sürecinde Aslan (2019), Artut (2019), Erten ve Göktepeliler (2022) gibi araştırmacıların yapay zekâ ve sanat ilişkisine dair görüşleri; Davaslıgil (2004) ile Davaslıgil ve Zeana’nın (2004) üstün yetenekli bireylerin eğitimi üzerine yaklaşımlarıyla karşılaştırılmıştır. Böylece farklı kuramsal bakış açıları bir araya getirilerek, özel yetenekli bireylerin görsel sanatlar eğitiminde yapay zekâ kullanımına dair bütüncül bir değerlendirme yapılmıştır.

Veriler, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiş; temalar doğrultusunda pedagojik katkılar, sınırlılıklar ve uygulama örnekleri sistematik olarak incelenmiştir. Bulgular, yapay zekânın sanat eğitiminde öğrenme süreçlerini nasıl dönüştürdüğünü ve özel yetenekli bireylerin yaratıcılık potansiyellerini nasıl etkilediğini ortaya koymak amacıyla yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapay zekâ, görsel sanatlar eğitiminde özel yetenekli bireylerin öğrenme süreçlerine yenilikçi olanaklar sunmaktadır. Stil transferi, görüntü sentezleme ve dijital illüstrasyon teknikleri sayesinde öğrencilerin sanatsal deneme alanı genişlemektedir (Şen, 2022; Wang, 2020). Ancak, yapay zekânın



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

üretim süreçlerinde insana özgü duygusal deneyimlerden yoksun oluşu, sanatın özündeki özgün ifade ve estetik sezgi boyutunu sınırlayabilmektedir (Erten & Göktepeliler, 2022; Worringer, 2017). Bu nedenle yapay zekâ, sanat eğitiminde öğretim aracı veya asistan rolünde kullanılmalıdır (Çetin & Aktaş, 2021). Öğretmen rehberliğinde yürütülen bu süreçte teknoloji, öğrencinin araştırma, keşif ve üretim motivasyonunu artırırken, insan yaratıcılığı eğitimin merkezinde kalmalıdır. Ayrıca, görsel sanatlarda yapay zekâ kullanımının kültürel aidiyet, etik üretim ve estetik değerlendirme boyutları da dikkate alınmalıdır (Tekin, 2018; Uzun, Akkuzu & Kayırcı, 2021).

Sonuç olarak, özel yetenekli bireylerin sanat eğitiminde yapay zekâ, hem pedagojik hem de yaratıcı açıdan değerlidir; ancak eğitmen, öğrencinin bağımsız düşünme becerisini koruyarak teknolojiyi yöneten taraf olmalıdır.

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ, sanat eğitimi, özel yetenek, dijital yaratıcılık, görsel sanatlar

Kaynakça

- Arık, A. (1990). Yaratıcılık. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Arvasi, S. A. (1998). Diyalektiğimiz ve Estetiğimiz (3. bs). İstanbul: Burak Yayınları.
- Artut, S. (2019). Yapay zekâ olgusunun güncel sanat çalışmalarındaki açılımları. İnsan ve İnsan, 6(22), 767–783. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan>
- Aslan, E. (2019). Yapay zekâ resimleri ve sanatın başkalaşan mecrası üzerine. Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, (42), 231–242. <https://doi.org/10.32547/ataunigsed>
- Berger, S. L. (1991). Differentiating Curriculum for Gifted Students. ERIC Digest, 1(1), 1–7.
- Çelik, M., & Çelik, Y. (2023). İngiliz romantik şiirinin yapay zekâ teknolojisiyle görselleştirilmesi. Humanitas, 11(Özel Sayı), 21–36.
- Çetin, M., & Aktaş, A. (2021). Yapay zeka ve eğitimde gelecek senaryoları. International Journal of Society Researches, (Özel Sayı), 4225–4268. <https://doi.org/10.26466/opus.911444>
- Davaslıgil, Ü. (2004). Erken çocuklukta üstün zekâlı çocuklara uygulanacak farklılaştırılmış eğitim programı. İçinde M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Ed.), Seçilmiş Makaleler Kitabı (ss. 189–301). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davaslıgil, Ü., & Zeana, M. (2004). Üstün zekâlıların eğitimi projesi. İçinde A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Ed.), Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı (ss. 85– 100). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Erten, O., & Göktepeliler, Ö. (2022). Yapay zekâ, makine ve sanat. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(2), 145–153.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Şen, E. (2022). İllüstrasyon alanında yapay zekâ uygulamaları. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(3), 1320–1332. <https://doi.org/10.11616/asbi.1159662>

Tekin, A. (2018). Yapay zekâ kullanımının sanata etkileri. *Journal of Urban Academy*, 11(4), 692–702.

Uzun, Y., Akkuzu, B., & Kayırcı, M. (2021). Yapay zekânın kültür ve sanatla olan ilişkisi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (28), 753–757.

Wang, S. (2020). Smart education: The necessity and prospect of big data mining and artificial intelligence technology in art education. *Journal of Physics: Conference Series*. <https://doi.org/10.1088/1742>

Worringer, W. (2017). *Soyutlama ve Özdeşleyim* (İ. Tunalı, Çev.). İstanbul: Hayalperest.

Dijital Yalnızlık: İnternete Sürekli Bağlı Olup Gerçekten Uzaklaşmak

Mustafa Öcal ¹, Ilgın Deniz Aslan ² & Zeynep Naz Doğan ²

¹ Muhasebe ve Vergi Uygulamaları, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

² Fen Bilimleri, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Dijital çağ, bireylerin iletişim biçimlerini, kimlik inşasını ve sosyal etkileşim alışkanlıklarını köklü biçimde dönüştürmüştür. Özellikle gençler, cep telefonu, sosyal medya, çevrim içi oyunlar ve dijital topluluklar aracılığıyla sürekli bağlantı hâlinindedir. Bu sürekli bağlantı durumu, bireylerin hem sosyal hem de duygusal gelişiminde yeni dinamikler yaratmaktadır. Dijital araçlar, iletişimi hızlandırırken, yüz yüze etkileşimleri azaltmakta ve sosyal ilişkilerin niteliğini değiştirmektedir (Turkle, 2015). Bauman'ın (2017) 'akışkan modernite' kavramı, ilişkilerin geçici, kırılgan ve sürekli değişime açık olduğunu vurgular. Dijital ortamlar bu geçiciliği yoğunlaştırmakta, ilişkilerin hızlı, yüzeysel ve kolay tüketilebilir hâle gelmesine neden olmaktadır. Bu durum, genç bireylerin sosyal bağlarını derinlemesine geliştirmelerini zorlaştırmakta, yalnızlık ve sosyal izolasyon riskini artırmaktadır. Modern gençlik, bir yandan sürekli çevrim içi olmakta, diğer yandan gerçek sosyal etkileşim eksikliği yaşamaktadır. Twenge (2019), dijital kuşağın ('iGen') bağlantılı olmasına rağmen daha az mutlu olduğunu ve empati eksikliğinin arttığını belirtmektedir. Bu bulgu, dijital bağlantının nicelik olarak yüksek, fakat niteliği bakımından sınırlı olduğunu göstermektedir. Dijital etkileşimler, yüz yüze iletişimde kazanılan sözsüz ipuçlarını, empatiyi ve duygusal yakınlığı sağlayamamakta, bu da gençlerde yalnızlık ve sosyal tatminsizlik duygularının artmasına yol açmaktadır. Türkiye'de yapılan çalışmalar da benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Özdemir ve Akar (2021), lise öğrencilerinin sosyal medya kullanımının yalnızlık ve kaygı ile ilişkili olduğunu belirtmiş, Yılmaz ve Çelik (2022) ise dijital bağımlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin sosyal izolasyon hissetme olasılığının arttığını göstermiştir. Bu bağlamda, dijital araçların gençler üzerindeki etkisi sadece bireysel değil, aynı zamanda toplumsal bir boyuta da sahiptir; sosyal normlar, arkadaş ilişkileri ve aile bağları dijital ortamın etkisiyle yeniden şekillenmektedir. Araştırmalar ayrıca, dijital araç kullanımının sadece sosyal bağları değil, kimlik gelişimini ve öz algıyı da etkilediğini göstermektedir. Gençler, sosyal medyada oluşturdukları dijital kimlikleriyle gerçek hayattaki kimliklerini karşılaştırmakta, bu süreçte özgüven, sosyal kaygı ve benlik algısı üzerinde çeşitli etkiler yaşamaktadır (Valkenburg & Peter, 2011). Dijital ortam, bir yandan iletişim fırsatları sunarken, diğer yandan sosyal izolasyon, yalnızlık ve psikolojik stres gibi riskleri de beraberinde getirmektedir. Bu çalışmanın amacı, Sakarya'daki lise öğrencilerinin dijital ortamda sürekli bağlantıda olma durumunun, sosyal ilişkiler, yalnızlık ve duygusal deneyimler



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

üzerindeki etkilerini derinlemesine incelemektir. Çalışma, öğrencilerin dijital araçlarla kurdukları ilişkileri, yüz yüze iletişimle olan farklarını ve dijital yalnızlık algısını anlamayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, hem akademik literatüre katkı sağlamak hem de Türkiye’de lise öğrencilerinin dijital yalnızlık deneyimlerini görünür kılmak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma, nitel yöntemle yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve anlam dünyalarını derinlemesine incelemeyi amaçlar (Creswell, 2014). Bu çalışmada, lise öğrencilerinin dijital yaşam pratikleri, yalnızlık hissi ve iletişim biçimleri ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Bu yöntem, belirli sorularla odak sağlarken katılımcıların deneyimlerini özgürce ifade etmelerine olanak tanımıştır. Böylece öğrencilerin dijital araç kullanımının sosyal ilişkiler ve duygusal deneyimler üzerindeki etkileri derinlemesine ortaya konmuştur.

Araştırma grubu, Sakarya ilindeki Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi’nde öğrenim gören, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 25 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların 14’ü kız, 11’i erkektir ve yaşları 15–18 arasında değişmektedir. Tüm katılımcılar aktif sosyal medya kullanıcıları olup, günlük çevrim içi süreleri ortalama 6–7 saattir. Farklı lise türlerinden öğrencilerin seçilmesi, sosyoekonomik ve akademik farklılıkların dijital yaşam deneyimlerine etkisini karşılaştırma imkânı sağlamıştır.

Veri toplama aracı, dört ana soru ve bu sorulara bağlı alt sordalardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Form, öğrencilerin dijital yaşam alışkanlıklarını, yalnızlık algılarını, çevrim içi ve yüz yüze iletişim deneyimlerini ve sürekli bağlantıda olmanın duygusal etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Formun hazırlanmasında nitel araştırma literatürü ve benzer çalışmalar temel alınmıştır (Creswell, 2014; Braun & Clarke, 2006).

Görüşmeler 2025 yılı Ekim ayında, okul ortamında sessiz ve özel odalarda bireysel olarak yapılmıştır. Her görüşme yaklaşık 25–30 dakika sürmüştür, katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortam sağlanmıştır. Tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş gönüllü onam alınmış, gizlilik ve etik kurallara titizlikle uyulmuştur. Görüşmeler ses kaydıyla kaydedilmiş, ardından yazıya dökülerek analiz için hazırlanmıştır. Bu süreç, veri bütünlüğünü ve araştırmanın güvenilirliğini artırmıştır.

Analiz sürecinde, görüşmelerden elde edilen anlam birimleri dört ana kategoriye göre sınıflandırılmıştır:

- Dijital araçların günlük yaşamda kullanımı ve platform tercihleri,
- Sosyal medyada çok sayıda arkadaş veya takipçiye rağmen hissedilen yalnızlık,
- Çevrim içi ve yüz yüze iletişim arasındaki farklar,
- Sürekli çevrim içi olmanın duygusal ve sosyal etkileri.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu kapsamlı süreç, öğrencilerin dijital yaşam pratiklerinin psikososyal boyutlarını bütüncül bir şekilde ortaya koymayı mümkün kılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, katılımcıların büyük çoğunluğunun (%80) günlük yaşamlarında dijital araçlara yoğun biçimde bağlı olduklarını ortaya koymaktadır. Öğrenciler, günün büyük bir kısmını cep telefonu, sosyal medya platformları ve çevrim içi oyunlarla geçirmektedir. Bu durum, gençlerin dijital dünyada sürekli etkileşim halinde olduklarını ve fiziksel ortamda geçirilen zamanın yerini kısmen dijital ortamın aldığını göstermektedir.

- Okul temelli dijital farkındalık programları hazırlanmalı; öğrenciler, “çevrim içi görünürlük” ile “gerçek bağ kurma” farkını kavramalıdır.
- Yüz yüze iletişimi teşvik eden sosyal etkinlikler (okul içi kulüpler, gönüllü projeler, spor faaliyetleri) yaygınlaştırılmalıdır.
- Aileler, çocuklarının ekran süresini izlerken içerik kalitesine ve duygusal etkisine odaklanmalıdır.
- Eğitim politikalarında dijital vatandaşlık kavramı, empati ve duygusal zekâ bileşenleriyle güçlendirilmelidir.
- Psikolojik danışmanlık birimleri, dijital bağımlılık farkındalığını ve duygusal destek hizmetlerini artırmalıdır.

Anahtar Kelimeler: dijital, yalnızlık, internet, bağımlılık

Kaynakça

Bauman, Z. (2017). Akışkan modernite (Çev. B. Dinçer). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

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

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Los Angeles, CA: SAGE Publications.

Nowland, R., Necka, E. A., & Cacioppo, J. T. (2018). Loneliness and social internet use: Pathways to reconnection in a digital world? *Perspectives on Psychological Science*, 13(1), 70–87. <https://doi.org/10.1177/1745691617713052>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. New York, NY: Penguin Books.

Twenge, J. M. (2019). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood—and what that means for the rest of us*. New York, NY: Atria Books.

Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication and adolescent well-being: Testing the stimulation versus the displacement hypothesis. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 16(2), 200–209. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2010.01518.x>

Yılmaz, H., & Çelik, İ. (2022). Dijital bağımlılık ve sosyal izolasyon ilişkisi: Lise öğrencileri üzerine bir çalışma. *Turkish Journal of Educational Studies*, 9(1), 45–61.

Özdemir, S., & Akar, B. (2021). Sosyal medya kullanımının yalnızlık ve kaygı üzerindeki etkisi: Lise öğrencileri örneği. *Eurasian Journal of Educational Research*, 91, 103–120. <https://doi.org/10.14689/ejer.2021.91.6>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yapılandırılmış Yanıtlı Maddelerde Otomatik Puanlamanın Geçerliği: Bir Sistemik Derleme Çalışması

Pelin Bağdu Söyler ¹, Burak Aydın ² & Hakan Atılğan ³

¹ Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı, Ege Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri, Ege Üniversitesi

³ Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Ege Üniversitesi

Problem Durumu

Öğrenci performansının ölçülmesinde yapılandırılmış yanıtlı maddelerin üst düzey becerileri ortaya çıkarmada çoktan seçmeli maddelere göre daha işlevsel olmasından dolayı öğrencinin cevabını kendi yapılandırabileceği açık uçlu ve kısa yanıtlı maddeler yaygın olarak kullanılmaktadır. Özellikle geniş ölçekli testlerde bilgisayar tabanlı değerlendirmeye ve yapılandırılmış yanıtlı maddelere ilginin artmasıyla birlikte puanlamanın getireceği zaman ve maliyet zorlukları otomatik puanlama sistemlerinin geliştirilmesine olan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Yapay zeka teknolojilerinin hız kazanmasıyla birlikte büyük dil modelleri ve doğal dil işleme algoritmalarını kullanan otomatik puanlama yazılımları da gelişmeye devam etmektedir. Otomatik puanlamanın geçerliği üzerine yapılan çalışmalar güvenilirlik ve geçerlik kanıtlarını insan puanlayıcı puanlarını esas alarak araştırmaktadır. Bu yaklaşım insan puanlayıcı puanlarını “altın standart” olarak kabul edip makine algoritmasının bu standarda mümkün olduğunca yaklaşmasının beklendiği varsayımına dayanır. Geçerlik çalışmaları otomatik puanlayıcı puanlarının insan puanlayıcı puanlarının yerine kullanılabilirliğine ve aynı zamanda otomatik puanlama sistemlerinin iyileştirilmesine de katkı sağlaması açısından önemlidir.

Otomatik puanlama sistemi, önceden belirlenen kriterlere ve özelliklere göre öğrenci yanıtlarını otomatik olarak puanlayan veya derecelendiren bilgisayar tabanlı bir puanlama sistemidir (Ramesh ve Kumar Sanampudi, 2021). Shermis ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen PEG'in değiştirilmiş bir versiyonu yayınlanmış ve insan puanlayıcılar ile sistem arasındaki korelasyonla dil bilgisi kontrolüne odaklanmıştır. Çoğu otomatik puanlama sistemi makine öğrenmesi ve doğal dil işleme (İng: Natural Learning Process) süreçlerini kullanarak insan puanlamasını taklit etme mantığıyla çalışır (Ifenthaler, 2023) Otomatik puanlama sisteminin geliştirilmesiyle ilgili son araştırmalar doğal dil işleme yaklaşımlarına odaklanır (Glavas vd., 2021). GPT kullanan otomatik puanlama sistemleri belirli bir doğruluk düzeyine ulaşabilse de, hala insan değerlendiricilerle tam bir uyuma yeterince yakın değildir (Song, Lee ve Jiao, 2025). Dolayısıyla otomatik puanlama ile insan puanlayıcıların tam olarak tutarlığının sağlanması devam eden bir zorluktur ve yapay zeka yazılımı tarafından atanan

puanlardaki farklılıkları daha iyi anlamak için derinlemesine araştırmalar yapılması önemlidir. Otomatik puanlamada büyük dil modelleri tabanlı yapay zeka araçlarının iyileştirilmesi yönünde pek çok araştırma yapılmaktadır. Yapay zeka araçlarının yazmanın doğasına özgü bağlamsal karmaşıklıklar, soyut kavramlar içeren özgün yanıtli maddeleri puanlamada sınırlı kaldığı durumlar doğru değerlendirmeye engel olarak puanların güvenilirlik ve geçerliğini tehdit etmektedir.

Güvenirlik ve geçerlik bir ölçme durumunun kalitesi için temel ölçütler olarak ele alınmaktadır (Hyland, 2003). Testin ölçmeyi hedeflediği özelliği ölçme derecesi olarak tanımlanan geçerlik günümüzde hem teori hem de deneysel kanıtların test puanlarına dayalı çıkarımları destekleme derecesi olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla geçerlilik, sağlam bir bilimsel argüman geliştirme ve test puanlarına dayalı amaçlanan yorumu destekleyen ve alternatif yorumları çürüten kanıtlar toplama sürecidir (Yang, Buckendahl, Juszkievicz ve Bhola, 2010). Otomatik puanlamanın geçerliği üzerine yapılan çalışmaların birçoğu güvenilirlik ve geçerlik kanıtlarını insan puanlayıcı puanlarını esas olarak araştırmaktadır. Bu yaklaşım insan puanlayıcı puanlarını “altın standart” olarak kabul edip makine algoritmasının bu standarda mümkün olduğunca yaklaşmasının beklendiği varsayımına dayanır (Cohen, Levi ve Ben-Simon, 2018). Alan yazın incelendiğinde otomatik puanlama ile insan puanlayıcılar arasındaki ilişkinin derecesini araştıran çalışmalarda Pearson korelasyon katsayısı, Cohen’in Kappa’sı gibi çeşitli metriklerin kullanıldığı görülmektedir. Otomatik puanlama yazılımı ile insan puanlayıcı arasındaki ilişkiyi belirlemede Pearson korelasyon katsayısı 0,7-0,9 aralığı güçlü bir güvenilirlik ölçütü olarak kabul edilmiştir (Powers vd., 2002). Korelasyon katsayısı puanlar arasındaki ilişki doğrusal olmadığı durumlarda gerçek uyumu yansıtmada yeterli olmayabilir (Aydın, Kışla, Tan Elmas ve Bulut, 2025). Bunun yanında otomatik puanlayıcı ile insan puanlayıcı uyumunu değerlendirirken bir geçerlilik kanıtı olarak Kuadratik Kappa (QWK) rapor eden çalışmalar da bulunmaktadır. Bu doğrultuda çalışmamız otomatik puanlamanın geçerliliğini inceleyen araştırmalarda kullanılan metodolojilere yönelik sistematik bir derleme sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmamız yapılandırılmış yanıtli maddelerin otomatik puanlamasında geçerlik yöntemlerine ayrıntılı bir bakış açısı sunmayı amaçlayan bir literatür incelemesi olması yönüyle temel araştırma niteliğindedir. Sistematik derleme çalışmamız için Science Direct, Springer, Researchgate ve Google Akademik gibi tanınmış veri tabanlarından 2010-2025 yılları arasında yapılan araştırmalardan dahil etme ve hariç tutma kriterlerine göre incelenmiştir. Otomatik puanlamanın geçerliliğinde yöntemsel bulguları raporlayan çalışmaların araştırmaya dahil edilmesi seçim sürecinin temel kriterlerinden biridir. Dahil etme kriterleri arasında yapay zeka tabanlı otomatik puanlama yazılımlarının atadığı puanların insan puanlayıcılar ile karşılaştırılarak doğrulanması ve geçerlik çalışmalarının bulunmasına dikkat edilmiştir. Makale seçiminde otomatik puanlama yazılımlarına yönelik makine öğrenmesi yöntemleri, veri seti özellikleri ve örneklem büyüklükleri göz önünde bulundurulmamıştır. Arama dizelerine “validation”, “constructed response items” “automated scoring”, “otomatik puanlama”,

“yapılandırılmış yanıtli maddeler” ve “geçerlik” anahtar kelimeleri yazılarak hem İngilizce hem de Türkçe alan yazında literatür taraması yapılmıştır. Veri tabanlarında arama sonuçlarında bulunan çalışmalar arasından son 15 yılda yapılmış açık uçlu ve kısa yanıtli maddeler gibi yapılandırılmış yanıtli maddelerin otomatik puanlamasında geçerlik çalışmalarından dahil etme ve hariç tutma kriterlerine göre makale seçimi yapılmıştır. Seçilen çalışmalar yöntem açısından incelenerek arama sürecinin ayrıntılı raporlanmasında PRISMA raporlama programı (Moher vd., 2009) kullanılacaktır. Otomatik puanlama sistemlerinin geçerliği ve doğrulanmasında kullanılan yöntemlerin çeşitliliği ve metodolojik yaklaşımlarına göre incelenmesi ile araştırmacılar için ayrıntılı bir özet sunulacaktır. Bu çalışma Ege üniversitesinde yürütölen “Kısa Yanıtli Soruların Açık Kaynak Kodlu Yazılımla Özdevinimli Puanlanması” isimli 123K835 numaralı TÜBİTAK projesi tarafından desteklenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sistematik literatür incelemeleri, belirli bir araştırma konusu şeffaf ve tekrarlanabilir bir şekilde açıklamak için bilimsel kanıtları sentezlemenin bir yoludur ve konuyla ilgili yayınlanmış kanıtları dahil etmeyi ve bu kanıtların kalitesini değerlendirmeyi hedefler (Guillaume, 2019). Araştırmamızın yapılandırılmış yanıtli maddelerin otomatik puanlamasında geçerlik ile ilgili çalışan araştırmacılara bir rehber olması ve alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Alan yazında otomatik puanlama ile insan puanlayıcı puanları arasındaki uyumun rapor edildiği çalışmalar mevcuttur fakat tutarlılığın hangi durumlara göre değiştiğini geniş ölçüde ele alan geçerlik çalışmalarına da ihtiyaç olduğu görölmektedir. Bu doğrultuda yapılan çalışmaları yöntemsel açıdan detaylı incelemenin gelecekteki çalışmalar için aydınlatıcı bilgiler sunması beklenmektedir. Ayrıca Ege Üniversitesi’nde yürütölen “Kısa Yanıtli Soruların Açık Kaynak Kodlu Yazılımla Özdevinimli Puanlanması” isimli ve 123K835 numaralı TÜBİTAK projesi kapsamında yapılacak geçerlik çalışmaları için de özetleyici bir kaynak olması çalışmamızın beklenen sonuçları arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: yapılandırılmış yanıtli maddeler, otomatik puanlama, geçerlik

Kaynakça

Aydın, B., Kışla, T., Tan Elmas, N., & Bulut, O. (2025). Automated scoring in the era of artificial intelligence: An empirical study with Turkish essays. System, <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103784>.

Cohen, Y., Levi, E., & Ben-Simon, A. (2018). Validating human and automated scoring of essays against "True" Scores . Applied Measurement in Education, 241-250.

Glavas, G., Ganesh, A., & Somasundaran, S. (2021). Training and domain adaptation for supervised text segmentation. Paper presented at the Proceedings of the 16th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications, Virtual Conference

Hyland, K. (2003). Second language writing. Cambridge University Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ifenthaler, D. (2023). Automated Essay Scoring System. O. Zawacki-Richter, & I. Yung içinde, Handbook of Open, Distance and Digital Education (s. 1057-1073). Germany: Springer.

Lame, G. (2019). Systematic literature reviews: an introduction international conference on engineering design, ICED19 . Netherlands: Cambridge University Press.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & the PRISMA Group. (2009). Reprint—preferred reporting items for systematic reviews and metaanalyses: The PRISMA Statement. Physical Therapy, 89(9), 873-880.

Ramesh , D., & Kumar Sanampudi , S. (2021). An automated essay scoring systems: a systematic literature review. Artificial Intelligence Review, 2495–2527.

Powers et al., (2002). D.E. Powers, J.C. Burstein, M.S. Chodorow, M.E. Fowles, K. Kukich Comparing the validity of automated and human scoring of essays Journal of Educational Computing Research, 26 (4) (2002), pp. 407-425,

Shermis, MD., Mzumara, HR., Olson, J., Harrington, S. (2001). On-line grading of student essays: PEG goes on the World Wide Web. Assess Eval High Educ 26(3):247–259

Song, D., Lee, W.-C., & Jiao, H. (2025, Temmuz 29). Exploring LLM Autoscoring Reliability in Large-Scale Writing Assessments Using Generalizability Theory. arxiv.org: <https://arxiv.org/abs/2507.19980> adresinden alındı

Yang, Y., Buckendahl, C., Juskiewich, P., & Bhola, D. (2002). A review of strategies for validating computer-automated scoring. Applied Measurement in Education, 15, 391-412.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Otomatik Puanlama Öncesinde Kısa Yanıtlı Soruları Sahada Deneme Yaklaşımlarından Makine Puanlayabilirliği Dereceleme Ölçeğinin İncelenmesi*

Merve Kılıç ¹, Tarık Kışla ², Hakan Atılğan ³, Bahadır Namdar ⁴ & Burak Aydın ⁵

¹ Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Ege Üniversitesi

² Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Ege Üniversitesi

³ Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Ege Üniversitesi

⁴ Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Ege Üniversitesi

⁵ Eğitim Bilimleri, Ege Üniversitesi

Problem Durumu

Test maddeleri genel olarak seçilmiş yanıt veya yapılandırılmış yanıt olarak kategorize edilebilir (Haladyna & Rodriguez, 2013). Kısa yanıtlı cevapların kullanılması istendiğinde yapılandırılmış yanıt maddeleri kullanılabilir. Bu maddeler, yanıtlayandan metin içinden bilgi seçmek yerine bellekteki bilginin hatırlamasını bekler. Yapılandırılmış yanıt maddelerinin sınavlarda kullanılmasının en önemli gerekçesi, öğrencilerin konuya hâkimiyetini daha derin ölçülebilmesidir (Bacon, 2003; Rogers & Harley, 1999). Diğer madde türlerine kıyasla şans başarısını azaltarak daha güvenilir bir formattır (Ruch & Stoddard, 1925; Gibbs, 1995). Bununla birlikte, sınırlı sayıda soru ile tüm müfredat kapsamı değerlendirilemeyeceği için dezavantaja sahiptir (Ventouras et al., 2010). Yapılandırılmış yanıt maddelerinde yazma becerilerinin zayıf olması durumunda da dezavantaj oluşturabilmektedir (Kastner & Stangl, 2011). Yapılandırılmış yanıt sınavlarının diğer dezavantajı ise puanlama daha öznel olma eğilimindedir ve zaman alıcıdır (Powell & Gillespie, 1990; Ventouras et al., 2010). Araştırmalar, insan puanlayıcılarla ilgili çeşitli faktörlerin, açık uçlu soruların puanlama farklılığını ve güvenilirliğini etkileyebildiğini göstermektedir (Barkaoui, 2011; Huang vd., 2023). Bu faktörler, puanlayıcıların mesleki geçmişleri, kullandıkları puanlama yöntemleri, puanlama ölçütleri, dilbilgisi hatalarına toleransları aldıkları eğitim ve puanlama sürecinde yer alan puanlayıcı sayısını içermektedir (Zhao ve Huang, 2020). Yanıtların bilgisayar tarafından değerlendirilmesi ise gelişmekte olan bir alandır. Fakat Otomatik Kısa Yanıt Notlandırması (Automated Short Answer Grading/ASAG), bilgisayar teknolojisinin hızla gelişmesiyle birlikte değerlendirme sistemi olarak kullanımı artmıştır. İstenilen görevlerin otomatik puanlanması, insan uzman değerlendiricilerle yapılan puanlamaya kıyasla, değerlendirme sürecinde daha ayrıntılı geri bildirim sağlama, puanlamaların tutarlılığını ve yeniden üretilebilirliğini güvence altına alma, puanlama kriterlerinin standart bir şekilde uygulanmasını temin etme, puanlama gerekçelerinin tam olarak izlenebilir olmasını sağlama,

görevlerin tanımını netleştirme, nesnelliği artırma, güvenilirliği yükseltme ve puanlama sürecinde verimliliği artırma gibi belirgin avantajlar sunmaktadır (Williamson et al., 1999). Otomatik puanlamanın bu avantajları zor ve maliyetli puanlaması olan yapılandırılmış yanıt maddelerinin puanlanmasında önemli olmaktadır. Genel olarak otomatik puanlama sistemlerinin kalibrasyonu üzerine tartışmalar akademik alanda genellikle dolaylı biçimde ele alınmıştır (Raczynski & Cohen, 2018). Her ne kadar Amerika Birleşik Devletleri'nde denemelerin ve kısa yanıtların makineyle puanlanması giderek daha fazla kabul görse de, farklı ülkelerde ve dillerde bu sistemlerin farklı gelişim aşamalarında olduğu dikkat çekmektedir (Shermis & Cohen, 2018). Bu gelişim aşamalarından biri olan test geliştirme sürecinin basamaklarının otomatik puanlama sürecinde de geçerli olmasıdır. Bu basamaklardan birisi pilot uygulamanın yapılmasıdır. Bu araştırma otomatik puanlama ve insan puanlamanın araştırılması kapsamında pilot uygulama yapılmasını içermektedir. Genellikle atlanan bu pilot uygulamanın yapılmasının önemine vurgu yapmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma TÜBİTAK tarafından 3005 projesi kapsamında kabul alan 'Kısa Yanıtlı Soruların Açık Kaynak Kodlu Yazılımla Özdevinimli Puanlanması' isimli 123K835 numaralı proje ile yapılmıştır. Bu projede kısa yanıtlı sorularda (KYS) Türkçenin özelliklerine uygun olarak özdevinimli (automated) puanlama yapabilen bir yazılımın atadığı puanlar ile uzman tarafından atanan puanların tutarlılığını etkileyen faktörlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda "Cevaplab" isimli sistem kurulmuştur (<https://cevaplab.org/>). Projede Türkçe, İnkılap Tarihi ve Fen Okuryazarlık konu alanları için konu alan uzmanları tarafından 50 kısa yanıtlı maddeden oluşan pilot uygulama testi ve puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Konu alan uzmanları olarak madde yazımını gerçekleştirmişlerdir. Uzmanlar tarafından 0 (tamamen yanlış), 1(kısmen doğru), 2 (tamamen doğru) olacak şekilde puanlama anahtarı oluşturulmuştur.

Pilot uygulama kapsamında yapılan bir çalışma Makine Puanlayabilirliği Dereceleme Ölçeğinin (Machine Score-Ability Rating Scale, MPDÖ) kullanılmasıdır. 4 farklı uzmandan Türkçe, İnkılap Tarihi ve Fen Okuryazarlık testleri için seçilmiş olan 25 maddenin puanlayabilirliğini Makine Puanlayabilirlik Dereceleme ölçeği ile değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlar bilgisayar mühendisliği alanında doktora diploması olan iki öğretim üyesi ve matematik ve ölçme-değerlendirme alanında yüksek lisans yapan iki öğrencidir. Ölçek, Lottridge, Wood ve Shaw (2018) tarafından, test maddelerinin otomatik olarak puanlayabilirlik düzeyini uzman yargısına dayalı biçimde belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, bir otomatik puanlama motorunun insan puanlayıcılarla karşılaştırılabilir sonuçlar üretme olasılığını tahmin etmeyi hedeflemektedir. Beşli bir derecelendirme sistemine sahip olan ölçek, maddelerin insan puanlamasına benzerlik düzeyine göre genel bir değerlendirme sağlar. Otomatik puanlama, yazılım, bilgisayar teknolojileri alanlarında çalışmalar yapmış olan 4 uzman her bir testin her maddesi için ayrı ayrı puanlayabilirlik derecelerini belirtmişlerdir. Sonrasında uzmanların değerlendirmeleri arasındaki uyum incelenmiştir. Bu uyum



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

uzmanlar arasında İkinci Dereceden Ağırlıklı Kappa (Quadratic Weighted Kappa/QWK), Uzmanların testler için genel uyumu Küme İçi Korelasyon Katsayısı (Intraclass Correlation Coefficient/ICC-KİK) katsayısı ile incelenmiştir. Yapılan analizler R paketlerinden sırasıyla Metrics ve psych kullanılarak yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında pilot uygulamada kullanılan MPDÖ özelinde uzmanların uyum düzeyleri raporlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Pilot uygulama kapsamında MPDÖ uygulanmıştır. 4 uzmandan 3 test için görüş alınmıştır. Fen okuryazarlık için panelistlerin ortalama puanı 3,32'dir. Panelistler genellikle çoğu maddede hemfikir olmuş, ancak 4,11,15,17,18,24,25 maddeleri hakkındaki görüşleri farklılaşmıştır. İnkılap tarihi için panelistlerin ortalama puanı 4,73'tür. Panelistler genellikle tüm maddelerde hemfikirdir. Türkçe için, panelistlerin ortalama puanı 4,47'dir. Panelistler genellikle çoğu maddede hemfikir olmuş, ancak 13,15. maddede farklı görüşlere sahip olmuşlardır.

Sonrasında puanlayıcıların yargılarının tutarlılığı QWK katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Fen okuryazarlığı için, puanlayıcı çiftleri arasındaki QWK değerleri U1–U2,U1–U3,U1–U4,U2–U3,U2–U4,U3–U4 için sırasıyla .55, .19, .01, .33, .01, .03 bulunmuştur. İnkılap Tarihi testi için sırasıyla .13, .00, .48, .00, .48 ve .00 olarak bulunmuştur. Türkçe testi için sırasıyla .14, .06, -.15, -.10, .20 ve -.05 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, değerlendiriciler arasında düşük düzeyde bir uyum olduğunu QWK değerlerinin puanlamada önemli tutarsızlıklara işaret ettiğini göstermektedir (Cohen, 1968).

Değerlendirici yargılarının tutarlılığı, her değerlendiricinin her bir maddeyi incelediği iki yönlü rastgele model olan KİK kullanılarak hesaplanmıştır. Bu analizin sonuçları, Fen Okuryazarlığı Testi için düşük uyum [KİK= .14, %95 güven aralığı (.00-.34)], İnkılap Tarihi'nde düşük uyum [KİK= .21, %95 güven aralığı (.04-.44)] ve Türkçe'de en düşük uyum [KİK = .01, %95 güven aralığı (-.11-.21)] göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: otomatik puanlama, pilot uygulama, kısa yanıtlı soru, makine puanlanabilirliği

* Bu çalışma Tübitak 123K835 numaralı proje kapsamında desteklenmiştir.

Kaynakça

Bacon, D. R. (2003). Assessing learning outcomes: A comparison of multiple-choice and short-answer questions in a marketing context. *Journal of Marketing Education*, 25(1), 31–36. <https://doi.org/10.1177/0273475302250570>

Barkaoui, K. (2011). Effects of marking method and rater experience on ESL essay scores and rater performance. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(3), 279–293. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.540569>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Cohen, J. (1968). Weighted kappa: Nominal scale agreement provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychological Bulletin*, 70(4), 213–220. <https://doi.org/10.1037/h0026256>

Gibbs, W. J. (1995). An approach to designing computer-based evaluation of student constructed responses: Effects on achievement and instructional time. *Journal of Computing in Higher Education*, 6(2), 99–119. <https://doi.org/10.1007/BF02940932>

Haladyna, T. M., & Rodriguez, M. C. (2013). *Developing and validating test items* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203850381>

Huang, J., Zhu, D., Xie, D., & Shu, T. (2023). Examining the reliability of an international Chinese proficiency standardized writing assessment: Implications for assessment policy makers. *Assessing Writing*, 55, 100693. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100693>

Kastner, M., & Stangl, B. (2011). Multiple choice and constructed response tests: Do test format and scoring matter? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 263–273. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.035>

Lottridge, S., Wood, S., & Shaw, D. (2018). The effectiveness of machine score-ability ratings in predicting automated scoring performance. *Applied Measurement in Education*, 31(3), 215–232. <https://doi.org/10.1080/08957347.2018.1464452>

Raczynski, K., & Cohen, A. (2018). Appraising the scoring performance of automated essay scoring systems—Some additional considerations: Which essays? Which human raters? Which scores? *Applied Measurement in Education*, 31(3), 233–240. <https://doi.org/10.1080/08957347.2018.1464449>

Rogers, W. T., & Harley, D. (1999). An empirical comparison of three- and four-choice items and tests: Susceptibility to testwiseness and internal consistency reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 59(2), 234–247. <https://doi.org/10.1177/00131649921969820>

Ruch, G. M., & Stoddard, G. D. (1925). Comparative reliabilities of five types of objective examinations. *Journal of Educational Psychology*, 16(2), 89–103.

Shermis, M. D., & Cohen, A. (2018). International and national perspectives on machine scoring. *Applied Measurement in Education*, 31(3), 175–176. <https://doi.org/10.1080/08957347.2018.1464453>

Ventouras, E., Triantis, D., Tsiakas, P., & Stergiopoulos, C. (2010). Comparison of examination methods based on multiple-choice questions and constructed-response questions using personal computers. *Computers & Education*, 54(2), 455–461. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.023>

Zhao, C., & Huang, J. (2020). The impact of the scoring system of a large-scale standardized EFL writing assessment on its score variability and reliability: Implications for assessment policy makers. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100911. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100911>

Williamson, D. M., Bejar, I. I., & Hone, A. S. (1999). “Mental model” comparison of automated and human scoring. *Journal of Educational Measurement*, 36(2), 158–184. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1999.tb00530.x>

Çevik Öğrenme Yaklaşımı için Bir Katalizör Olarak Mikro-Nano Öğrenme: Hibrit Okullar için Bir Çerçeve

Meltem Atasoy ¹ & Muhammet Baştuğ ²

¹ Sınıf Öğretmenliği, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

² Temel Eğitim, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Problem Durumu

21. yüzyılın dijital dönüşümü, öğrenme süreçlerinin hızını, doğasını ve mekânsal sınırlarını radikal biçimde değiştirmiştir. Özellikle pandemi sonrası dönemde hibrit öğrenme ortamları, okul ekosistemlerinde kalıcı hale gelmiş; bu durum, öğrenen ve öğretan rollerinin yeniden tanımlanmasını zorunlu kılmıştır.

Geleneksel öğretim yöntemleri, hızla değişen bilgi ekosisteminde esneklik ve anlık uyum becerileri kazandırmada yetersiz kalabilmektedir (Intra vd., 2023). Geleneksel öğrenme geliştirme programları genellikle esnek değildir ve zaman yoğunudur. Bu programlar çoğunlukla sabit zamanlarda, belirli mekânlarda ve öğretmen merkezli olarak yürütülür. Bu yapı, katılımcıların bireysel ihtiyaçlarına ve farklı öğrenme hızlarına uyum sağlamada yetersiz kalabilir. Bu noktada, çevik öğrenme yaklaşımı (agile learning); uyarlanabilirlik, hızlı geri bildirim ve döngüsel öğrenme süreçleriyle çağdaş öğrenme modellerine yön veren bir paradigma olarak öne çıkmaktadır. Çevik öğrenme yaklaşımı, yazılım geliştirmede ortaya çıkan “çevik” kavramına dayanır. Yazılım geliştirmede bu metod, değişen ihtiyaçlara hızlı yanıt verme, sıklıkla geri bildirim ile iyileştirme yapma ve esneklik sağlama fikirleri ile yapılandırılmıştır. Bu fikirler daha sonra öğrenme süreçlerine de uyarlanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, mikro-nano öğrenmenin özelliklerini (kısılak, bağlamsal uygunluk ve erişilebilirlik) kullanarak, hibrit okulların karmaşık ve dinamik yapısında çevik öğrenme yaklaşımını güçlendiren, uygulanabilir ve ölçeklenebilir bir çerçeve geliştirmektir. Bu bağlamda, mikro-nano öğrenmenin çevik öğrenme yaklaşımı için bir katalizör olarak rolü incelenmiştir.

Mikro-nano öğrenme, talep üzerine erişim ve anında uygulama için tasarlanmış kısa, odaklanmış öğrenme modüllerini ifade eder. Mikro-nano öğrenme, öğrenmenin deneyime dayalı, öz-yönelimli ve hemen uygulanabilir olması gerektiğini vurgulayan deneyimsel öğrenme kuramı ile uyumludur. Mikro-nano öğrenme, öğrenmenin deneyim, yansıtma, kavramsallaştırma ve uygulama döngüsüyle gerçekleştiğini öne süren Deneyimsel Öğrenme Kuramı (Kolb, 2014) ile yorumlanabilir. Bu



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yaklaşımında bilgi, öğrenenin yaşantıları aracılığıyla inşa edilir ve sürekli bir etkileşim süreci içinde derinleşir. Mikro-nano öğrenme etkinlikleri, bu döngüyü destekleyerek öğrenenin kısa ve odaklı içerikler yoluyla yeni bilgileri hemen deneyimlemesine ve uygulamaya dönüştürmesine olanak tanır. Çevik öğrenmenin temel taşları olan esneklik, işbirliği, öğrenci özerkliği ve teknoloji arabuluculuğu, mikro-nano öğrenmenin kısa biçimli, dijital içeriğiyle daha da geliştirilebilir.

Mikro öğrenme, kısa süreli ve odaklanmış içeriklerle öğrenenin ilgisini diri tutarken, nano öğrenme bu deneyimi daha da kişiselleştirerek, saniyeler içinde tamamlanabilen bilgi parçacıklarıyla desteklemektedir. Özellikle hibrit okulların karmaşık yapısı -yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme etkileşimlerinin bir arada yürütülmesi- öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinde esneklik, öz düzenleme ve sürekli uyum gereksinimini artırmıştır (Raes, 2021).

Bu çalışma, mikro-nano öğrenme yaklaşımlarının hibrit okullarda çevik öğrenme için nasıl bir katalizör işlevi görebileceğini kavramsal olarak tartışmaktadır. Eğitimde mikro modüller, dijital platformlarda kısa süreli video, podcast, etkileşimli kısa sınav veya mini vaka analizleri şeklinde uygulanabilmektedir. Bu tür öğrenme nesneleri, öğrenenin hem bilişsel yükünü azaltmakta hem de bilgiyi anında uygulama olanağı sunmaktadır (Malik, Sarwar & Orr, 2021). Böylece öğrenme bilgi aktarımı olmaktan çıkıp, deneyimsel bir süreç hâline gelmektedir.

Problem durumu eğitim sistemlerinin geleceğinde şu soruyu gündeme getirmektedir: “Mikro-nano öğrenme, çevik öğrenme kültürünün sürdürülebilir temelini oluşturabilir mi?” Bu soru, hibrit okul sistemlerinde öğrenmenin doğasına dair önemli bir araştırma boşluğunu ortaya koymaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, kavramsal model geliştirmeye dayalı nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Literatür temelli bu yaklaşımda, deneyimsel öğrenme kuramı (Kolb, 2014) ve çevik öğrenme modeli (López-Alcarria vd., 2019) kuramsal zemin olarak kullanılmıştır. Her iki kuram da öğrenmenin dinamik, öz-düzenlemeye dayalı ve duruma göre uyarlanabilir bir süreç olduğunu vurgulamakta; bu yönüyle mikro ve nano öğrenme uygulamalarının çevik öğrenme çıktılarıyla nasıl ilişkilendiğini açıklamak için uygun bir kuramsal bağlam sunmaktadır. Araştırmanın temel amacı, mikro ve nano öğrenme unsurlarının çevik öğrenme çıktılarıyla ilişkisini açıklayan bir kavramsal çerçeve modeli önermektir. Bu doğrultuda, mevcut literatür sistematik biçimde taranmış; çevik öğrenme, mikro/nano öğrenme, dijital pedagojik yeterlik ve öz-düzenlemeli öğrenme alanlarındaki güncel bulgular sentezlenmiştir. Kavramsal modelin oluşturulmasında, öğrenme süreçlerini esnek, bireyselleştirilmiş ve sürekli gelişime açık bir döngü olarak ele alan çalışmalar önceliklendirilmiştir.

Bu kapsamda, literatürden elde edilen bulgulara dayanarak dört kavramsal önerme geliştirilmiştir:



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Bağlama özgü mikro öğrenme uygulamaları, öğrencilerin hibrit öğrenme ortamlarındaki uyum becerilerini artırır.
- Sürekli ve kısa öğrenme döngüleri, öğrencilerin dijital iletişim ve işbirliği yetkinliğini geliştirir.
- Karar alma ve problem çözme odaklı mikro senaryolar, öğrencilerin öğrenme çevikliğini artırır.
- Günlük öğrenme akışına entegre edilen nano içerikler, öğrenmenin kalıcılığını ve aktarımını güçlendirir.

Bu kavramsal çerçeve, ileride gerçekleştirilecek ampirik araştırmalara yön gösterici bir model olarak yapılandırılmıştır. Özellikle öğretmenlerin dijital pedagojik yeterlikleri, çevik öğrenme uygulamalarındaki rolleri ve öğrencilerin öz-düzenleme becerileri üzerine yapılacak nitel ve nicel çalışmalar, önerilen modelin sınanmasına ve geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Böylelikle çalışma, çevik ve mikro öğrenme süreçlerinin bütünleştirildiği esnek öğretim modellerinin kuramsal temellerine ilişkin önemli bir referans noktası oluşturmayı hedeflemektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın beklenen sonucu, mikro ve nano öğrenme uygulamalarının hibrit eğitim ortamlarında çevik öğrenme kültürünü güçlendirmesi yönündedir. Mikro öğrenme modülleri, öğrencilerin öğrenmeye sürekli erişimini kolaylaştırarak zamandan ve mekândan bağımsız bir öğrenme esnekliği sağlar. Nano öğrenme birimleri ise, öğrenme sürecini bireysel ihtiyaçlara ve anlık hedeflere göre özelleştirerek kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi oluşturur. Böylelikle öğretim süreci bilgi aktarımı ve öğrenmenin sürekliliğini, uyarlanabilirliğini destekleyen dinamik, öz-yönelimli ve dönüşen bir yapıya kavuşabilir. Çevik öğrenme yaklaşımı ile mikro-nano öğrenme birlikte ele alındığında, öğrenme süreci sürekli planla-uygula-değerlendir-iyileştir döngüsüyle ilerleyen çevik bir sistem haline gelebilir. Öğrenciler kısa ve yoğun öğrenme deneyimleriyle bilişsel çeviklik kazanırken, öğretmenler dijital içerik üretiminde yenilikçi stratejiler geliştirmeleri sağlanabilir. Böylece mikro ve nano öğrenme, çevik öğrenmenin döngüsel yapısını besleyen, öğretim sürecini sürekli yenileyen bir mekanizma olarak konumlanabilir. Bu doğrultuda, mikro ve nano öğrenme pedagojik bir araç ve eğitimin geleceğine yön veren stratejik bir dönüşüm mekanizması olarak değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: çevik öğrenme yaklaşımı, mikro öğrenme, nano öğrenme, hibrit okullar

Kaynakça

Intra, F., Nasti, C., Massaro, R., Perretta, A., Di Girolamo, A., Brighi, A., & Biroli, P. (2023). Flexible learning environments for a sustainable lifelong learning process for teachers in the school context. Sustainability.<https://doi.org/10.3390/su151411237>.

Kolb, D. A. (2014). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. FT press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

López-Alcarria, A., Olivares-Vicente, A., & Poza-Vilches, F. (2019). A systematic review of the use of agile methodologies in education to foster sustainability Competencies. Sustainability. <https://doi.org/10.3390/su11102915>.

Malik, M., Sarwar, S., & Orr, S. (2021). Agile practices and performance: Examining the role of psychological empowerment. International journal of project management, 39(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2020.09.002>

Raes, A. (2021). Exploring student and teacher experiences in hybrid learning environments: Does presence matter? Postdigital Science and Education, 4, 138-159. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00274-0>.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Integrating 3D Modeling Approaches into Anatomy Education: A Novel Framework for Enhancing Spatial Understanding and Cognitive Engagement

Eren Ogut

Anatomy, Istanbul Medeniyet University

Problem Statement

Anatomy is a cornerstone of medical education, yet it remains one of the most challenging subjects for students due to its spatial complexity and high cognitive load. Traditional didactic methods often rely heavily on two-dimensional images and rote memorization, which can lead to difficulties in understanding three-dimensional (3D) spatial relationships between anatomical structures. Despite the introduction of virtual dissection platforms and 3D visualization tools, most educational approaches continue to lack a mathematical or computational basis that supports measurable spatial reasoning and conceptual mapping.

Recent advancements in neuroinformatics and computational anatomy offer transformative opportunities to reshape anatomy education. Mathematical and 3D modeling techniques allow anatomical structures to be represented as measurable and manipulable geometric entities. This quantitative perspective not only enhances visualization but also promotes deeper cognitive engagement through problem-solving and spatial analysis. Incorporating mathematical modeling into anatomy education helps students move beyond memorization, encouraging them to analyze anatomical forms in relation to geometry, proportion, and function.

The insula, for instance—a deeply located cortical structure of the brain—has been successfully modeled through ellipsoid-based mathematical frameworks that mirror its anatomical boundaries and functional connectivity. Such models bridge the gap between theoretical anatomy and computational reasoning, allowing learners to explore how biological structures can be represented using coordinate systems, geometric equations, and digital simulations. When adapted for educational use, these models can enhance learners' 3D perception, critical thinking, and appreciation of structure-function relationships.

Moreover, mathematical modeling aligns well with the current shift toward interdisciplinary education, where anatomy intersects with informatics, engineering, and data science. This integration



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

supports the development of medical students’ digital literacy and scientific reasoning—skills increasingly essential in contemporary healthcare and research environments.

Despite these potentials, educational applications of mathematical anatomy remain underexplored. There is a need for structured educational frameworks that integrate computational modeling with anatomy teaching, enabling students to interactively learn spatial relationships, quantify anatomical variations, and simulate physiological processes. This study therefore proposes an educational model that merges anatomy learning with mathematical and dynamic 3D modeling to enhance spatial understanding, engagement, and conceptual retention among medical students.

Method

This study was designed as a conceptual and applied educational framework integrating 3D mathematical modeling into anatomy instruction. Using open-source tools such as Python (Matplotlib 3D) and Blender, anatomical structures—particularly the human insula and related cortical regions—were reconstructed as geometric ellipsoids based on standard Montreal Neurological Institute (MNI) coordinates.

Each 3D model was developed using the ellipsoid equation to simulate real anatomical proportions. The models were visually rendered in an interactive learning interface, allowing students to manipulate orientation, rotation, and sectional views. Descriptive statistics and paired t-tests were used to evaluate outcomes. Additionally, qualitative feedback was gathered through short reflective essays focusing on perceived benefits, cognitive engagement, and usability.

Descriptive synthesis and thematic analysis were employed to identify recurring patterns, emerging themes, and conceptual trends within the qualitative data. Each written reflection and open-ended response was carefully reviewed to extract statements that illustrated changes in spatial understanding, cognitive engagement, and perceived educational value. Thematic coding was conducted iteratively, beginning with open coding to identify initial ideas and continuing with axial coding to link related concepts across responses.

This analytical process allowed for the emergence of central categories such as “enhanced spatial perception,” “mathematical reasoning in anatomy,” “increased motivation,” and “interdisciplinary learning awareness.” The analysis particularly emphasized the conceptual relationship between mathematical abstraction and anatomical comprehension—how learners interpreted geometric modeling not only as a visual aid but as a cognitive scaffold for organizing anatomical information. These patterns demonstrated that mathematical visualization contributed to more active and reflective learning behaviors.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

No quantitative meta-analysis was performed due to the exploratory nature and qualitative orientation of the study. Instead, the descriptive synthesis was used to provide a comprehensive overview of how mathematical and computational modeling can be meaningfully integrated into anatomy education. This approach allowed for capturing the depth and diversity of learner experiences, which could inform the design of future controlled studies and curriculum innovations.

Expected/Temporary Results

Preliminary findings indicate that the use of mathematical and 3D modeling approaches substantially enhances spatial reasoning and promotes greater long-term retention when compared to traditional instructional methods. By translating complex anatomical structures into measurable and interactive geometric forms, this approach enables learners to visualize the spatial organization of the human body with unprecedented clarity. It is particularly effective in understanding intricate and overlapping regions such as the insula, thalamus, and basal ganglia, where traditional two-dimensional resources often fail to convey depth and relational context.

The integration of geometric visualization also appears to foster deeper cognitive engagement by transforming abstract anatomical knowledge into an exploratory learning experience. Learners develop improved attention, heightened curiosity, and a more meaningful connection between structural anatomy and clinical applications. Furthermore, this educational approach supports the development of analytical and interdisciplinary thinking skills, bridging the gap between medicine, mathematics, and computer science.

Incorporating computational and quantitative modeling into anatomy instruction is therefore expected to establish an evidence-based educational framework that promotes active learning, enhances digital literacy, and encourages innovation in medical education.

Keywords: anatomy education, 3D modeling, mathematical visualization, spatial learning, cognitive engagement

References

- Faillenot I, et al. Macroanatomy and 3D probabilistic atlas of the human insula. *Neuroimage*. 2017;150:88–98.
- Kurth F, et al. Cytoarchitecture and probabilistic maps of the human posterior insular cortex. *Cereb Cortex*. 2009;20(6):1448–1461.
- Menon V, et al. Microstructural organization of the human insula is linked to its macrofunctional circuitry and predicts cognitive control. *eLife*. 2020;9:e53470.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ghosh SK. Cadaveric dissection as an educational tool for anatomical sciences in the 21st century. *Anat Sci Educ.* 2016;10(3):286–299.

Brett, M. (2001). The Talairach atlas was used with the MNI template. *Neuroimage*, 13(6).

Bruner, E., et al. (2015). The brain and the braincase: A Spatial analysis of the midsagittal profile in adult humans. *Journal of Anatomy*, 227(3), 268–276.

Friston, K. J., Harrison, L., & Penny (2003). Dynamic causal modelling. *Neuroimage*, 19(4), 1273–1302.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretim Tasarımında Yapay Zekâ Destekli Video Üretimi: EcoAI EduNetwork Initiative Kapsamında Bir Tasarım ve Değerlendirme Çalışması

Nedime Selin Çöpgeven ¹ & Merve Diyarbakırlı ²

¹ Açıköğretim Fakültesi, Anadolu Üniversitesi

² Yabancı Diller Yüksekokulu, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Çağımızda öğretim tasarımcılarının rolü, yalnızca içerik düzenleyicisi olmaktan çıkarak öğrenme deneyimlerinin stratejik mimarlarına dönüşmüştür. Özellikle açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında öğretici videolar, etkili öğrenme deneyimi tasarımının temel bileşenlerinden biri hâline gelmiştir. Ancak bu videoların pedagojik olarak etkili, erişilebilir ve sürdürülebilir biçimde üretilmesi; senaryo yazımı, görsel tasarım, seslendirme, altyazı hazırlığı ve çokdillilik gibi çok disiplinli uzmanlık alanlarını gerektirdiğinden, öğretim tasarımcıları için ciddi bir zaman, maliyet ve koordinasyon yükü oluşturmaktadır. Bu durum, daha verimli, erişilebilir ve yenilikçi üretim yöntemlerine duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Son yıllarda yapay zekâ (YZ) teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, bu ihtiyaca yanıt olabilecek yeni olanaklar sunmaktadır. ChatGPT ve Gemini gibi büyük dil modelleri video senaryosu ve açıklama metinlerinin kısa sürede üretilmesini sağlarken; Synthesia, Heygen, Lumen5 gibi araçlar, avatar anlatımlı ve çokdilli seslendirmelerle profesyonel düzeyde öğretici videoların otomatik olarak oluşturulmasına imkan tanımaktadır. Araştırmalar, YZ tarafından üretilen öğretici videoların öğrenme kazanımları açısından geleneksel prodüksiyon yöntemleriyle üretilenlerle benzer düzeyde etkili olabileceğini göstermektedir (Leiker et al., 2023). Ayrıca, YZ destekli öğrenme ortamlarının öğrenen özerkliğini artırdığı ve öğrenme sürecindeki bilişsel yükü azalttığı bulunmuştur (Cubillos et al., 2025). Bununla birlikte, bu araçların öğretim tasarım süreçlerine entegrasyonu henüz sistematik olarak incelenmemiştir; mevcut çalışmalar çoğunlukla teknik olanaklara odaklanmakta, öğretim tasarımcılarının pedagojik karar verme süreçlerini ve etik değerlendirmelerini sınırlı biçimde ele almaktadır (Mittal et al., 2024). Literatürde YZ'nin kişiselleştirilmiş ve erişilebilir öğrenme deneyimleri yaratma potansiyeli vurgulanırken, aynı zamanda etik doğruluk, önyargı, bilgi güvenilirliği ve pedagojik otantiklik konularında önemli riskler taşıdığına dikkat çekmektedir (Singh, 2024; Parente, 2024). Bu nedenle öğretim tasarımcılarının, YZ araçlarını yalnızca üretkenlik aracı olarak değil, pedagojik bir iş ortağı olarak konumlandırarak insan yaratıcılığı ve etik yargıyı koruyan stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir (MacDowell et al., 2024). Bu bağlamda, EcoAI EduNetwork

Initiative (EAIEN) projesi kapsamında geliştirilen Yapay Zekâ Destekli Yeşil Beceriler Eğitimi çevrim içi dersi, öğretim tasarımcılarının YZ araçlarını öğretici video üretiminde nasıl kullandıklarını, bu sürecin pedagojik kalite, erişilebilirlik ve etik kararlara nasıl yansıdığını incelemek için uygun bir örnek teşkil etmektedir. Projede, ADDIE modeli ve Çoklu Ortamlı Öğrenme Kuramı ilkeleri temel alınarak geliştirilen videoların bilişsel yükü azaltan, öğrenme çıktılarıyla hizalı ve çokdilli erişime uygun biçimde tasarlanmasına özen gösterilmiştir. Ancak YZ'nin sunduğu hız ve kolaylık, kimi zaman içerik özgünlüğü, anlatım tarzı ve etik doğruluk açısından yeni tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla, bu araştırmanın temel problemi, öğretim tasarımcılarının yapay zekâ destekli öğretici video üretiminde hangi pedagojik, teknik ve etik karar süreçlerinden geçtiğini ve bu sürecin öğretimsel kaliteye nasıl yansıdığını belirlemektir. Bu problem doğrultusunda çalışma aşağıdaki araştırma sorularına odaklanmaktadır:

1. Öğretim tasarımcıları yapay zekâ araçlarını öğretici video üretim sürecine nasıl entegre etmektedir?
2. Bu entegrasyon, öğretimsel kalite, erişilebilirlik ve öğrenen etkileşimi açısından ne tür kazanımlar ve sınırlılıklar doğurmaktadır?
3. Öğretim tasarımcıları, yapay zekâ kullanımında insan yaratıcılığı ve pedagojik yargıyı korumak için hangi stratejileri benimsemektedir?

Bu çalışma, yapay zekânın öğretim tasarımı yalnızca teknik bir yenilik değil, aynı zamanda yaratıcı ve pedagojik bir ortak olarak nasıl konumlandırılabilirliğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylece, gelecekte öğretmen eğitimi programlarında görev alacak tasarımcılar için hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde yapay zeka destekli öğretim tasarımı modellerinin geliştirilmesine katkı sunacaktır.

Yöntem

Bu araştırma, yapay zekâ destekli öğretici video üretiminde öğretim tasarımcılarının pedagojik, teknik ve etik karar süreçlerini anlamaya yönelik olarak nitel bir durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Nitel yaklaşım, bireylerin deneyimlerini kendi bağlamları içinde derinlemesine anlamayı mümkün kıldığı için araştırmanın doğasına uygun bulunmuştur (Creswell, 2016). Çalışmanın katılımcılarını, EcoAI EduNetwork Initiative (EAIEN) projesinde görev alan dört öğretim tasarımcısı oluşturmuştur. Katılımcılar, açık ve uzaktan öğrenme alanında deneyimli olup, çeşitli yapay zekâ tabanlı araçları aktif biçimde kullanmaktadır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve her birinin öğretici video üretim sürecinde farklı uzmanlık rolleri senaryo geliştirme, görsel tasarım, seslendirme gibi üstlenmiş olmasına dikkat edilmiştir. Veri toplama sürecinde, öğretim tasarımcılarının yapay zekâ araçlarını öğretici video üretimine nasıl entegre ettiklerini, bu entegrasyonun öğretimsel kalite, erişilebilirlik ve öğrenen etkileşimine nasıl yansıdığını, ayrıca insan yaratıcılığı ve pedagojik yargıyı koruma stratejilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan yarı yapılandırılmış



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

görüşmeler yapılmıştır. Bunun yanı sıra proje sürecine ait senaryo taslakları, üretim planları ve araç kullanım notları gibi dokümanlar da ek veri kaynağı olarak incelenmiştir. Bu süreç, veri çeşitliliğini artırarak bulguların geçerliliğini güçlendirmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Toplanan veriler, Braun ve Clarke'ın (2006) önerdiği tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Veriler defalarca okunarak anlamlı birimlere ayrılmış, benzer kodlar bir araya getirilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Analiz sonucunda yapay zekâ araçlarının entegrasyonu, öğretimsel kalite, öğrenen etkileşimi ve insan odaklı tasarım anlayışını sürdürme becerisi olmak üzere dört ana tema ortaya çıkmıştır: Bu yöntemsel yaklaşım sayesinde araştırma, öğretim tasarımcılarının yapay zekâ teknolojilerini öğretici video üretiminde nasıl konumlandıklarını, hangi pedagojik ve etik karar mekanizmalarıyla bu süreci yönettiklerini ve insan yaratıcılığıyla yapay zekâ üretkenliği arasında nasıl bir denge kurduklarını ortaya koymayı hedeflemiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilmesi beklenen sonuçlar, yapay zekâ destekli öğretici video üretiminde öğretim tasarımcılarının deneyimlerine, karar süreçlerine ve pedagojik yaklaşımlarına ışık tutacaktır. Çalışmanın, yapay zekâ araçlarının öğretici video üretim sürecine entegrasyonunun öğretimsel kaliteyi artırma, üretim süresini kısaltma ve çokdilli erişimi kolaylaştırma gibi önemli kazanımlar sağladığını ortaya koyması beklenmektedir. Bununla birlikte, insan yaratıcılığı, pedagojik özerklik ve etik sorumluluk arasındaki dengenin korunmasının sürecin en kritik bileşeni olduğu öngörülmektedir. Araştırmanın bulgularının, öğretim tasarımcılarının yapay zekâ araçlarını sadece teknik bir üretim aracı değil, aynı zamanda pedagojik bir iş ortağı olarak konumlandırmalarına yönelik yeni bir farkındalık geliştirmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca, elde edilecek sonuçların, öğretmen eğitimi ve öğrenme teknolojileri alanlarında yapay zekâ destekli tasarım modellerinin geliştirilmesine kuramsal ve uygulamalı bir temel oluşturacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: yapay zeka, öğretim tasarımı, öğretici video üretimi, öğrenme teknolojileri

Kaynakça

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

Cubillos, C., Mellado, R., Cabrera-Paniagua, D., & Urrea, E. (2025). Generative Artificial Intelligence in Computer Programming: Does it enhance learning, motivation, and the learning environment?. *IEEE Access*.

Leiker, D., Gyllen, A. R., Eldesouky, I., & Cukurova, M. (2023). Generative AI for learning: Investigating the potential of synthetic learning videos. *arXiv preprint arXiv:2304.03784*.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

MacDowell, P., Moskalyk, K., Korchinski, K., & Morrison, D. (2024). Preparing educators to teach and create with generative artificial intelligence. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 50(4), 1-23

Mittal, U., Sai, S., Chamola, V., & Sangwan, D. (2024). A comprehensive review on generative AI for education. *Ieee Access*, 12, 142733-142759.

Parente, D. J. (2024). Generative artificial intelligence and large language models in primary care medical education. *Family Medicine*, 56(9), 534.

Singh, P. P. (2024). The impact of the development of Artificial Intelligence with generative ability on education. *Journal of Research in Vocational Education*, 6(6), 46-52.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11 baskı: 1999-2018).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ortaokul Öğretmenlerinin “Yapay Zekâ” Kavramına İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Analizi Çalışması

Erol Koçoğlu ¹ & Ramazan Biçer ¹

¹ Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İnönü Üniversitesi

Problem Durumu

Dijitalleşmeden büyük ölçüde faydalanacak birçok alan bulunmaktadır (Gray ve Rumpe, 2015). Eğitim de dijitalleşmenin her geçen gün yaygınlaştığı alanlardan biri haline gelmektedir. Dijitalleşme; farklılaşan öğrenme ihtiyaçlarının karşılama, öğretimin çeşitlenmesi, kalıcı öğrenmelerin sağlanması ve bireysel öğrenme yöntemlerine ilişkin yeni imkânlar sunmaktadır. Dolayısıyla dijitalleşme, eğitim alanına çok boyutlu katkılar sunma potansiyelini içinde barındıran ve Covid-19 salgınından itibaren eğitimde önemi her geçen artan bir role sahiptir (Özer, 2023; Tekdal ve Biçer, 2024). Eğitimin küreselleşmesiyle birlikte dijital teknolojilerin hayatın birçok alanında olduğu gibi eğitim alanında da uygulanması bir zorunluluk haline gelmiştir. Böylece teknolojik araçların ve dijital kaynakların öğretim faaliyetlerine entegrasyonundaki değişime artan bir ilginin olduğu görülmektedir (Koçoğlu ve Egüz, 2024; Yaşaroğlu, 2024).

20. ve 21. yüzyıl teknolojik devrimlerin zirveye ulaştığı bir süreç olarak ifade edilebilir. Bu anlamda otomobil, telefon, radyo, televizyon, bilgisayar ve internet 20. yüzyılın; akıllı telefon, robotlar, insansız hava araçları ve yapay zekâ ise 21. yüzyılın teknolojik gelişmeleridir (Tekdal ve Biçer, 2024). Yapay zekâ, insansız hava araçları ve robotlarla birlikte dördüncü ve beşinci teknoloji (4.0 ve 5.0) devriminin birer parçası olarak bilgi ve inovasyon çağının en devrimlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Biçer, 2023). Ayrıca dijital temelli, insan zekâsını taklit edebilen bir sistem olarak bilgilerin derlenip toparlanmasında ve elde edilen bilgilerin kaydedilmesinde önemli bir araç olarak işlev görebilir. Taburoğlu (2025) yapay zekâyı; öğrenme süreçleri matematiksel algoritmalara bağlı, büyük miktarda veriyi işleyebilen ve işlediği bilgileri insana özgü bir anlam çerçevesine oturtamayan ve sentezleyemeyen bir sistem olarak ifade etse de Jian ve ark. (2022) ile Copeland (2024) yapay zekânın insan benzeri bir zekâ olarak geliştirilebileceğini düşünmektedirler.

Bu çalışma güncel bir konu oluşu, yöntemi, çalışma grubu, kavram ve yaklaşımı bakımından alan yazına katkı sağlamak üzere tasarlanmıştır. Dolayısıyla çalışmanın önemli olduğu ifade edilebilir. Bu anlamda yapılan çalışma ile ortaokul kademesinde eğitim öğretim faaliyetleri yürüten farklı branşlara



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sahip öğretmenlerin “yapay zekâ” kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- Ortaokul öğretmenlerinin "yapay zekâ" kavramını tanımlamada kullandıkları metaforlar hangileridir?
- Ortaokul öğretmenlerinin "yapay zekâ" kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar hangi temalar altında kategorileştirilebilir?

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojik desen kullanılmıştır. Nitel araştırma; anlam üzerine odaklanan, araştırmacının temel araç olduğu ve zengin betimlemelerin yapıldığı tümevarımsal bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Merriam, 2018). Aspers ve Corte (2019) ise nitel araştırmayı, incelenen olguya yakın olmanın getirdiği yeni ve önemli ayrımlar yaparak bilim camiasına daha iyi bir anlayışın kazandırıldığı yinelemeli bir süreç olarak tanımlamaktadırlar. Fenomenoloji, özlerin incelenmesidir ve dolayısıyla her sorunu ele alışı, bir özü, örneğin algının özünü veya bilincin özünü tanımlama girişimidir. Van Manen (1990) ise fenomenolojik deseni, birkaç kişinin bir fenomen veya bir kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını keşfetmeye yardım eden bir desen olarak ifade etmektedir.

Bu çalışma Malatya ili Yeşilyurt ilçesinde eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştiren Elif Nur Şeyma Dalhançer Ortaokulu’nda görev yapmakta olan farklı branşlardan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 13 kadın 37 erkek olmak üzere 50 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada kullanılan “Yapay Zekâ Metafor Formu” araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Form aracılığıyla öğretmenlerden yapay zekâ kavramına ilişkin metafor üretmeleri ve ürettikleri metaforların gerekçelerini açıklamaları istenmiştir. Öğretmenlere online bir şekilde ulaştırılan formda “Yapay zekâ benzer. Çünkü” şeklinde yer alan cümlelerin tamamlanması istenmiştir. Böylece araştırma için gerekli veriler elde edilmiştir. Kövecses’e (2005) göre metafor, bilişsel dilbilimsel bakış açısından bir kavramsal alanı başka bir kavramsal alan üzerinden anlamak şeklinde tanımlanmaktadır. Çünkü verilen kavrama ilişkin kişilerin zihninde yer alan imgelerin belirlenmesine yönelik olarak gerçekleştirilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan çalışma ile ortaokul öğretmenlerinin yapay zekâ kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 50 ortaokul öğretmeninden elde edilen verilerden yola çıkarak çalışmanın bulguları tespit edilecektir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çalışma kapsamında yapay zekâ kavramına ilişkin kullanılan metaforlar gerekçeleriyle değerlendirilerek kategori ve temalara ayrılacaktır. Metaforlar, ayrı kategoriler halinde değerlendirilerek metaforların dayandığı sebepler de yapay zekâ özellikleriyle bağdaştırılacaktır. Böylece ortaya çıkan sonuçlar tablolar halinde sunulacaktır.

Araştırmaya ilişkin bazı öneriler şunlardır;

- Yapay zekâ çağımızın en önemli gelişmelerden biridir. Bu anlamda yapay zekâ kullanımına yönelik projeler, konferanslar, sempozyum ve paneller düzenlenebilir.
- Yapay zekâ araçlarının çeşitliliği göze çarpmaktadır. Farklı yapay zekâ araçlarıyla ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Yalnızca öğretmenlerle değil aynı zamanda akademisyenler, öğretmen adayları ve farklı kademelerden öğrencilerle yapay zekâ konusuyla ilgili nitel, nicel ve karma yöntemle hazırlanmış çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: ortaokul, öğretmen, yapay zekâ, metafor, dijitalleşme

Kaynakça

Aspers, P., & Corte, U. (2019). What is qualitative in qualitative research. *Qualitative sociology*, 42(2), 139-160.

Biçer, R. (2023). Yapay zekâ eğitimi. E. Koçoğlu, F. B. Demir & Ü. U. Öteleş (Ed.). 21. Yüzyılda alternatif eğitim türleri (s. 317-336) içinde. Pegem Akademi.

Copeland, B. (2024). Artificial intelligence. *Encyclopedia Britannica* içinde.

Gray, J., & Rumpe, B. (2015). Models for digitalization. *Software & Systems Modeling*, 14(4), 1319-1320.

Jiang, Y., Li, X., Luo, H., Yin, S., & Kaynak, O. (2022). Quo vadis artificial intelligence?. *Discover Artificial Intelligence*, 2(1), 4.

Koçoğlu, E. & Egüz, Ş. (2024). Sosyal bilgilerde dijitalleşme ve teknoloji temelli kavramlar. E. Koçoğlu ve Ş. Egüz (Ed.). *Modüler bağlamda sosyal bilgiler (Dijitalleşme temelli bakış) cilt IV* (s. 1-31) içinde. Pegem Akademi.

Kövecses, Z. (2005). What is metaphor?. *Knowledge management: Critical perspectives on business and management*, 1, 101.

Özer, M. (2023). Türkiye’de Eğitimin Geleceği – Eşit, Kapsayıcı ve Kaliteli (1. Baskı). Vakıfbank Kültür Yayınları.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Taburoğlu, Ö. (2025). Yapay Zekâ 101 – Turing Testinden Sinir Ağlarına, Siborglardan Transhümanizme, Metaverse'den Ekonomiye, Yapay Zekâ Hakkında Bilmeniz Gereken Her Şey (1. Baskı). Say Yayınları.

Tekdal, D. & Biçer, R. (2024). (2024). Dijital tarih öğretiminin sosyal bilgiler bağlamında değerlendirilmesi. E. Koçoğlu ve Ş. Egüz (Ed.). Modüler bağlamda sosyal bilgiler (Dijitalleşme temelli bakış) cilt IV (s. 367-391) içinde. Pegem Akademi.

van Manen, M. (1990). Researching lived experience. New York: State University of Newyork Press.

Yaşaroğlu, C. (2024). Yapay zekâ uygulamalarının sosyal bilgiler eğitimi bağlamında değerlendirilmesi. E. Koçoğlu ve Ş. Egüz (Ed.). Modüler bağlamda sosyal bilgiler (Dijitalleşme temelli bakış) cilt IV (s. 263-286) içinde. Pegem Akademi.

Yapay Zekâ Ürünü Hikayelerin Dilsel Zenginliğinin 4. Sınıf Türkçe Metinleriyle Karşılaştırılması

Turan Tunahan Yolal ¹ & Ali Ersoy ²

¹ Sınıf Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Temel Eğitim Bölümü, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin eğitim alanında kullanılmaya başlamasıyla birlikte, öğretim materyallerinin üretiminde ve kullanımında önemli değişiklikler meydana gelmektedir. Microsoft'un (2025) Eğitimde Yapay Zekâ (AI in Education) raporuna göre, eğitim kurumlarının %86'sı üretken YZ teknolojilerini kullanmakta; öğrenci ve öğretmenlerin YZ'yi eğitsel amaçlarla kullanma oranı hızla artmaktadır. Benzer şekilde, öğrencilerin %86'sı çalışmalarında yapay zekâdan yararlandıklarını belirtmektedir (Digital Education Council, 2024).

YZ teknolojileri, öğretmenlere yalnızca hazır içerikleri kullanma değil, aynı zamanda öğretim programı hedeflerine uygun özgün materyaller üretme olanağı da sunmaktadır. YZ destekli araçlar sayesinde öğretmenler; görsel, metin, şarkı, video veya etkileşimli etkinlikler gibi çeşitli formatlarda içerik oluşturabilmektedir. Metin üreten yapay zekâ sistemleri, büyük dil modelleri (BDM) olarak adlandırılan yapay sinir ağı temelli dönüştürücüler kullanır ve bu sistemlerin en bilinen türü “Üretken Önceden Eğitilmiş Transformatör” (GPT) modelidir (UNESCO, 2024). BDM'ler, geniş veri kümelerinden öğrenilen istatistiksel örüntülere dayanarak bir sonraki olası kelimeyi tahmin eder. Bu sayede dilbilgisel açıdan doğru ve akıcı metinler üretebilirler; ancak derin anlam, bağlam ve kültürel çağrışım unsurlarını tam olarak yansıtmakta yetersiz kalabilirler (Bender ve Koller, 2020). YZ dil modelleri kısa sürede çok sayıda kullanılabilir metin üretebilmektedir. Ancak bu metinlerin insan zihninin sanatsal ve edebi yaratıcılığını tam olarak yansıtamadığı belirtilmektedir (Altıntop, 2024). UNESCO (2024) raporunda da YZ'nin eğitimde öğrenme fırsatlarını genişletebileceği, ancak pedagojik ve etik açıdan dikkatli bir değerlendirme gerektirdiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle, YZ tabanlı içeriklerin pedagojik uygunluğu ve dilsel yeterliliğinin incelenmesi önem kazanmaktadır.

YZ destekli metin üretim araçları öğretmenlere kolaylık sağlamakla birlikte, üretilen metinlerin niteliği konusunda tartışmalar sürmektedir. Alan yazında, bu metinlerin genellikle insan yazımına göre daha biçimsel, mesafeli ve kişisel tondan uzak bir üslup benimsediği; ayrıca sözcük çeşitliliği bakımından daha sınırlı olduğu belirtilmektedir (Terçon, 2025). Aynı şekilde, YZ tarafından üretilen



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

metinlerin öğrencilerin yazılarına kıyasla daha resmi ve nesnel bir dil kullandığı, ancak duygusal ve öznel unsurları yeterince yansıtamadığı ifade edilmektedir (Frangieh ve Abdallah, 2024). Alan yazındaki çalışmalar, YZ ile üretilen içeriklerin yalnızca dilbilgisel doğruluğa sahip olmasının yeterli olmadığını; pedagojik hedeflerle uyumlu ve öğrencilerin yaş düzeyine uygun olması gerektiğini vurgulamaktadır. Nitekim, Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan bir araştırmada, YZ tarafından oluşturulan metinlerin yaklaşık yarısının hedeflenen dil seviyesine uygun olmadığı tespit edilmiştir (Katı ve Can, 2024). Bu doğrultuda, bu araştırmada yapay zekâ tarafından üretilen hikâye metinleri ile ilkökul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hikâyeler; söz varlığı, anlamsal derinlik ve konu uyumu açısından karşılaştırmalı olarak incelenecektir. Böylece, YZ tarafından üretilen metinlerin dilsel yeterlik düzeyi ve eğitimdeki potansiyeli ortaya konacaktır.

Bu araştırmada, GPT tabanlı BDM tarafından üretilen hikâye metinleri ile ilkökul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hikâyeler; söz varlığı, anlamsal derinlik ve konu uyumu açısından karşılaştırmalı olarak incelenecektir. Bu temel amaca bağlı olarak aşağıda yer alan araştırma soruları üretilmiştir.

- GPT tarafından üretilen hikâye metinleri ile ilkökul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâyeler, kelime sayısı, farklı kelime sayısı ve kelime çeşitliliği oranı bakımından bir farklılık göstermekte midir?
- İki metin grubu (GPT ve Ders Kitabı) arasında, öğrenci yaş düzeyine uygunluk açısından belirlenen kullanılan sözcüklerin sıklık ve düzey farklılıkları nelerdir?
- GPT tarafından üretilen hikâye metinleri ile ilkökul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâyeler; deyim, atasözü, eş ve zıt anlamlı sözcük, mecaz ve yan anlam kullanımı açısından farklılık göstermektedir?

GPT tarafından üretilen hikâye metinleri, İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temalara ders kitabı metinlerine kıyasla ne ölçüde uyum sağlamaktadır?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde desenlenmiştir. Çalışmada, GPT tarafından üretilen hikâye metinleri ile ilkökul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hikâyelerin dilsel ve yapısal özelliklerinin sistematik biçimde çözümlenmesi amaçlandığından, karşılaştırmalı içerik analizi benimsenmiştir. Bu analiz, iki farklı veri setindeki metinlerin belirlenen ölçütler doğrultusunda incelenmesini, benzerlik ve farklılıklarının sistematik olarak ortaya konulmasını ve tematik çıkarımlar yapılmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çalışma Grubu

Araştırmanın veri kaynaklarını, birbiriyle karşılaştırılacak iki farklı metin grubu oluşturmaktadır:



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Yapay Zekâ Metinleri (YZM): GPT-4 tabanlı BDM kullanılarak, İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temalara ve kazanımlara uygun olarak üretilen özgün hikâyeler.
- Ders Kitabı Metinleri (DKM): İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan ve öğretim programı temalarını temsil eden hikâye türündeki metinler.

Her iki gruptan eşit sayıda metin, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme dikkate alınarak seçilecektir. Ders kitabındaki metinler, öğretim programı temaları ve metin türü (hikâye) ölçütlerine göre; YZM ise aynı temalar, benzer uzunluk ölçütleri (ortalama kelime sayısı) ve 4. sınıf okuma seviyesine uygunluk gözetilerek üretilecek ve belirlenecektir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, karşılaştırmalı analize uygun veriyi hazırlamak amacıyla iki aşamada gerçekleştirilecektir:

- Metinlerin Seçimi ve Oluşturulması: 4. sınıf Türkçe dersi temaları doğrultusunda, DKM'ler belirlenecek, YZM'ler ise özel komutlarla ilgili öğretim programı temaları ve öğrenci seviyesine uygun olarak GPT-4'e ürettirilecektir.
- Metinlerin Dijital Ortama Aktarılması: Ders kitabı metinleri dijitalleştirilecektir. GPT tarafından üretilen metinler ise doğrudan çıktı alınarak veri setine dâhil edilecektir.

Veri Analizi

Araştırma verileri, hem nicel hem de nitel olarak çözümlenecektir. Nicel içerik analizinde, her metin için toplam kelime sayısı (TKS), farklı kelime sayısı (FKS), kelime çeşitliliği oranı ($TTR = FKS/TKS$) ve ortalama cümle uzunluğu hesaplanacaktır. Nitel içerik analizinde, metinler söz varlığı, anlamsal derinlik ve anlatı yapısı kategorilerinde kodlanacaktır. Elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak tablolastırılacak ve yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, GPT tabanlı büyük dil modeli (BDM) tarafından üretilen hikâyeler ile ilköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâyelerin dilsel ve anlamsal özelliklerinin benzer düzeyde olacağı beklenmektedir.

- Söz varlığı açısından: GPT metinlerinin kelime çeşitliliği oranının (TTR) ders kitabı metinlerine yakın, hatta bazı durumlarda biraz daha yüksek olacağı beklenmektedir.
- Anlamsal derinlik açısından: GPT tarafından üretilen hikâyelerin anlam bakımından genel olarak tutarlı, duygusal anlatım yönünden ise zengin olacağı düşünülmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Söz varlığı ögeleri: YZ metinlerinde deyim, mecaz ve yan anlamların yerinde kullanıldığı; anlatımda daha çağdaş ve akıcı bir dilin öne çıkacağı tahmin edilmektedir.
- Konu uyumu ve anlatı yapısı: GPT hikâyelerinin olay örgüsü bakımından genellikle tutarlı olacağı ve 4. sınıf düzeyine uygun, yaratıcı içerikler üretebileceği beklenmektedir.

Genel olarak: YZ tarafından üretilen metinlerin dilsel doğruluk, akıcılık ve sözcük çeşitliliği açısından ders kitabı metinlerine yakın nitelikte olacağı ve eğitimde içerik geliştirme sürecinde destekleyici bir araç olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ, dilsel zenginlik, Türkçe

Kaynakça

Altıntop, M. (2023). Yapay zekâ/akıllı öğrenme teknolojileriyle akademik metin yazma: ChatGPT örneği. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (46), 186-211.

Bender, E. M., & Koller, A. (2020). Climbing towards NLU: On meaning, form, and understanding in the age of data-driven NLP. Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, 5185–5198.

Digital Education Council. (2024). AI or not AI: What students want — Global AI student survey 2024. Digital Education Council. <https://www.digitaleducationcouncil.org/global-ai-student-survey-2024.pdf> (Erişim tarihi: 10 Kasım 2025)

Frangieh, C., & Abdallah, M. (2024). A Linguistic Comparison between Human-and AI-Generated Texts in Lebanon. CALR Linguistics Journal, (15).

Katı, T. N., & Can, U. (2024). Yapay zekâ ile üretilen metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik kullanılabilirliği: ChatGPT-3.5 örneği. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(2), 538-569. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1415303>

Microsoft Corporation. (2025). AI in education: A Microsoft special report. Microsoft. <https://cdn-dynmedia-1.microsoft.com/is/content/microsoftcorp/microsoft/bade/documents/products-and-services/en-us/education/2025-Microsoft-AI-in-Education-Report.pdf> (Erişim tarihi: 10 Kasım 2025)

OECD (2024). Education policy outlook 2024: Reshaping teaching into a thriving profession from ABCs to AI, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en>.

Terčon, L., & Dobrovoljc, K. (2025, October 1). Linguistic characteristics of AI-generated text: A survey (arXiv preprint arXiv:2510.05136). <https://doi.org/10.48550/arXiv.2510.05136>

UNESCO. (2024). Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390842>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Okuma Çemberinin İlkokul 3. sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine Etkisi

Zeynep Eylül Yalçinkaya ¹, Sadiye Ayça Öztürk ¹ & Kübra Babacan ¹

¹ Sınıf Öğretmenliği, Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Çubukçu ve Gültekin (2006)’ne göre sosyal gelişimi bireyin toplum içinde insanlarla iyi ilişkiler kurması ve toplum hayatına uygun davranışlar sergilemesi olarak tanımlamaktadır. Sosyal gelişimin önemli bir parçası da bireylerin sahip olması gereken sosyal becerilerdir. Bu önemli parça, sosyal öğrenmeler yoluyla da kazanılabilir. Bireyin bulunduğu aile, okul, arkadaş çevresi ile kurduğu iletişim sosyal becerilerini etkiler. Sosyal becerisi yüksek olan bireylerin iletişim kurma, empati yapma, problem çözme, sosyal farkındalık geliştirme, topluluk içerisinde inisiyatif alma, öz farkındalık, öz düzenleme gibi becerileri de yüksektir. Tüm bu becerilere bağlı olarak sosyal becerisi gelişmiş olan öğrencilerin akademik başarıları da yüksektir (Kabasakal ve Çelik, 2010). Sosyal beceriler konusunda eksikliği olan öğrenciler, karşılarına çıkan sorunları çözmede sosyal becerileri kazanmış öğrencilere göre çok daha az seçeneğe sahiptirler. Bu noktada öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik sosyal etkileşimin yüksek olduğu programlar oluşturulup öğretim programına eklenmiştir (Doğan, 2020).

"Okuma çemberi, öğrencilerin seçtikleri kitaplara göre oluşturulan gruplarda, bireysel olarak okudukları bölümleri belirli aralarda tartıştıkları, bir öğretim yöntemidir" (Avcı ve diğerleri, 2010). Okuma çemberleri iş birliğiyle yapılan çalışmaları da içerir ve öğrencilerin gruplar halinde çalışmalarına olanak sağlar. Kaya (2018)’ in yaptığı araştırmaya göre bu işbirlikçi hareket etme durumu çalışmaların istenilen noktaya ulaşmasında da oldukça etkilidir ve bu yüzden bahsedilen okuma çemberleri uygulamaları öğrencilerin sosyal becerilerinde de olumlu etkiler yaratır. Okuma çemberi uygulaması, öğrencilerin okuma hızı, okuma motivasyonu gibi kavramlarda anlamlı değişikliklere sebep olmanın yanında iletişim kurma, topluluk önünde konuşma, arkadaşının fikrine saygı duyma, çok yönlü düşünme, eleştirel bir bakış açısına sahip olma, duygu ve düşüncelerini paylaşma cesaretini gösterme bağımsızlık kazanma ve özsaygı gibi sosyal becerilerini de arttırmaktadır. Değişen dünya düzeniyle sosyal becerileri geliştiren etkinliklere daha çok yer verilmesi öğretim programlarının gündeminde yer almıştır (Boyacı ve Özer, 2019). Bu noktada konuşma çemberi uygulaması ortaokul (Altınkaya, 2019), lise (Asra ve Cırık, 2023) ve ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle (Topçam, 2021) uygulanmış ve ilgili konularda anlamlı farklılıklar görülmüştür. Alan



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yazında okuma çemberi uygulamasının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisine dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu projeye alana katkı sunmak amacıyla okuma çemberlerinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisi araştırılmak istenmektedir.

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Deneysel araştırma yöntemleri, neden sonuç ilişkilerinin belirlemek amacıyla, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2017, s.121).

İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin, okuma stratejilerinden/yöntemlerinden Okuma Çemberlerinin sosyal beceriye etkisini belirlemeye yönelik bu çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen denkleştirilmemiş kontrol gruplu ön test-son testtir. Bu desende; deney grubu ve kontrol grubu rastgele atama yapılmaksızın seçilmiştir. Her iki gruba da ön test ve son test uygulanır. Deneysel işlem ise sadece deney grubuna yapılır (Creswell, 2017). Yarı deneysel araştırma tasarımı, karışıklığa neden olan olası değişkenlerin tamamen kontrol altına alınmasına olanak sağlayamayan deneysel bir araştırma tasarımıdır (Johnson ve Christensen, 2014, s.319) evrende benzer dağılımlara sahip olup olmadığını test eder (Büyüköztürk, 2011, s.155).

Araştırmaya Ankara ili, üçüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenciler katılacaktır. Araştırmanın 2024-2025 güz yarıyılında, 10 hafta uygulama, bir hafta ön test ve bir hafta son test olmak üzere toplam on iki hafta süreyle gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Müfredatta verilen süreyle uyumlu olarak araştırmacılar deney grupları ve kontrol grubu olarak seçilen sınıflarda uygulamayı kendileri yapmıştır. Bu şekilde öğrencileri yakından takip etme olanağına sahip olunmuştur.

Okuma çemberlerinin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisini ölçülmesinin hedeflendiği bu çalışmada verilerin toplanmasında Danielson ve Phelps (2003) tarafından geliştirilen, Gençdoğan (2008) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan “Çocuklar İçin Sosyal Beceri Ölçeği” testi kullanılmıştır.

Proje uygulaması Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 14.10.2024 tarihli 10/58 sayılı etik kurul kararıyla etik açıdan uygun bulunmuştur. Etik açıdan uygun bulunan proje, Milli Eğitim Bakanlığı'na araştırma uygulama izni için araştırma uygulama izni başvuru taahhütnamesi başta olmak üzere ilgili belgeler tamamlanarak başvuruda bulunulmuştur.

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama aracı, “Çocuklar İçin Sosyal Beceri Ölçeği”dir. Ölçek, 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 26 paket programı kullanılmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okuma Çemberi yönteminin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, deney grubuna yapılandırılmış, rollere dayalı ve öğrenci etkileşimini temel alan Okuma Çemberi etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise mevcut öğretim süreci devam ettirilmiştir. Uygulama öncesinde ve sonrasında her iki gruba uygulanan Sosyal Beceri Ölçeği ile toplanan veriler, yürütülen deneysel sürecin etkililiğini değerlendirmek amacıyla analiz edilmiştir.

Çalışmanın bulguları, Okuma Çemberi yönteminin öğrencilerin sosyal becerilerinde anlamlı düzeyde gelişim sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin grup içerisinde aktif roller üstlenmeleri, karşılıklı etkileşim yoluyla anlam kurmaları, duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri ve ortak ürünler ortaya koymaları, sosyal etkileşimlerinin derinleşmesine katkıda bulunmuştur. Bu bağlamda, okuma çemberi uygulaması öğrencilerin sorumluluk alma, iş birliği yapma, empati geliştirme ve etkili iletişim kurma gibi temel sosyal becerilerini desteklemiş ve pekiştirmiştir.

Bu sonuçlar, okuma çemberi yönteminin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal öğrenme alanlarında da bütüncül bir gelişimi teşvik ettiğini ortaya koymaktadır. Öğrenci merkezli, yapılandırmacı temelli ve etkileşim odaklı yapısıyla bu yaklaşım, özellikle erken yaş gruplarında sosyal becerilerin gelişimini destekleyen etkili bir öğretim stratejisi olarak değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: okuma çemberleri, sosyal beceri, ilkökul öğrencileri

Kaynakça

Altınkaya, A. (2019). Okuma çemberi yönteminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma öz yeterliliklerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Asra, B. & Cırık, İ. (2023). Okuma Çemberi Yönteminin Lise Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Düzeylerine Etkisi: Bir Karma Yöntem Çalışması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(3), 1518-1544.

Avcı, S. & Yüksel, A. & Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: okuma çemberi. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (32), 5-24.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem.

Creswell J. W. (2017). Araştırma deseni, Çev: Selçuk Beşir Demir. Ankara: Eğiten Kitap Yay.

Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. Bilig, 37, 155–174.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Danielson, C. K., & Phelps, C. R. (2003). The assessment of children's social skills through self-report: A potential screening instrument for classroom use. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35(4), 218–229.

Doğan, E. (2020). Ortaöğretim programlarına 21. yüzyıl becerilerinin yansımaları ve öğretmenlerin bu becerilere ilişkin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaya Tosun, D. (2018). Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi. Doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.

Kabasakal, Z., & Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(1), 203–212.

Karasar, N. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel.

Gençdoğan, B. (2008). Psychometric properties of the Turkish version of the Children's Self-Report Social Skills Scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(7), 955–964.

Akıcı Okuma Stratejilerinin Okuma Güçlüğü Olan 4. Sınıf Öğrencisinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi

Ceylin Özaydın ¹ & Kübra Babacan ¹

¹ Sınıf Öğretmenliği, Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Okuduğunu anlama; okuma yoluyla alınan bilgilerin inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesiyle oluşturulan anlamların, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilip zihinde yapılandırılmasıdır (Güneş, 2009). Okuduğunu anlama okuyucu tarafından bir eylem gerektirir. Eylem de metnin konusunu ve içeriğini bilen okuyucunun anlam kurmak için var olan bilgilerini kullanmasıdır (Akyol ve Kodan, 2016).

Akıcı okuma ise Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, Levy ve Rasinski'ye (2010) göre kelimeyi doğru okuma, okumada otomatikleşme ve prozodik özelliklerden oluşan bir yapı olup okuyucunun anlam kurmasını kolaylaştırmaktadır. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama gibi becerileri geliştirmek için bazı yöntemler kullanılmaktadır. Bunun için Kiroğlu (2002) “Okuma stratejileri, okuyucuların bir işlemi nasıl kavradıklarına, okuduklarından nasıl anlam çıkardıklarına ve okuduklarını anlamadıklarında ne yaptıklarına işaret eder. Bu stratejiler okuyucu tarafından okuduğunu anlamayı geliştirmek ve kavramadaki başarısızlıkların üstesinden gelmek için kullanılır.” demiştir.

Okuma güçlüğü, “öğrencinin gerekli okuma becerilerinden herhangi birisini kazanmamış olmasından dolayı öğrencinin okuma sırasında yaşadığı güçlük ya da herhangi bir metnin okunmasında sözcük ve deyimlerin anlamını kavramak, cümle yapısını çözümlemek bakımından karşılaşılan zorluk” şeklinde tanımlanmaktadır (Özsoy, 1984). Çocuğun okumasına engel teşkil edebilecek herhangi bir fiziksel (görsel, işitsel) ve zihinsel bir sorunu olmamasına rağmen okuma becerisini kazanmada akranlarından geride olmasıdır (Yılmaz, 2019).

Okuma güçlüğü basit bir sorun gibi görünebilse de öğrencilerin yaşadığı okuma güçlüğü problemi ciddiye alınmalıdır. Aksi halde okuma güçlüğü yaşayan bireylerin okumada yaşadıkları sorunlar erken yaşlarda giderilemezse, okuma problemleri hayat boyu devam edebilir (Rasinski, 2003). Bu nedenle okuma güçlüğüne erken teşhisi önemlidir ve kısa zamanda okuma güçlüğüne gidermek adına çalışmalar planlanmalıdır. Öğrencilerin küçük yaşlarda özgüveninin kırılmaması, akranlarından geri kalmaması, programdaki yeterlilikleri kazanarak eğitimine devam edebilmesi için bu alanda yapılacak

olan çalışmalar onlara önemli ölçüde katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte okuma güçlüğü yaşayan çocukların yaptıkları hatalar, okuma türlerinden olan sesli okuma aracılığıyla belirlenebilmektedir (Özkara, 2010). Yapılan araştırmalar, okuma stratejilerinden yararlanıldığında öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde anlamlı gelişmeler gözlemlendiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmalar dikkate alındığında ve değerlendirildiğinde öğrencilerin okuma güçlüğü probleminin tespit edilmesi, okuma becerilerinin anlamlı oranda geliştirilmesi ve yaşam standartlarının artırılması için karşımızda herhangi bir engel bulunmadığı görülmektedir.

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Deneysel araştırma yöntemleri, neden sonuç ilişkilerinin belirlemek amacıyla, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2017, s.121). Akıcı okuma stratejilerinin okuma güçlüğü olan 4. sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama becerisine etkisini belirlemeye yönelik bu çalışmada tek denekli araştırma deseni kullanılmıştır. Tek denekli araştırma deseni, deneysel bir müdahale durumunun etkisini incelemek için tek bir katılımcı kullanan tasarımlardır (Demir, 2014, s.330). Deneysel araştırmaların uygulanacağı evrendeki birey sayısı bazı durumlarda çok az olabilmektedir (Büyükoztürk vd., 2017, s.18). Bu durum özel eğitim gereksinimli bireylerde gerçekleştirilen deneysel tasarımlarda da sadece bir bireye dair olabilmektedir. Çalışmada özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci üzerinde deneysel bir tasarım gerçekleştirileceğinden tek denekli araştırma deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu: Araştırmaya Ankara ilinde dördüncü sınıfta olmak üzere okuma güçlüğü olan bir öğrenci katılmıştır. Araştırma 2024-2025 bahar yarıyılında bir hafta ön test, bir hafta son test, on hafta uygulama olmak üzere toplam on iki hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu sayede araştırma boyunca öğrenciyi yakından takip etme imkanına sahip olunmuştur.

Veri Toplama Araçları: Bu çalışmada okuduğunu anlamayı ölçmek için Kaya, Doğan ve Yıldırım'ın (2018) hazırlamış olduğu okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Okuduğunu anlama testi bir fabl, bir öyküleyici metin, metinlere ait 16 soru ile üç adet bilgilendirici metin ve bu metinlerle ilişkili 16 sorudan oluşan 32 soruluk bir testtir. Öğrenciden metinleri okuyup anlamaya yönelik hazırlanan test sorularını cevaplaması istenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre, çalışmanın başlangıcında öğrencinin okuma sırasında çok sık duraksadığı, tahminle okuma davranışı sergilediği, kelimeleri çözümlemede zorlandığı, sözcükleri anlam bağlamından bağımsız seslendirerek anlamayı sürdüremediği tespit edilmiştir. Araştırmada müdahale



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öncesi (A evresi) ve müdahale dönemi (B evresi) arasındaki fark değerlendirildiğinde, davranışta olumlu yönde tutarlı bir artış olduğu görülmüştür. Müdahale öncesi dönemde okuduğunu anlama puanlarında düşük düzeyli ve dalgalı bir seyir gözlemlenen öğrencinin; müdahalenin başlamasıyla birlikte puanlarında istikrarlı bir artış meydana gelmiş, özellikle ikinci haftadan itibaren davranışta anlamlı bir düzey artışı ve pozitif eğilim ortaya çıkmıştır. Öğrencinin müdahale sonrasında aynı ölçme aracıyla uygulanan son testte gösterdiği puan artışı, okuduğunu anlama becerisinde belirgin ve anlamlı bir gelişim kaydettiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, uygulanan akıcı okuma stratejilerinin yalnızca kısa vadeli bir gelişim yaratmadığını, aynı zamanda anlamlı ve güçlü bir öğrenme çıktısı sağladığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: akıcı okuma stratejileri, okuduğunu anlama becerisi, okuma güçlüğü

Kaynakça

- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 35(2).
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara:Pegem.
- Demir, B. S. (2014). Eğitim araştırmaları nitel nicel ve karma yaklaşımlar. Ankara: Eğiten Kitap.
- Güneş, F. (2009). Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel.
- Kıroğlu, M. K. (2002). Anlamlı gruplandırma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading research quarterly*, 45(2), 230-251.
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 109-119.
- Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 17-20.
- Rasinski, T. V., & Hoffman, J. V. (2003). Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 510-522.
- Yılmaz, M. (2019). Okuma güçlüğü ve tedavisi. Ankara: Gece Akademi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkçe Ders Kitaplarının Tasarlanmasına Yönelik Yeni Yaklaşım Önerisi

Kürşad Kara

Türkçe Öğretmenliği, Bayburt Üniversitesi

Problem Durumu

Çalışmanın amacı tema içerikli ve her bir temaya uygun öğrenim çıktıları tasarlanarak hazırlanan ders kitapları anlayışından Türkçe ders kitaplarını muaf tutmayı tartışmaya açmaktır. Ders kitapları, ders içeriklerine uygun oluşturulan öğretim programlarının planlı yürütülebilmesi için en çok kullanılan araçlardır. Eğitim ve öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin kullandığı temel materyallerden biridir. Ana dili eğitiminde de temel araçlar arasında yer almaktadır. Hâlihazırda Türkçe ders kitapları tasarlanırken genelde dilin dört temel becerisinin gelişimine yönelik hazırlanmakta ve bu becerileri geliştirecek etkinliklerden oluşmaktadır. Bir sonraki aşamada ise Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği temalar doğrultusunda ders kitaplarının içeriği oluşturulmaktadır. Asıl üzerinde durulması gereken nokta da tam burasıdır. Türkçe ders kitapları bir anda ana dili bilincinin verilemediği, dili oluşturan temel unsurların araka plana itildiği ve dilin beslendiği edebiyat ürünlerinden sıyrılarak temaya uygun metinler ve içeriklerden oluşan bir nevi hayat bilgisi kitaplarına dönüşmektedir. Türkçe ders kitaplarında yer alan bazı tema başlıkları şunlardır: Sağlıklı yaşıyorum, iletişim ve sosyal ilişkiler, duygularımı tanıyorum, oyun dünyası vb. Tema başlıklarına bakıldığında bu tema başlıkları doğrudan dilin bir ögesi olmadığı, dil bilincine ait bir alt başlık özelliği taşımadığı, Türkçenin ne tarihi bir sürecini ne de Türkçeyi diğer dillerden ayıran özellikleri yansıtan başlıklar olmadığı görülmektedir. Bu durum bilimsel çalışmaların verilerine de yansımıştır. Sonuç olarak ders kitaplarına yönelik tespit edilen birçok eksiğin temelinde tema temelli kitap tasarımı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bildiride milli kimliğimizin ana unsuru olan Türkçemiz için hazırlanacak ders kitaplarında tema anlayışından sıyrılarak Türk dilinin bütün boyutlarını yansıtan bir nevi imtiyazlı bir ders kitabının tasarlanmasının farklı bilimsel verilere dayandırılarak tartışılmaya açılması düşünülmektedir. Bu kapsam dahilinde çalışmanın problem cümlesi ve alt problemler şu şekilde belirlenmiştir:

Çalışmanın Problemi ve Alt Problemler

Türkçe ders kitaplarının; Türkçenin varlığı, tarihi, güzelliği, özelliği, diğer dillerden üstün yönleri, ders kitaplarının dilimize ait söz varlığını gerektiği gibi yansıtmayı yansıtmadığı bir problem olarak belirlenmiştir. Bu probleme bağlı olarak alt problemler belirlenmiştir:



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

1. Türkçe ders kitapları hakkında yapılan çalışmalarda doğrudan Türkçenin özellikleri ilişkili çalışma yapılmış mıdır?
2. Türkçe ders kitaplarında yer alan temalar Türkçenin dil özellikleri ile ilgili midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Türkçe ders kitaplarında yer alan temaların Türkçe, Türkçenin özellikleri, Türkçenin değeri, Türk dilinin tarihi gibi başlıkları içerip içermediğini incelemek için yapılmıştır. Çalışma, nitel araştırma desenine dayalı olarak tasarlanmış ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, bireylerin ya da grupların belirli bir durumu nasıl anlamlandırıdığını derinlemesine incelemeye olanak tanır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu bağlamda, çalışmada hem eleştirel düşünme hem de dil becerileri üzerine yazılmış akademik metinler, ders içerikleri ve öğretim programları analiz edilmiştir.

Veri Toplama Yöntemi

Veriler, Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) ait Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrenci çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları ve akademik makaleler üzerinden toplanmıştır. Ayrıca, eleştirel düşünme ve dil becerileri konusunda yayımlanmış açık erişimli yüksek lisans tezleri ve bilimsel makaleler de kapsam dahilinde değerlendirilmiştir. Dokümanlar, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve maksimum çeşitlilik örnekleme esas alınarak farklı kaynak türleri dahil edilmiştir (Patton, 2014).

Veri Analizi

Verilerin analizi, içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, belirli temaların ve örüntülerin sistematik biçimde belirlenmesini sağlar (Krippendorff, 2004). Dokümanlar öncelikle okunmuş, ardından belirli kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar temalar altında gruplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması önemlidir. Bu kapsamda uzun süreli etkileşim, katılımcı doğrulaması (üçüncü taraf incelemesi) ve veri çeşitliliği ilkeleri dikkate alınmıştır (Lincoln & Guba, 1985). Kullanılan tüm dokümanlar açık erişim kaynaklardan elde edilmiş, kaynakların güncel ve akademik nitelikte olmasına özen gösterilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın bulguları incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Türkçe ders kitabı değişik başlıklar altında incelemeye tabi tutulmuştur. Fakat Türkçe ders kitapları Türkçeye uygun hazırlandığına ya da Türkçe dilinin bütün özelliklerini yansıttığına dair bir incelmeye tabi tutulmamıştır. Dilin alt başlıklarından olan söz varlığı, noktalama ve yazım noktasında birkaç çalışma yapılmıştır. Sınırlı sayıdaki bu çalışmalar yeterli bulunmamaktadır.

Diğer bir alt problemde ise Türkçe ders kitaplarında ele alınan temaların Türkçenin özelliklerini ne kadar yansıttı ya da doğrudan Türkçeye dair bir temaya yer verildiğine dair incelemelerde ise karşılaşılan durum iç açıcı değildir. Çünkü her bir kitap da yer alan 8 tema toplamda 32 temanın doğrudan Türkçe ile ilgili olmadığı görülmüştür. Geleneklerimiz ve milli kültürümüz temaları doğrudan Türkçe ile ilişkilendirilememiştir. Bu anlayış kabul görse Atatürk teması, vatandaşlık temalarında çok rahat Türkçe ile vurgular ön plana çıkartılabilir. Bu nedenle tematik yaklaşımla hazırlanan ders kitaplarında ortaya çıkan bazı problemler şunlardır: Temalara göre metin seçildiğinden öğrencilere hangi sınıf düzeyinde hangi kelimelerin öğretileceği, söz varlığı listelerine yer verilmemektedir (Baş ve Karadağ, 2012; Bakırcı ve Ceran, 2022).

Anahtar Kelimeler: Türkçe ders kitabı, tema, tasarı

Kaynakça

- Acar, S., & Karakuş, N. (2022). Türkçe ve Türk Kültürü 5-8. Seviye Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Yönünden İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 189-203.
- Aktaş, E. (2020). Akıcı Okuma Becerisi Bakımından Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitapları Üzerine Eleştirel Bir Analiz. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 1140-1165.
- Aktaş, E. ve Bayram, B. (2021). Anlatma becerileri kapsamında 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarına bir bakış: Konuşma ve yazma stratejilerinin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 1- 18.
- Akkaya, N., & Susar, F. (2017). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Sanat Eğitime Uygunluğunun Değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 1083-1113.
- Akyüz Aru, S. ve Ertem, İ. S. (2014). Türkçe ders kitaplarında kelime hazinesini geliştirmeye yönelik planlamanın incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(3), 675-694.
- Alıcı, F. (2019). İlkokul 2. Sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alver, T. ve Koçer, G. (2020). Türkçe Ders Kitaplarında Karagöz Metinlerindeki Değerler Eğitimi. *International Journal of Language Academy*, 8/3(33), 450-462.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Aral, D. (2008). Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerler üzerine bir araştırma. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Arslan, A., & Engin, A. O. (2019). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. International Journal of Turkish Education Sciences, 13, 67-94.

Aslan, C. (2006). Türkçe ders kitaplarında Türkçe olmayan sözcüklerin kullanımı üzerine bir inceleme. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi, 133, 7-19.

Bağcı, H. ve Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(3), 12-28.

Bakırcı, Ş. ve Ceran, D. (2022). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme-izleme metinlerinin söz varlığı bakımından incelenmesi. Route Educational & Social Science Journal, 9(3), 312- 321.

Baş, b. ve Karadağ, ö. (2012). Söz varlığı üzerine yurt dışında ve Türkiye'de yapılan temel araştırmalar. Millî Eğitim, 193, 81-105.

Canbulat, M., Asma, B. ve Koparan, B. (2022). Türkçe ders kitaplarının metin ve metin önu-sonu sorularındaki düşünme türleri ve kök değerler. Turkish Studies - Education, 17(2), 215- 232.

Ceran, D. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarına ilişkin metaforları. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(3), 122-140.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Etkileşimli Kitap Okumanın Öyküyü Anlama ve Motivasyona Etkisi

Esra Sever Serezli ¹, Aslı Karaman ¹, Sümeyye Yazıcı ¹ & Sude Berfin Karaca ¹

¹ Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Problem Durumu

Etkileşimli kitap okuma (EKO), çocukların okuma sürecine aktif anlam kurucu olarak katılımını hedefleyen, yetişkin ve çocuk arasındaki karşılıklı konuşmaya dayalı bir yaklaşımdır (Whitehurst vd., 1988). Bu yöntemde, yetişkinin çocukla metin hakkında soru-cevap, tahmin etme, ilişki kurma gibi stratejiler kullanarak iletişim, çocuğun dili anlamlandırma, yapılandırma ve üretme becerilerinin gelişimini desteklemekte birlikte (Hindman vd., 2012) okul öncesi dönemde çocukların metinle kurduğu anlam ilişkisini ve okuma etkinliğine yönelik katılım düzeyini de güçlendirmektedir.

Erken okuryazarlık becerilerinden biri olan öyküyü anlama, özellikle öykü yapısının kavranması, olay örgüsünün takibi, karakterlerin düşünce ve duygularının çözümlenmesi gibi bilişsel becerileri içeren karmaşık bir süreçtir (Paris ve Paris, 2003). EKO, çocuklara metinle aktif bağ kurmalarını ve öykü içeriklerini yeniden yapılandırmalarını sağlayan doğal bir öğrenme bağlamı sunmaktadır. Bu süreçte, çocukların okuma etkinliğine yönelik motivasyonları da anlam kurma ve yapılandırma süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Özellikle okul öncesi dönemde çocukların bir görevi sürdürme, dikkatini devam ettirme ve zorluklara rağmen görevi tamamlamaya çalışma davranışları; yani sebat ve içsel güdülenme hem anlama becerilerinin gelişimini desteklemekte hem de erken akademik tutumları şekillendirmektedir (Morgan vd., 2015). Bu bağlamda, motivasyon yalnızca duyuşsal bir değişken olarak değil, bilişsel süreçlerin sürdürülebilirliği için de önemlidir.

Son yıllarda etkileşimli kitap okuma uygulamaları, çoğunlukla sözcük öğrenimi, öykünün yeniden yapılandırılması ve hikâye unsurlarının kavranmasına odaklanmıştır (Chlapana, 2021; Xu vd., 2022). Ancak bu süreçte, çocukların öyküyle kurduğu bilişsel bağın sürekliliği, görev esnasında verdikleri duygusal tepkiler, gösterdikleri çaba ve içsel kararlılık gibi motivasyonel göstergeler yeterince araştırılmamıştır. Bu çalışma, EKO sürecinin yalnızca bilişsel çıktılarla sınırlı kalmayıp, çocuğun göreve bağlılık ve içsel güdülenme düzeyiyle nasıl etkileşime geçtiğini inceleyen uygulama temelli çalışmaların sınırlılığine (Morgan vd., 2015) dikkat çekerek, bu alandaki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, EKO uygulamalarının, özellikle düşük ve orta sosyoekonomik düzeydeki çocuklar üzerinde daha güçlü etkiler ortaya koyduğuna dair bulgular (Deniz ve Gönen, 2021), bu tür gruplara yönelik müdahalelerin önemini artırmaktadır. Bu doğrultuda araştırma grubu,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocuklarının yoğunlukta bulunduğu bir sınıftan seçilmiş olup, elde edilen bulguların bu gruplara yönelik uygulanabilirliğine dair özgün katkılar sunması amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumunda sınıf içi etkileşimli kitap okuma uygulamasının, çocukların öyküyü anlama becerileri ve bir görevi başarma sürecindeki içsel motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, hem bilişsel (öyküyü anlama) hem duyuşsal (motivasyonel göstergeler) değişkenleri birlikte ele alarak, EKO yaklaşımına yönelik bütüncül bir değerlendirme sunmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır;

- Etkileşimli kitap okuma uygulaması, okul öncesi çocukların öyküyü anlama düzeylerinde anlamlı bir değişim yaratmakta mıdır?
- Etkileşimli kitap okuma uygulaması, okul öncesi çocukların içsel motivasyon düzeylerinde (bilişsel sebat, kaba motor sebat, yetişkinlerle sosyal sebat, çocuklarla sosyal sebat, üst düzey memnuniyet, olumsuz tepki ve genel yeterlik gibi alt boyutlar bağlamında) anlamlı bir değişim yaratmakta mıdır?
- Öyküyü anlama düzeyi ile çocukların motivasyon düzeyleri arasında etkileşimli kitap okuma süreci sonrasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmada, tek gruplu ön test–son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen, bir bağımlı değişkenin müdahale öncesi ve sonrası ölçülerek uygulamanın etkisinin değerlendirildiği, ancak kontrol grubunun bulunmadığı bir yaklaşımdır (Fraenkel vd., 2012). Özellikle eğitim bağlamında etik ve pratik sınırlılıklar nedeniyle sıklıkla tercih edilen bu desen (Creswell ve Creswell, 2018), müdahale sürecinin doğrudan araştırmacılar tarafından yürütüldüğü durumlarda uygulamanın etkilerini ortaya koymak açısından işlevseldir.

Çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Zonguldak'ta bir devlet okulunun anasınıfında öğrenim gören 17 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Patton, 2015). Katılımcılar, düşük ve orta sosyoekonomik düzeye sahip, anne-baba eğitim düzeyi çoğunlukla lise ve altı olan ailelerin çocuklarından oluşmaktadır. Bu tercih, EKO uygulamalarının dil gelişiminde risk altında olan çocuklar için daha etkili sonuçlar verdiğine ilişkin bulgulara dayanmaktadır (Wasik ve Hindman, 2014). Çalışma grubu, bu özellikleri taşıyan bir sınıfın bütününe çalışmaya dâhil edilmesi yoluyla oluşturulmuştur. Bu yönüyle saha gerçekliğini yansıtan uygulamalı bir model tercih edilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Uygulama öncesi çocuklara sürece uyum sağlamaları amacıyla örnek bir etkinlik gerçekleştirilmiş, seçilen kitaplar araştırmacılar tarafından EKO sürecine uygun şekilde düzenlenmiştir. 10 hafta süren uygulamada, her hafta bir ya da iki öykü kitabı etkileşimli biçimde okunmuş, ardından çeşitli disiplinlerle ilişkilendirilmiş tamamlayıcı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler, öykü içeriğini kavrama ve sürdürme motivasyonunu destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Öyküyü Anlama Değerlendirme Formu” Karaman (2013) tarafından geliştirilmiş ve okul öncesi çocukların öykü içeriklerini anlama düzeylerini değerlendirmeyi amaçlayan 9 maddelik bir ölçme aracıdır. Form, açık uçlu sorulardan oluşmakta ve her doğru yanıt 1 puan olarak değerlendirilmekte; yüksek puanlar daha iyi öykü anlama düzeyine işaret etmektedir. Özbey ve Dağlıoğlu (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18)” aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek 5’li Likert tipi olup çocukların öğrenme sürecinde gösterdikleri içsel motivasyon düzeyini ölçmektedir. Toplam 39 maddeden oluşan ölçek; bilişsel sebat, kaba motor sebat, yetişkinlerle sosyal sebat, çocuklarla sosyal sebat, olumsuz tepkiler, üst düzey memnuniyet ve genel yeterlilik olmak üzere yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Yüksek puanlar, çocuğun ilgili alandaki motivasyonunun yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları .84 ile .91 arasında, test-tekrar test güvenirliği ise .85 olarak raporlanmıştır.

Veriler, SPSS 25.0 programı ile analiz edilmiştir. Normal dağılım varsayımı çarpıklık ve basıklık değerleriyle test edilmiştir. Normallik sağlayan değişkenlerde bağımlı örneklem t-testi, sağlamayanlarda Wilcoxon işaret testi uygulanmıştır. Motivasyon alt boyutları ile öyküyü anlama arasındaki ilişkiler için Pearson ve Spearman korelasyon analizleri kullanılmıştır.

Araştırma, TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Desteği Programı (2022/2) kapsamında desteklenmiş ve etik kurul onayı alınmıştır (Protokol No: 95).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, deney grubunun öyküyü anlama ön test puan ortalaması 3.24 iken son test ortalaması 5.06 olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir, $t(16) = 3.094$, $p < .05$. Bu sonuç benzer araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Chlapana, 2021).

Motivasyon Ölçeği’nin bilişsel sebat [$t(16) = 4.638$, $p < .05$], kaba motor sebat [$t(16) = 5.853$, $p < .05$], çocuk sosyal sebat [$t(16) = 2.219$, $p < .05$], genel yeterlilik [$t(16) = 3.602$, $p < .05$] ve üst düzey memnuniyet ($z = -2.226$, $p < .05$) alt boyutlarında da anlamlı artışlar gözlenmiştir. Benzer araştırmalarda da EKO’nun motivasyonu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Hen vd., 2025; Ceyhan ve



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yıldız, 2021). Yetişkin sosyal sebat [$t(16) = 1.069, p > .05$] ve olumsuz tepki [$t(16) = 1.495, p > .05$] alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında, EKO süreci sonrasında çocukların öyküyü anlama düzeyi ile motivasyon ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı incelenecektir. Özellikle bilişsel sebat, genel yeterlilik, çocuk sosyal sebat ve üst düzey memnuniyet alt boyutlarının öykü anlama ile ilişkili olabileceği öngörülmektedir. Analizler tamamlandığında bu ilişkiler netleşecek; uygulamanın hem bilişsel hem duyuşsal çıktılar üzerindeki bütüncül etkisi daha açık biçimde ortaya konabilecektir.

Anahtar Kelimeler: etkileşimli kitap okuma, motivasyon, öyküyü anlama

Kaynakça

- Ceyhan, S., & Yıldız, M. (2021). The Effect of Interactive Reading Aloud on Student Reading Comprehension, Reading Motivation and Reading Fluency. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4), 421-431. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.201>
- Chlapana, E. (2021). Practices for comprehension strategy instruction: Helping kindergarteners improve their listening comprehension. *International Journal of Childhood Education*. <https://doi.org/10.33422/ijce.v2i4.112>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Deniz, A., & Gönen, M. (2021). Kitap okuma etkinliklerinin ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 565–580. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2021065262>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Hen, M., Deri, N., & Dolev, N. (2025). Face-to-face vs. screen-based dialogic reading: a comparative study on language skills in preschool children. *Early Child Development and Care*, 195, 163- 178. <https://doi.org/10.1080/03004430.2025.2465636>
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Erhart, A. C. (2012). Shared bookreading and Head Start preschoolers' vocabulary learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education and Development*, 23, 451–474. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.01.005>
- Karaman, G. (2013). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Morgan, G. A., Busch-Rossnagel, N. A., Barrett, K. C., & Wang, J. (2015). The dimensions of mastery questionnaire (DMQ18): A manual about its development, psychometrics, and use. Colorado State University.

Özbey, S., & Dağlıoğlu, H. E. (2017). Okul öncesi çocuklar için motivasyon ölçeği (DMQ18): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(4), 794–812. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027332>

Paris, S. G., & Paris, A. H. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. Reading Research Quarterly, 38(1), 36–76. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3>

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods (4th ed.). SAGE Publications.

Wasik, B.A., & Hindman, A.H. (2014). Understanding the Active Ingredients in an Effective Preschool Vocabulary Intervention: An Exploratory Study of Teacher and Child Talk During Book Reading. Early Education and Development, 25, 1035-1056. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.896064>

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. Developmental psychology, 24(4), 552. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>

Xu, Y., Wang, D., Collins, P., Lee, H.O., & Warschauer, M. (2021). Same benefits, different communication patterns: Comparing Children's reading with a conversational agent vs. a human partner. Comput. Educ., 161, 104059. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104059>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkçe Eğitimi/Öğretiminde Oyun Temelli/Tabanlı Öğrenme Yöntemini Kullanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Ali Umut Aşcı

Türkçe Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Son yıllarda eğitim alanında yaşanan paradigma değişimleri, öğretme ve öğrenme süreçlerinde geleneksel yöntemlerin yerini daha öğrenci merkezli ve etkileşim temelli yaklaşımların almasına neden olmuştur. Özellikle Türkçe eğitimi alanında bu dönüşüm, öğrencilerin dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirmeye yönelik yeni yöntem ve teknik arayışlarını da beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda, oyun temelli/tabanlı öğrenme yöntemi, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlaması, öğrenme sürecini eğlenceli ve anlamlı hâle getirmesi, motivasyonu artırması ve kalıcı öğrenmeyi desteklemesi bakımından öne çıkan bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Genç Ersoy, 2021). Oyun, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına doğal biçimde cevap verebilmesi nedeniyle yalnızca bir eğlence aracı değil; aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi destekleyen pedagojik bir araç olarak da kabul edilmektedir (Kuğuoğlu ve Tanır, 2006). Nitekim Piaget, Vygotsky gibi gelişim kuramcıları da oyunun öğrenme üzerindeki etkisini vurgulamış; oyun yoluyla öğrenmenin çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimini destekleyici rolüne dikkat çekmişlerdir. Bu çerçevede, oyun temelli öğrenme yönteminin özellikle dil öğretiminde kullanımı, öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirme, sözcüklerin bağlam içindeki anlamlarını kavrama, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme, yazma süreçlerinde özgünlük ve yaratıcılığı artırma gibi çok yönlü kazanımlar sağlamaktadır (Karacan, 2000). Türkçe eğitimi, bireylerin iletişim becerilerini geliştirmenin yanında düşünme, anlama, anlatma ve eleştirel bakış açısı kazanma gibi yüksek düzey bilişsel becerileri de geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedeflere ulaşabilmek için kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğrencilerin gelişim düzeyleri ve öğrenme ihtiyaçlarıyla uyumlu olması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, oyun temelli öğrenme yaklaşımı, Türkçe derslerinin soyut ve kurallara dayalı doğasını somutlaştırarak öğrenciler için daha anlaşılır ve ilgi çekici hâle getirebilmektedir (Mete, 2021). Literatüre bakıldığında her ne kadar oyun temelli öğrenmenin etkileri üzerine çeşitli deneysel çalışmalar bulunsun da, bu yöntemin Türkçe eğitimi özelinde lisansüstü tezler aracılığıyla nasıl ele alındığına dair sistematik değerlendirmelerin sayısının oldukça az olduğu görülmektedir (Çelik vd., 2025). Yükseköğretim düzeyinde hazırlanan tezlerin, alanın kuramsal çerçevesini oluşturma ve öğretim uygulamalarına yön verme potansiyeli göz önünde bulundurulduğunda, bu boşluğun giderilmesi gerekmektedir. Nitekim tezlerde hangi dil becerilerine öncelik verildiği,

kullanılan oyunların türü, örneklem gruplarının niteliği, araştırma yöntemleri ve veri toplama araçları gibi değişkenlerin incelenmesi, Türkçe eğitimi alanındaki uygulayıcılar ve araştırmacılar için yol gösterici olabilir.

Bu gerekçeler doğrultusunda bu araştırma, Türkçe eğitimi/öğretimi alanında oyun temelli/tabanlı öğrenme yöntemini konu alan lisansüstü tezleri çeşitli açılardan incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel problemi şu şekilde ifade edilebilir: “Türkçe eğitimi/öğretimi alanında oyun temelli/tabanlı öğrenme yöntemine dayalı olarak hazırlanan lisansüstü tezlerde hangi eğilimler, yöntemsel özellikler ve tematik odaklar öne çıkmaktadır?” Alt problemler ise aşağıda sıralanmıştır:

- “Çalışmaların tez türlerine göre dağılımı nasıldır?”
- “Çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?”
- “Çalışmaların ait olduğu ana disiplinlerine göre dağılımları nasıldır?”
- “Çalışmalarda hangi araştırma yöntemleri kullanılmıştır?”
- “Çalışmalarda hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?”
- “Çalışmalarda hangi örneklem grupları tercih edilmiştir?”
- “Çalışmalarda hangi örneklem boyutu ile araştırma sürdürülmüştür?”
- “Çalışmalarda hangi veri analiz yöntemleri kullanılmıştır?”
- “Çalışmalarda hangi oyun etkinlikleri kullanılmıştır?”
- “Çalışmalarda kullanılan oyunlar hangi dil becerilerini geliştirmeye yöneliktir?”

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, yazılı belgelerin sistematik bir biçimde analiz edilerek anlamlı sonuçlara ulaşılmasını sağlayan bir veri toplama ve analiz yöntemidir (Scott ve Morrison, 2005). Bu yöntem özellikle geçmişte yapılmış çalışmaları belirli bir bağlamda sınıflandırmak, eğilimleri ortaya koymak ve mevcut literatürü derinlemesine analiz etmek amacıyla tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın veri kaynağını, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi’nde yayımlanan ve Türkçe eğitimi/öğretimi kapsamında oyun temelli veya oyun tabanlı öğrenme yaklaşımını merkeze alan yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Tezlerin seçiminde belirli ölçütler dikkate alınmıştır. Öncelikle yalnızca Türkçe eğitimi ve öğretmenliği alanlarında yazılmış olan tezler araştırma kapsamına alınmış; tezlerde “oyun temelli öğrenme”, “oyun tabanlı öğretim”, “oyunla öğretim” gibi anahtar kavramların doğrudan yer alması koşulu aranmıştır. Bu bağlamda toplamda 23 lisansüstü tez (7 doktora, 16 yüksek lisans) araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin sistematik bir şekilde kodlanarak temalara ayrılmasını ve bu temalar aracılığıyla yorumlanmasını

amaçlar (Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021). Bu doğrultuda, her tez belirli kategorilere göre incelenmiştir: yayımlanma yılı, üniversite/bölüm bilgisi, tez türü (yüksek lisans/doktora), kullanılan araştırma yöntemi, veri toplama araçları, örneklem grubu ve büyüklüğü, kullanılan oyun türü, oyunların hedeflediği dil becerileri ve veri analiz yöntemleri gibi. Verilerin analizi aşamasında tezlerden elde edilen bilgiler öncelikle kodlama yoluyla sınıflandırılmış, ardından benzer temalar altında gruplanarak sayısal verilerle desteklenmiştir. Bu aşamada betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, araştırmacının topladığı verileri sistematik bir şekilde tanımlamasına, yorumlamasına ve örüntüler üzerinden anlamlı sonuçlara ulaşmasına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk vd., 2008). Betimsel analiz ilkeleri doğrultusunda, elde edilen bulgular açık ve sistematik bir biçimde sunulmuştur. Ayrıca, bulgular arasında örüntüler ve eğilimler tespit edilmeye çalışılmış; hangi oyun türlerinin daha çok tercih edildiği, dil becerileri açısından hangi alanların ön plana çıktığı gibi sorulara yanıt aranmıştır. Bu yöntem sayesinde, Türkçe eğitimi/öğretimi alanında oyun temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin lisansüstü tezlerde hangi akademik ve pedagojik yönelimlerin baskın olduğu konusunda anlamlı çıkarımlar yapılması hedeflenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, Türkçe eğitimi/öğretimi alanında oyun temelli/tabanlı öğrenme yöntemine dayalı olarak hazırlanan lisansüstü tezlerin sayıca sınırlı olduğu, ancak özellikle 2021 ve 2022 yıllarında bu alana yönelik ilginin artış gösterdiği belirlenmiştir. Benzer şekilde, Banaz ve Banaz (2023) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe eğitiminde dijital oyun konulu lisansüstü tezlerin eğilimleri incelenmiş, ancak bunlara dair geniş kapsamlı analizlere yer verilmediği belirtilmiştir. Çalışmalarda çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği; veri toplama aracı olarak başarı testleri, anketler ve görüşme formlarının kullanıldığı saptanmıştır. Bu sonuç, Cop ve Kablan (2018) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırmalarda kullanılan oyunların büyük kısmının kelime öğretimi, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu; yazma ve dil bilgisi öğretimine dair oyun temelli uygulamaların ise daha sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Kazu, Kazu ve Kuvvetli (2022), oyun temelli dil çalışmalarında önceliğin kelime hazinesine verildiğini; yazma, dinleme ve okuma alanlarında araştırma eksikliğinin gözlemlendiği ifade etmektedir. Oysa oyun temelli öğrenme yöntemi, tüm dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek etkili bir yöntem olarak ifade edilmektedir (Kupeckova, 2010). Ayrıca, incelenen çalışmalarda geleneksel oyunların yanı sıra dijital oyunlara da yer verildiği görülmektedir. Bu bulgular, oyun temelli öğrenmenin Türkçe eğitimi alanında pedagojik potansiyel taşıdığını; ancak bu potansiyelin henüz yeterince çeşitlendirilmemiş ve derinlemesine ele alınmamış olduğunu ortaya koymaktadır (Alagöz, 2023; Ertem, 2016).

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, oyun temelli öğrenme, oyun tabanlı öğrenme, lisansüstü tezler, doküman analizi, içerik analizi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Alagöz, A. (2023). Öğretmen adaylarına oyun tabanlı öğrenme uygulaması geliştirme becerilerinin kazandırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Banaz, E. ve Banaz, Y. (2023). Türkçe eğitiminde dijital oyun konusuna yönelik hazırlanmış lisansüstü çalışmaların eğilimleri. Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 7(2), 267-275. <https://doi.org/10.48066/kusob.1396892>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Cop, M. R. ve Kablan, Z. (2018). Türkiye’de eğitsel oyunlarla ilgili yapılmış çalışmaların analizi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 1(1), 52-71. <https://doi.org/10.33400/kuje.422759>
- Çelik, A., Çakır Şeneri H., Aktaş, H. N. ve Şahin, G. (2025). Türkiye’de eğitimde dijital oyun araştırmalarının eğilimleri: Ulusal akademik dergilere dayalı sistematik bir betimleme. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 15(2), 143-188. <https://doi.org/10.17943/etku.1619535>
- Ertem, İ. S. (2016). Oyun temelli dijital ortamlar ve Türkçe öğretiminde kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 10(20), 1-10.
- Genç Ersoy, B. (2021). Türkçe öğretiminde eğitsel oyun kullanımı: Bir meta-tematik analiz çalışması. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9(2), 510-530. <https://doi.org/10.16916/aded.887902>
- Karacan, E. (2000). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, 9(7), 1-8.
- Kazu, İ. Y., Kazu, H. ve Kuvvetli, M. (2022). Evaluation of studies on language skill areas of digital game-based foreign language learning. Social Science Development Journal, 7(29), 117–127. <https://doi.org/10.31567/ssd.546>
- Kuğuoğlu, S. ve Tanır, M. K. (2006). Gelişim dönemlerine göre oyunun terapötik kullanımı. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 22(1), 293-304.
- Kupeckova, L. (2010). Game-like activities. Unpublished master thesis. Masaryk University Faculty of Education Department of English Language and Literature, Brno.
- Mete, G. (2021). BİLSEM Türkçe öğretmenlerinin oyun temelli öğretim yöntemine yönelik görüşleri. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18(1), 106-130. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.885068>
- Scott, D. and Morrison, M. (2005). Key ideas in educational research. Continuum International Publishing.
- Ültay, E., Akyurt, H. ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (10), 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Kitapevi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkçe Öğretmeni Adaylarının İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Dersine İlişkin Görüşleri

Bekir Sıddık Kılıç

Türkçe Öğretmenliği, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde küreselleşme, uluslararası göç hareketleri ve farklı ülkelerde yaşayan Türk topluluklarının artan nüfusu, iki dillilik olgusunu eğitim alanında daha görünür hâle getirmiştir. Türkçe, yalnızca Türkiye sınırları içerisinde değil; Avrupa başta olmak üzere dünyanın pek çok bölgesinde Türk kökenli çocuklar tarafından ikinci dil olarak öğrenilmektedir. Bu bağlamda, iki dilli Türk çocuklarının yaşadıkları ülkelerde eğitim sürecinde karşılaştıkları dilsel ve kültürel sorunlar, Türkçe öğretiminin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Ana dil gelişimi ile okul dili arasındaki uyum, öğrencilerin akademik başarısı ve kimlik gelişimi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, Türkçe öğretiminin iki dillilik bağlamında ele alınması ve bu alanda uzman öğretmenlerin yetiştirilmesi günümüzde önemli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkçe öğretmeni yetiştirme programlarında uzun yıllar boyunca genel dil öğretimi ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konularına ağırlık verilmiş, ancak özellikle iki dilli Türk çocuklarının dil ihtiyaçlarına yönelik dersler sınırlı kalmıştır. Oysa iki dillilik, hem pedagojik hem de psikolojik açıdan farklı yaklaşımlar gerektiren özel bir alan olarak değerlendirilmelidir. İki dilli çocuklar, çoğu zaman evde aile dili olarak Türkçeyi, okulda ise yaşadıkları ülkenin dilini kullanmaktadır. Bu durum, bireylerin kelime dağarcığı, ifade becerisi, okuma-yazma yeterliliği ve akademik dil gelişiminde bazı zorluklar yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu sorunların üstesinden gelebilmek için öğretmenlerin, iki dillilik olgusunu kuramsal ve uygulamalı boyutlarıyla tanımaları, uygun öğretim yöntem ve materyallerini kullanabilmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu noktada, Türkçe öğretmeni adaylarının “iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi” dersine ilişkin görüşleri dikkate değer bir araştırma alanı oluşturmaktadır. Çünkü öğretmen adaylarının bu derse yönelik algıları, onların mesleki yeterlik algısını, öğretim sürecine bakışlarını ve ileride iki dilli çocuklarla çalışmaya yönelik motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir. Dersin içerik, yöntem, uygulama ve kazanımlarına ilişkin olumlu veya olumsuz görüşler, öğretim programlarının geliştirilmesi açısından yol gösterici olacaktır. Ayrıca, öğretmen adaylarının bu ders aracılığıyla edindikleri deneyimlerin, ileride görev yapacakları farklı kültürel ve dilsel ortamlarda karşılaştıkları sorunlara hazırlıklı olmaları bakımından da kritik bir önemi vardır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dolayısıyla, iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi dersine yönelik öğretmen adayı görüşlerinin incelenmesi, yalnızca öğretmen eğitimi alanında değil; aynı zamanda Türkçenin uluslararası bağlamda öğretilmesi sürecinde de önemli bir katkı sağlayacaktır. Bu araştırmanın sonuçları, program geliştirme çalışmalarına, ders içeriklerinin zenginleştirilmesine ve iki dilli bireylerin eğitime yönelik politika ve uygulamalara ışık tutma potansiyeline sahiptir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni ile yürütülecektir. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve deneyimlerini derinlemesine anlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Çalışmanın odak noktası, Türkçe öğretmeni adaylarının “iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi” dersine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak olacağı için fenomenoloji deseni, araştırmanın amacına uygun olarak tercih edilecektir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı’nda öğrenim gören 10 öğretmen adayı oluşturacaktır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenecektir. Bu örnekleme tekniği, araştırmacıya hem zaman hem de erişim açısından kolaylık sağlayacaktır. Katılımcıların seçiminde, ilgili dersi almış olmaları temel ölçüt olarak dikkate alınacaktır. Böylece öğretmen adaylarının doğrudan deneyimlerine dayalı görüşlerinin derinlemesine incelenmesi hedeflenecektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Görüşme formu, araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak hazırlanacak, uzman görüşü alınarak kapsam geçerliği sağlanacaktır. Formda, öğretmen adaylarının dersin içeriğine, işlenişine, kazanımlarına ve uygulama boyutuna yönelik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan açık uçlu sorular yer alacaktır. Görüşmeler, katılımcıların gönüllülük esasına göre gerçekleştirilecek ve her bir görüşme yaklaşık 20–30 dakika sürecektir. Katılımcıların izinleri doğrultusunda görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilecek, daha sonra yazıya aktarılacaktır.

Veri Analizi

Toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenecektir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının görüşleri tematik kodlar altında sınıflandırılacak ve doğrudan alıntılarla desteklenecektir. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla, elde edilen bulgular farklı araştırmacılar tarafından karşılaştırılacak ve kodlamalar arası uyum kontrol edilecektir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilecektir. Böylece yorumların nesnellik düzeyi artırılacaktır. Ayrıca uzman görüşüne başvurularak hem veri toplama aracının hem de analiz sürecinin tutarlılığı kontrol edilecektir. Araştırmada etik ilkelere bağlı kalınacak, katılımcıların kimlikleri gizli tutulacak ve elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ön bulgulara göre öğretmen adaylarının, iki dillilere Türkçe öğretimi dersinin mesleki yeterliklerini artırdığı, iki dillilik olgusuna yönelik farkındalık kazandırdığı ve ileride karşılaşabilecekleri öğretim ortamlarına hazırlık sağladığı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte dersin uygulamaya dönük etkinliklerle desteklenmesi, saha deneyimlerinin artırılması ve kuramsal bilginin pratiğe aktarılmasına imkân tanınması gerektiği de dile getirilmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmanın, Türkçe öğretmeni yetiştirme programlarının iki dillilere, iki dilli Türkçe çocuklarına Türkçe öğretimine yönelik ders içeriklerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı ve öğretmen adaylarının mesleki gelişim sürecinde önemli bir ihtiyaç alanına işaret edeceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırma, iki dilli çocukların dil gelişimine yönelik daha etkili öğretim stratejilerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar için de yol gösterici olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmeni adayları, iki dillilik, Türkçe öğretimi, fenomenoloji, öğretmen eğitimi

Kaynakça

Berdibek, Z. D. (2025). İki Dilliliğin ve İki Dilli Eğitimin Temelleri Adlı Eser Üzerine. Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 11(1), 500-504.

Kaya, M., Palas, R., & Can, F. (2022). İki dillilik ve çok dillilik üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi. Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi (31), 605-634. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1222073>

Şen, Ü. (2016). İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi: İlk Öğretmenler ve İlk Türkçe Dersi Öğretim Programı. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), 1023-1036. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282398>

Şimşek, M. (2021). İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Üzerine Bir İnceleme. Journal of Turkology, 31(Özel Sayı), 219-224. <https://doi.org/10.26650/iuturkiyat.1031473>

Şen, Ü. (2016). İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yetiştirme Sorunu ve Üniversitelerdeki Mevcut Durumun Değerlendirilmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4(4), 518-529. <https://doi.org/10.16916/aded.01771>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Okuma Öğrenme Çıktıları Açısından Karşılaştırılması

Fidan Geçici ¹ & Fatma Doğan ¹

¹ Türkçe Öğretmenliği, Afyon Kocatepe Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim ve öğretim programları, bir eğitim sisteminin temelini oluşturan ve işleyişini belirleyen temel unsurlardandır. Bu programlar, öğretim sürecinin hedeflerini, içeriğini ve ölçme- değerlendirme unsurlarını sistematik bir biçimde yapılandırır. Demirel (2012) eğitim ve öğretim programı kavramlarını birbirinden ayırarak bu kavramları şöyle tanımlar: “Eğitim programı, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir” (Demirel, 2012, s.6). Öğretim programı ise, eğitim programından farklı olarak “okul ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir” (Demirel, 2012, s.6). Yani öğretim programları ders içeriğini düzenleyen programlardır.

“Bütün toplumun ortak meselesi olan eğitimin planlı bir şekilde yürütülebilmesi için programlara ihtiyaç duyulmaktadır” (Peksöz, 2025, s.19). Dinamik bir yapıya sahip olan eğitim programları, yaşanan dönemin şartlarına göre ve toplumun ihtiyaçlarına uygun bir şekilde nitelikli insan yetiştirmeyi amaçlar. Teknolojik gelişmeler, toplumsal ihtiyaçlar öğretim programlarının yenilenmesini gerekli kılar. Eğitim tarihimizde bakıldığında Cumhuriyet döneminde ortaokullara ait ilk müfredatının 1924 yılında yayımlandığı görülmektedir (Gün ve Kaya, 2021). Bundan sonra sırasıyla Lise Müfredat Programlarının Esbâb-ı Mûcibe Lâyihası, 1929 Ortamektep Türkçe Programı, 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı, 1938 Ortaokul Türkçe Programı, 1949 Ortaokul Türkçe Programı, 1962 Ortaokul Türkçe Programı, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı ve 1997 İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Dersi Öğretim Programları (Temizyürek ve Balcı, 2015) yayınlanmıştır. Bunu 2005, 2009, 2015, 2017, 2018, 2019 ve son olarak 2024 yıllarında hazırlanan Türkçe öğretim programları takip etmiştir.

Program inceleme çalışmaları; programların alanın diğer uzmanları tarafından değerlendirilmesi, programlardaki olumlu/olumsuz yanların belirlenerek daha sonraki programlar için yönlendirici olunması açısından gereklidir. Yapılan çalışmalara bakıldığında 2019 ve 2024 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılmasına yönelik çeşitli çalışmaların (Demir, 2024; Karakoç Öztürk ve Alyaprak, 2024; Kaya ve Aydın, 2024; Kultaş, 2024; Memiş ve Kalyoncu, 2024; Peksöz, 2025)



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yapıldığı görülmektedir. Memiş ve Kayoncu (2024) tarafından yapılan araştırmanın bir boyutunda iki programın dil bilgisine yönelik öğrenme çıktıları karşılaştırılmıştır. Demir (2024) tarafından yapılan araştırmada 2019 ve 2024 Türkçe dersi öğretim programlarındaki beşinci sınıf okuma becerisi öğrenme çıktıları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ancak ortaokul kademesindeki bütün sınıf düzeylerinde okuma becerisi öğrenme çıktılarının karşılaştırmalı olarak değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada, 2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının 5,6,7 ve 8. sınıf düzeylerindeki okuma öğrenme çıktıları karşılaştırmalı olarak incelenecektir. Program çalışmalarında öğrenme çıktılarının incelenmesi, ihtiyaçların belirlenmesi programların daha nitelikli bir hale gelmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda bu araştırmadan elde edilen sonuçların programların niteliğinin geliştirilmesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (1-8. Sınıflar) (2019) ortaokul düzeyi okuma becerisi öğrenme çıktıları ile Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (2024) okuma becerisi öğrenme çıktıları içerik açısından karşılaştırılmıştır. Bu yönüyle çalışma nitel bir araştırmadır. Programlar doküman incelemesi yöntemiyle değerlendirilmiştir. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189).

Veri Kaynağı

Araştırmada Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar) (2019) ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (2024) veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Programlardaki okuma öğrenme çıktıları içerikleri açısından karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen kodlama formları kullanılmıştır. İlk kodlama formu, her iki programdaki öğrenme çıktılarının listelendiği formdur. İkinci form ise öğrenme çıktılarının, okuma becerisi ile ilgili içerdikleri alt beceriler açısından kodlandıkları formdur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar) (2019) ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan (1-8. Sınıflar) (2024) toplanmıştır. Programlardaki okuma becerisi öğrenme çıktıları içerdikleri alt beceriler açısından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Örneğin, okuduğunu anlama öğrenme



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

çıkartlarından bazıları eleştirel okumaya yöneliktir. Söz varlığı öğrenme çıkartlarından bazıları ise dil bilgisi ile ilgilidir. Öğrenme çıkartları bu bakış açısıyla, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242). Mevcut araştırmada da programdaki öğrenme çıkartları ayrı ayrı incelenerek kodlanmıştır. Bu kodlamalardan kavramlar oluşturularak bütün kodlar temalar altında sınıflandırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada güvenilirliği sağlamak adına veriler iki ayrı araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Farklı kodlamalar üzerinde uzman değerlendirme toplantıları yapılarak bu kodlar tekrar ele alınmış; görüş alışverişleriyle kodlamaya son şekli verilmiştir. Güvenirlik Miles ve Huberman’ın (1994) Güvenirlik=Görüş Birliği/(Toplam Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) formülü ile hesaplanmıştır. Miles ve Huberman’a (1994) göre güvenilirlik oranının %70’in üzerinde çıkması kodlamanın güvenilirliğinin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Hesaplama sonucunda güvenilirlik oranı 0,82 bulunmuştur. Bu oran kodlamanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, TDÖP’de (2019) tüm sınıf düzeylerinde daha fazla öğrenme çıkartısına yer verildiği görülmüştür. Öğrenme çıkartılarının detaylarına bakıldığında, akıcı okuma açısından TDÖP’de (2019) daha fazla ve daha detaylı öğrenme çıkartısına yer verildiği dikkat çekmektedir. OTDÖP’de (2024) bir tane akıcı okuma öğrenme çıkartısı bulunmaktadır.

Söz varlığı öğrenme çıkartlarına bakıldığında TDÖP’de (2019), OTDÖP’ye (2024) göre daha fazla öğrenme çıkartısına yer verildiği görülmektedir. TDÖP’de (2019) söz varlığı öğrenme çıkartları içinde dil bilgisi ve anlama ile ilişkilendirilebilecek öğrenme çıkartlarına yer verildiği görülmüştür. OTDÖP’de (2024) tüm sınıf düzeylerinde anlamı bilinmeyen söz varlığı unsurlarını tahmin etme ve metinden hareketle söz varlığını geliştirmeye yönelik çözümleme yapabilme ile ilgili öğrenme çıkartlarına yer verildiği görülmektedir. Bu öğrenme çıkartılarının anlama ile ilişkilendirildiği dikkat çekmektedir.

Anlamaya yönelik öğrenme çıkartları açısından iki program karşılaştırıldığında OTDÖP’de (2024) daha az öğrenme çıkartısının yer aldığı görülmektedir. Metni çeşitli açılardan çözümlemeye yönelik öğrenme çıkartlarına ağırlık verildiği görülmektedir. TDÖP’de (2019) da bu içerikte öğrenme çıkartları olmakla birlikte, okumanın alt becerileri açısından daha detaylı ifade edildiği görülmektedir. Eleştirel okuma açısından iki program karşılaştırıldığında eleştirel okuma ile ilgili yorumlama, karşılaştırma, değerlendirme, çözümleme, çıkarımda bulunma gibi kavramların ortak olduğu görülmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

OTDÖP’de (2024) TDÖP’den (2019) farklı olarak okuma sürecini yönetme ile ilgili tüm sınıf düzeylerinde üçer öğrenme çıktısına yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: okuma becerisi, Türkçe öğretim programı, öğrenme çıktısı, karşılaştırma

Kaynakça

Demir, D. (2024, Ekim). 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarındaki 5. sınıf okuma becerisi öğrenme çıktılarının karşılaştırılması, 8. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu, Kazakistan.

Demirel, Ö. (2012). Eğitimde program geliştirme (19. baskı). Pegem Akademi.

Gün, M. ve Kaya, İ. (2021). Geçmişten Günümüze Türkçe Dersi Öğretim Programları -1- Cumhuriyet Öncesi ve Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programları. A. Akçay ve M.N. Kardaş (Ed.), Türkçe dersi öğretim programları içinde (s. 27-48). Pegem Akademi.

Karakoç Öztürk, B. ve Alyaprak, A. M. (2024). 2019 ve 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi, 9(2), 1122-1158.

Kaya, M. ve Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programı’nın karşılaştırılması. Harran Maarif Dergisi, 9(1), 108-146. doi: 10.22596/hej.1482003.

Kultaş, E. (2024, Ekim). 2019 ile 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması, TRB2 International Congress on Educational Sciences 2024, Van.

Memiş, M. & Kalyoncu, M. R. (2024). 2024 Türkçe öğretim programı ile 2019 Türkçe öğretim programı’nın karşılaştırmalı incelenmesi. International Journal of Language Academy, 12(2), 176-199.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). An expanded source book: Qualitative data analysis (2nd ed.). SAGE Publications.

Peksöz, M. (2025). 2024 ilkokul Türkçe dersi öğretim programı (1- 4. sınıflar) ile 2019 Türkçe dersi öğretim programı’nın (1- 8. sınıflar) karşılaştırmalı incelemesi. Temel Eğitim, 7(27), 18-33. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1538201>

Temizyürek, F.ve Balcı, A. (2015). Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları (2. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı). Seçkin Yayınevi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İlkokul (1-4) Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metne Dayalı Soruların Farklı Taksonomiler Bağlamında İncelenmesi

Esra Gelegen ¹ & Barış Esmer ²

¹ Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans, Sinop Üniversitesi

² Sınıf Öğretmenliği, Sinop Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim öğretimin hemen her aşamasında öğretmen ve öğrenci etkileşimini sağlamanın önemli kaynaklarından biri de sorulardır. Ulusal ve uluslararası literatürde öğrencilerin öğretim süreci ve materyallerde sıkça karşılaştıkları soruların onların düşünme düzeylerini etkileyebileceğine yönelik genel bir kabul söz konusudur. Bu bağlamda soruların farklı düşünme düzeylerine hitap eden tarzda hazırlanması öğrencilerin üst düzey düşünme ve anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Guthrie ve Taboada (2004) okuma öncesinde ya da okuma sırasında öğrencilere sorulan soruların öğrencilerin cevabını bulabilmek için istek oluşturmak ve okumaya olan motivasyonu sağlamak gibi pek çok işlevi bulunduğunu belirtmektedir. Metne dayalı soruların yalnızca hatırlama ve anlama düzeyinde değil, aynı zamanda analiz, değerlendirme ve yaratma düzeyinde de bilişsel süreçleri harekete geçirecek biçimde düzenlenmesi beklenmektedir. Bu bağlamda soruların belli bir sistematığa göre ve güçlük düzeylerini dikkate alacak şekilde kullanılmasına ilişkin bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu taksonomiler iki le altı seviye arasında değişmektedir. Metne dayalı anlam kurmada taksonomilerin kullanımı, sorulacak soruların belli bir sisteme dayalı olarak farklı türde sorulmasına duyulan ihtiyaçtan ortaya çıkmıştır. Ulusal ve uluslararası araştırmalar, Türkçe ders kitaplarındaki soruların genellikle alt düzey bilişsel becerilere hitap ettiğini göstermektedir (Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Balci ve Baki, 2022; Sur, 2022). Sallabaş ve Yılmaz (2020), 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki 229 metin altı soruyu Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analiz etmiş ve soruların büyük çoğunluğunun alt düzey bilişsel süreçlerde yoğunlaştığını tespit etmiştir. Balci ve Baki (2022) ise 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki 376 metin altı soruyu inceledikleri araştırmada hatırlama (%41) ve anlama (%15) düzeylerinin yüksek oranda, analiz (%2) ve değerlendirme (%3) düzeylerinin ise oldukça düşük düzeyde yer aldığını belirtmiştir. Bu bulgular, ilkokul düzeyinden itibaren Türkçe ders kitaplarında üst düzey düşünme becerilerini ölçen sorulara yeterince yer verilmediğini göstermektedir. Bu araştırmada da ders kitaplarından yararlanılarak farklı taksonomiler bağlamında soruların değerlendirmesi yapılacaktır. Ders kitapları her öğrencinin kolaylıkla erişebildiği materyaller olması sebebiyle; bu materyallerin üst düzey düşünme ve anlama becerilerini geliştirecek nitelikte hazırlanması ve geliştirilmesi beklenmektedir. Bu çalışmanın amacı ilkokul Türkçe 1-4. sınıf ders



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kitaplarında yer alan soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi (Krathwohl, 2002) Barret taksonomisi ve cevap kaynaklarına (Akyol, 2014) göre incelemektir.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi ile yürütülmüştür. Doküman analizi hem basılı hem de elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden iletilen) materyalleri incelemek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir prosedür olarak tanımlanmaktadır (Bowen, 2009). Bu çalışmada doküman olarak İlkokul Türkçe (1-4) ders kitaplarında yer alan metne dayalı sorular, gerektirdiği zihinsel süreçler, cevap kaynakları bağlamında değişim ve gelişimi izlemenin bir yolu (Bowen, 2009) olarak kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında Forster (1995) tarafından önerilen dokümanlara ulaşma, orijinallliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma aşamalarına takip edilmiştir. Veriler 2025-2026 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda okutulan MEB yayınları Türkçe ders kitapları kullanılmıştır. İlkokul 1. Sınıfta 16 (8 hikâye edici, 4 bilgilendirici, 4 şiir); ilkokul 2-4. Sınıflar arasında ise her sınıf düzeyinde 32 metin (16 hikâye edici, 8 bilgilendirici, 8 şiir) olmak üzere toplam 48 metne (24 hikâye edici, 12 bilgilendirici, 12 şiir) bağlı sorular incelenmiştir. Dokümanların analizi; gözden geçirme (yüzeysel inceleme), okuma (kapsamlı inceleme) ve yorumlamayı içermektedir (Bowen, 2009). Bu kapsamda dokümanlar iki farklı araştırmacı tarafından analiz edilmiş, verilerin frekans ve yüzde analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın inandırıcılığının sağlanması için araştırmacılar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Bu kapsamda araştırmacılar arası uyumun %94 olarak belirlenmiştir. Uyumun %70 ve üzeri olması yeterli (Miles ve Huberman, 1994) olarak görülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları Türkçe ders kitaplarında yer alan soruların tüm sınıf düzeylerinde hem Barrett hem de Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre alt düzey düşünme becerilerine yönelik olduğunu göstermektedir. Soruların büyük çoğunluğunun Yenilenmiş Bloom taksonomisinin hatırlama ve anlama; Barrett taksonomisinin basit anlama ve yeniden organize etme basamaklarına yönelik olduğu belirlenmiştir. Barrett taksonomisinde yer alan memnuniyet sorularına neredeyse hiç yer verilmediği, bu durumun çocukların estetik ve duyuşsal olarak metne katılmalarında eksiklik oluşturduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra soruların cevap kaynakları olarak çoğunlukla metin içi sorular oldukları, metinler arası sorulara neredeyse hiç yer verilmediği dikkat çekmektedir. Programların hayata geçiren en önemli araçlar olarak ders kitabındaki soruların daha üst düzey bilişsel süreçleri destekleyecek şekilde hazırlanması, öğretim sürecinde öğretmenlerin üst düzey düşünmeyi destekleyecek sorular ile süreci desteklemeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ders kitabı, soru, yenilenmiş Bloom taksonomisi, Barrett taksonomisi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Akyol, H. (2014). Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri (7.Baskı). Ankara: Pegem A.
- Balci, A. & Baki, Y. (2022). Türkçe dersi ilkököl 4. sınıf kitabındaki metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 32–57. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1104110>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Çeliktürk Sezgin, Z. ve Gedikoğlu Özilhan, Y. G. (2019). 1.-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367.
- Forster, J. C. (1995). Soil sampling, handling, storage and analysis. In *Methods in applied soil microbiology and biochemistry* (pp. 49-121). Academic Press.
- Guthrie, J. T. ve Taboada, A. (2004). Fostering the cognitive strategies of reading comprehension. J. T. Guthrie, A. Wigfield, ve K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* (s. 87-112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler. Nobel.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sur, E. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 430–451.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Maarif Modeline Göre Hazırlanan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında “Geleneklerimiz” Teması Üzerinden Kültürün Ele Alınışı

Simge Keleş

Türkçe Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Bu çalışma, 2025–2026 eğitim-öğretim yılı 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Geleneklerimiz” temasının kültür kavramını nasıl ele aldığı ve öğrencilere hangi kültürel değerleri aktardığı üzerine odaklanmaktadır. Türkçe ders kitapları, öğrencilerin yalnızca dil becerilerini değil, aynı zamanda kültürel kimlik, aidiyet ve değer bilincini geliştiren temel kaynaklardır. Dil öğretimi, kültürel aktarımın en etkili aracı olarak, öğrencinin toplumla bağ kurmasını ve kültürel kimliğini içselleştirmesini sağlar. Bu nedenle kültürün, yalnızca geçmişin bir yansıması değil, çocukların yaşam pratiklerinde yeniden ürettikleri dinamik bir süreç olarak ele alınması gerekmektedir.

Kültür, TDK’nın Güncel Türkçe Sözlük’ünde özetle “tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddî ve manevî değerler ile bunları yaratmada ve sonraki nesillere iletmeye kullanılan araçların bütünü” olarak tanımlanır. Bu tanım, kültürün sadece gelenek, inanç ve davranışları değil, aynı zamanda düşünme biçimlerini, estetik değerleri ve iletişim kodlarını da kapsadığını gösterir. Çocuklara kültür aktarımı, yalnızca bilgi edinme değil, değerleri yaşatma ve geleceğe taşıma sürecidir. “Ders kitapları, toplumların kültürel değerlerinin gelecek kuşaklara aktarımında eğitim-öğretim faaliyetlerinin temel araçlarından biridir.” (Bulut & Orhan, 2012). Bu bağlamda Türkçe dersi, kültürün dil aracılığıyla yaşatıldığı en güçlü eğitim alanlarından biridir. 5. sınıf “Geleneklerimiz” temasında bayramlaşma, misafirperverlik, akrabalık ilişkileri, zanaat ve emek gibi öğelerle kültürün davranış (ritüeller, gündelik pratikler), ürün (somut nesneler, el sanatları) ve düşünce (değerler, tutumlar) boyutları görünür kılınmaktadır. Ne var ki tema başlığında “kültür” sözcüğünün açıkça yer almaması, öğrencinin kavramı örneklerden tümdengelimle sezme yoluna yönelmesine yol açmaktadır; bu da kavramsal netliği sınırlandırabilir.

Çalışmanın teorik çerçevesini Tomalin & Stempleski (1993)’nin kültür modeli oluşturmaktadır. Bu modele göre kültür üç boyutta incelenir:

- Ürün (product): Somut kültürel öğeler (nesneler, sanat ürünleri, el sanatları),
- Davranış (behaviour): Ritüeller, toplumsal ilişkiler ve alışkanlıklar,
- Düşünce (idea): Değerler, inançlar ve kültürel anlamlandırma biçimleri.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu model aracılığıyla “Geleneklerimiz” temasındaki her metin, kültürel öğelerin hangi düzeyde temsil edildiğini ortaya koymak amacıyla analiz edilmiştir.

Araştırma, kültür aktarımı alanında iki temel boşluğu ele almaktadır:

- Kavramsal görünürlük: 5. sınıf düzeyinde kültürün tema adı ve öğrenme çıktılarında doğrudan tanımlanmaması; kavramın “Geleneklerimiz” perdesi altında dolaylı biçimde sunulması.
- Dijital üretimle bütünleşme: Temada izleme etkinlikleri bulunsa da öğrencinin aktif dijital üretici olarak konumlandığı dijital hikâye yazma gibi bütünleştirici uygulamalar sınırlıdır.

Bu bağlamda çalışmanın hedefi, Türkçe öğretiminde kültürün daha çağdaş, katılımcı ve dijital temelli yöntemlerle nasıl güçlendirilebileceğine ilişkin bir model önerisi sunmaktır.

Yöntem

Araştırma, nitel betimsel analiz yöntemi ve doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. İnceleme nesnesi, MEB tarafından hazırlanan 2025–2026 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabıdır. Kitabın “Geleneklerimiz” teması kapsamındaki beş metin (Nasreddin Hoca, Bugün Bayram, Misafir Odası, Çömlekçilik, Kırık At) inceleme birimi olarak seçilmiştir. Veri çözümlemesi, Tomalin & Stempleski (1993)’nin kültür modeli (ürün–davranış–düşünce) temel alınarak yapılmıştır. Her metin bu üç kültürel boyut açısından kodlanmış; metinlerdeki kültürel öğeler, davranış kalıpları ve değer aktarımı süreçleri belirlenmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi tekniğiyle değerlendirilmiştir. Metinlerde yer alan kültürel unsurlar somut kültür ürünleri (nesneler, mekânlar, el sanatları), davranış biçimleri (bayramlaşma, misafir ağırlama, zanaatkarlık) ve soyut değerler (sevgi, saygı, emek, sabır) olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, incelenen her metin için ayrı ayrı tablolar halinde detaylıca sunulmuştur.

Analiz sonunda kültürün temada görünür biçimde temsil edildiği, ancak eleştirel, çeşitlilik temelli ve dijital yönlerinin sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. “Bugün Bayram” izleme metni dijital öge içermesine rağmen öğrenciyi üretici konuma geçirmemekte; dijital hikâye yazımı ya da görsel kültür etkinliği çeşitliliği bulunmamaktadır. Bu bulgular, ders kitabının kültürel aktarım potansiyelini modern araçlarla zenginleştirme ihtiyacını ortaya koymuştur. Ek olarak bu bulgular doğrultusunda çalışmada öneri geliştirme amacıyla ikinci aşama olarak literatür taraması yapılmış; dijital hikâye anlatımının kültürel aktarım sürecine etkisine ilişkin literatürdeki bulgular derlenmiştir. (Atatekin & Korkmaz, 2023; Türkben, 2023; Özkaya, 2020).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları, “Geleneklerimiz” temasının öğrencilerin kültürel farkındalığını geliştirdiğini, ancak kültürün kavramsal derinliği ve dijital aktarımı açısından eksiklikler taşıdığını göstermektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Temada kültür, değer ve gelenekler üzerinden sezdirilmiş; ancak kültürel çeşitlilik, kültür–dil ilişkisi ve eleştirel düşünme yönleri yeterince işlenmemiştir.

En önemli eksikliklerden biri, öğrencilerin kültürü dijital bir üretim süreci içinde deneyimlememesidir. Temada yer alan “Tanıtma paragrafı yazma” etkinliği, dijital hikâye oluşturma biçiminde yeniden yapılandırılmalıdır. Örneğin öğrenci, yaşadığı çevreye ait kültürel ve yöresel unsurları öyküleştirerek dijital ortama aktarabilir. Bu uygulama, dijital hikâye yazma süreci aracılığıyla okuma ve yazma becerilerinin daha etkin, süreç odaklı ve kalıcılığı yüksek bir biçimde gelişmesini destekler; aynı zamanda kültürel içeriklerin öğrencinin kendi anlatısıyla yeniden üretilmesine imkân tanır. Böyle bir uygulama, öğrencinin okuma ve yazma becerilerini bütünleştirir.

Sonuç olarak, dijital hikâye yazma etkinliklerinin Türkçe öğretimine entegrasyonu; kültürel belleğin korunmasına, çoklu okuryazarlık gelişimine ve öğrenci merkezli öğrenmeye katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: ders kitabı, dijital hikâye, kültür aktarımı, kültürel miras, Türkçe eğitimi

Kaynakça

- Atatekin, İ., & Korkmaz, İ. (2023). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının öğrencilerin başarısına ve tutumlarına etkisi. *Türk Eğitim Dergisi*, 8(2), 312–334.
- Özkaya, P. G. (2020). Dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1386–1405
- Türkben, T., & Alptekin, E. (2023). Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçları ile dijital hikâye oluşturma yeterliği. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(238), 909–932
- Bulut, M., & Orhan, S. (2012). Türkçe-edebiyat ders kitaplarının dil ve kültür aktarımındaki rolü ve önemi üzerine bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 297–311.
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford University Press.
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025). *Ders kitapları: Temel eğitim*



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İlkokul Öğrenci ve Öğretmenlerinin Basılı ve Dijital Ortamlarda İyi Okuyucuya Yönelik Algıları

Emine Çelebi Esmer ¹ & Barış Esmer ²

¹ Özel Eğitim Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Sınıf Öğretmenliği, Sinop Üniversitesi

Problem Durumu

Teknolojik gelişmelerin okumayı etkilemesiyle; öğrenciler günlük yaşamlarında basılı materyallerin yanı sıra dijital ortamlardaki araçları da sıklıkla kullanmaktadır. “İyi okuyucu olmak” yüzeysel olarak bakıldığında; bu tüm eğitimciler, araştırmacılar, ebeveynler ve genel halkın üzerinde hemfikir olabileceği güzel ve asil bir amaç gibi görünmektedir. Erken yaşta yetkin bir okuyucu olmak, çocukların gelişimi ve entelektüel olgunlaşması için olduğu kadar, okulda, iş yerinde ve çağdaş toplumlarda başarılı bir şekilde ilerlemek için de temel öneme sahip olarak görülmektedir (Maroco, 2020). Moses (2015) iyi okuyucuyu gösteren becerileri kelime çözme, kelime tanıma, okuma hızı ve doğruluk olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte her dönem ve sınıfta okumayı etkileyen bileşenlerin değişmesi ile okullardaki “iyi” okuyucunun yeniden kavramsallaştırılması ihtiyacı doğmaktadır. Farklı sınıf düzeyinde ve ortamlarında iyi okuyucuların kullandıkları stratejileri belirlemek, sınıf öğretmenleri öğretim sürecinde bu stratejileri sınıflarında öğrencilerle birlikte kullanmasına olanak sağlanabilir. Bu sayede daha zayıf okuyuculara da güçlü okuyucular gibi okumaya yaklaşmanın öğretilabileceği, okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine ve böylece okumanın daha keyifli hale gelmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Johnson, 2005).

Çocukların “iyi okuma” ya yönelik bilginiz sınırlıdır. Araştırmacılar son 30 yıl içinde okuyucuların iyi bir okuyucuya ilişkin algılarını araştırmışlardır (örneğin, Byrd, 2015; Cobb, 2012; Johnson, 2005; Moses, 2015; Smith ve diğerleri, 2023). Bu araştırmalar iyi okuyucu algısının farklı yaş seviyesine göre değişmediğini göstermektedir. Bunun aksine İyi okuyucu tanımları ve okuma becerilerine ilişkin algılar da sınıf düzeyine göre farklılık gösterebileceğine yönelik çalışmalarda yer almaktadır. Cobb (2012), farklı sınıf düzeylerinden 156 öğrenciyi kapsayan bir çalışmada, anaokulundan ikinci sınıfa kadar olan çocukların iyi okumayı kod çözme olarak gördüklerini, üçüncü sınıf öğrencilerinin kod çözme becerilerine daha az, anlama becerilerine daha fazla odaklandıklarını ve dördüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar olan öğrencilerin metinlerin anlamını çıkarmaya daha fazla odaklandıklarını bulmuştur. İlgili araştırmalar incelendiğinde iyi okuyucu davranışlarını okumanın kod çözme/akıcılık ve anlama boyutları etrafında tanımlanabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin iyi okuyucular

hakkındaki inanç ve algılarının etkilerini araştıran önceki çalışmaların bulguları, bireysel deneyimlerin (örneğin, sınıf içi öğretim, öğretmen-öğrenci etkileşimleri, arka plan ve okuma performansı) okuyucu kimliklerinde rol oynadığını göstermektedir. Bu sonuçlarla birlikte ilkökul öğrencilerin iyi bir okuyucuya ilişkin algılarını hem basılı hem de dijital ortamlarda akranlarına, sınıf seviyelerine ve okuma ortamına göre karşılaştıran çalışma yapılmamıştır. Bu araştırmada İlkokul (1-4) sınıfta öğrenim gören öğrenciler ve sınıf öğretmenlerinin hem basılı ve hem de dijital ortamlarda iyi okuyucuya yönelik algılarını belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada katılımcıların algıları tarama modelinde nitel yaklaşım geleneğinde yürütülmüştür. Bireylerin yaşamlarını anlamlandırma biçimlerinin belirlenmesi nitel araştırmaların temel özelliklerinden birisi olarak görülmektedir (Bogdan ve Biklen, 1992). Araştırma sürecinde yorumlayıcı-yapılandırmacı paradigma benimsenmiştir. Bu paradigma, gerçeklerin sosyal olarak yapılandırıldığını ve bireylerin deneyimlerine bağlı olarak da gerçekliğin değişebileceğini vurgulamaktadır (Hatch, 2002). Bu araştırma sürecinde, katılımcıların kendi yaşantılarına, duygu ve düşüncelerine bağlı olarak iyi okuyucuya yönelik algılarını, sosyal olarak yapılandırdıkları ve deneyimlerine bağlı olarak değiştirdikleri düşünülmektedir. Veriler 2025-2026 eğitim öğretim yılında Sinop ilinde devlet okullarının ilkökul 1.,2.,3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören her sınıftan 25'er öğrenci olmak üzere toplam 100 öğrenci ve 4 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 8 sorudan oluşan "iyi okuyucu anketi" aracılığıyla toplanmıştır. Anket geliştirme sürecinde Büyüköztürk (2005) problemi tanımlama, taslak madde yazma, uzman görüşü alma ile ön uygulama ve ankete son şeklini verme aşamaları takip edilmiştir. Anket geliştirilirken Johnson (2005), Cobb (2012) tarafından geliştirilen iyi okuyucu anketleri ile Smith ve diğerleri (2023) tarafından geliştirilen "İyi Okuyucuya Yönelik Öğrenci Algıları Ölçeği"den yararlanılmıştır. Ulaşılan veriler MAXQDA 20 programı aracılığıyla tematik analiz aşamalarına göre çözümlenecektir. Veriler İki farklı araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilecek ve kodlayıcılar arası uyum yüzdesi (Miles ve Huberman, 1994) hesaplanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma okumayı öğrenmeden öğrenmek için okumaya geçiş sürecindeki (ilkokul 1-4) öğrencilerin iyi okuyucuya yönelik algılarını ortaya koyacaktır. İlkokulun farklı sınıf düzeylerinde iyi okuyucunun tanımlanma biçimi, iyi okuyucuların öne çıkan özellikleri, iyi okuyucuların kullandıkları stratejiler hem basılı hem de dijital materyaller ortamında gerçekleştirilen okumalar için belirlenecektir. Bununla birlikte farklı sınıf seviyeleri arasındaki iyi okuyucunun değişimi basılı ve dijital ortamlarda karşılaştırmalı olarak ortaya konacak, kişilerin kendilerini okur olarak algılama biçimleri ortaya konulacaktır. Araştırma sonuçlarının iyi okuyucuların özelliklerini belirlemesi ile



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

zayıf okuyucuların nedenlerini de ortaya koyması beklenmektedir. İlkokulun farklı sınıf düzeylerinde iyi okuyucuların özelliklerinin belirlenmesi ile öğretmenlerin öğretim sürecini yapılandırırken stratejileri modelleyerek öğretmeleri ve öğrencilerin iyi okuyucu olmalarına katkı sağlamaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: iyi okuyucu, ilkokul öğrencileri, sınıf öğretmeni

Kaynakça

- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1992). Qualitative research for education. Allyn and Bacon.
- Büyükoztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(2), 133-151.
- Byrd, B. (2015). Good readers get smart: Reading orientations in a second-grade classroom. Studying Teacher Education, 11(2), 124–142. <https://doi.org/10.1080/17425964.2015.1045772>.
- Cobb, J. B. (2012). ‘It’s me. I’m fixin’ to know the hard words’: Children’s perceptions of ‘good readers’ as portrayed in their representational drawings. Journal of Research in Childhood Education, 26(2), 221–236. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.657746>.
- Hatch, J. A. (2002). Doing qualitative research in education settings. SunyPress.
- Johnson, J. C. (2005). What makes a good reader? Asking students to define good readers. The Reading Teacher, 58(8), 766–770. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.6>.
- Marôco, J. (2021). What makes a good reader? Worldwide insights from PIRLS 2016. Reading and Writing, 34(1), 231-272. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10068-8>
- Moses, L. (2015). Perceptions about “good readers”: Analyzing curricular, linguistic, and socioeconomic differences. Journal of Research in Education, 25(1), 4–14.
- Smith, J. A., Bell, S. M., Philippakos, Z. A., & Park, Y. (2022). Investigating the relationship between perceptions of a “Good Reader” and reading performance among elementary and middle school students: An exploratory study. Reading & Writing Quarterly, 39(3), 212–227. <https://doi.org/10.1080/10573569.2022.2092802>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkçe Öğretmenlerinin Perspektifinden Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kültürel Uyumları

Yücel Kalıncı ¹ & Nahide İrem Azizoğlu ²

¹ İngilizce Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Türkçe Öğretmenliği, Sakarya Üniversitesi

Problem Durumu

Son yıllarda göç hareketlerinin artması, birçok ülkenin sosyal yapısını ve eğitim sistemlerini etkilemiştir. Türkiye de yeri geldiğinde Avrupa'ya geçiş köprüsü konumunda olarak ve yeri geldiğinde ise hedef ülke olarak bu süreçten etkilenmektedir. Özellikle 2000li yılların ilk onundan sonra, eğitim kurumları daha fazla yabancı öğrenci kabul etmeye başlayarak yeni sorumluluklar üstlenmiştir. Bu öğrencilerin akademik ve sosyo-kültürel uyumlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Berry, 1997; Banks, 2008). Kültür; değerler, semboller, yaşam biçimleri ve insanlara özgü davranış biçimlerinin karmaşık bir bütünüdür (Geertz, 1973). Türkiye'deki eğitim olgusu, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda başka bir dizi etkeni de içermektedir. Kültürel açıdan farklı bir geçmişe sahip olan öğrencilerin topluma entegrasyonu daha geniş bir anlamda değerlendirilmektedir. "Kültürel uyum süreci" (adaptasyon), insanların "kendi" kültürleriyle dahil oldukları toplumla nasıl başa çıktıklarını ifade eder. Berry (1997), bu süreci asimilasyon, entegrasyon, ayrışma ve marjinalleşme stratejileri aracılığıyla açıklamıştır. Bu uygulamaların okul ortamında var oluş dereceleri, öğrencilerin okul kültürüne katılım miktarını etkiler (Nieto, 2000).

Türkiye'de çeşitli sebeplerle eğitim almak durumunda olan yabancı öğrencilerin motivasyonları farklılık göstermektedir. Zorunlu göçmenler (örneğin, Suriyeliler, Afganlar) ve gönüllü göçmenler veya eğitim hareketliliğine sahip olanlar (örneğin, Orta Asya, Afrika, Orta Doğu'dan gelenler) arasında farklı uyum dinamikleri vardır (Arar & Yüksel, 2016; Kütük, 2018). Zorunlu göçmen öğrenciler, travmalara rağmen genellikle eğitimlerine devam ederken, gönüllü göçmenler dil ve eğitime entegrasyon ile ilgili konularla mücadele ederler. Öğrencilerin kendi kültürleri ile ülkemizin kültürleri arasındaki karşılaştırma ve çelişkiler kültürel uyumu önemli ölçüde etkiler. Benzer dini değerler (veya diğer sosyal normlar) paylaşıldığında uyum daha kolay olurken, dil yapısının farklı olduğu yerlerde ve sıra dışı eğitim sistemleri veya değer yapıları önemli ölçüde farklı olduğunda uyum zorlaşabilir (Hofstede, 2001). Örneğin, toplumcu kültürlerden gelen öğrenciler, Türkiye'deki topluluk odaklı okul ortamına daha hızlı alışabilirken, bireyci toplumlardan gelen öğrenciler, topluluk odaklı sınıf etkileşimleri ile başa çıkmakta zorlanabilirler.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Son zamanlarda öğretmenlerin rolü daha da önemli hale gelmiştir. Öğretmenler, sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal uyum süreçlerinde onlara yol gösteren aktörlerdir. Pedagoji, dil, duygular ve kültür, öğrencilerin kabul edilme süreçlerini etkiler. Bununla birlikte, literatür, öğretmenlerin bu süreç hakkındaki görüşlerini inceleyen yeterince örnek içermemektedir. Göçmen öğrencilerin yoğun olduğu bölgelerde öğretmenlerin bakış açıları, kültürel uyum politikalarının oluşturulması açısından önemlidir. Bu çalışmada, uluslararası öğrencilerin kültürel uyum deneyimleri öğretmenlerin bakış açılarından incelenecektir.

Araştırma, aşağıdaki sorular ve bu soruların cevaplarından yola çıkarak devlet okullarındaki yabancı uyruklu öğrencilere verilen Türkçe eğitimlerinin sonunda kültürel farklılıklarından dolayı yaşadıkları uyum sorunlarını ve dil eğitim problemlerini gidermek için uygulanmakta olan yöntemleri ele almak ve uygulanabilecek farklı yöntemler önermek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Soruları

1. Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyumu ile ilgili Türkçe derslerinde yaptığınız uygulamalar nelerdir? Açıklar mısınız?
2. Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyumu ile ilgili Türkçe ders kitaplarını ve öğretim programını değerlendirecek olsaydınız neler söylerdiniz?
3. Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyumlarını desteklemek adına neler önerebilirsiniz?
4. Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyum sorunları olduğunu düşünüyorsanız bu uyum sorunlarının sebeplerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji yaklaşımına dayalı olarak planlanmıştır. Fenomenoloji, bireylerin bir olguyu nasıl algıladıklarını, kavradıklarını ve yorumladıklarını açıklamaya çalışır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmamız mevcut bağlamda, öğretmenlerin yabancı öğrencilerin kültürel uyum süreçleri hakkındaki algılarını kapsamlı bir şekilde incelemiştir.

Çalışma grubu, Sakarya'da 2024-2025 eğitim-öğretim yılında görev yapan 31 adet Türkçe Branş Öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcı seçimi için amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt, öğretmenlerin sınıflarında en az bir göçmen statüsü olan öğrencinin bulunmasıdır. Katılımcılar, 18 kadın ve 13 erkek olup, 2-27 yıl arası mesleki deneyime sahiptir. Bu çeşitlilik, araştırmada farklı deneyim ve görüşleri yansıtmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir.

Görüşme kılavuzu, literatür taraması ve uzman görüşleri ile geliştirilmiştir. Form dört ana sorudan oluşmaktadır:



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

1. Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyumu ile ilgili Türkçe derslerinde yaptığınız uygulamalar nelerdir? Açıklar mısınız?
2. Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyumu ile ilgili Türkçe ders kitaplarını ve öğretim programını değerlendirecek olsaydınız neler söylerdiniz?
3. Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyumlarını desteklemek adına neler önerebilirsiniz?
4. Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyum sorunları olduğunu düşünüyorsanız bu uyum sorunlarının sebeplerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?

Görüşmeler, öğretmenlerin uygunluğuna göre uyarlanmış okul ortamında gerçekleşmiş olup, her biri yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Katılımcıların izni ile ses kayıt cihazı kullanılmış ve veriler daha sonra yazılı materyal olarak döküm edilmiştir. Toplanan veriler, tematik analiz (Braun & Clarke, 2006) ile değerlendirilmiştir. Öncelikle veriler defalarca okunmuş, ardından parçalara ayrılmış ve kodlanmıştır. Kodlar karşılaştırılıp, ortak ilkeler belirlenmiş ve temalar oluşturulmuştur. Raporlanan bulgular, öğretmenlerin bakış açılarını temsil eden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bu çalışma, etik ilkeler dikkate alınarak yürütülmüştür. Katılımcılar onay vermiş, gerçek isimleri gizlenmiş ve yalnızca kodlarla tanımlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin yabancı öğrencilerin kültürel uyumlarına yardımcı olmada farklı yaklaşımlara sahip olduğunu göstermiştir. Katılımcılar, en yaygın olarak Türkçe derslerinde yürütülen alıştırmalar aracılığıyla, öğrencilerin dil becerilerini ve kültürel aidiyetlerini artırdıklarını açıklamışlardır. "Ancak mevcut ders kitapları ve müfredat, kültürel çeşitliliği tam olarak temsil etmemekte, bu da öğretmenleri ek materyallere ihtiyaç duyar hale getirmektedir." Eğitimciler ayrıca okul içi programların, sosyal etkinlikler, akran desteği ve kültürel değişim projeleri gibi öğrenci gelişimini kolaylaştırma konusundaki önemini vurgulamışlardır. Ayrıca, dil yoksunluğu; eğitim alışkanlıklarının farklılıkları, düşük güven, dışlanma, kendi kültürlerine ve dillerine sahip olmayan alanlarda kalma ve çalışma, ekonomik zorluklar ve travmatik yaşam deneyimleri gibi temel uyumsuzluk problemlerini dile getirmişlerdir.

Tüm yapılan çalışma sonucunda, yabancı öğrencilerin kültürel uyumunun yalnızca dil eğitim seviyesine uyumla sınırlı olmadığını ve okullarda psikososyal destek önlemleri ve politikalarla güçlendirilmesi gerektiği sonucuna varılabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin deneyimleri üzerine yapılan çalışmaların, yalnızca eğitim politikalarının formüle edilmesine değil, aynı zamanda pragmatik bir şekilde uygulanmasına yol göstermesi beklenebilir.

Anahtar Kelimeler: kültür, kültürel uyum, yabancı öğrenciler, fenomenoloji yaklaşımı, ölçüt örnekleme



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Arar, K., & Yüksel, I. (2016). Educational leaders' challenges in a globalizing world: The case of immigrant students in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 51, 21–29. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.07.004>
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kütük, C. (2018). Göçmen çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Suriyeli öğrenciler üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(61), 489–500. <https://doi.org/10.17719/jisr.2018.3049>
- Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (3rd ed.). New York: Longman.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığı ile Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Aysun Ekici

Türkçe Öğretmenliği, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Gülşah

Problem Durumu

Okuma, harflerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması sürecidir. Sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlamasına dayanan zihinsel bir etkinlik ve iletişim, algılama, öğrenme, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir süreçtir (Sever, 2011: 12). Okuma, “bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği” olarak ifade edilmektedir (Demirel, 1990:1 49). Alışkanlık, “bir şeye alışmış olma, yakınlık, arkadaşlık kurma, iç ve dış etkilerle davranışların tekrarlanması, hep aynı biçimde gerçekleşmesi sonucu beliren şartlanmış davranış; alışma, bir işi tekrarlayarak kolaylıkla yapabilir hale gelmek, o işi sürekli ister olmak” (TDK, 2017) demektir. Okumanın çocukluktan başlayarak alışkanlık haline gelmesinde tutum kadar aile, öğretmen ve arkadaş çevresi de etkilidir. Okuma alışkanlığını kazandırmada görevli en önemli birimlerden biri olarak karşımıza eğitim sistemi çıkmaktadır. Bireyde okuma isteği uyandırmak için merak ve teşvik ettirici örnekler sunulması gerekir. Eğitim fakülteleri öğretmen adaylarını yetiştiren kurumlardır bu sebeple öğretim süreci boyunca öğrencilere duyarlılıkla okuma alışkanlığını kazandırmalıdır bunu yaparken geleneksel ve modern yolları harmanlamalıdır kütüphaneleri ve teknolojiyi birlikte sunmalıdır ve bu görev sadece Türkçe öğretmenlerine verilmemelidir. Okuma alışkanlığının özellikle Türkçe derslerinde yararlı ve etkili olduğu ve bu alışkanlığı kazandırma sorumluluk ve uğraşının sadece Türkçe öğretmenlerine bırakılması (Yılmaz, 1992: 6) yanlıştır. Bu görevi eksiksiz yerine getirecek olan öğretmen adaylarının öğrencilerin okumaya yönelik tutumunu olumlu etkileyebilir.

Tutum; insanlara, nesnelere, konulara, olaylara ve düşüncelere karşı olumlu veya olumsuz zihinsel eğilimdir (Simpson ve diğerleri, 1994). Okumaya olan tutumun olumlu anlamda etkilenmesinde öğretmen adaylarından beklenti yüksektir. Tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır ve bu ögeler arasında genelde iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. “Bu varsayıma göre bireyin bir konu ile ilgili bildikleri o konuya olumlu bakmasını gerektiriyorsa (bilişsel öge), birey o konuya ilişkin olumludur (duyuşsal öge). Bunu sözleri ya da davranışları (davranışsal öge) ile

gösterir” (Tavşancıl, 2010: 72). Tezbaşaran (1997), tutumu, belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan hareketle, ilgi ile tutumun birbirine benzer olgular olduğu söylenebilir. Ancak ilgiler bir bireyin kendi etkinliklerine ilişkin duygu ve tercihleriyle sınırlıyken, tutumlar ise bir ahlaki değer yargısını onaylama ya da onaylamama örneğinde olduğu gibi bir davranış eğilimine sahip olma durumudur. Birbiri ile ilişkili bu üç öge okumanın tanımında, okuma alışkanlığı kazanımında da kendini göstermektedir. Özetle, okuma alışkanlığı kazanmak okumaya olumlu tutum geliştirmekten geçer.

Çocuk edebiyatı, “usta yazarlar tarafından özellikle çocuklar için yazılmış olan ve üstün sanat nitelikleri taşıyan eserlere verilen genel ad”dır (Oğuzkan, 2010: 3). Sever (2013)’e göre ise çocuk edebiyatı “erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı”dır. Lynch-Brown & Tomlinson (1999)’a göre de çocuk edebiyatı, doğumdan ergenliğe kadar olan bir yaşam evresinde çocuklarla ilgili ve onların ilgi alanlarını kapsayan konuları gerek düzyazı gerekse manzum biçiminde onlara sunan, yazınsal ve öğretici nitelikli kitapların oluşturduğu bir alandır.

Çocuk edebiyatı yapıtları “ele aldığı konuyla, konunun çocuğa evriliş biçimiyle, karakterleriyle, dil ve anlatım özellikleriyle, kurgu planıyla çocukların anlayabileceği düzeyde olan; estetik deneyimler yaşatarak onların bilişsel, duyuşsal, düşünsel, toplumsal ve kültürel yönden gelişmelerini, algısal yönden zenginleşmelerini/derinleşmelerini önemli ölçüde destekleyen çeşitli türdeki yapıtlardır” (Aslan, 2019: 20). Çocuk edebiyatı yapıtlarının bu işlevleri ve nitelikleri, çocukların okuma kültürü edinmelerinde son derece yaşamsal bir önem taşımaktadır. Dilidüzgün (2008: 47)’e göre de çocuk edebiyatı yapıtları, çocuğa bilinçli bir okuma alışkanlığı kazandırmayı öngören edebiyat ürünleridir.

Çocuk edebiyatına yönelme, ilgi duyma, onun sağladığı olanaklardan yararlanmaya istek duyma konusunda kişilerin bu edebiyat alanına yönelik tutumlarının son derece belirleyici olduğu düşüncesinden hareketle bu çalışmada öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmada öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığı ile çocuk edebiyatına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi cinsiyet, kayıtlı olunan program ve yılda okunan kitap sayısı değişkenleri bakımından belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada betimsel model/desen kullanılacaktır. Çok sayıda bireyden oluşan örneklemden elde edilecek, birçok bilgiyi sunan betimsel araştırma, bir grubun belli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014: 14; Sönmez ve Alacapınar, 2016: 48). Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bahar döneminde Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesine kayıtlı öğretmen adayları; örneklemini ise 2024-2025 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi; Okul Öncesi Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sınıf Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Türkçe Eğitimi 3. sınıflarına kayıtlı, ölçeği yanıtlayan öğrenciler oluşturacaktır. Araştırmada saptanmış olan problem ve alt problemlerin sınanması için gerekli olan veriler ise Susar Kırmızı (2012) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği” ile (Karagül, 2020) tarafından geliştirilen “Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanacaktır. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını belirlemek için kullanılan “Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği”, tümü olumlu 34 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılan “Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği” ise 18’i olumlu 8’i olumsuz 26 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarından toplanan verilerin istatistik hesaplamaları IBM SPSS Statistics 29 ile gerçekleştirilecektir. Araştırmada kullanılacak olan istatistiksel yöntemin belirlenmesi için öncelikle verilerin normal dağılıma uygunluğu incelenecektir. “Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği” (Karagül, 2020) ile toplanan veriler ‘ilişkisiz örneklem t testi/man whitney U testi’, ‘one way ANOVA/kruskal wallis’ ve ‘pearson/spearman rho correlations kat sayısı’ ile analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığı ile çocuk edebiyatına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi cinsiyet, kayıtlı olunan program ve yılda okunan kitap sayısı değişkenleri bakımından belirlemeyi amaçlayan bu çalışma sonunda öğretmen adayları arasında anlamlı farklılaşmalar olacağı beklenmektedir. Araştırmanın en önemli katkısı, öğretmen yetiştirme alan yazınına okuma alışkanlığı ve çocuk edebiyatına yönelik tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmayı kazandırmasıdır. Bu çalışma öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi için önemli veriler sağlayacaktır. Araştırma bulgularını uygulamaya dönüştürülmesi, öğretmen yetiştirme eğitiminin kalitesinin artırılması bakımından önemlidir. Ayrıca öğretmen adaylarından toplanan verilerin analiz edilmesi sonucundan hareketle araştırmacılara, yöneticilere, yayıncılara ve ilgililere sunulacak önerilerin gelecekte öğretmen yetiştirme politikalarına katkı yapacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: çocuk edebiyatı, okuma alışkanlığı, tutum, eğitim

Kaynakça

Aslan, C. (2019). Çocuk edebiyatı ve duyarlık eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.

Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgül, Ö.A., vd. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. PEGEM.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Demirel, Ö. (1990). Yabancı dil öğretimi ilkeler-yöntemler-teknikler. Ankara: Usem.

Dilidüzgün, S. (2008). Ana çizgileriyle çocuk ve çocuk edebiyatı. Z. Güneş. (Ed.), Okulöncesinde çocuk edebiyatı içinde (s. 37-54). Eskişehir Anadolu Üniversitesi.

Karagül, S. (2020). Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi, 3(2), 203-226. <https://doi.org/10.47935/ceded.836154>

Lynch-Brown, C. ve Tomlinson, C. M. (1999). Essentials of children's literature. Massachusettes: Allyn & Bacon.

Oğuzkan, A. Ferhan (2010). Çocuk edebiyatı. Ankara: Anı.

Sever, S. (2013). Çocuk ve edebiyat. İzmir: Tudem.

Sever, S. (2011). Türkçe öğretimi ve tam öğrenme. Ankara: Anı.

Simpson, R. D., Koballa JR, T. R., Oliver, J. S. ve Cranley, F. E. (1994). Research on the effective dimension of science learning. In D. Gabel (Ed.), Handbook of research on science teaching and learning (New York: Macmillan).

Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2016). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı.

Susar Kırmızı (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/3, Summer, p. 2353-2366, Ankara.

Tavşancıl, E. (2010). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel.

TDK (2017). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=OKUMAK Erişim Tarihi: 16.11.2017.

Tezbaşaran, A.A. (1997). Likert tipi ölçek geliştirme klavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Yılmaz, Bülent. (1992). Okuma alışkanlığında öğretmenlerin rolü. Milli Eğitim Dergisi (2), s.5-12.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne Göre Hazırlanmış Türkçe Birinci Sınıf İlk Okuma Yazma Kitaplarının Değerlendirilmesi

Uğur Atik ¹, Leyla Coşkun ¹ & Z. Nurdan Baysal ²

¹ Sınıf Öğretmenliği Milli Eğitim Bakanlığı

² Sınıf Öğretmenliği Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Türkiye’de eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde birincil kaynak olarak ders kitapları yaygın biçimde kullanılmaktadır. Ders kitapları öğretmenler tarafından içeriği takip etmek, konu başlıklarını belirlemek, öğrencileri teşvik etmek ve öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla her ders kullanılmaktadır (TTKB, 2022). Ders kitaplarının tüm eğitim kademelerinde esas öğretim materyali olarak kullanılması Millî Eğitim Bakanlığı tarafından zorunlu kılınmıştır. 16 milyondan fazla öğrencinin öğrenim gördüğü ülkemizde her yıl yaklaşık 1,4 milyon öğrenci ilkokula başlamaktadır (MEB, 2025). Bu öğrencilerin aldıkları eğitimin benzer niteliğe sahip olması ve öğrenciler arasında fırsat eşitliğinin sağlanması için bakanlık tarafından gönderilen ders kitapları önemli bir rol üstlenmektedir (Bakar, Keleş ve Koçakoğlu, 2009).

Ders kitapları, öğretim programlarının sınıf düzeyine uygulanabilirliğini sağlayan ve öğrenme ortamını yapılandıran temel araçlardır. Özellikle ilk okuma yazma öğretimi sürecinde, öğrencilerin ilk akademik deneyimlerini şekillendiren bu kitaplar, içerik sunmanın ötesinde pedagojik birer rehber görevi görmektedir (Güneş, 2022). Türkiye’de öğrenciler ilkokula başladığında ilk okuma yazma öğretimi sürecinde yaygın olarak kullanımına başvurulmuş temel kaynak ilk okuma yazma öğretim kitaplarıdır. İlk okuma yazma öğretim sürecinin düzenli yürütülmesinde ve öğretim programına uygun sürdürülmesinde, harf öğretiminin standart olmasında ve ülke genelinde eşgüdümlü olarak gerçekleştirilmesinde bu kitaplar kritik öneme sahiptir. 2024 yılında uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda yeni öğretim programları geliştirilmiştir. Yeni öğretim programları ilk olarak birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıfta olmak üzere 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere yürürlüğe girmiştir. Bu doğrultuda 2024 yılından itibaren ilk okuma yazma öğretim sürecinde kullanılması zorunlu olarak belirtilen ilk okuma yazma öğretimi ders kitapları yenilenmiştir.

2024 yılında yürürlüğe giren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, değerler ve okuryazarlıkların bir bütün olarak ele

alındığı ifade edilmektedir (MEB, 2024). Öğretim süreci, yalnızca içerik aktarımını değil aynı zamanda öğrenci katılımını, öğrenme ortamının niteliğini, kullanılan yöntem ve teknikleri içeren çok boyutlu bir yapıdır (Demirel, 2012). Bu nedenle ilk okuma yazma öğretiminde esas kaynak olarak kullanılan ders kitaplarının, öğretim sürecini nasıl yönlendirdiği önem arz etmektedir. İlk okuma yazma kitaplarının öğretim sürecindeki işlevselliği uygulayıcı olan sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine ve değerlendirmelerine bağlı olarak daha net anlaşılabilir hale gelmektedir.

Alan yazınında ilk okuma yazma kitaplarının genel olarak içerik ya da görsel açıdan incelendiği (Liman, 2007); ancak öğretim sürecine yönelik değerlendirmelerin sınırlı olduğu görülmektedir (Şahin, 2008; Soyuçok, 2016; Ataş & Yıldırım, 2020; Zoraloğlu, 2022). Oysa özellikle birinci sınıf düzeyinde öğretmenlerin bu kitapları nasıl kullandığı, öğretim sürecinde ne tür güçlüklerle karşılaştıkları gibi uygulamaya dönük veriler oldukça kıymetlidir. Zoraloğlu (2022), bir okuma yazma kitabının öğretim süreci, içerik ve öğrenci gelişim düzeyiyle uyumluluk açısından bazı etkinliklerin öğrenciye rehberlik etmede yetersiz kaldığını belirtmiştir. Ataş ve Yıldırım (2020), öğretmenlerin kitapların etkinlik çeşitliliği, öğrenme hızına duyarlılığı ve açıklık düzeyleri konusunda farklı görüşler bildirdiğini ifade etmiştir. Çalışkan ve Çavuş (2025) ise öğretmenlerin ders kitapları haricinde yardımcı kaynak kitap kullanımı gerekçelerini incelemiş; yardımcı kitap kullanmadaki temel faktörün ders kitaplarının yetersizliği ve yardımcı kitapların sunduğu avantajlar olduğunu saptamışlardır.

İlgili alan yazını tarandığında 2024 yılında yürürlüğe giren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanmış olan Türkçe birinci sınıf ilk okuma yazma kitaplarının incelenmesi hakkında araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırma, hem öğretmenlerin bu yeni kitaplara ilişkin deneyimlerini hem de kitapların öğretim sürecindeki işlevselliğini ortaya koyması açısından önem arz etmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Model'ine göre hazırlanmış ilk okuma yazma kitaplarına ilişkin öğretim süreci hakkındaki görüşlerini incelemektir. Araştırma, bu kitapların öğretim sürecine sunduğu katkıları, karşılaşılan sorunları ve öğretmenlerin önerilerini derinlemesine analiz etmeyi hedeflemektedir. Araştırma verilerinden elde edilecek sonuçların hem kitap geliştirme süreçlerine hem de öğretmen eğitime katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Model'ine göre hazırlanmış ilk okuma yazma kitaplarına ilişkin öğretim süreci hakkındaki görüşlerinin ortaya konmasının amaçlandığı bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum deseni olarak tasarlanmıştır. Bütüncül tek durum deseni tek bir analiz biriminin söz konusu olduğu durum çalışması desenidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 ve 2025-2026 eğitim- öğretim yıllarında birinci sınıf öğretmeni olarak görev yapan 18 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile ölçüt örnekleme birlikte kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin okuma yazma öğretim sürecinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan ilk okuma yazma kitaplarını kullanması ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ilgili alanda uzman bir akademisyen, doktora öğrenimine devam eden üç sınıf öğretmeni ve yüksek lisans derecesine sahip bir Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir. Uzman görüşleri Lawshe tekniğine göre değerlendirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak forma son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler içerik analizi kullanarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri kavramsallaştırılarak kodlar oluşturulmuş, ortaya çıkan kodlar benzerlik ve farklılıkları dikkate alınarak tema başlıkları altında toplanmıştır. Toplanan kod ve oluşturulan temalar tablolar halinde sunularak bulgular verilmiş ve yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanmış ilk okuma yazma kitaplarına ilişkin öğretim süreci hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırmada öğretmenler kitapların ilk okuma yazmaya hazırlık aşamasındaki etkinlikler açısından kitapları yeterli bulmaktadır. Ses öğretimi aşamalarında kitabı yeterli olarak değerlendirirken, harfi okuma ve yazma aşamasında kitabın yetersiz ve kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Hece oluşturma aşamasında genel olarak kitabın yeterli olduğunu, cümle oluşturma ve metin okuma aşamalarında ise etkinliklerin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri kitapları destekleme ve zenginleştirme bakımından kısmen yeterli bulmuşlardır. Sınıf öğretmenleri kitapları kullanırken çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. En sık karşılaşılan güçlükler, ek çalışmalara ihtiyaç duyulması ve kitapların EBA üzerinden kullanımının zorluğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre kitapların kullanım açısından açık ve anlaşılır olduğu bu nedenle kılavuz kitap veya ek açıklamalara ihtiyaç olmadığı ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak sınıf öğretmenleri Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan Türkçe birinci sınıf ilk okuma yazma kitaplarının geçmiş yıllarda MEB tarafından gönderilen kitaplara göre öğrenme öğretme sürecinde daha işlevsel olduğunu belirtmişlerdir. Ancak sınıf öğretmenleri kitapların ilk okuma yazma öğretim sürecinin her aşamasında yeterli olmadığını bu nedenle kitapların yanı sıra ek kaynağa ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin kitaplardaki etkinliklerin daha eğlenceli olacak şekilde düzenlenmesinin kitapların niteliğini arttıracığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: ilk okuma yazma kitapları, maarif modeli, birinci sınıf



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Bakar, E., Keleş, Ö., & Koçakoğlu, M. (2009). Öğretmenlerin MEB 6. sınıf fen ve teknoloji dersi kitap setleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. KEFAD (Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi), 10(1), 41-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/7606/99604>
- Çalışkan, E. F., & Çavuş, E. (2025). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde yardımcı kitap kullanımı: Tercihler, gerekçeler ve değerlendirmeler. EKEV Akademi Dergisi, (103), 138–159. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1676748>
- Demirel, Ö. (2012). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya (11. baskı). Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2022). Ders kitaplarının özellikleri ve incelenmesi (1. baskı). Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları.
- Liman, S. (2007). İlköğretim 1. kademe ders kitabı illüstrasyonlarının tasarım ilkelerine ve öğrencilerin algı düzeyi ne uygunluğu (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). Öğretmenlerin ders kitabı kullanımına yönelik araştırma raporu. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/27131608_derskitabi_arastirmaraporu.pdf (20 Eylül 2025 tarihinde erişilmiştir)
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). İlkokul Türkçe dersi öğretim programı. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programtur1234Onayli.pdf> (9 Eylül 2025 tarihinde erişilmiştir)
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2024-2025. <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2024-2025/icerik/768> (13 Ekim 2025 tarihinde erişilmiştir)
- Soyuçok, M. (2016). Okuma yazma ders kitaplarının çok yönlü olarak incelenmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(2), 403-423. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/26416/278079>
- 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.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zoraloğlu, Y. (2023). Bir ilkokuma yazma kitabının nitelikli okuma-yazma öğretimine uygunluğu. International Journal of Language Education and Teaching, 11(1), 95-112. <https://doi.org/10.29228/ijlet.68389>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yapay Zekâ Destekli Hikâye Anlatı Aracının Geliştirilmesi

Benita Toverlanı ¹, Cansu Sekmen ¹ & Aslı Çakır Mutlu ²

¹ Türkçe Öğretmenliği, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

² İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Teknolojinin hızlı gelişimine bağlı olarak günümüz eğitim ortamlarında, öğrencilerin değişime ayak uydurabilmeleri için, ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri kazandırabilecek yenilikçi teknolojileri benimsenmesi giderek daha önemli hale gelmektedir. Yapay zekâ ise eğitim sistemlerini kökten değiştirme potansiyeli taşıdığı için diğer dijital teknolojilerden farklıdır (UNESCO, 2025) .

Yapay zekâ, büyük miktarda veriyi analiz etme, kalıplardan öğrenme ve akıllı kararlar verme yeteneği sayesinde geleneksel eğitim yöntemlerini değiştirme ve öğrencileri benzeri görülmemiş şekillerde güçlendirme potansiyeline sahiptir (Lee, 2020). ChatGPT'nin piyasaya sürülmesi ile hem eğitimciler tarafından bireysel olarak hem de öğrenciler tarafından çeşitli amaçlar ile her geçen gün daha fazla kullanılmasına rağmen (UNESCO, 2025), 2022 yılı itibariyle sadece 15 ülkenin yapay zekâyı kapsayan öğrenme çıktılarını ulusal öğretim programlarına dahil edebildiği belirtilmektedir (UNESCO, 2021). Yapay zekâ destekli teknolojiler, her öğrenciye özel bir öğrenme deneyimi sağlama potansiyeli taşımakla birlikte yapay zekanın, insanın karar alma ve entelektüel gelişiminin yerini alacak şekilde kullanılması yerine bunları desteklemesi gerektiği fikri uluslararası raporlarda vurgulanmaktadır (UNESCO, 2025). Yapay zekâ destekli araçların doğası ve içeriği sayesinde öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapılabilir ve öğrencilerin ilerlemeleri, performansları bu araçlar aracılığıyla ölçülebilir ve izlenebilir (Lee, 2020). Bu sayede yapay zekanın sunacağı yeni eğitim fırsatları ile her öğrencinin kendi öğrenme deneyimini geliştirilebilir.

Türkçe öğrenimi özelinde ise öykü ve hikâye yazmanın öğrencilerin sözcük dağarcığının zenginleşmesini sağladığı ve bilişsel gelişimlerini desteklediği bilinmektedir (Ceylan, 2011). Hikâye anlatımı, dil gelişiminin ve sanatsal ifadenin önemli bir parçası olup hikâye anlatımı sırasında hem öğretmenler hem de veliler tarafından, çocuklarının dikkatini çekebilecek görsel materyaller kullanması önerilmektedir. İlkokul düzeyindeki çocuklar için hazırlanmış kitaplarda görsel materyal bulunmaması halinde çocukların dikkatinin çekilmesinin zorlaştığı belirtilmektedir (Kayıkçı, 2006). Öğretmenlere, velilere ve öğrencilere hitap edebilecek ve yazılı olarak verilen metinleri görsel materyaller olarak sunabilecek bir araç geliştirme fikri ile yola çıkılan projede özellikle çocukları



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

hikâye anlatma girişimlerinde motive etmek ve desteklemek için yapay zekanın kullanılması amaçlanmıştır. Benzer amaçlarla yapılan teknolojilerden bazıları olan “Book Creator” ve “StorySpark”ın metinsel anlatımları görsel temsillere dönüştürmede bazı sınırlılıkları olduğu görülmektedir. Bu uygulamaların Türkçe dil desteği de mevcut değildir. Bu çalışma ile öğrencilerin kendi hikayelerini oluştururken, yapay zekâ sisteminin Türkçe metinlere gerçek zamanlı olarak eşlik eden çizimler üreterek hikayelerini hayata geçirecek performansı göstermesi hedeflenmiştir. Öğrencilerin yapay zekâ ile bu iş birliği, hem öğrencilerin yeni fikirlerinin teşvik edilmesini sağlayacak hem de fikirlerinin hikâye kitabı gibi bir ürün olarak sunulması için görselleştirilmesini sağlayacaktır.

Sınıf içi öğrenme ortamına yapay zekâ entegrasyonu için geleceğin sınıflarına örnek olabilecek bu uygulama ile teknoloji destekli eğitim ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden nitelikli eğitim desteklenmektedir. “Yapay zekâ destekli hikâye görselleştirme” aracımızın, 21. yy. becerileri gelişmiş, zorlukların üstesinden gelmeye hazır, yaratıcı düşünebilen bireylerin yetişmesi için katkı sunacağını düşünülmektedir. Şüphesiz ki yapay zekanın sürekli genişleyen doğası eğitim ortamlarına şimdiden yeni bir soluk getirmiştir. Bu açıdan bu proje ile geliştirmeyi hedeflediğimiz “Yapay zekâ destekli hikâye görselleştirme” aracımız ülkemiz için yeni bir uygulama olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada sınıf içi öğrenme ortamlarında kullanılmak üzere yapay zekâ destekli bir Türkçe hikâye anlatı aracı tasarlanması amaçlanmıştır. Araştırmanın hedefi yazılı cümleleri görsel olarak resimlere ve çizgi romanlara dönüştürmek için yapay zekâ destekli aracın tasarlanmasıdır.

Yöntem

Bu çalışmada, ilgili alanda kullanılan metodolojiler ve araştırma prosedürlerinin kullanılması planlanmıştır. Yapay zekâ kullanarak metinsel ek açıklamaları otomatik olarak algılamak ve doğru görsel temsiller üretmek için yeni algoritmalar ve çerçeveler geliştirme amacı doğrultusunda mevcut uygulamalardan yararlanılarak makine öğrenmesi ve görüntü işleme teknikleri kullanılmıştır.

Web Sitesinin Geliştirilmesi

Öncelikle sadece yapay zekayı değil, gelecekte eklenecek birçok farklı projeyi de barındıracak bir web sitesinin tasarlanmasına karar verilmiştir. Web sitesinin oluşturulması sürecinde WIX platformunun kullanıldı. Çocuk dostu, kullanıcı dostu ve basit bir tasarım elde etmek için en uygun şablon seçildi ve sitenin genel yapısı şekillenmeye başladı. İlk olarak web sitesinin ana sayfası ve temel sayfaları oluşturuldu.

Web sitesinin “Ana Sayfa” bölümünde MERGEBOT'un ne olduğu ve platformun amacı hakkında bilgi verilmektedir. “Hikayeler” bölümünde çocukların yazdığı hikayeler yer almaktadır. Hakkımızda bölümünde ekip hakkında bilgi verilmektedir. Ayrıca sitenin vizyonu ve ekip üyeleri hakkında kısa



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bilgiler içeren bir bölüm eklenmiştir. SSS (Sıkça Sorulan Sorular) bölümü, kullanıcıların platform hakkında sıkça sorulan sorulara hızlı yanıtlar bulabilecekleri bir alan olarak tasarlanmıştır. Kullanıcıların kişisel bilgilerini görüntüleyebilecekleri “Profil Sayfası (Hesabım)” tasarlanmıştır.

Yapay Zekâ Geliştirme Süreci

Web sitesi tamamlandıktan sonra (www.mergenproje.com), yapay zekâ aracının geliştirilmesine başlanmıştır (MERGEBOT). Web sitesi tasarımında ve yapay zekanın geliştirilmesinde aktif olarak bir yazılım geliştirici ile çalışılmıştır.

Yapay zekanın kodlama sürecinde Visual Studio Code Python Interpreter kullanılmış, web sitesi tasarımı ve veri toplama işlemleri ise HTML ve Kaggle (çocuk çizimleri, Disney karakterleri ve manzara görüntüleri) ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, yapay zekanın eğitime yönelik yapılandırma işlemleri Hugging Face platformu aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve gerekli tokenlar bu platform üzerinden alınmıştır. Sistemin yazı fontları, çocuklar için en uygun görsel deneyimi sunacak şekilde dikkatle seçilmiştir.

Böylece yapay zekâ geliştirme sürecinde teknik altyapı başarıyla oluşturulmuş ve sistem işlevsel hâle getirilmiştir. Ancak, bazı teknik ve finansal kısıtlamalar nedeniyle geliştirilen yapay zekâ sitesinin şu anda MERGEN ana web sitesine (www.mergenproje.com) entegre edilmesi mümkün olmamıştır. Yapay zekâ aracı kendi başına çalışabilir durumdadır; fakat projenin TÜBİTAK tarafından sağlanan bütçesi, profesyonel bir yazılım uzmanı desteğiyle sistemin sunucuya yüklenmesi (deploy edilmesi) için yeterli olmamıştır. Bu nedenle, sistemin tam entegrasyonu ileri bir aşamada, ek kaynak sağlanmasıyla birlikte gerçekleştirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu proje ile sınıf içi öğrenme ortamlarında kullanılmak üzere yapay zekâ destekli bir Türkçe hikâye anlatı aracı tasarlanması amaçlanmıştır.

Yapay zekâ destekli hikâye anlatı aracının geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan en büyük zorluk, Türkçe doğal dil işleme (NLP) altyapısının eksikliği olmuştur. Türkçe dilini anlamak ve işlemek için gerekli altyapı sıfırdan oluşturulmuş ve yapay zekaya Türkçe kelimeler öğretilmiştir. Geliştirilen yapay zekâ sistemi, çocukların yazdığı cümlelerdeki hataları algılayarak anında düzeltme yapma yeteneğine sahiptir. Örneğin, bir çocuk "gülüyorum" yazdığında, sistem bunu otomatik olarak "gülüyorum" şeklinde düzeltebilmektedir. Ayrıca, uygunsuz kelimeleri tespit eden bir filtre geliştirilmiştir. Sistem, bu tür durumlarda çocuklara sohbet kutusu üzerinden alternatif, daha uygun kelimeler önererek onları yönlendirmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yapay zekanın eğitim süreci halen devam etmektedir. Türkçe dilindeki zorluklar ve çocukların yazdığı cümlelerin görsellerde yer alması gibi özelliklerin geliştirilmesi zaman alıcı olsa da sistemin görselleri daha iyi oluşturabilmesi ve çocuk dostu kelimelere daha iyi yanıt verebilmesi için çalışmalar sürdürülmektedir. Ayrıca, sistem sadece kötü kelimeler değil, iyi ve çocuk dostu kelimeleri de tanıyabilmekte ve bunları daha sık önermektedir.

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ, hikâye anlatma, görsel temsiller

Kaynakça

UNESCO. (2024, September 3). What you need to know about UNESCO's new AI competency frameworks for students and teachers. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-unescos-new-ai-competency-frameworks-students-and-teachers?hub=32618> (Accessed 2 September 2025).

UNESCO. (2025). AI and the Future of Education [PDF]. UNESCO. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000395236&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_090265ec-b7df-4fac-9408-a0d500975cd5%3F_%3D395236eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000395236/PDF/395236eng.pdf#1193.25_AI%20and%20the%20Future%20of%20Learning.indd%3A.64790%3A2744

UNESCO. (2021). AI and education: Guidance for policy-makers. UNESCO Publishing. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709/PDF/376709eng.pdf>

UNESCO. (2022). Recommendation on the ethics of artificial intelligence. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137> (Accessed 5 September 2025).

UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693> (Accessed 9 September 2025).

Book Creator. (2025, September). Book Creator for teachers and students. Book Creator. Retrieved September 1, 2025, from <https://bookcreator.com/teachers/>

OpenAI. (2025). ChatGPT (GPT-5) [Large language model]. <https://chat.openai.com/>

Ceylan, M. (2022). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öykü Yazma Becerilerinin Gelişimsel Bakış Açısıyla İncelenmesi. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 11(3), 488-499. <https://doi.org/10.30703/cije.1014397>

Kayıkçı, M. (2006). İlköğretim Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Matematik Ders Kitaplarında Görsel Tasarım Sorunları (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

MERGEN. (2025, Şubat). MERGEBOT: Hayal gücünü yazıya dök, çizimlerle hikâyeni canlandır! [Web sitesi].

MERGEN. <https://www.mergenproje.com>

* Bu araştırma TÜBİTAK 2209-A öğrenci projesi kapsamında TÜBİTAK tarafından desteklenmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dijital Çağ Okuru: Ekranların Okuma Yeteneğindeki Rolü

Hülya Can ¹ & Muhammet Baştuğ ²

¹ Sınıf Öğretmenliği, Yıldız Teknik Üniversitesi

² Sınıf Öğretmenliği, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Problem Durumu

Teknolojinin hızla gelişmeye devam etmesi bunun neticesinde ortaya çıkan ürünler ve bu ürünlerin sunduğu olanaklar teknolojinin hayatımızdaki yeri ve önemini her geçen gün artırmaktadır. Teknolojinin sunduğu ürünlerden olan bilgisayar, tablet, telefon, televizyon gibi ekran temelli araçlar günümüz çocuklarının günlük yaşamının ayrılmaz parçası haline gelmiştir. Prensky (2001) tarafından “dijital yerliler” olarak adlandırılan teknolojinin tam ortasına doğmuş bu çocuklar, teknoloji ile büyüyen ve onu kullanan nesli tanımlamaktadır. Dijital çağın dijital yerlileri olan bu çocukların medya araçlarına kolay erişimi ile birlikte ekran kullanım yaşı düşerken ekran süresinde artışların yaşandığı belirlenmiştir (TÜİK, 2024). Ekranların amaca uygun kullanımının çocukların bilişsel gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu bilinmekle birlikte (Haugland ve Wright, 1997) ekranın uzun süre kullanımının bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve psikososyal çeşitli sorunlara neden olduğu görülmüştür (Liu, Riesch, Tien, Lipman, Pinto-Martin ve O'Sullivan, 2022). Uzun süreli ekran kullanımı uykuda çeşitli problemler, obezite gibi sorunların da yaşanma olasılığını artırdığı bilinmektedir (Hale ve Guan, 2015). Artan ekran süresi ve çoklu ekranların kullanımının akademik gelişimi, bilişsel gelişim ve dil gelişimini de etkilediği ortaya çıkmıştır (Akbulut, 2013).

Bilişsel gelişim ve dil gelişiminin önemli bir adımı olan okuma becerisi, gelişen teknolojiye rağmen önemini korumaktadır (Baştuğ, 2012). Okuma bireyin akademik gelişimi, kişisel gelişimi, dil gelişimi ve daha birçok açıdan faydalı bir eylemdir. Okuma ön bilgilerden hareketle okunulan metinden anlam çıkarma çabasıdır (Akyol, 2020; Başaran, 2013; Baştuğ, 2012). Anlama becerisi, insan hayatında kritik öneme sahiptir. Anlama gerçekleşmezse kişiler öğrenme ihtiyacını karşılayamaz ve başarıdan söz edilemez. Kişinin okumaya yönelik tutumu ve okuma miktarı da başarının bir diğer önemli ayağını oluşturmaktadır. Bu bağlamda, ekran kullanımı ve okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek, dijital çağ okurlarının bilişsel ve duyuşsal özelliklerini anlamak açısından önem taşımaktadır. Bu durumu bir bütün olarak ele alıp sayısal verilerle destekleyen çalışma sayısı oldukça azdır. Dolayısıyla bu çalışma ekran kullanımının okuma tutumu, okuma miktarı ve okuduğunu anlamayla ilişkisini bir bütün olarak değerlendirerek mevcut literatürün genişlemesine katkı sağlayacaktır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ekran kullanımının okuma tutumu, okuma miktarı ve okuduğunu anlamayla ilişkisi nedir sorusu bu çalışmanın ana problemidir. Bu araştırma problemi kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Öğrencilerin ekran kullanımları ile onların okuma tutumları, miktarları, süreleri, okuduğunu anlama puanları, okuma miktarı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısında öğrencilerin ekran kullanımları, okuma tutumları, okuma miktarları ve okuma sürelerinin rolü ne düzeydedir?

Yöntem

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ekran kullanım süreleri ile okuma tutumu, okuma miktarı ve okuduğunu anlamayla ilişkisi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama kullanılmıştır. İlişkisel tarama desen, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımıdır. Bu desende değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011).

Araştırma evrenini Mayıs 2025-Haziran 2025 tarihlerinde İstanbul İli Bahçelievler İlçesinde bulunan 5 resmi ilkokulda öğrenim gören 4. Sınıf öğrencileri ve onların velileri oluşturmaktadır. Araştırmada üst, orta ve alt sosyoekonomik düzey olmak üzere üç farklı düzeyde okullar araştırma grubuna dahil edilmiştir. Buna göre yüksek sosyoekonomik seviyeden 2 ilkokul, orta sosyoekonomik seviyeden 1 ilkokul ve düşük sosyoekonomik seviyeden 2 ilkokul araştırmaya dahil edilmiştir. Okulların kendi içinde sınıf seçimleri ise; 4.sınıftaki şubelerin her biri bir küme kabul edilerek sosyoekonomik düzeyi yüksek olan 2 ilkokuldan 6 sınıf toplam 120 öğrenci, sosyoekonomik düzeyi orta olan 1 ilkokuldan 9 sınıf toplam 165 öğrenci, sosyoekonomik düzeyi düşük olan 2 ilkokuldan ise toplamda 5 sınıf 140 öğrenci olmak üzere basit rastgele yöntemle belirlenerek genel toplamda 425 öğrenci seçilmiştir.

Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçsal örnekleme yaklaşımı seçilmiştir. Amaçsal örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan yöntemdir. Amaçsal örnekleme yaklaşımında ise ölçüt örnekleme modeli seçilmiştir. Ölçüt örneklemede örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınırlar (Büyüköztürk, Ş., ve ark., 2022). Bu şekilde problemi en iyi temsil edecek kişilerle çalışılır. Bu araştırmada ölçüt öğrencilerin ilkokul 4. Sınıf öğrencisi olması, Anadillerinin Türkçe olması ve özel eğitim tanısının olmamasıdır.

Araştırma verileri, 2024-2025 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde alınan resmi izinler doğrultusunda, veli onam formları alınarak çalışmaya gönüllülük esas olacak şekilde öğrencilerden ve onların ebeveynlerinden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Problemler Medya Kullanım Ölçeği



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

(Furuncu, 2019), ‘Garfield’ Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (Kocaarslan, 2016), Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği (Yıldız, 2010), Okuduğunu Anlama Ölçme Araçları (Baz, 2023) ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Ekran Kullanımı ve Okuma Sıklığı Belirleme Formu” kullanılmıştır. Veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada öğrencilerin okuma tutumları, okuma miktarları, okuma süreleri, okuduğunu anlama puanları ve problemli medya kullanımları ile ekranda geçirdikleri süreler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin bu değişkenlere ait puanları, ekran kullanım sürelerine göre farklılık göstermektedir. Hafta içi ekranda süre geçiren öğrencilerin problemli medya kullanımı ve okumaya yönelik tutum puanları ekran süresi gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna karşın kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı ve okuduğunu anlama puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu, hafta içi ekran süresi arttıkça öğrencilerin problemli medya kullanımlarının yükseldiğini ve okumaya yönelik tutumlarının olumsuz yönde etkilendiğini göstermektedir. Özellikle 240 dakika ve üzeri ekran süresi olan öğrenciler, düşük ekran süresine sahip akranlarına göre daha olumsuz tutum sergilemiştir. Hafta sonu ekran süresi değişkenine göre yapılan analizlerde, problemli medya kullanımı ve okumaya yönelik tutum puanlarında yine anlamlı farklar saptanmıştır. Ekran süresi 240 dakika ve üzeri olan öğrencilerin, daha kısa süre ekran kullanan akranlarına göre daha yüksek problemli medya kullanımı ve daha düşük okuma tutumu puanlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Buna karşın okuma miktarı ve okuduğunu anlama puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu sonuç, uzun süreli ekran kullanımının öğrencilerin okuma tutumlarını ve medya davranışlarını olumsuz etkilediğini, ancak okuduğunu anlama becerilerini doğrudan etkilemediğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: dijital çağ, ekran, okuduğunu anlama, okuma miktarı, okuma tutumu

Kaynakça

- Akbulut, Y. (2013). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve İnternet kullanımının gelişimsel sonuçları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 53-68.
- Akyol, H. (2020). İlköğretimde Türkçe öğretimi: Öğretmen adayları ve öğretmenler için. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baz, B., (2023). Akıcı okuma ve dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama arasındaki yapısal ilişkinin sırasal olarak incelenmesi. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., ve Çakmak, E. K. (2022). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri kitabı, otuz üçüncü baskı. Ankara: Pegem Akademi

Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(4), 1303-0485.

Baştuğ, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Furuncu, C., (2019). Problemleri Medya Kullanım Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlilik güvenirlik çalışması: Çocuklarda ekran bağımlılığı ölçeği ebeveyn formu. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul

Hale, L., & Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. Sleep Medicine Reviews, 21, 50-58.

Haugland, S. W., & Wright, J. L. (1997). Young children and technology: A world of discovery. Allyn & Bacon.

Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (22. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kocaarslan, M. (2016). “Garfield” görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. İlköğretim Online, 15(4).

Liu, J., Riesch, S., Tien, J., Lipman, T., Pinto-Martin, J., & O'Sullivan, A. (2022). Screen media overuse and associated physical, cognitive, and emotional/behavioral outcomes in children and adolescents: an integrative review. Journal of Pediatric Health Care, 36(2), 99-109.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently?. On the horizon, 9(6), 1-6.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2024). Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2024. Erişim tarihi: 26 Ekim 2025, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2024-53638>

Yıldız, M., (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Teknoloji Destekli Türkçe Öğretimi Eğitiminde Yapay Zekâ Etkisi: Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kabulü ve Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlikleri Üzerine Bir Karma Yöntem Araştırması

Mediha Güner Özer

Sınıf Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Dijital teknolojilerin hızla gelişen dünyası, eğitim alanında çok önemli dönüşümlere yol açmış ve bu dönüşüm dil öğretimi alanında da yenilikçi yaklaşımların benimsenmesini zorunlu hale getirmiştir. Dil öğretimi alanında dijital araçların kullanımı, öğrenme sürecinin zenginleştirilmesini ve etkileşimli ve dinamik bir öğrenme ortamı oluşturulmasını sağlamaktadır. Son dönemlerde öğrencilerin dil becerilerinin erken yaşta geliştirilmesine katkı sağlaması potansiyeli nedeniyle özellikle ilkökul döneminde dil öğretimi süreçlerinde teknolojiden ve dijital araçlardan yararlanmanın önemi giderek daha fazla vurgulanmaktadır. Bu alanda gerçekleştirilen araştırmalar da bu tür araçların sundukları etkileşimli öğrenme ortamları sayesinde çocukların dil öğrenme motivasyonlarını ve başarılarını arttırdığını göstermektedir (Cáceres Reche et al., 2024; Peña-Acuña ve Martínez-Sala, 2022). Bu çalışmalar, ilkökul çağındaki öğrenciler için dijital araçları dil öğretimi sürecine entegre etmenin gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır. Ulusal alanyazın incelendiğinde dijital teknolojilerin Türkçe öğretimi sürecinde de etkili sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Bu teknolojiler hem yabancıların hem de ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine ve motivasyon düzeylerine önemli katkılarda bulunmaktadır (Antonioni et al., 2016; Kaya Tekman ve Piro, 2024).

Verimliliği artırma ve süreçleri otomatikleştirme konusunda büyük fırsatlar sunan bu dijital teknolojilerin en çarpıcı örneklerinden biri de yapay zekâ teknolojileridir. Nitekim yapay zekâ ile zenginleştirilmiş eğitim teknolojileri kişiselleştirilmiş öğrenme (Akheel, 2025), ölçme ve değerlendirme (Onesi-Ozigagun et al., 2024), program geliştirme (Ejjami, 2024) gibi birçok imkân sunarak eğitimde dönüştürücü bir etkiye sahip olmakta ve teknoloji destekli Türkçe öğretimine yeni bir boyut kazandırmaktadır. Bu bağlamda, sınıf öğretmeni adaylarının bu tür dijital teknolojilere hâkim olması, gelecekteki öğrencilerine etkili bir Türkçe öğretimi sunabilmeleri açısından büyük bir önem taşımaktadır. Yapay zekâ ve diğer dijital araçları etkili bir şekilde kullanabilen öğretmenler, öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirmede daha donanımlı hale gelmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde teknoloji destekli Türkçe öğretimi uygulamaları ile

tanışmaları, dijital dönüşüm sürecine uyum sağlamaları için kritik bir adım olarak görülmektedir. Bu dijital dönüşüm sürecinde, öğretmen adaylarının teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilme yetkinlikleri büyük ölçüde bu teknolojileri kabul düzeylerine bağlıdır. Eğitimde teknolojinin etkin bir şekilde benimsenmesi, yalnızca dijital araçların varlığına değil, aynı zamanda bu araçların nasıl algılandığına ve öğretmen adaylarının onları kullanmaya ne derece istekli olduğuna da bağlıdır. Oysaki Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının teknolojiye yönelik tutumları (Aksoy ve Korkmaz, 2022; Temiz, 2020) ve teknoloji kabulleri ile eğitimde teknoloji entegrasyonuna yönelik öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğunu (Karaçolak, 2022; Sırakaya, 2019) göstermektedir. Yapılan çalışmalar aynı zamanda teknoloji kabul ve kullanımı ile öz yeterlik inancı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu da göstermektedir (Aktürk ve Delen, 2020; Güneş ve Buluç, 2017). Bu kapsamda, öğretmen adaylarının yalnızca teknoloji kabul düzeyleri değil, aynı zamanda Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik algıları da önem taşımaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik kabul düzeylerini ve Türkçe öğretimi alanındaki öz yeterliklerini artırmak amacıyla verilen eğitimler büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın genel amacı teknoloji destekli Türkçe öğretimi eğitiminin, yapay zekâ ile zenginleştirilmiş ve yapay zekâ içermeyen teknoloji destekli Türkçe öğretimi olmak üzere iki farklı modelle uygulanmasının öğretmen adaylarının teknoloji kabul düzeyleri ile Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliklerine etkisinin incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırma nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırmasına uygun olarak desenlenmiştir. Karma yöntem, araştırma sürecinin farklı aşamalarında nicel ve nitel yaklaşımların karışımı, verilerin toplanması, analizi ve bütünleştirilmesi durumlarına rehberlik eden felsefi varsayımları içeren bir araştırma yöntemidir. Bir yöntem olarak, tek bir çalışmada veya bir dizi çalışmada hem nicel hem de nitel verileri toplamaya, analiz etmeye ve bütünleştirmeye odaklanmaktadır. Karma yöntemin temel önceliği, nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanılmasıyla araştırma probleminin tek başına kullanılan bir yöntemden daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır (Creswell ve Plano Clark, 2007). Bu çalışmada da nicel bulguların nitel bulgularla açıklanması, desteklenmesi ve tamamlanması, nicel ve nitel yöntemlerin dengelenmesi ve geçerlik ve güvenilirliğin artırılması amaçlarıyla karma yöntemden faydalanılmıştır. Araştırmada nicel yöntemin baskın, nitel yöntemin destekleyici olduğu ve verilerin eş zamanlı olarak toplandığı gömülü karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören 43 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Öğretmen adayları iki gruba ayrılmış, bir gruba yapay zekâ ile zenginleştirilmiş, diğer gruba ise yapay zekâ içermeyen teknoloji destekli Türkçe öğretimi eğitimi verilmiştir. Araştırma kapsamında veriler Baydaş (2015) tarafından geliştirilen teknoloji kabul ölçeği, Bulut ve Uzunoğlu (2021) tarafından geliştirilen Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği, öğrenme günlüğü ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizi Jamovi 2.6.44 yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

verilerinin analiz edilmesinde ise tematik analiz kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan nicel verilerin geçerlik ve güvenirliği, daha önce geliştirilmiş ve psikometrik özellikleri kanıtlanmış ölçeklerle sağlanmıştır. Baydaş (2015) tarafından geliştirilen Teknoloji Kabul Ölçeği 6 faktör ve 30 maddeden oluşmakta (Cronbach $\alpha=.88$), Bulut ve Uzunoğlu (2021) tarafından geliştirilen Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği ise 2 faktör ve 20 maddeden oluşmakta (Cronbach $\alpha=.878$) olup her iki ölçeğin kapsam ve yapı geçerliği uzman görüşleri ile faktör analizleri sonucunda doğrulanmıştır. Bu araştırmada da Teknoloji Kabul Ölçeği'nin güvenirlik katsayısı .907, Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği'nin güvenirlik katsayısı ise .900 olarak bulunmuştur. Nitel verilerin geçerlik ve güvenirliği için ise veri çeşitlemesi, katılımcı teyidi, uzman görüşü ve dış değerlendirici gibi yöntem ve stratejilerden faydalanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen ön bulgular hem yapay zekâ ile zenginleştirilmiş hem de yapay zekâ içermeyen teknoloji destekli Türkçe öğretimi eğitimi modelinin öğretmen adaylarının teknoloji kabul düzeylerini ve Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediğini ve bu etkinin büyük etki büyüklüğüyle desteklendiğini göstermektedir. Bununla birlikte, bulgular yapay zekâ ile zenginleştirilmiş teknoloji destekli eğitimin etkilerinin daha güçlü olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgular, Türkçe öğretimi eğitime yapay zekâ entegrasyonunun öğretmen adaylarının hem teknoloji kabul düzeylerinde hem de Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliklerinde çok daha güçlü ve yüksek etki büyüklüğüne sahip artışlar sağladığını göstermektedir. Nitel verilerden elde edilen ön bulgular ise, öğretmen adaylarının teknoloji destekli Türkçe öğretimi sürecine yönelik olumlu tutumlar geliştirdiklerini göstermiştir. Bu bulgular katılımcıların özellikle yapay zekâ destekli uygulamaların öğrenim sürecine, öğrencilere, öğretmenlere çeşitli katkılar sağladığını ve ayrıca bu uygulamaların Türkçenin özel bağlamında da birtakım katkılarına olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bununla birlikte, katılımcılar başlangıçta bazı pedagojik, teknik ve duyuşsal güçlükler yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Genel olarak, yapay zekâ entegrasyonunun öğretmen adaylarının mesleki farkındalık ve öz yeterlik algılarını güçlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: teknoloji destekli Türkçe öğretimi, yapay zekâ, öğretmen adayları, ilkokul

Kaynakça

Akheel, S. (2025). AI tutors in e-learning: Analyzing personalized learning pathways. *Journal of Artificial Intelligence & Cloud Computing*. [https://doi.org/10.47363/jaicc/2025\(4\)e250](https://doi.org/10.47363/jaicc/2025(4)e250)

Aksoy, H. ve Korkmaz, Ö. (2022). Sınıf öğretmenlerinin teknolojik formasyon düzeyleri ile medya ve teknoloji tutumları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 93-114.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Aktürk, A. O. ve Delen, A. (2020). Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 67-80.

Antoniou, K., Mbah, E. ve Parmaxi, A. (2016, Ağustos). Teaching Turkish in low tech contexts: Opportunities and challenges [EUROCALL 2016 Konferansı'nda sunulan bildiri, Limassol, Cyprus]. Research-publishing.net. <https://eric.ed.gov/?id=ED572024>

Baydaş, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanma niyetlerini belirlemeye yönelik bir model önerisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bulut, B. ve Uzunoğlu, D. (2021). Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(1), 49-61.

Cáceres Reche, M. P., Trujillo Torres, J. M., Romero Rodríguez, J. M., & Berral Ortiz, B. (2024). Teachers' perceptions and experiences with mobile apps to enhance literacy skills in the classroom. *Porta Linguarum: An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 11, 61-74. <https://doi.org/10.30827/portalin.viXI.30130>

Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.

Ejjami, R. (2024). The future of learning: AI-based curriculum development. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 6(4), 1-31. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i04.24441>

Güneş, A.M. ve Buluç, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 94-113.

Karaçolak, M. (2022). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımı yeterliklerine ilişkin algıları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaya Tekman, T., & Piro, A. (2024). Evaluation of the effect of digital game applications on “speaking and writing skills in teaching Turkish to foreigners” course. *SHS Web of Conferences*, 206, 01005. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202420601005>

Onesi-Ozigagun, O., Ololade, Y. J., Eyo-Udo, N. L., & Ogundipe, D. O. (2024). Revolutionizing education through AI: A comprehensive review of enhancing learning experiences. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(4), 589-607. <https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i4.1011>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Peña-Acuña, B., & Martínez-Sala, A.-M. (2022). Augmented Reality stories for language learning. *Porta Linguarum: An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 37, 291-306. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi37.20938>

Sırakaya, M. (2019). Technology acceptance of primary and secondary school teachers. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 578-590. <https://doi.org/10.17679/inuefd.495886>

Temiz, Ş. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(60), 2875-2880.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bilişsel ve Dilsel Değişkenlerin Anlamaya Katkısı: Hiyerarşik Regresyon ile Metin Türüne Özgü Bir Değerlendirme

Zerrin Akşak Ertaş ¹ & Muhammet Baştuğ ²

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı

² Sınıf Öğretmenliği, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Problem Durumu

Bireyin bilgiyi edinmesi, edinilen bilgiyi anlaması ve bu yol ile uygulayabilmesi süreçleri öğretimsel planlamalar ile sağlanmaktadır. İlgili planlamalar, eğitim-öğretime ilişkin kazanımlara ulaşılmasına odaklanarak gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda bireyin akademik alanda en temelde kazanması beklenen becerilerin başında okuma ve okumanın nihai amacı olarak kabul edilen anlama gelmektedir. Aktaş'a göre (2021) okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireyler okulda olduğu gibi hayatın tüm alanlarında da daha başarılı olmaktadır. Okumada maksadın anlama olduğunu ifade eden Akyol'a göre (2003) anlamın nereden, nelerden ve nasıl kurulduğu durumları üzerinde düşünülmesi ve araştırılması gereken konulardır. Bu noktadan hareketle ilkökul öğrencilerinin anlama başarısının geliştirilmesi ve bu süreçte etkili olan değişkenlerin belirlenmesi tüm eğitim-öğretim paydaşlarının odaklanması gereken bir husus olarak değerlendirilmektedir. Bireysel gelişme süreçlerine doğrudan katkı sağlayan anlama becerisi, tüm disiplinlerin öğrenme süreçlerinde anahtar durumunda görülmektedir ve bu beceriler okul öncesi dönemde dinleme-görsel okuma ve konuşma çalışmaları yoluyla geliştirilirken, okul yıllarında ise okuma-yazma çalışmaları yoluyla aşamalı olarak geliştirilmektedir (Güneş, 2014). Okuma ve anlamada ortaya çıkan problemlerin çözülmesi için ilkökul yıllarından başlanarak öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesine büyük bir önem verilmesi gerektiğini belirten Ateş ve Akyol (2013); bu önemin ilgili olduğu unsurları öğretmenlerin bu becerilere ilişkin bilgisi, bu becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklere ne oranda yer verdikleri ve sürecin nasıl yönlendirildiği şeklinde sıralamışlardır. Erken dönemlerden itibaren desteklenmesi gereken anlama başarısını açıklamada etkili olan değişkenlerin bilinmesi öğretmenler, ebeveynler ve bireyin öğretim sürecinden sorumlu tüm paydaşlar için önemli görülmektedir. Yıldırım ve diğerlerine göre (2010) öğretim süreçlerinde anlama becerisinin beslendiği iki temel kaynak olarak dinleme ve okuma sıralanabileceği gibi; karşılaşılan metin türlerinin ise öyküleyici ve bilgilendirici metinler olduğu söylenebilir. Bu durumdan hareketle, araştırma kapsamında belirlenen değişkenlerin ilkökul 4. sınıf seviyesinde anlama başarısını farklı metin türleri bağlamında yordama durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Dikkat, çalışma belleği ve kelime bilgisi değişkenlerinin öyküleyici metin anlama başarısı, bilgilendirici metin anlama başarısı ve anlama toplam başarısını yordama gücünü ayrı ayrı

ortaya koyacak olması ve belirlenen yordayıcı güçlerin karşılaştırılmasına olanak sunacak olması açısından araştırma önemli görülmektedir.

Yöntem

Çalışma, nicel araştırma yöntemleri bağlamında yürütülmüştür. Bu kapsamda, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dikkat, çalışma belleği ve kelime bilgisi puanlarının anlama başarılarını iki farklı metin türünde ve anlama toplam puanı üzerinden açıklama güçlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma genel tarama modeli içerisinde yer alan yordayıcı ilişkisel tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Sosyal bilimler kapsamında yaygın olarak büyük kitlelerin araştırmalara konu olan özelliklerini (cinsiyet, yaş, medeni hal, gelir düzeyi, öğrenim durumu gibi) belirlemek amacıyla tarama tipi araştırmalar gerçekleştirilmektedir. Tarama tipi araştırmalarda birden fazla özelliğe dair veri toplanarak ilgili değişkenler arasındaki ilişkiler de sorgulanabilmektedir (Can, 2019). “İki ya da ikiden fazla değişken arasındaki değişimin incelendiği ilişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte bir değişikliğe uğrayıp uğramadığı, bir değişim söz konusu ise bu değişimin nasıl gerçekleştiği araştırılır” (Karasar, 2005, s.77). Araştırmanın ulaşılabilir evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde öğrenimine devam eden 4. sınıf öğrencileri oluştururken, araştırma örneklemini ise ilgili eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde 4. sınıf düzeyinde öğrenimine devam eden 244 öğrenci oluşturmuştur. Örneklemin belirlenmesinde çok aşamalı örnekleme yoluna gidilerek öncelikle basit tesadüfi örnekleme ile okullar ve sınıflar belirlenmiştir. Sonraki aşamada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklemeden yararlanılmış; örnekleme dahil edilecek öğrencilerin temel düzeyde okuma yazma bilgisine sahip olması, Türkçe biliyor olması, herhangi bir eğitsel tanıya bağlı tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kararı olmaması, ilgili karardan bağımsız olarak bireyin veri toplama süreçlerini etkileyecek düzeyde görsel-işitsel-mental bir yetersizlik durumunun olmaması durumları dikkate alınmıştır.

Veri toplama sürecinde öğrencilerin anlama başarılarının değerlendirilmesinde Güçlüer, Akşak-Ertaş ve Baştuğ (2022) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Başarı Değerlendirme Testi, kelime bilgisinin değerlendirilmesinde Akşak-Ertaş ve Baştuğ (2024) tarafından geliştirilen İlkokul Kelime Bilgisi Testi (4. sınıf düzeyi), dikkat değerlendirmesinde Kılıç ve diğerleri (2002) tarafından standardizasyonu gerçekleştirilen STROOP Testi TBAG Formu, çalışma belleğinin değerlendirilmesinde Ergül ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen Çalışma Belleği Ölçeği (ÇBÖ) kullanılmıştır. Veri analizi süreçlerinde betimsel analizlerden ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama durumlarının incelenmesinde hiyerarşik regresyon analizinden yararlanılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin modele belirlenen sıra ile dahil edilebilmesi ve değişkenlerin modele dahil edilme durumlarına bağlı olarak yordananı açıklama gücünde ne tür değişimler gerçekleştiğinin gözlemlenebilmesi amacı ile hiyerarşik regresyon analizi tercih edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin anlama başarılarını farklı metin türlerinde ve anlama toplam puanı üzerinden açıklamada dikkat, çalışma belleği ve kelime bilgisinin rolünün belirlenmesi amacı ile gerçekleştirilen araştırmada üç ayrı model ortaya koyulmuştur. Öyküleyici metin anlama puanı, bilgilendirici metin anlama puanı ve anlama toplam puanı değişkenlerinin yordanan olarak belirlendiği üç ayrı modelde dikkat, çalışma belleği ve kelime bilgisi değişkenleri yordayıcı değişkenler olarak modele dahil edilmiştir. Çoklu regresyon analizi için gerekli olan ön koşul durumlar öncelikli olarak test edilmiştir. Bu kapsamda değişkenlerin normallik ve doğrusallık koşullarını sağladığı tespit edilmiştir. Çoklu regresyona ilişkin diğer ön koşul durumlar hiyerarşik regresyon analizi kapsamında test edilmiştir. Çoklu bağlantılılık, uç değer kontrolü, tahminlere ait hataların normal dağılımı, eş varyanslılık, hataların bağımsız olması durumları kontrol edilmiş ve hiyerarşik regresyon analizi ön koşullarının sağlandığı tespit edilmiştir. Model analizlerine ilişkin değerlendirmeler sonucunda dikkat, çalışma belleği ve kelime bilgisi değişkenlerinin anlama başarısındaki değişimi açıklama gücünün metin türüne göre farklılaştığı tespit edilmiştir. İlgili yordayıcı değişkenlerin başarı değişimindeki gücü açıklama oranı, öyküleyici ve bilgilendirici metin türlerine bağlı anlama puanlarının toplamının alındığı “anlama toplam puanında” daha yüksek bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin anlama başarılarının geliştirilmesine yönelik çalışmalarda ve yürütülecek anlama başarısına yönelik bireysel müdahale programlarında araştırma ile ulaşılan sonuçlardan yararlanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: anlama, bilgilendirici metin, hiyerarşik regresyon, metin türü, öyküleyici metin

Kaynakça

- Akşak-Ertaş, Z. ve Baştuğ, M. (2024). İlkokul kelime bilgisi testinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1181-1200.
- Aktaş, E. (2021). Akıcı okuma becerisi bakımından Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitapları üzerine eleştirel bir analiz. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 1140-1165.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 49-58.
- Ateş, S. ve Akyol, H. (2013). Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 268-300.
- Can, A. (2019). SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. (8. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ergül, C., Özgür-Yılmaz, Ç. ve Demir, E. (2018). 5-10 yaş grubu çocuklara yönelik geliştirilmiş çalışma belleği ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 187-214.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Güçlüer, S., Akşak-Ertaş, Z. ve Baştuğ, M. (2022). 1.-6. Sınıflarda Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Geliştirilmesine Yönelik Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. 20.Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Antalya, Türkiye, 14 Kasım 2022.

Güneş, F. (2014). Anlama modelleri. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 9, 59-74.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kılıç, B.G., Koçkar, A.İ., Irak, M., Şener, Ş. ve Karakaş, S. (2002). Stroop testi TBAG formunun 6-11 yaş grubu çocuklarda standardizasyon çalışması. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 9(2), 86-99.

Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10(3), 1-38.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Dijital Okuryazarlık

Zuhal Çeliktürk Sezgin

Sınıf Öğretmenliği, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

Dijital okuryazarlık 21. yüzyılın temel yaşam becerileri arasında yer almaktadır (UNESCO, 2011). Dijital okuryazarlık, dijital cihazı ya da yazılımı kullanmanın ötesinde, dijital ortamlarda ihtiyaç duyulan karmaşık bilişsel, fiziksel, duyuşsal ve sosyal becerileri içeren bir beceri türüdür (Eshet-Alkalai, 2004). Ng'e (2012) göre dijital okuryazar olmak; teknik, bilişsel, sosyal duyuşsal becerileri barındıran yetkinlikler bütünüdür. Dolayısıyla dijital okuryazar bireylerin, bilgisayar tabanlı işlemleri gerçekleştirebilmeleri, bilgiyi etkili biçimde arayıp değerlendirebilmeleri, uygun dijital araçları seçip kullanabilmeleri ve dijital ortamlarda uygun davranabilmeleri gibi becerilere sahip olması beklenmektedir.

Dijital okuryazarlık becerisi, ilkokul öğrencilerinin güvenli bilgiye bilinçli bir şekilde ulaşmaları, bunları değerlendirmeleri ve kullanabilmeleri için sahip olmaları gereken önemli bir yetkinliktir (Saifuddin ve Putra 2024). Öğretim programları, öğrenenlere bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırmayı amaçlayan planlı öğrenme yaşantıları bütünüdür (Demirel, 2024). Bu bağlamda Türkçe Öğretim Programları öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde önemli bir role sahip olduğu söylenebilir.

2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin dil becerilerini okuryazarlık becerileri bütünleşmiş bir şekilde geliştirmeyi amaçlamaktadır. Okuryazarlık vurgusu programda genel yaklaşımında açıkça ifade edilmiştir. Dijital okuryazarlık da, okuryazarlık becerileri arasında programında doğrudan ya da örtük bir şekilde yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

Kurudayıoğlu ve Soysal'ın (2020) 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı dijital yetkinliği inceleyen araştırmalarında, programın kazanımlarında dijital yetkinliklerin yer aldığı, ancak beceri alanları ve sınıf düzeyi bakımından dengeli bir dağılım olmadığını belirlemişlerdir. 2024 programında dijital yetkinliklerden birisi olan dijital okuryazarlığın durumunu belirlemek önemlidir. Bu araştırma ile yeni programda dijital okuryazarlığın temsil düzeyi ortaya konulacaktır.

Bu çalışmanın amacı, 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dijital okuryazarlığın nasıl temsil edildiğini belirlemektir. Bu kapsamda araştırmada aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Programın temel yaklaşımı, amaçları ve uygulanmasına ilişkin esaslarında dijital okuryazarlık nasıl ele alınmaktadır?
- Programın öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde dijital okuryazarlık nasıl yer almaktadır?
- Programın öğretme-öğrenme yaşantılarında dijital okuryazarlık nasıl yer almaktadır?
- Programın ölçme ve değerlendirme kısmında dijital okuryazarlık nasıl yer almaktadır?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak yürütülmüştür. Çalışmanın verilerinin elde edilmesinde doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırmanın veri kaynağını oluşturacak yazılı materyallerin analizine dayalı bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın veri kaynağını, 2024 yılında yayınlanan İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, ve 4. Sınıflar) oluşturmaktadır. Bu program, araştırmaya temel oluşturan dokümandır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, veriler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak gerçekleri ortaya çıkarmayı amaçlayan bir nitel veri çözümleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın kapsamı bağlamında elde edilen veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Belirleme Formu” na işlenmiştir. Bu form araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak tasarlanmıştır. Türkçe öğretim programında dijital okuryazarlığa ilişkin yapılan tespitler buraya yazılmıştır. Dijital okuryazarlığa ilişkin kod ve temalar araştırmanın alt problemlerine uygun bir şekilde çözümlenmiştir. Veri kodlama işlemi, araştırmacıdan bağımsız olarak farklı bir alan uzmanı ile gerçekleştirmiştir. Bağımsız kodlamanın ardından kodlayıcılar bir araya gelerek kodlama sonuçları karşılaştırmış ve fikir birliği sağlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum %92 olarak hesaplanmış, uyum oranı %80’in üzerinde olduğu için güvenilir kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmanın geçerliği için, verilerin kodlanması ve çözümlenmesi aşamalarında ayrıntılı raporlama yapılmıştır. Ayrıca Türkçe öğretim programından kodlamalara örnek olabilecek alıntılar verilerek bulgular desteklenmiştir. Böylelikle araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak sırasıyla sunulmuştur.

- Programın Yaklaşımı ve Amaçlarında Dijital Okuryazarlık

Program incelendiğinde dijital okuryazarlığın okuryazarlık becerileri içerisinde yer aldığı belirlenmiştir. Doğrudan ve açık bir biçimde dijital okuryazarlığa ilişkin bilgiye ulaşılamamıştır.

- Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerinde Dijital Okuryazarlık

Programda öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri incelendiğinde, dijital okuryazarlık becerilerinin doğrudan ya da dolaylı bir şekilde sınırlı düzeyde yer aldığı görülmüştür.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Öğretme-Öğrenme Yaşantılarında Dijital Okuryazarlık

Programda farklı dijital araçlardan, içeriklerden yararlanılması ve dijital içerikli metinlerin kullanılması gerektiği vurgulanmasına rağmen, buna ilişkin örneklendirmeler belirlenememiştir (MEB, 2024). Programda, temalar altında okuma hakkı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, e-kitap, z-kütüphane, görsel okuryazarlık ve sürdürülebilir okuryazarlık gibi alt başlıklar belirlenmiştir (MEB, 2024).

- Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinde Dijital Okuryazarlık

Programda, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin olarak süreç odaklı değerlendirme yaklaşımları önerilmektedir. Ayrıca “dijital teknolojilerden ve oyunlardan” süreçte yararlanılması gerektiği vurgusuna da yer verilmiştir. Ancak dijital ölçme araçlarına yönelik açık örneklendirmeler tespit edilememiştir.

Dijital okuryazarlığın değerlendirilmesi yine dijital değerlendirme araçları ile yapılabilir. E-portfolio bu araçlar içerisinde sıklıkla tercih edilenler arasındadır (UNESCO, 2011). Programda dijital ölçme araçlarına ilişkin doğrudan bir tespit yapılamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi, dijital okuryazarlık, doküman analizi

Kaynakça

- Demirel, Ö. (2024). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya (32. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93–106.
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2020). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın dijital yetkinlikler bakımından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty* (54), 184-199. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.658584>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024). İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1973>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065–1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Saifuddin, S., & Putra, D. A. (2024). Digital literacy in elementary school: A systematic literature review. *Gagasan Pendidikan Indonesia*, 5(2), 86-99. <https://doi.org/10.30870/gagasan.v10i2.24830>

UNESCO. (2011). *Digital literacy in education: Policy brief*. Paris: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Lisansüstü Programların Öğretmenlerin Mesleki Performanslarına Etkisi: Bir Karma Yöntem Çalışması

Maram Rabahoğlu ¹ & Mustafa Çelebi ²

¹ Eğitim Programları ve Öğretim, Erciyes Üniversitesi

² İstatistik, Erciyes, Üniversitesi

Problem Durumu

Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında, araştırmacıların öğretmen performans değerlendirmesi ve öğretmenlerin lisansüstü deneyimlerini genellikle ayrı olarak ele aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin lisansüstü deneyimleri üzerine yapılan araştırmalar genellikle üç ana alanda yoğunlaşmaktadır. Birincisi, öğretmenlerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşlerini ele alan çalışmalardır. Bu alandaki örnekler arasında Aydemir ve Çam (2015), Er ve Ünal (2017), Yılmaz, Tonga ve Çakır (2017) ile Serin ve Ergin-Kocatürk'ün (2019) çalışmaları yer almaktadır. İkincisi, lisansüstü eğitimde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini inceleyen araştırmalardır. Bu alana örnek olarak Karaman ve Bakırcı'nın (2010) "Türkiye'de Lisansüstü Eğitim: Sorunlar ve Çözüm Önerileri" adlı çalışması verilebilir. Üçüncüsü ise, öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentilerini ele alan çalışmalardır; bu alanda Baş'ın (2013) araştırması bir örnektir. Ancak, lisansüstü eğitimin öğretmenlerin mesleki performansları üzerindeki etkilerini hem nitel hem de nicel olarak inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Türkiye'de eğitim politikalarında yaşanan hızlı değişimler, öğretmenlerin üzerindeki sorumlulukları artırmış ve iş yüklerini önemli ölçüde çeşitlendirmiştir. Her yeni politika veya düzenleme, farklı eğitim felsefelerini, becerilerini ve kavramlarını beraberinde getirirken, öğretmenlerin bu değişimlere uyum sağlayabilmek için kendilerini sürekli geliştirmelerini ve yeniliklere açık olmalarını zorunlu kılmaktadır. Özellikle son yıllarda benimsenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, daha bütüncül bir eğitim anlayışı sunmayı hedeflese de bu modelin okul ortamında uygulanabilirliği ve öğretmenler tarafından ne derece anlaşıldığı hala tartışma konusudur (MEB, 2024).

Değişen eğitim politikaları, öğretmenlerden yalnızca güncel bilgiye sahip olmalarını değil, aynı zamanda güçlü araştırma ve problem çözme becerileri geliştirmelerini talep etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için iki temel yol öne çıkmaktadır: kaliteli hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönlendirilmesi. Ancak, öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim programları, çeşitli yönlerden eleştirilmiştir. Yıldırım (2011), hizmet içi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

eğitimlerde öğretmen katılımının genellikle zorunlu tutulduğunu, bu nedenle motivasyonlarının düşük olduğunu ve içeriklerin çoğunlukla teorik bilgiye dayandığını, sahada uygulanabilirlikten yoksun kaldığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Gültekin ve Demir (2012), hizmet içi eğitimlerin öğretmenlere yeni bilgiler sunduğunu, ancak bu bilgilerin sınıf ortamında nasıl uygulanacağına dair yeterli rehberlik sağlamadığını belirtmiştir. Bu noktada lisansüstü eğitim, öğretmenlerin mesleki performansını artırmak için önemli bir alternatif olarak öne çıkmaktadır. Ancak lisansüstü eğitimin, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına, pedagojik becerilerine ve mesleki motivasyonlarına olan etkilerini derinlemesine ele alan çalışmalar sınırlıdır. Bu durum, öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerinin mesleki performanslarına olan somut etkilerinin daha kapsamlı bir şekilde incelenmesi gerektiğini göstermektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, çalışmanın doğası, araştırma sorularının kapsamı ve veri ihtiyacının çeşitliliği göz önünde bulundurularak karma yöntem kullanımı uygun bulunmuştur. Karma yöntem, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının sistematik bir şekilde bir araya getirilmesini sağlayarak, her iki veri türünden elde edilen bilgilerin birbirini tamamlamasına olanak tanır (Creswell, 2006). Bu yöntem, yalnızca bir veri türüne dayalı olarak elde edilemeyecek kadar çok boyutlu ve derinlikli bilgilerin toplanmasına olanak sağlayarak, araştırma sorularının daha kapsamlı ve çok yönlü bir şekilde ele alınmasına imkân sunar. Johnson ve Onwuegbuzie'ye (2004) göre, karma yöntem kullanımı, bir araştırma yaklaşımının sınırlılıklarını dengelemek amacıyla diğer yaklaşımın güçlü yönlerinden yararlanmayı mümkün kılar. Bu bağlamda, nicel verilerin genellenebilirlik ve ölçülebilirlik gibi avantajları, nitel verilerin bağlamsal derinliği ve katılımcı deneyimlerine dayalı yorum gücü ile desteklenerek, araştırma sürecinin hem içsel tutarlılığı hem de açıklayıcılığı artırılmaktadır. Karma yöntem; yalnızca verilerin toplanması ve analizinde değil, aynı zamanda bulguların yorumlanması, geçerliliğin sağlanması ve sonuçların güçlendirilmesi aşamalarında da önemli katkılar sunar. Bu yöntem aracılığıyla, araştırmanın sonuçları hem teorik hem de pratik düzeyde daha güvenilir ve uygulanabilir hâle gelir.

Bu çalışma kapsamında, karma yöntem desenlerinden Leech ve Onwuegbuzie'nin (2009) geliştirmiş olduğu Tamamen Karma Sıralı Eşit Statülü Tasarım (Fully Mixed Sequential Equal Status Design) benimsenmiştir. Leech ve Onwuegbuzie, karma yöntem tasarımlarını açıklarken “karma düzeyi”, “zaman boyutu” ve “vurgu düzeyi” olmak üzere üç temel boyutu dikkate almış ve bu çerçevede sekiz temel tasarım önermiştir. Bu çalışmada tercih edilen tasarımda, nicel ve nitel veri toplama süreçleri ardışık (sıralı) biçimde yapılandırılmış, her iki aşamaya da yaklaşık olarak eşit düzeyde önem atfedilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında nicel veriler toplanarak genel eğilimler belirlenmiş; ardından, bu nicel bulgulara dayalı olarak seçilen katılımcılarla yürütülen nitel çalışma aracılığıyla elde edilen veriler, nicel bulguların derinlemesine yorumlanmasına katkı sağlamıştır. Böylece her iki



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yaklaşımın bütünleştirici gücünden yararlanılarak daha bütüncül ve kapsamlı bir veri seti oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, öğretmen performansını beş temel boyutta sistematik biçimde incelemiştir: alan bilgisi, öğrenme-öğretme sürecini hazırlama, iletişim, öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim ile mesleki tutum ve değerler. Nicel veriler ışığında elde edilen bulgular, öğretmenlerin genel performans düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu göstermiştir. Özellikle “mesleki tutum ve değerler” ile “öğrenme-öğretme sürecini yürütme” alt boyutlarında öğretmenlerin performans puanları dikkat çekici biçimde yüksek çıkmıştır. Bu durum, öğretmenlerin etik değerlere bağlılıklarının ve sınıf içi uygulama becerilerinin gelişmiş olduğunu ortaya koymaktadır. Nitel bulgular ise bu nicel sonuçları destekler niteliktedir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreci boyunca edindikleri bilgi birikimi, bilimsel düşünme ve okuryazarlık becerilerini artırmış; pedagojik uygulamalarında daha bilinçli, planlı ve öğrenci merkezli bir yaklaşım sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca, iletişim becerilerinde gözle görülür bir gelişme yaşanmış; öğretmenlerin hem öğrencilerle hem de diğer paydaşlarla daha etkili iletişim kurabildikleri ifade edilmiştir. Katılımcı öğretmenler, lisansüstü eğitimin mesleki motivasyonlarını artırdığını ve mesleklerine yönelik bağlılıklarını güçlendirdiğini vurgulamıştır.

Anahtar Kelimeler: lisansüstü eğitim, öğretmen performansı, mesleki gelişim

Kaynakça

- Aktan, O. (2020). Öğretmenlerin Kariyer Gelişimi Açısından Lisansüstü Eğitimin Değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 596-607.
- Aydemir, S., & Çam, Ş. S. (2015). Lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimi almaya ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Education*, 4(4), 4-16.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentileri: nitel bir araştırma (Niğde ili örneği). *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 61-69.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Performansa dayalı durum belirleme nedir? *İlköğretim Dergisi*, (8), 28-32.
- Çakar, Ö. (1997). fen bilimleri alanında bilim adamı yetiştirme: lisansüstü eğitim. *TÜBA içinde, Bilim Adamı Yetiştirme: Lisansüstü Eğitim* (s. 65-75). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3 b.). California: SAGE Publications.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Er, H., & Ünal, F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisansüstü öğretime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2), 687-707.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. Educational Researcher, 33, 14-26.

Karaman, S., & Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: sorunlar ve çözüm önerileri. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, (2), 94-114.

Karasar, N. (2021). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçükahmet, L. (2019). Eğitim Bilimlerine Giriş. Ankara: Pegem Akademi.

Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. Quality & Quantity, 43, 265-275.

MEB. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. Ankara: MEB.

Özgenel, M. (2019). Öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. 5. Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırma Kongresi, (s. 64-65). Balıkesir.

Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement. Knoxville, Tennessee: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

Serin, H., & Ergin-Kocatürk, H. (2019). Eğitim yönetimi yüksek lisans öğrencilerinin eğitim sürecine dair deneyimleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7(2), 495-513.

Tonbul, Y. (2017). Sosyal bilimler enstitülerinin lisansüstü eğitimin niteliğini artırmadaki rolü. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 7(1), 150-162.

Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2005). Linking Teacher Evaluation and Student Learning. Virginia: ASCD.

Yılmaz, A. B., Tonga, E. S., & Çakır, H. (2017). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37(1), 1-45.

YÖK. (1983). Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Enstitülerinin Teşkilat ve İşleyiş Yönetmeliği. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

YÖK. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmeliği (Taslak).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Avrupa Birliği Erasmus+ Projelerinin İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerine Yansımaları

Reyhan Tuna ¹, Muhammed Bayır ² & Fadime Altın ³

¹ Sınıf Öğretmeni, 1.Hava İkmal Bakım Merkezi İlkokulu

² Sınıf Öğretmenliği/Okul Müdürü, 1.Hava İkmal Bakım Merkezi İlkokulu

³ Sınıf Öğretmenliği, 1.Hava İkmal Bakım Merkezi İlkokulu

Problem Durumu

Son yıllarda ortaya çıkan küreselleşme, uluslararasılaşma ve teknoloji odaklı dönüşümler tüm devletlerin ve toplumların çağın dinamiklerine uyum sağlamasını zorunlu kılmaktadır. Bu uyumun sağlanabilmesi için çağımıza uygun nitelikli insan yetiştirme, bireysel yeteneklerin keşfedilmesi ve geliştirilmesinde toplumlar birbirleri ile iletişim ve etkileşim içerisinde olmalıdırlar. İletişim ve etkileşimin sağlanmasında uluslararasılaşma büyük önem taşımaktadır.

Eğitimde uluslararasılaşma; bireylerin, kurumların veya ülkelerin eğitim yoluyla iş birlikleri kurması, kültürlerarası etkileşimi sağlaması ve küresel düzeyde fırsatlara erişmesi anlamına gelir. Eğitimin her kademesinde öğretmen eğitiminden öğrenci hareketliliğine, diğer ülkeler ile ortak programlar yürütülmesine, farklı ülkelerde okul ve eğitim sistemlerinin incelenmesine, iyi uygulamaların transferine, yabancı dilde eğitim programlarına, ortak müfredat ve eğitim standartları geliştirilmesine, farklı toplumlar ile kültürel etkileşime kadar geniş kapsamlı politika, araç, yöntem ve programların uygulamalarını içermektedir. Eğitimde uluslararasılaşma küresel ölçekte eğitimin kalitesini artırmayı hedefleyen bir süreçtir. Bu süreçte eğitimin ve temel unsuru olan öğretmenin rolü son derece önemlidir.

Eğitimin amacına ulaşabilmesi, nitelikli bireylerin yetiştirilmesi, eğitim sisteminin niteliğinin artması öğretmenlerin bilgi çağına uygun mesleki yeterliliklerinin gelişmesi ile doğru orantılıdır. Eğitim sistemlerinin başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Teknoloji, toplumsal yapı ve öğrenci ihtiyaçları, içinde bulunduğumuz çağın gereksinimlerine göre sürekli değişmektedir. Bu sürekli değişim öğretmenlerin küresel boyutta mesleki yeterliliklerinin gelişmesini zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin pedagojik bilgi, alan bilgisi ve öğretim yöntemleri açısından sürekli gelişim göstermesi, derslerin daha etkili ve verimli işlenmesini sağlar. Bu da öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu yansır. Çağın gerektirdiği becerileri öğrencilere kazandırmalarını mümkün kılar. Kendini mesleki açıdan geliştiren öğretmenler, öğrenci merkezli yöntemler, farklılaştırılmış öğretim



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ve ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanarak öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur. Yeterlilikleri gelişmiş öğretmenler farklı öğrenci profillerine uygun yöntemler kullanarak kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturur ve fırsat eşitliğine katkı sağlar.

Eğitimde uluslararasılaşma öğretmene küresel vizyon, yenilikçi pedagojik yaklaşım ve küresel çeşitliliği tanıma fırsatları sunar, mesleki yeterliliklerini ve deneyimlerini artırmalarına imkân sağlar. Avrupa Birliği (AB) program ve projelerinin öğretmen yeterlilikleri üzerindeki etkisi oldukça geniş kapsamlıdır. Avrupa Birliği programları, AB'ye üye ülkeler ve aday ülkeler arasında iş birliğinin geliştirilmesi yenilikçilik ve girişimcilik anlayışının desteklenmesi, birliğin karşılaştığı sorunlara ortak çözümler yaratılmasına katkı sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Erasmus+, Ufuk Avrupa, Avrupa Dayanışma Programı, Dijital Avrupa Programı Türkiye'nin aktif olarak katılım sağladığı programlardan bazılarıdır.

AB'nin eğitim ve gençlik alanında en çok tanınan programı olan Erasmus+ Programı, eğitim, öğretim, gençlik ve spor alanında geliştirilen projeler ile bireylere yeni beceriler kazandırılması, yetkinliklerinin geliştirilmesi, onların kişisel gelişimlerinin güçlendirilmesi ve istihdam olanaklarının artırılmasını amaçlamaktadır. AB'nin eğitim, öğretim, gençlik ve spor alanlarındaki hibe programıdır. Yurt dışında eğitim, öğretim, staj, profesyonel gelişim, yaygın öğrenme gençlik çalışmaları ile kurumlar arasındaki iş birliklerini geliştirmektedir. Erasmus+ projeleri okul eğitimi, mesleki eğitim alanında çalışan eğitim personelinin kurs-işbaşı eğitimleri, atölye çalışmaları, iyi uygulamaların tanınması, staj çalışmaları gibi yollarla mesleki becerilerini geliştirme imkânı tanımaktadır.

AB projelerine ilişkin çalışmalar incelendiğinde bu projelerin yöneticilere, okullara ve öğrencilere katkısının ele alındığı görülmüştür. Eğitim kurumlarının uluslararasılaşmasını hızlandırarak küresel bilgi paylaşımını sağladığı, kurumsal kapasiteyi artırdığı, öğrenci merkezli eğitime ve eğitim programlarının gelişmesine destek verdiği alan yazında belirtilmektedir. Erasmus+ projelerinin ilkökul öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin gelişmesine yansımaları konulu bu araştırmanın verileri, alan yazına katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Çalışmanın kapsamı, AB Erasmus+ projelerine ve ulusötesi hareketliliklere katılmış ilkökul öğretmenlerinin bu projelerle öğretmen yeterliliklerinin artmasındaki etkisini ve eğitimcilerin bakış açısını inceleyerek, Avrupa Birliği projelerinin eğitimde yenilik ve iyi uygulamaları desteklemedeki faydalarını ortaya koymaya yöneliktir. Bu kapsamda çalışmada KA1 Bireylerin Öğrenme Hareketliliği ve KA2 Kurum ve Kuruluşlar Arasındaki İş birliği projeleri çerçevesinde geliştirilen ve hibe almaya hak kazanan proje tabanlı çalışmaların, eğitimcilerin ulusötesi hareketliliklerinde yapılan kurs, iş başı gözlem, atölye çalışmaları, ilkökul programı çerçevesinde gerçekleştirilen eğitim ve öğretim etkinlikleri ile yenilikçi ve iyi uygulamaların eğitime entegre edilmesine ve öğretmenlerin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

mesleki yeterliliklerinin artmasına nasıl yansıdığının ayrıntılı bir biçimde ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Çalışmanın örneklemini, Avrupa Birliği Erasmus+ KA1 Bireylerin Öğrenme Hareketliliği ve Erasmus+ KA2 Kurum ve Kuruluşlar Arasındaki İş birliği projeleri çalışmalarına katılmış ve ulusötesi hareketliliklerde bulunmuş, farklı okullarda ve farklı branşlarda çalışan 40 ilköğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın güvenilirliği için katılımcılar gönüllülük ilkesine ve rastgele olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmada açık uçlu ve kapalı uçlu sorular yöneltilmiştir. Katılımcılar Erasmus+ programına nasıl katıldıklarını ayrıntılı biçimde açıklamışlardır. Veri toplama aracı olarak 20 maddeden oluşan “Mesleki Gelişime Yansıyan Etkiler” ve “Kişisel Katkılar” adlı başlıklarda oluşturulmuş anket kullanılmıştır. Veri analizinde, nicel verilerde yüzde ve frekanstan, nitel verilerde tematik analizden yararlanılmıştır. Her bir öğretmene “E” ile başlayan bir kod verilmiştir. Sorularda katılımcıların AB projeleri ile ilgili deneyimleri ve mesleki yaşantılarına sağladığı katkıları ortaya çıkarmaya yoğunlaşmıştır. Veri toplama aracı pedagojik bilgi, alan bilgisi, öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi, teknoloji kullanımı, proje uygulama ve sonuçlandırma, sınıf yönetimine ve iletişim becerilerine etkisi, yabancı dil gelişimi alt başlıklarında oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada AB Erasmus+ projeleri ile öğretmenlerin farklı ülkelerden meslektaşlarıyla çalışarak proje yürütme ve sonuçlandırma yetkinliklerinin geliştiği, dijital araçları eğitimde yaygınlaştırarak BİT kullanımlarının arttığı, kapsayıcı ve farklılaştırma gibi yöntemleri eğitime entegre ettikleri, uluslararası iletişim sayesinde dil becerilerinin güçlendiği, eğitimde kalite ölçütleri ve farklı ülkelerdeki iyi uygulamaları öğrendikleri, yenilikçilik ve iyi uygulamaları desteklediği, okullarda öğrenci merkezli ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi desteklediği, disiplinler arası ve küresel perspektiflerin geliştiği, farklı kültürlerle doğrudan iletişim ile öğretmenlerin hoşgörü, empati ve çok kültürlü bakış açısının geliştiği, yurt dışı deneyimleri ve proje sorumluluklarının öğretmenlerin özgüvenini yükselttiği, öğretmenlerin kazandıkları deneyimleri sınıf içi uygulamalara yansıttıkları, okulun uluslararası görünürlüğünün arttığı, farklı yaşam biçimlerini deneyimleme fırsatı ile kişisel anlamda da geliştiği, hayat boyu öğrenme ve profesyonel gelişim anlayışlarının güçlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu projelerin uygulanmasında öğretmenlerin dil yetersizliği yabancı meslektaşları ile iletişimde zorluklar yaşatmaktadır. AB Erasmus+ projeleri öğretmenlerin sınıf içindeki liderlik ve yönetim becerileri güçlenmesine pozitif etki yapmaktadır. AB projeleri eğitimcilere destek sağlayarak yeniliklerin yayılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda, AB Erasmus+ projelerinin ilköğretmenlerinin mesleki yeterliliklerine olumlu yönde etki ettiği ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: ilköğretmeni, mesleki gelişim, Erasmus+ Projeleri



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Akar, H. (2018). Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Erasmus+ Projelerinin Rolü. Eğitim ve Bilim Dergisi, 43(193), 35-49.
- Akbulut, Y. (2019). The impact of European Union Projects On School Innovation: A Mixed Methods Study. International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 5(1), 231-245. <https://doi.org/10.46328/ijres.v5i1.608>
- Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education Over Ten Years. Teaching and Teacher Education, 27(1), 10-20. [<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>]
- Bahadır, H. (2007). Comenius Projelerinden Faydalanma Konusunda Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi.
- Bayrakçı, M. (2005). Avrupa Birliği ve Türkiye Eğitim Politikalarında Bilgi ve İletişim Teknolojileri ve Mevcut Uygulamalar. Milli Eğitim Dergisi, 167.
- Bayraktar, M. ve Ersoy, A. F. (2018). Erasmus+ Projelerinin İlkokul Düzeyindeki Öğrencilere Etkisi. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, 9(2), 65-80.
- BLANDFORD, Sonia (2000). Managing Professional Development in Schools, Routledge Taylor ve Francis, London
- Cebeci, E. K., & Bülent, A. L. C. I. (2022). Okul Eğitimi Personel Hareketliliği Programının (Erasmus+ KA101) Değerlendirilmesi. IJSS, 6(25), 29-55. <https://doi.org/10.52096/usbd.6.25.3>
- Craft, A. (2002). Continuing Professional Development: A Practical Guide For Teachers and Schools. Routledge.
- Deakin Crick, R. (2008). Pedagogy For Citizenship. In F. Oser & W. Veugelers (Eds.), Getting Invol ved: Global Citizenship Development and Sources of Moral Values (31-55). Rotterdam: Sense Publishers
- Ekinci, C. E. ve Demirci, A. (2021). Erasmus Projelerinde Kültürlerarası İletişim Becerileri. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 23(3), 89-107.
- Gülcan, M. G. (2010). Avrupa Birliği ve Eğitim (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Gültekin, M., & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(19), 185-201. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/manassosyal/issue/49945/640047>

https://www.ab.gov.tr/erasmus-programi_53081.html

<https://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-tanitim/icerik/7>

<https://www.ua.gov.tr/anasayfa/icerikler/erasmus-nedir/>

İlğan, A. (2020). Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Yaklaşımları İle Bir Model Önerisi ve Uygulama Yönergesi. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 11(21) , 171-197. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/53462/726421>

Kulaksız, E. (2010). Avrupa Birliği Comenius Programlarının Türkiye'deki Uygulamasına İlişkin Katılımcı Görüşleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Özkan, H. ve Tekin, B. (2016). Erasmus Projeleriyle Kültürel Etkileşim. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(1), 123-137.

Terzi Ç. (2005). Uyum Sürecinde Türkiye Eğitim Politikalarının Avrupa Birliği Politikaları Doğrultusunda Değerlendirilmesi. Yayınlanmış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher Professional Development: An International Review Of The Literature. UNESCO: International Institute for Educational Planning.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Eylem Araştırmasında Deneyimin Fenomenolojik Çözümlemesi: Araştırmacı Öğretmen ve Akademisyenlerin Görüşleri

Hatice Avşar ¹ & Beyhan Nazlı Koçbeker Eid ²

¹ Sınıf Öğretmenliği, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü

² Temel Eğitim, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Bu çalışma, eğitim alanındaki eylem araştırmalarında sınıf içi ya da sınıf dışı ortamlarda karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik süreçlerde, öğretmen ve akademisyenlerin deneyimlerinin araştırma sürecini nasıl şekillendirdiğini incelemektedir. Bu bağlamda, deneyimlerin yalnızca uygulamaya değil, aynı zamanda araştırma sorularının oluşumu, yöntemlerin belirlenmesi ve elde edilen bulguların anlamlandırılmasına nasıl yön verdiği tartışılmaktadır. Araştırma, öğretmen ve akademisyenlerin birlikte yürüttükleri eylem araştırmalarında, bireysel yaşantıların, pedagojik yaklaşımların ve mesleki yansımaların araştırma sürecine nasıl yansıdığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylece, deneyim temelli bilgi üretiminin doğası ve eylem araştırmasının yönleri, fenomenolojik bir bakış açısıyla ele alınmaktadır.

Eylem araştırmaları, öğretmenlerin öğretim niteliğini artırmak, yeni öğrenme fırsatları keşfetmek ve öğretimi değerlendirmek için katıldığı sosyal ve yenilikçi bir süreçtir (Lewin, 1946; Beyhan, 2013; Mills, 2017; Gorelick, 1991). Bleicher (2014)'e göre, öğretmenlerin kendi bilgi birikimlerini, inançlarını ve öğretim uygulamalarını dönüştürme sürecinde etkin bir öğrenen rolü üstlenmeleri öncelikli olmalı; bu doğrultuda, eylem araştırması mesleki öğrenmenin gelişimini destekleyen bir araç olarak değerlendirilmelidir. Brydon-Miller, M. ve Maguire, P. (2009), Eleştirel bir araştırmacı öğretmen, meslektaşlarının ve öğrencilerin eleştirel yansıtma becerisini geliştirerek kimliklerinin ve konumlarının etkilerini fark etmelerine yardımcı olabileceğini ifade etmiştir.

Öğretmenler ve diğer eğitim uygulayıcıları kendi eylem uygulamaları sayesinde kendilerini araştırmacı olarak konumlandıkları için eğitimi anlama çabası içerisinde yoğunlaşmaktadırlar (Zeichner ve Noffke, 2001). Bu sayede eğitimi anlama çabası taşıyan öğretmen, eğitim uygulamalarını ve eğitim anlayışını geliştirmeyi kendine bir vazife olarak bilmektedir. Kendine bu vazifesi üstlenen öğretmen sayısı arttıkça eğitimdeki niteliğin boyutunda da bir değişim söz konusu olabilmektedir. Hendenrych, (2001); eğer eğitimciler eylem araştırması yaklaşımını benimserse, bu döngü sonsuza dek sürecek bir yapıya dönüşür; öğretmenler, kendilerini ve uygulamalarını sürekli olarak



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

değerlendirme sorumluluğunu içselleştirir, ifadesine yer vermiştir. John Dewey, eylem araştırmaları ile öğretmenlik mesleğini, “öğretmenlerin en önemli rollerinden birinin araştırma yoluyla pedagojik sorunları incelemek” sözleriyle özetlemiştir (Kincheloe, 1993).

Akademisyenlerin öğretmen araştırmalarına katkısı çoğunlukla teorik metinler ve kılavuzlarla sınırlı kalırken, öğretmenlerin araştırmalarından elde edilen bilgilerin akademik çalışmalara nadiren yansıdığı ve eylem araştırmasının yeterince kullanılmadığı ifade edilmektedir (Zeichner, 2016). Bu karşılıklı ihmal, eğitim alanındaki teori ile uygulama arasındaki kopukluğu derinleştirmekte ve öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin eğitim teorisine yansıtılmasını engellemektedir. Araştırmacıların eğitim uygulamalarının karmaşıklığını yeterince dikkate almaması, öğretmenlerin akademik araştırmalara olan güvenini azaltmakta ve sonuçta eğitim araştırmalarının okul pratiğine etkisini sınırlamaktadır.

Bu araştırmada, eylem araştırmalarında öğretmen ve akademisyenlerin deneyimlerinin araştırma sürecine nasıl yön verdiği incelenmiştir. Çalışmada, eylem araştırmasının doğası gereği öğretmenlerin araştırmacı kimliğiyle sürece katılımları, akademisyenlerle iş birliği biçimleri ve bu deneyimlerin araştırmanın tasarımından sonuçlandırılmasına kadar olan sürece etkileri analiz edilmiştir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Öğretmen ve akademisyenlerin eylem araştırmasına ilişkin deneyimleri nasıl şekillenmektedir?
- Bu deneyimler araştırma sürecinde hangi aşamalarda belirleyici rol oynamaktadır?
- Öğretmen ve akademisyenlerin eylem araştırmasına ilişkin algı, tutum ve yansımaları nelerdir?
- Deneyim temelli bilgi üretimi, eylem araştırmasının doğasını nasıl etkilemektedir?

Bu çalışma, yalnızca öğretmen ya da akademisyen bakış açısıyla sınırlı kalmayıp, işbirlikçi bir araştırma modeli aracılığıyla bilgi üretiminin çoklu aktörler tarafından nasıl şekillendiğini ortaya koymaktadır. Evans ve Zeichner’in (2016) vurguladığı teori–uygulama kopukluğuna eleştirel bir yanıt sunan araştırma, öğretmenlerin uygulama deneyimlerinin akademik bilgiye dönüşme biçimlerini tartışmaktadır. Lawrence Stenhouse’un “araştırmacı olarak öğretmen” anlayışı doğrultusunda, öğretmenlerin bilgi üretiminde özneleşmesi ve eylem araştırmalarına aktif katılımı incelenmiştir. Ayrıca Bleicher’in (2014) belirttiği üzere, eylem araştırmasının mesleki öğrenme ve yansıtıcı pratik bağlamında öğretmen gelişimine nasıl katkı sunduğu irdelenmiştir. Bütüncül ve bağlamsal yaklaşımı benimseyen çalışma, öğretme ve öğrenmenin çok katmanlı doğasına vurgu yaparken; Analojik haritalama yaklaşımı aracılığıyla katılımcıların öznel anlatılarını tematik düzlemde derinlemesine incelemiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yöntem

Bu araştırma, öğretmenlerin eylem araştırması sürecindeki aktif ve yansıtıcı rollerine ilişkin yaşantılarını derinlemesine anlamak ve yorumlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada, eylem araştırması yürüten öğretmenlerin ve üniversitelerde araştırma kimliğine sahip akademisyenlerin, süreci nasıl deneyimledikleri, bu süreçte üstlendikleri rollerin öğretim uygulamalarına ve araştırmacı kimliklerine nasıl yansıdığı incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, daha önce eylem araştırması yürütmüş, sürece aktif ve yansıtıcı biçimde katılmış öğretmenler ile akademisyenler oluşturmuştur. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Bu doğrultuda, farklı branşlardan ve deneyim düzeylerinden öğretmenler ve akademisyenler seçilerek olgunun farklı bağlamlardaki yansımaları bütüncül biçimde incelenmiştir. Katılımcı seçiminde, eylem araştırması süreçlerine doğrudan katılım göstermiş, deneyimlerini zengin biçimde aktarabilecek bireylere ulaşılmasına özen gösterilmiştir.

Veriler, yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme soruları, katılımcıların eylem araştırmasına katılma motivasyonlarını, araştırma sürecindeki rollerini, yansıtma pratiklerini, karşılaştıkları güçlükleri, elde ettikleri kişisel ve mesleki kazanımları, süreçten çıkardıkları anlamları ve gelecekteki uygulamalara yönelik görüşlerini kapsamaktadır. Görüşmeler Zoom platformu üzerinden 2025 yılı Ekim–Kasım aylarında gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 40 dakika olarak planlanmıştır. Görüşme verilerini desteklemek ve bulguların geçerliğini güçlendirmek amacıyla, katılımcıların yürüttükleri eylem araştırmalarına ilişkin yazılı dokümanlar da incelenmiştir.

Verilerin analizinde Braun ve Clarke’ın (2006) tanımladığı tematik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yöntemde, katılımcıların deneyimlerini yansıtan anlam birimleri sistematik biçimde kodlanmış, benzer örüntülerden temalar oluşturulmuştur. Bu süreçte öğretmen ve akademisyen anlatıları arasındaki ortak ve farklı yönler karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen temalar, eylem araştırması sürecinde öğretmenlerin ve akademisyenlerin yaşadığı deneyimlerin özünü, anlam dünyalarını ve mesleki dönüşüm süreçlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu yönüyle araştırma, eylem araştırmasının öğretmen ve akademisyenler açısından yalnızca bir uygulama süreci değil; aynı zamanda mesleki öğrenme, öz-yansıtma ve bilgi üretimi bağlamında derinlemesine bir deneyim alanı olduğunu göstermektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular, akademisyen katılımcının eylem araştırması sürecine yaklaşımının kuramsal düzeyin ötesinde derin bir uygulama bilinciyle şekillendiğini göstermektedir. Katılımcı, araştırmacı kimliğiyle sınıf ortamına dışarıdan katılsa da öğretmen rolünü tamamen içselleştirmiş, sürecin doğal bir parçası hâline gelmiştir. Bu durum, eylem araştırmasının “sahadan öğrenme” niteliğini destekler niteliktedir. Katılımcı, sınıf içi gözlemler ve öğretmenle kurulan iş birliği aracılığıyla, öğretim süreçlerinin gerçek dinamiklerini yakından deneyimlemiştir. Bu sayede hem öğretmenlik hem de araştırmacılık kimliği arasında dengeli bir etkileşim geliştirmiştir.

Bulgular, eylem araştırmasının yalnızca bir veri toplama süreci değil, aynı zamanda mesleki öğrenmeyi ve öz-yansıtmayı güçlendiren bir dönüşüm alanı olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcının “iyi öğretmen–iyi araştırmacı” arasındaki bağa yaptığı vurgu, öğretmen yetiştirme programlarının sahaya dayalı, uygulamalı araştırma kültürüyle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca okul yönetimlerinin sınıf temelli araştırmalara sınırlı düzeyde katılımı, eylem araştırmasının sürdürülebilirliği açısından önemli bir yapısal engel olarak öne çıkmaktadır. Sonuç olarak; bu deneyim, eylem araştırmasının öğretmen–araştırmacı iş birliği içinde yürütüldüğünde hem bireysel hem kurumsal düzeyde dönüştürücü bir güç taşıdığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: eylem araştırması, fenomenolojik analiz, araştırmacı öğretmen, mesleki öğrenme

Kaynakça

- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 65-89.
- Bleicher, R., 2014. A collaborative action research approach to professional learning. Professional development in education, 40 (5), 802–821. doi:10.1080/19415257.2013.842183
- Brydon-Miller, M. ve Maguire, P. (2009). Katılımcı eylem araştırması: Eğitimde uygulayıcı sorgulamasının geliştirilmesine katkılar. Eğitimsel eylem araştırması, 17(1), 79-93
- Gorelick, S. 1991. Contradictions of feminist methodology. Gender and Society 5, no. 4: 459–77
- Heydenrych, J. (2001). Improving educational practice: Action research as an appropriate methodology. Progressio, 23(2), 37-51.
- Kinchole, J. L. (1993). Teachers as reseachers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment. The Falmer Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Lewin, K. (1946) Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34 46.

Mills, G. (2017). *Action research: A guide for the teacher researcher* (6th ed.). NY: Pearson Education)

Zeichner, K., and S. Noffke. 2001. Practitioner research. In *Handbook of research on teaching*, ed. V. Richardson, 4th ed., 298–330. Washington, DC: American Educational Research Association.

Zeichner, K. M. (2016). University-based teacher education and teacher research as interventions in educational inequity. *Educação, Sociedade & Culturas*, (48), 13–30.
<https://doi.org/10.34632/esc.2016.9133>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Erken Çocukluk Eğitiminde Mesleki Kimlik ve Tükenmişlik: Sistematik Bir Analiz

Ramle Gül Hazar ¹ & Nida Yardımcı ¹

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Problem Durumu

Erken çocukluk eğitiminin niteliği ve uzun vadeli etkilerdeki başarısı, öğretmenlerin yeterlikleri ile yakından ilişkilidir (Lillvist ve ark., 2012). Öğretmen niteliğini belirleyen unsurlar, mesleki bilgi ve becerilerin yanı sıra tutum, motivasyon, duygusal olgunluk ve mesleki gelişim isteği gibi çok boyutlu faktörleri kapsar (Garet ve ark., 2021). Bu çok boyutlu niteliklerin etkileşimiyle oluşan mesleki kimlik, öğretmenin mesleki tutumlarını, uygulamalarını ve mesleğe bağlılık düzeyini belirler (Flores & Day, 2006). Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin güçlendirilmesi, eğitim kalitesinin artırılmasında önemli bir role sahiptir (Beijaard ve ark., 2004).

Öğretmen kimliği; okul ortamı, öğrenci profili, meslektaş ve yönetici etkisi gibi dışsal faktörler ile kendilik anlayışı, söylem ve anlatılar, duygular, eylemlilik gibi içsel faktörlerden ve etkilenir (Beauchamp & Thomas, 2009). Duyguları da kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak öğretmen kimliği; stres, iş memnuniyeti, motivasyon, mesleki bağlılık gibi kavramlarla ilişkilidir (Suarez & McGrath, 2022). Öğretmen mesleki kimliğinin özellikle duygulardan nasıl etkilendiğine odaklanan araştırmalar; mesleki kimliğin tükenmişlik seviyeleri ile ilişkisine dikkat çekmektedir (Rojas vd., 2024; Sun vd., 2022).

Tükenmişlik, bakım veren ile hizmet alanlar arasındaki yoğun ve karmaşık ilişkiler dolayısıyla profesyonellerde görülen mesleki stresi ifade eder ve meslektaşlar arasında sosyal etkileşimlere bağlı olarak bulaşıcılık gösterebilir (Bakker & Schaufeli, 2000). Tükenmişlik; motivasyon kaybı, iş doyumunda azalma, mesleki verimlilikte düşüş ile fiziksel ve psikolojik sağlık sorunlarının artmasına yol açarak bireyin hem mesleki performansını hem de kişisel yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyebilir (Schaufeli & Buunk, 2003). Aynı zamanda yüksek tükenmişlik seviyesi, iş tatmini ve motivasyonunu azalttığından öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıkları ve öğrencilere olan yaklaşımları da olumsuz etkilenmektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Erken çocukluk eğitimi bağlamı, eğitimcilerin mesleki kimliklerinin duygusal ve ilişkisel etmenler (Levine Brown vd., 2022) ile sınıf yapısının özgün dinamiklerinden kaynaklanan stres faktörlerinden



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ve destek ihtiyaçlarından güçlü bir şekilde etkilendiği (Clayback & Williford, 2021) unsurlar barındırır. Bu nedenle, erken çocukluk eğitimcilerinin mesleki kimlikleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik analizler, söz konusu dinamiklerin öğretmen performansı ve çocukların öğrenme çıktıları üzerindeki yansımalarını derinlemesine anlamak açısından önemli bir kavramsal zemin sağlayacaktır.

Yöntem

Bu sistematik derlemenin amacı, erken çocukluk öğretmenlerinin mesleki kimlikleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bilimsel araştırmaları analiz ederek alanyazındaki genel eğilimleri ortaya koymaktır. Araştırma sorusunun yapılandırılmasında, sistematik derlemelerde farklı yöntem türlerini kapsayacak biçimde geliştirilen SPIDER çerçevesi (Cooke et al., 2012) temel alınmıştır. Literatür taraması Ağustos 2025'te, Web of Science, ERIC, Scopus ve Science Direct uluslararası veritabanlarında sistematik olarak gerçekleştirilmiştir.

Tarama stratejisi, araştırma sorusunun temel kavramlarına dayalı olarak geliştirilmiş ve her veri tabanının indeksleme sistemine uygun biçimde anahtar kelimeler belirlenmiştir. Tarama süreci PRISMA yönergeleri (Page vd. 2021) doğrultusunda belirlenen dahil etme ve dışlama kriterleri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna dahil edilen araştırmalar; hakemli dergilerde yayımlanmış özgün, nitel, nicel veya karma yöntemli, yayın dili İngilizce olan, 2016–2025 yılları arasında yayımlanan, tam metnine erişim sağlanan, mesleki kimlik ve mesleki tükenmişlik kavramlarını birlikte ele alan ve erken çocukluk öğretmenlerine özgü bulgular içeren araştırma makaleleridir.

Yayın seçimi süreci iki aşamalı olarak yürütülmüştür. İlk aşamada, elde edilen 334 yayın başlık ve özet düzeyinde, ikinci aşamada ise 200 yayın tam metin düzeyinde değerlendirilmiştir. Son aşamada toplam 8 makale belirtilen tüm kriterleri karşılamış ve bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Her iki aşamada da yayınlar bağımsız çift kodlayıcı (Gough, Oliver & Thomas, 2017) tarafından incelenmiş, eleme sürecinde araştırmacılar arasında karar uyumu, başlık-özet düzeyinde %81, tam metin düzeyinde ise %99 olarak hesaplanmıştır. Metodolojik güvenilirliğini artırmak amacıyla dahil edilen her çalışma için kalite değerlendirmesi amacıyla Mixed Methods Appraisal Tool (Hong vd., 2018) kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz süreci, betimsel haritalama ve kavramsal temaların belirlenerek sentezlenmesi olmak üzere iki temel aşamada gerçekleştirilmiştir. Betimsel haritalama bulguları, incelenen araştırmaların hem nitel



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

hem de nicel yöntemlerle desenlendiğini ve çalışmaların sayısında 2020 yılı itibarıyla belirgin bir artış olduğunu göstermektedir. Derleme kapsamında yer alan sekiz çalışmanın ikisi Çin’de, diğerleri ise ABD, Türkiye, İtalya, Kazakistan, Güney Afrika ve İsrail’de yürütülmüştür. Farklı ülkelerde gerçekleştirilmiş olmalarına karşın, bu araştırmaların öğretmenlerin mesleki kimliği, tükenmişlik, duygusal düzenleme, örgütsel kimlik ve profesyonellik kavramları etrafında ortak yapısal ilişkiler ortaya koyduğu görülmektedir.

Kavramsal temaların belirlenmesi ve sentez aşamasında elde edilen bulgular ise üç ana temayı ortaya koymuştur: mesleki kimliğin tükenmişlik üzerindeki düzenleyici rolü, duygusal ve örgütsel faktörlerin aracılık etkisi, profesyonel statü algısının kimlik ve iyi oluşa etkisi. Özellikle erken çocukluk öğretmenlerinin profesyonel tanınırlık eksikliği ve artan hesap verebilirlik baskıları, kimlik algılarını zayıflatarak tükenmişliği tetiklemektedir. Buna karşın sosyal destek ve örgütsel aidiyet, tükenmişliği azaltarak mesleki tatmini güçlendirmektedir

Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimliğini güçlendiren duygusal, örgütsel ve toplumsal faktörlerin, tükenmişlik riskini azaltmada ve profesyonel iyi oluşu desteklemede kritik bir rol oynadığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarının erken çocukluk eğitimcilerine yönelik politika, araştırma ve uygulamalara ışık tutması umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen kimliği, öğretmen tükenmişliği, erken çocukluk eğitimcileri

Kaynakça

- Bakker, A.B., Schaufeli, W.B. (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of applied social Psychology*, 30(11), 2289-2308.
- Beauchamp, C., Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P.C., Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers’ professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Clayback, K.A., Williford, A.P. (2021). Teacher and Classroom Predictors of Preschool Teacher Stress. *Early Education and Development*, 33(8), 1347–1363.
- Cooke, A., Smith, D., Booth, A. (2012). Beyond PICO: The SPIDER tool for qualitative evidence synthesis. *Qualitative Health Research*, 22(10), 1435–1443.
- Flores, M.A., Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers’ identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F., Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.

Gough, D., Oliver, S., Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews* (2nd ed.). SAGE.

Hong, Q.N., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.P., Griffiths, F., Nicolau, B., O’Cathain, A., Rousseau, M.C., Vedel, I., & Pluye, P. (2018). The Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. *Education for Information*, 34(4), 285-291.

Levine Brown, E., Vesely, C.K., Mehta, S., Stark, K. (2022). Preschool Teachers’ Emotional Acting and School-Based Interactions. *Early Childhood Education Journal*, 51(4), 615–626.

Lillvist, A., Sandberg, A., Sheridan, S., Williams, P. (2014). Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education. *Journal of Education for teaching*, 40(1), 3-19.

Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71.

Rojas, J.C., Barril, J.P., Jimenez, T.L., Clara, M., Ramos, F.S., Peel, K., Justiniano, B. (2024). Navigating burnout: a study of teacher identity in Chile, Ecuador, Brazil, Spain and Australia. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-17.

Schaufeli, W.B., Buunk, B.P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. *The handbook of work and health psychology*, 2(1), 282-424.

Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.

Suarez, V., McGrath, J. (2022). Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change. OECD.

Sun, C., Feng, X., Sun, B., Li, W., Zhong, C. (2022). Teachers’ Professional Identity and Burnout among Chinese Female School Teachers: Mediating Roles of Work Engagement and Psychological Capital. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(20), 13477.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Mühendislik Öğrencilerinin Bilişim Erişilebilirliği ve Destek Teknolojiler Dersi Kazanımları

Zuhal Özgenç Pek

Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Erişilebilirlik, herhangi bir ürünün, hizmetin, teknolojinin veya ortamın herkes — engelli bireyler ve yaşlılar da dahil olmak üzere — tarafından kullanılabilir ve ulaşılabilir olmasını ifade eder. Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) erişilebilirliği ise, bilgi ve teknolojinin birleşiminden doğan biçimde, hedef kullanıcı grubunun tamamının bilgiye ve teknolojiye erişebilme, bunları kullanabilme ve anlayabilme yeteneğini ifade eder.

Evrensel tasarım, toplumsal katılım ve sosyal içerme bağlamında dezavantajlı grupların yaşama katılımını kolaylaştıran en önemli unsurlardan biridir. Evrensel tasarım yalnızca mimari tasarımlarda değil, aynı zamanda bilgi teknolojileri ve diğer teknolojik alanlarda da erişilebilirliği sağlar. İstihdamdan sosyal yaşama kadar, BİT ve teknolojik destekler bireylerin yaşama eşit ve engelsiz biçimde katılımını mümkün kılarak hak temelli bir yaşam anlayışını teşvik eder. Bu nedenle, yeni nesil bilişim uzmanları ve mühendislerinde BİT erişilebilirliği bilincinin oluşturulması büyük önem taşımaktadır.

Genel olarak engelli bireyler ve onları temsil eden sivil toplum kuruluşları, engelliliğin esasen bireyin bedensel ya da duyuşsal yetersizliklerinden veya kayıplarından değil; toplumun düşük farkındalık düzeyinden ve bu farkındalığa uygun biçimde gerekli düzenlemelerin, tedbirlerin ve uygulamaların hayata geçirilmemesinden kaynaklandığını ifade etmektedirler. Bu bakış açısı, engelliliği bireysel bir durum olarak değil, toplumsal bir sorumluluk alanı olarak ele alır. Dolayısıyla, toplum genelinde evrensel tasarım ilkelerini gözetilen düzenlemelerin ve tasarımların yapılabilmesi için, yaratıcı ve üretici takımların — yani geleceğin mühendislerinin — sorunun kök nedenlerini kavrayarak farkındalık düzeylerini yükseltmeleri gerekmektedir.

Bu anlayıştan hareketle, Marmara Üniversitesi Mühendislik Fakültesi’nde öğrenim gören mühendis adaylarının toplumsal yaşamın her alanında “yaratıcı çözüm takımı” rolünü üstlenecek bireyler olarak yetiştirmeleri hedeflenmiştir. Engellerin ortadan kaldırılmasında yalnızca teknik bilgi değil, aynı zamanda sosyal sorumluluk bilinci ve erişilebilirlik duyarlılığı da belirleyici olduğundan, bu



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

farkındalığın henüz üniversite yıllarında kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle Marmara Üniversitesi Mühendislik Fakültesi müfredatına “Bilişim Erişilebilirliği ve Destek Teknolojileri” dersi eklenmiş; bu ders aracılığıyla öğrencilerin erişilebilirlik kavramını teknik, etik ve toplumsal boyutlarıyla ele almaları, çözüm odaklı düşünme becerilerini geliştirmeleri ve evrensel tasarım ilkeleri doğrultusunda yenilikçi projeler üretebilmeleri amaçlanmıştır.

Bu projenin amacı, Marmara Üniversitesi Mühendislik Fakültesi müfredatında yer alan “Bilişim Erişilebilirliği ve Destek Teknolojileri” dersinin çıktılarının incelenmesidir. Bu ders, mühendislik alanında erişilebilirliğe ilişkin bilgi ve farkındalığı artırmayı hedeflemektedir. Ayrıca, bu çalışma BİT erişilebilirliğine dair bilgi ve deneyimin hizmet anlayışına dahil edilmesinin faydalarını analiz etmeyi, bilgiye erişimin sürekliliğine ve destek teknolojilerinin geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Bu nedenle, bu araştırma Marmara Üniversitesi Mühendislik Fakültesi’nde seçmeli ders olarak sunulan “BİT Erişilebilirliği ve Destek Teknolojileri” dersini alan öğrencilerin elde ettikleri kazanımları incelemektedir.

Yöntem

Marmara Üniversitesi Mühendislik Fakültesi’nin farklı mühendislik disiplinlerinde öğrenim görmek olan öğrenciler, 14 haftalık süreyle yürütülen seçmeli “Bilişim Erişilebilirliği ve Destek Teknolojileri” dersine katılmıştır. Ders, mühendislik eğitimi kapsamında teknik derslerin yanında farkındalık ve toplumsal sorumluluk temelli bir non-technical (teknik olmayan) ders olarak yapılandırılmıştır.

Dersin başlangıcında, öğrencilerin erişilebilirlik ve destek teknolojileri konusundaki mevcut bilgi ve farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla bir ön test uygulanmıştır. Bu test, katılımcıların erişilebilirlik kavramına, erişilebilir teknolojilerin kullanım alanlarına ve toplumsal önemine ilişkin bilgi düzeylerini anlamaya yönelik olarak tasarlanmıştır. Bu değerlendirmeler yapılırken, öğrencilerin derse başlamadan önce erişilebilirlik konusuna dair genel bir farkındalıklarının ya da derinlemesine bilgilerinin olup olmadığını anlamak amacıyla çeşitli sorular yöneltilmiştir. Böylece, öğrencilerin mevcut bilgi düzeyleri ve erişilebilirlik kavramına ilişkin tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin erişilebilirlik konusundaki farkındalıklarının yalnızca kısa vadede değil, aynı zamanda mühendislik uygulamalarında uzun vadeli bir davranış dönüşümüne yol açıp açmadığını ölçmektir. Bu nedenle, yapılan değerlendirmeler yalnızca bireysel bilgi kazanımlarını değil, aynı zamanda erişilebilirlik yaklaşımının mesleki pratikte nasıl sürdürülebileceğini de ortaya koymaktadır.

On dört haftalık ders sürecinin tamamlanmasının ardından, öğrencilerin dersten elde ettikleri kazanımları ve erişilebilirlik konusundaki bakış açılarında meydana gelen değişimleri ölçmek



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

amacıyla bir son test gerçekleştirilmiştir. Son testte yer alan açık uçlu sorular aracılığıyla öğrencilerin kişisel değerlendirmeleri, yorumları ve ders deneyimlerinden doğan öğrenme çıktıları toplanmıştır.

Elde edilen nitel veriler, öğrencilerin ders süreci boyunca erişilebilirlik ve destek teknolojilerine ilişkin bilgi, farkındalık ve tutum düzeylerindeki değişimi anlamak amacıyla analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda, dersin öğrenciler üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerini değerlendirmeye, mühendislik eğitimi bağlamında erişilebilirlik bilincinin gelişim düzeyini ortaya koymaya yönelik bulgular elde edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ön test ve son test sonuçlarına ilişkin genel bulgular, öğrencilerin ders öncesinde erişilebilirlik veya destek teknolojileri kavramlarına yönelik farkındalıklarının oldukça sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğunun bu konulara ne kavramsal ne de içerik düzeyinde aşına olmadığı gözlemlenmiştir. Ancak ders süreci boyunca yürütülen teorik ve uygulamalı çalışmalar, öğrencilerin erişilebilirlik ve destek teknolojileri konusundaki bilgi düzeylerinde ve algılarında belirgin bir gelişim sağlamıştır.

Dersin sonunda öğrencilerin, kendi mühendislik alanlarına uygun biçimde erişilebilirlik ilkelerini ve destek teknolojilerini nasıl entegre edebileceklerine ilişkin fikirler geliştirdikleri ve bu alanda yeni araştırma ve geliştirme çalışmalarına yönelme potansiyeli taşıdıkları görülmüştür. Bu durum, erişilebilirlik kavramının yalnızca teknik bir gereklilik değil, aynı zamanda yenilikçi düşünmeyi ve toplumsal duyarlılığı teşvik eden bir mühendislik yaklaşımı olarak benimsendiğini göstermektedir.

Dolayısıyla, bu araştırma ve analiz sürecinin sonucunda mühendislik adaylarının erişilebilirlik konusundaki farkındalık düzeylerinin anlamlı biçimde arttığı, mesleki yaşamlarında erişilebilirlik odaklı tasarım ve uygulamaları önceliklendirme eğilimlerinin güçlendiği öngörülmektedir. Ayrıca öğrencilerde, erişilebilirliği mühendislik pratiğinin doğal bir parçası olarak gören bir anlayışın ve bu doğrultuda yaratıcılıklarını geliştirme yönünde bir motivasyonun oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: bilişim erişilebilirliği, mesleki gelişim

Kaynakça

Aljedaani, W., Parthasarathy, P. D., Joshi, S., & Eler, M. M. (2025, February). Accessibility insights from students' software engineering projects. In Proceedings of the 56th ACM Technical Symposium on Computer Science Education V. 1 (pp. 39–45).

Baker, C. M., El-Glaly, Y. N., & Shinohara, K. (2020, February). A systematic analysis of accessibility in computing education research. In Proceedings of the 51st ACM Technical Symposium on Computer Science Education (pp. 107–113).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Barbareschi, G., Holloway, C. S. M., & Sprigle, S. (2017, June). Assistive technology design courses: The mutually beneficial relationship between engineering education and the provision of orphan devices. In Rehabilitation Engineering and Assistive Technology Society of North America (RESNA) Annual Conference Proceedings. <http://www.resna.org/news-events/annual-meeting/annual-meeting-proceedings/annual-conference-proceedings>

Blaser, B., Steele, K. M., & Burgstahler, S. E. (2015, June). Including universal design in engineering courses to attract diverse students. In 2015 ASEE Annual Conference & Exposition (pp. 26–935).

Bustamante, F. A. R., Amado-Salvatierra, H. R., Tortosa, S. O., & Hilera, J. R. (2018). Training engineering educators on accessible and inclusive learning design. *International Journal of Engineering Education*, 34(5), 1538–1548.

Ferati, M., & Vogel, B. (2020, March). Accessibility in web development courses: A case study. *Informatics*, 7(1), 8. <https://doi.org/10.3390/informatics7010008>

Gay, G., Djafarova, N., & Zefi, L. (2017, April). Teaching accessibility to the masses. In Proceedings of the 14th International Web for All Conference (pp. 1–8). <https://doi.org/10.1145/3058555.3058578>

Harrison, S. M. (2005, February). Opening the eyes of those who can see to the world of those who can't: A case study. In Proceedings of the 36th SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education (pp. 22–26). <https://doi.org/10.1145/1047344.1047353>

Newell, M. H., Resto-Fernández, M. C., & MacCarthy, M. F. (2021). Integrating disability studies into an engineering service-learning curriculum.

Parthasarathy, P. D., & Joshi, S. (2024, August). Teaching digital accessibility in computing education: Views of educators in India. In Proceedings of the 2024 ACM Conference on International Computing Education Research – Volume 1 (pp. 222–232). <https://doi.org/10.1145/3649217.3653545>

Saxe, A., Koseoglu, A., & Razavinia, N. (2023). Enhancing accessibility and inclusion in engineering education. In Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEAA). <https://doi.org/10.24908/pceea.vi0.17138>

Shinohara, K., Bennett, C. L., Wobbrock, J. O., & Pratt, W. (2017). Teaching accessibility in a technology design course. Philadelphia, PA: International Society of the Learning Sciences.

Weeden, E. (2023). A model of an accessibility curriculum in higher education. *Frontiers in Computer Science*, 5, 1139350. <https://doi.org/10.3389/fcomp.2023.1139350>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Fen Laboratuvarında Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarına Yöneltilen Soruların Kanıta Dayalı Düşünme Becerilerinin Gelişimi Üzerine Etkisi

Pınar Fettahlıoğlu ¹, Mesut Cabuk ¹ & İdil Terkuran ¹

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Son yıllarda geliştirilen eğitim kuramları ve yöntemsel yaklaşımlar, öğretmenlerin öğretim uygulamalarıyla öğrencilerin öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi anlamamıza önemli katkılar sağlamıştır. Bu gelişmeler, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ve öğrencilerin bilgiyle nasıl etkileşime girdiğine dair anlayışımızı derinleştirmiştir. Özellikle fen eğitimi alanında yapılan araştırmalar, öğretim sürecinin yalnızca bilgi aktarımına değil, öğrencilerin bilimsel süreçleri deneyimleyerek anlam kurmalarına odaklanması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin fen kavramlarını ezberlemek yerine uygulama, sorgulama ve kanıtlarla ilişkilendirme yoluyla anlamlandırmaları beklenmektedir. Böylece fen eğitimi, düşünme, sorgulama, akıl yürütme ve kanıt üretme becerilerini geliştiren bir süreç haline gelmiştir.

Bu anlayış, öğretmenlerden öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerini destekleyecek etkili öğretim stratejilerini sınıf ortamında uygulamalarını gerektirir. Fen öğretmenleri, öğrencilerin bilim insanı gibi düşünmelerine, sorgulamalarına ve bilimsel kanıtlara dayalı akıl yürütme süreçlerine katılmalarına rehberlik eder (National Research Council, 2012). Araştırmalar, sınıf içi tartışmaların, sorgulamaya dayalı etkinliklerin ve akademik olarak üretken konuşmaların (Michaels & O'Connor, 2012) fen öğreniminde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin sorduğu soruların niteliği, öğrencilerin yanıtlarını nasıl yönlendirdikleri ve kanıta dayalı düşünmeyi nasıl teşvik ettikleri, öğrencilerin kavramsal anlamalarını doğrudan etkilemektedir (Christodoulou & Osborne, 2014).

Fen öğretimi sürecinde öğrencilerin kanıta dayalı düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için, öğretmenlerin de bu becerilere sahip olmaları ve bunları sınıf ortamında etkin bir şekilde kullanabilmeleri gerekir. Bu durum, öğretmen eğitimi programlarının yeniden yapılandırılmasını ve öğretmen adaylarına bilimsel sorgulamaya dayalı deneyimlerin kazandırılmasını gerektirir. Hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarına bu tür deneyimlerin kazandırılması, onların meslek yaşamlarında öğrencilere daha derinlemesine ve anlamlı öğrenme fırsatları sunmalarını sağlar.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Fen laboratuvarında yürütülen etkinlikler, öğretmen adaylarının bilimsel düşünme, kanıt kullanma ve sorgulama becerilerini geliştirmeleri için önemli öğrenme ortamları sunar (Hmelo-Silver et al., 2015). Bu etkinlikler, öğretmen adaylarının deneysel süreçleri yönetmelerine, gözlem yapmalarına, kanıt toplama ve yorumlama becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Böylece öğretmen adayları, gelecekte öğrencilerine bilimsel sorgulamayı merkeze alan öğrenme ortamları oluşturabilecek donanımına sahip olurlar. Bu kapsamda, bu çalışmanın amacı fen laboratuvarında Fen Bilgisi öğretmen adaylarına yöneltilen soruların, onların kanıta dayalı düşünme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini incelemektir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak desenlenmiş bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları, belirli bir olguyu kendi doğal bağlamı içinde çok boyutlu biçimde incelemeyi amaçlayan araştırma desenleridir (Yin, 1998). Bu çalışma, zaman içinde bir grubun belirli bir olgudaki gelişimini ortaya koymayı hedeflediğinden, gömülü tek durum deseni kapsamında yürütülmüştür. Araştırma, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı bahar yarısında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 32 üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir.

Veriler, fen laboratuvarı dersinde öğretmen adaylarının bireysel olarak hazırladıkları V-diyagramı raporlarından elde edilmiştir. Beş hafta süren uygulama sürecinde öğretim elemanı tarafından yöneltilen haftalık rehber sorular, adayların bilimsel sorgulama ve kanıta dayalı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Adayların bu sorulara verdikleri yanıtlar, veri toplama, hipotez kurma, kanıt-sebep-sonuç ilişkisi kurma ve gerekçelendirme gibi bilimsel düşünme bileşenlerini yansıtmaktadır.

Veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014; Yıldırım & Şimşek, 1999). Analiz sürecinde öncelikle açık kodlama yapılmış, daha sonra bu kodlar temalar altında birleştirilmiştir. Kodlamaların güvenilirliğini sağlamak amacıyla iki araştırmacı bağımsız olarak kodlama yapmış ve elde edilen kodlar karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman (1994) formülüne göre hesaplanan uyum yüzdesi 0.82 olarak bulunmuştur; bu değer, kodlama sürecinin yüksek düzeyde tutarlılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, bulguların katılımcı ifadeleriyle desteklenmesi iç geçerliği güçlendirmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın beklenen geçici sonuçlarına göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen laboratuvarı dersinde bireysel olarak hazırladıkları V-diyagramı raporlarının, kanıta dayalı düşünme becerilerinde haftalar ilerledikçe belirgin bir gelişim göstereceği öngörülmektedir. Özellikle veri toplama, kanıt-



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sebep-sonuç ilişkisi kurma, hipotez oluşturma ve sonuçları gerekçelendirme alt boyutlarında sistematik ilerlemeler beklenmektedir. İlk haftalarda fen bilgisi öğretmen adaylarının açıklamalarının daha yüzeysel ve tanımlayıcı nitelikte olduğu; süreç ilerledikçe ifadelerinin daha yapılandırılmış, gerekçelendirilmiş ve analitik bir nitelik kazandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, laboratuvar temelli sorgulama etkinliklerinin öğretmen adaylarının kanıta dayalı düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu varsayılmaktadır. Verilerin analiz süreci hâlen devam etmektedir ve tamamlandığında bu öngörüler daha ayrıntılı biçimde değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: fen eğitimi, kanıta dayalı düşünme, soru sorma stratejileri

Kaynakça

- Christodoulou, A., & Osborne, J. (2014). The science classroom as a site of epistemic talk: A case study of a teacher's attempts to teach science based on argument. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(10), 1275–1300.
- Hmelo-Silver, C. E., Liu, L., Gray, S., & Jordan, R. (2015). Using representational tools to learn about complex systems: A tale of two classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 52, 6–35
- Michaels, S., & O'Connor, C. (2012). *Talk science primer*. Cambridge, MA: TERC.
- Miles, M. B., Huberman, AM (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks.
- National Research Council (2012). *A framework for K–12 science education*. Retrieved from www.nap.edu/catalog.php?record_id=13165
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Soru Sorma Becerilerinin Kişisel Mesleki Gelişim Programı Aracılığıyla Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Sınanması

Sinem Erener Ünal ¹ & Elif Üstün ²

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Okul Öncesi Öğretmenliği, Uluslararası Final Üniversitesi

Problem Durumu

Erken çocukluk eğitiminin çocuk gelişimi açısından kritik bir gelişim dönemi olması ve bu dönemde yer alan çocukların kaliteli ve üst düzey bilişsel becerilere hitap eden soruları soran öğretmenlerle karşılaşmalarının ne kadar önemi olduğu gerçekliğinden; hem de alan yazında öğretmenleri soru sorma stratejileri hakkında oldukça kapsamlı ve öğretmenlerin sorularının derinlemesine betimlendiği bir çalışma olarak yer alacak olmasından dolayı oldukça önemlidir. Bu açılarından bakıldığında “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Soru Sorma Becerilerinin Kişisel Mesleki Gelişim Programı Aracılığıyla Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Sınanması” isimli çalışma alan yazında yer alan emsallerinden daha farklı ve kapsamlı bir çalışma sunması, erken çocukluk eğitimi alanında öğretmenlerin yapısal, işlevsel ve bilişsel soru sorma kapasitelerini geliştirici bir müdahale programının oluşturulacak olması, geliştirilen müdahale programının etkililiğinin test edilecek olması ve erken çocukluk alanında önemli bir açığın kapatılabilmesi noktasında gerek politika yapıcılara, gerekse uygulayıcılara bir rehber olacağı için oldukça önemlidir.

Erken çocukluk dönemi içinde yer alan okul öncesi eğitim dönemi (0-6 yaş) gelişimin bütün evreleri açısından kritik bir dönem olarak nitelendirilmektedir. Çünkü gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. Erken çocukluk yılları beyin gelişimi için de oldukça kritik ve önemli bir dönemdir (Turhan ve Özbay, 2016). İnsan beyninin temel bağlantıları ile tüm düşünce ve öğrenmenin temeli, büyük ölçüde hayatımızın ilk üç yılında gerçekleşmektedir (Suskind, 2018). 3 yaşından 6 yaşına kadar olan dönem de beyin gelişimi açısından diğer yaşam dönemleriyle kıyaslandığında oldukça kritik bir öneme sahiptir. Beyin gelişimi açısından kritik öneme sahip olan bu dönemde verilecek eğitim hizmetleri de ciddiyetle üzerinde durulması gereken bir konudur. Beyin gelişiminin ve diğer gelişim alanlarının en hızlı gelişim gösterdiği 0-6 yaş döneminde verilecek olan eğitimin niteliği, sınıf içi ve sınıf dışı etkinlik ve aktiviteler, çocuklara sorulan soruların niteliği ve kapasitesi, çocukların gelişimsel potansiyellerinin ortaya konması ve en üst düzeyde ortaya çıkarılmasında aileden sonra en önemli kurum olan okul ve okulda görevli öğretmenlerin niteliği oldukça önemlidir. Bu nedenle erken çocukluk eğitmenlerinin çocukları düşünmeye sevk eden, yüksek düzeyde düşünme becerilerini



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

geliştiren, sordukları sorular aracılığıyla yüksek bilişsel düzeye hitap eden, sorgulayan ve üretken bireyler olmalarını sağlayıcı sorular sorması ve bu süreci profesyonelce yönetmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin bu noktada sınıf içinde sordukları soruların niteliği ve çocukların gelişimsel süreçlerine etkileri yadsınamaz bir gerçektir. Öğretim stratejilerinin, söylemlerin ve pedagojik inançların eğitimsel kaliteyi ve öğrenen bilişini ne derece etkilediğini delilleriyle gösterebilmek öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak geliştirebilmesinin önemli öğelerinden biridir (Barnhart ve Van Es, 2015; Soysal ve Radmard, 2017). Öğretmenlerin mesleki olarak gelişimlerinin sağlanabilmesinin en etkili yollarından biri öğretmenlere bulundukları yetkinlik ve yeterlilik derecesini kendi performansları üzerinden belirli istatistiki değerlendirmeleri ile sunmak ve var olan durumun gelişimi için öğretmenlere rehberlik etmek; bunun yanında bu gelişimi gerçekleştirebilmek için bir eğitim programı oluşturmaktır. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Soru Sorma Becerilerinin Kişisel Mesleki Gelişim Programı Aracılığıyla Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Sınanması” isimli çalışma ile erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin sınıf içi soru sorma kapasitelerinin geliştirilmesi için sınıf söylemi temelli bir müdahale programı oluşturmak, müdahale programı ile öğretmenlere verilecek eğitim ve rehberlik desteği ile müdahale programının etkililiğini test etmek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma nitel perspektifli bir yaklaşım yanında sınıf söylemine yönelik olgular sadece betimsel sorular aracılığıyla ortaya konmayacak, var olan durumun analiz edildikten ve orta konulduktan sonra girişimsel bir çalışma metodu ile katılımcı öğretmene yönelik bir mesleki gelişim programı ile müdahale gerçekleştirilmiştir.

Eğitimsel müdahale araştırması, eğitimsel etkililik modellerine dayanmaktadır. Bu katkının amacı, temel ve uygulamalı sosyal bilimlerdeki kuramsal kavram ve ölçütlere odaklanarak eğitimsel etkililik modellerinin durumunu analiz etmektir. Eğitimsel müdahaleler, eğitimsel bağlamlarda belirli bir sorunu çözmede etkili olma genel amacına sahiptir. Eğitsel etkililik vazgeçilmezdir ve istatistiki ve pratik anlamlılık gibi iyi kurulmuş bazı kriterlere ve aynı zamanda etkililik teorilerine veya modellerine bağlıdır (Astleitner, 2018). Eğitimsel müdahaleler üzerine araştırmalarda; eğitimin etkililiğine ilişkin (Merki vd., 2018) iyileştirme (Creemers ve Kyriakides, 2012) ya da danışmanlık (Dollarhide ve Lemberger-Truelove, 2019) gibi birçok spesifik teori bulunmaktadır.

Eğitimsel müdahaleler temel araştırmalarla ilgilidir, ancak daha sıklıkla uygulamalı ortamlarla ilgilidir. Bu nedenle, alanda birden fazla teori türü ve ilgili kriter vardır. Eğitimsel müdahale araştırmalarında gelişim destek teorileri, uygulama teorileri ve karanlık taraf teorileri gibi eğitimsel etkililik kuramları mevcuttur. Gelişim-destek-teorileri, gelişim aşamalarını veya yetkinlik düzeylerini, başarıya dayalı destek mekanizmaları oluşturmak için uyarlanabilir stratejilerle ilişkilendirir. Gelişim-destek teorileri kazanıma dayalı destek mekanizmaları oluşturmak için gelişim aşamalarına veya yeterlilik düzeylerini uygulanabilir stratejilerle ilişkilendirmektedir. Bu tür teoriler bilimsel, nesnel



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

teorileri (gelişim aşamaları üzerine) durumu değiştirmek için ne yapılması gerektiğine dair kuralcı stratejilerle birleştirir. Böyle bir teorinin tüm bölümleri ampirik araştırmalardan elde edilen bulgulara dayanmaktadır. Küçük ölçekli müdahale programları, belirli bir grubun ihtiyaçlarına yönelik olarak tasarlanan, sınırlı bir kapsamda uygulamaların gerçekleştirildiği kısa vadeli programlardır. Küçük ölçekli müdahale programları çoğunlukla var olan bir problem durumunun çözümlenmesi, belirli bir becerinin geliştirilmesi ya da belirli bir grup üzerinde olumlu değişimler ortaya çıkarmak amacıyla uygulanmaktadır. Küçük ölçekli müdahale programlarının başarılı olabilmesi için müdahale programlarının bilimsel temellere dayandırılması, programın içeriğinin kalitesi ve katılımcıların programa aktif olarak dahil edilmesi gibi unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır (Durlak ve DuPre, 2008). Küçük ölçekli müdahale programları bireysel ya da grup şeklinde planlanabilir ve uygulama süreci bittikten sonra sonuçları değerlendirilir. Küçük ölçekli müdahale programları çocukların akademik başarılarını arttırmak için küçük çaplı bir eğitim müdahalesi olarak değerlendirilebileceği gibi, bir mahallenin sağlıklı yaşam bilincini arttırmak amacıyla yürütülen bir küçük çaplı bir toplum sağlığı müdahalesi şeklinde de olabilir. Bu programlar daha büyük ölçekli müdahale programlarının öncüsü ya da pilot uygulamaları olarak da kullanılabilirler (Fixsen vd., 2005).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma müdahale öncesi, ön müdahale ve müdahale sonrası süreçlerden oluşmuştur. Müdahale öncesi ve müdahale sonrası sonuçlar karşılaştırıldığında sınıf içi öğretimsel faaliyetlerdeki çocuk sesinin arttığı; öğretmen sesinin duyulma sıklığının azaldığı, çocuklar ve öğretmen arasındaki genellikle öğretmen konuşması aracılığıyla devindirilen “katılımcı yapılarının” değişmeye başlayarak “dengeli katılımcı” yapısına evrilmeye başladığı; öğretmenin soruların yapısal olarak incelendiğinde katılımcı öğretmenin sınıf içi öğretimsel faaliyetlerinde kapalı uçlu soruların oranının düştüğü, açık uçlu soruların oranının artış gösterdiği tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenin sınıf içi öğretimsel faaliyetlerinde kullandığı sorular aracılığıyla talep ettiği bilişsel talep düzeyleri incelendiğinde katılımcı öğretmenin her bir faz aşamasından diğerine geçişte kendini üst düzey bilişsel talep yaratan sorular sorma yönünde geliştirdiği ve üst düzey bilişsel (analiz-değerlendirme-yaratma) talep yaratan sorularının oranında kayda değer artışların meydana geldiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, soru sorma, mesleki gelişim

Kaynakça

Astleitner, H. (2018). Alternative theoretical frameworks for educational interventions. Waxmann Verlag GmbH.

Barnhart, T., & Van Es, E. (2015). Studying teacher noticing: Examining the relationship among pre-service science teachers' ability to attend, analyze and respond to student thinking. *Teaching and Teacher Education*, 45, 83–93.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Creemers, B. P., & Kyriakides, L. (2012). Using educational effectiveness research to improve the quality of teaching practice. In *The Routledge international handbook of teacher and school development* (pp. 389–399). Routledge.

Dollarhide, C. T., & Lemberger-Truelove, M. E. (2019). *The context of professional school counseling: Theories of school counseling for the 21st century*. Oxford University Press.

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.

Merki, K. M., Holmeier, M., & Merki (Marcu), K. E. M. (2018). *Educational effectiveness theory*. Routledge.

Suskind, D. (2018). *Otuz milyon kelime*. Buzdağı Yayıncılık.

Turhan, B., & Özbay, Y. (2016). Erken çocukluk eğitimi ve nöroplastisite. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 54–63.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Mesleki Kariyer Basamaklarına Göre Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi

Erol Koçoğlu ¹, Veysel Yiğen ² & Ramazan Biçer ¹

¹ Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İnönü Üniversitesi

² Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fırat Üniversitesi

Problem Durumu

Bilim ve teknoloji, fert ve toplum hayatını büyük ölçüde etkilemektedir. Toplumsal kurumlar ise tüm fonksiyonlarıyla eğitim kurumlarında değişime neden olmaktadır. Dolayısıyla eğitim kurumlarını ve öğretmenleri değişen sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik ihtiyaçlara cevap verecek şekilde donatmak ve hazırlamak gerekmektedir. Eğitim sisteminin en önemli unsuru olarak öğretmenlerin yeterliklerinin artırılması ve bu doğrultuda eğitim kalitesinin artırılması için yapılan çalışmaların sayısında son yıllarda önemli oranda artış yaşanmaktadır. Öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin çalışmaların artmasında eğitimde kalite arayışının önemli bir etkisinin olduğu ifade edilebilir (Yetim ve Göktaş, 2004; B. Turan ve S. Turan, 2009). Ayrıca son yıllarda eğitimde kalite arayışının yanında hesap verebilirliğe ve etkili öğretmenlere artan bir şekilde uluslararası ilgi gösterilmektedir (Bellibaş ve Liu, 2016). Bu da eğitim anlayışının ve öğretmene olan bakış açısının değiştiğini göstermektedir.

Yetiştirilen nesillerin niteliği, onları yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile özdeşleştirilmektedir. Öğretmenler; insan mimarı, insanın kişiliğini biçimlendiren birer sanatkâr olarak tarif edilebilirler (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Hatta bireyden yola çıkarak toplumların yetişmesinde ve onların toplumsal inanç, ahlâk ve değerleri benimsemelerinde oldukça önemli bir rol üstlendikleri de ifade edilebilir.

Öğretmenlerin istekliliği, sorunlar karşısındaki tutumları ve dirayetlerini etkileyen şey gerçek yeterliklerinden ziyade yeterliklerine ilişkin algılarıdır (Justina, 2012). Gerçek anlamda öz yeterliği yüksek olan öğretmen; güçlü bir bilgi tabanına sahip, pedagojik bilgiyi sınıflarında uygulayabilen, öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya çalışan, sınıf yönetimiyle ilgili profesyonel karar verme becerilerine sahip (Pearman, Bowles ve Polka, 2021), yeni öğretim yöntemlerine açık, zor hedefler belirleyen, iyi organizasyon ve planlama yapan, problem çözmeye yönelmiş, zorluklarla karşılaştığında destek arayan ve gerekli öğretim stratejilerini ayarlayabilen öğretmendir (Lazarides ve Warner, 2020). Öğretmenlerin mesleki gelişimi; mesleki faaliyet, mesleki yetenek ve yeterliliklere yönelik motivasyonları ve kişisel gelişimleriyle yakından ilişkilidir. Mesleki gelişim öğretmenlerin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yaşamları boyunca devam eden ve onların ihtiyaçlarına, güdülerine ve hedeflerine göre farklılık gösteren bir süreç olarak tanımlanabilir (Galustyan, Berezhnaya ve Beloshitsky, 2017). Türkiye’de öğretmenlerin mesleki kariyer basamaklarında nasıl yol alacağı, daha önceki düzenlemede 24 Kasım 2006’da uygulanmaya başlanan “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği”nde, son düzenlemede ise 12 Mayıs 2022 Perşembe günü Resmi Gazete’de yayımlanan “Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği”nde açıkça ifade edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemelerinin nasıl olacağı ifade edilmiştir. Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik şartları, sınav, muafiyet, süre, eğitim programı ve kurum dışında görev yapanlara ilişkin konular başlıklar halinde verilmiştir. Yönetmelikte uzman öğretmen olabilmek için meslekte on yıl çalışıyor olma şartı bulunmaktayken, başöğretmenlik için en az on yıl uzman öğretmen olarak çalışma şartının arandığı görülmektedir (Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği, 2022; B. Turan ve S. Turan, 2019).

2006 ve 2022 yıllarında gerçekleştirilen sınavlarla öğretmenlerin mesleki kariyer basamaklarında ilerleyerek uzman öğretmen ve başöğretmen olmaları mümkün olmuştur. Uzman öğretmen ve başöğretmen olmaya hak kazanmış yüz binlerce öğretmenin varlığı, gerek eğitim camiasına gerekse de ülkenin geleceği olan genç nesillerin yetişmesinde önemli bir katkı olarak kabul edilebilir. Mesleki kariyerin, öğretmenlerin iş doyumunda ve öz yeterlik algılarında önemli bir motivasyon kaynağı olduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda araştırmanın problemi, “Mesleki kariyer basamaklarına göre öğretmenlerin öz yeterlik algıları nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki kariyer basamaklarına göre öz yeterlik algılarının değerlendirilmesi ve bu konu üzerine öneriler sunmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- Öğretmenlere ilişkin “mesleki kariyer” kavramı nedir? Bu kavrama yönelik görüşlerinizi bizimle paylaşır mısınız?
- Mesleki kariyer basamaklarıyla ilgili çalışmalar yeterli midir, neden?
- Mesleki kariyer açısından kendinizi yeterli buluyor musunuz? Kendinizi yeterli veya yetersiz bulma nedeniniz nedir? Lütfen açıklayınız.
- Mesleki kariyer basamaklarında yükselirken “öz yeterlik” anlamında yaptığınız çalışmalar nelerdir?
- Mesleki kariyer basamaklarında yükselmek için ne tür çalışmalar yapılabilir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır. Nitel araştırma; anlam ve anlama üzerine odaklanan, araştırmacının temel araç olduğu, zengin betimlemelerin yapıldığı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

tümevarımsal bir süreç olarak tanımlanabilir (Merriam, 2018). Bu araştırma yöntemi, gözlem görüşme ve belge tahlili gibi nitel veriler elde etme yöntemlerinin uygulandığı, algıların ve olayların gerçekçi bir şekilde açıklanmaya çalışıldığı araştırma biçimi olarak ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarla belli bir konu üzerinde derinlemesine irdelenebilir. Birebir ilişkili ve olgunun merkezinde bulunan kişilerle görüşme ile konu üzerinde derinlemesine çalışmalar yapılabilir. Betimsel araştırma mevcut durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi hedefleyen yaklaşımdır (Karasar, 2005). Durum çalışması ise; araştırmacının gerçek yaşam, güncel bir durum veya belli bir zaman içindeki çoklu durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplamasını sağlayan, bir durum betimlemesi veya durum temalarının ortaya koyulduğu nitel bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Creswell, 2020). Araştırma verilerinin toplanması aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında alan uzmanlarının fikri alınmış ve pilot uygulama aşaması gerçekleştirildikten sonra formdaki soru sayısı 7’den 5’e düşürülmüştür. Görüşme için içten ve samimi bir ortamda oluşabilmesi için gönüllülük esasına dayalı olarak çalışma yürütülmüştür. Araştırmacının çalışma grubunu Malatya ili Yeşilyurt ilçesinde farklı okullarda farklı branşlarda görev yapan 16 uzman ve 14 başöğretmen oluşturmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre özyeterlik algılarının değerlendirilmesini yapmak ve öneriler sunmaktır. Çalışmanın belirlenen bu amacı doğrultusunda önce ERİC, EBSCO ve Google Scholar gibi veri tabanlarında literatür taramaları yapılmıştır ve literatür oluşturulmuştur. Çalışmanın veri toplama aşamasında ise veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmış ve gerekli analizler yapıldıktan sonra öğretmenlere uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen yanıtlardan öne çıkan bulgular şu şekildedir: Öğretmenler mesleki kariyer kavramını meslekte geçen zaman ve tecrübe olarak ifade etmektedir. Diğer bir bulgu ise mesleki kariyer basamaklarıyla ilgili çalışmaların kısmen yeterli olduğudur. Çalışmadaki bir başka bulgu da öğretmenlerin mesleki kariyer yeterliği olarak kendilerini yeterli görmesidir. Öğretmenler mesleki kariyer basamaklarına yükselirken özyeterlik anlamında ise yüksek lisans yapmak, hizmetiçi eğitimlere katılmak, yapay zekâ kongrelerine katılmak şeklinde çalışmalar yürüttüklerini belirtmiştir. Araştırma konuyla ilgili önerilerle sonlandırılacaktır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen, kariyer, öz yeterlik

Kaynakça

Bellibaş, M. Ş. & Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals’ perceived practices of instructional leadership and teachers’ self-efficacy perceptions. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 49-69.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Creswell, J. (2020). Nitel Araştırma Yöntemleri – Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni (5. Baskı). (M. Bütün, S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi (Orijinal Eserin Basım Tarihi 2013, 3. Baskıdan Çeviri).

Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1 (19) , 207-237.

Galustyan, O. V., Berezhnaya, I. F. & Beloshitsky, A. V. (2017). Professional and career development of teachers. Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika, 68(4).

Justina, T. P. I. (2012). Second Career Teachers: Perceptions of Self-Efficacy in the First Year of Teaching. New Horizons in Education, 60(2).

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keller-Schneider, M., Zhong, H. F., & Yeung, A. S. (2020). Competence and challenge in professional development: teacher perceptions at different stages of career. Journal of Education for Teaching, 46(1), 36-54.

Lazarides, R. & Warner, L. M. (2020). Teacher self-efficacy. In Oxford research encyclopedia of education.

McLennan, B., McIlveen, P. & Perera, H. N. (2017). Pre-service teachers' self-efficacy mediates the relationship between career adaptability and career optimism. Teaching and Teacher Education, 63, 176-185.

Merriam, S. B. (2018). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber (3. Basımdan Çeviri). (Çev. Ed. S.Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal eserin basım tarihi 2018, 3. Baskı).

Pearman, C., Bowles, F. & Polka, W. (2021). Teacher educator perceptions of characteristics of self-efficacy. Critical Questions in Education, 12(1), 81-99.

Tantawy, N. (2020). Investigating teachers' perceptions of the influence of professional development on teachers' performance and career progression. Arab World English Journal (AWEJ) Volume, 11.

Turan, B. & Turan, S. (2009). Çalışma statüleri farklı öğretmenlerin kendi algılarına göre yeterlik düzeyleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(3), 799-820.

Turan, B. (2007). Öğretmenlerin Çalışma Statülerine Göre Yeterliklerinin İncelenip, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselmelerinin Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Yetim, A. A. & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 12(3), 541-550.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Exploring Prospective English Language Teachers' Perceptions of Teaching at Primary Schools

Çiğdem Güneş

English Language Teaching, Giresun University

Problem Statement

Teaching English to young language learners is a complex and dynamic process that extends beyond the teaching of the four language skills, vocabulary and grammar. It involves nurturing learners' social, emotional, and cognitive development, which are especially critical during the early years of education (Pinter, 2011). Primary school teachers play a key role in this process, as they are often responsible for introducing foundational language skills in ways that are both age-appropriate and engaging (Shin & Crandall, 2013). Their work includes not only instruction but also the creation of a safe and stimulating learning environment that supports holistic development. In English Language Teaching (ELT) contexts, particularly where English is learned as a foreign or additional language, understanding how prospective English language teachers view primary education is essential for improving teacher education programs. Despite the growing global emphasis on early language learning, many teacher training programs devote limited attention to the specific pedagogical and emotional demands of teaching English to young learners (Garton & Copland, 2019). This lack of targeted preparation can leave pre-service teachers under-equipped to handle the realities of working with young children, even if they enter the profession with enthusiasm. Moreover, prospective teachers may hold doubts or misconceptions about teaching English at the primary level, which can affect their motivation and confidence. These beliefs may shape their willingness to teach young learners and influence long-term career decisions. Unfortunately, there is still a lack of research into how pre-service EFL teachers perceive teaching at the primary level and what factors influence their attitudes (Nikolov & Djigunović, 2011). Gaining insights into their perspectives can help improve teacher training programs by aligning them more closely with the realities of early language education. This, in turn, can better prepare future educators to meet the diverse needs of young learners in ELT settings.

Method

This qualitative study explored the perceptions and attitudes of 29 pre-service teachers enrolled in an English Language Teaching program at a major university in Turkey. The primary aim was to gain a



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

deeper understanding of how these future educators view the experience and challenges of teaching English to young learners, particularly within primary school settings, based on their experience with micro-teaching sessions at the university level. Data were collected through written reflections to enable participants to share their perspectives and ideas about teaching young language learners and teaching at the primary school level. The reflection prompts focused on several areas, including their motivations for choosing the young language learner setting, their expectations and apprehensions about working with young children, and their general attitudes toward primary-level education.

Thematic analysis of the data revealed several key concerns. Many participants identified classroom management as a significant challenge, along with the heavy workload and the emotional demands of interacting with very young students. Additionally, some pre-service teachers reported that the teacher training served to prepare them for an ideal classroom setting and that they most probably will face obstacles and challenges in a real classroom. Nevertheless, many participants expressed strong intrinsic motivation, emphasizing their desire to make a positive difference in children's lives and their enjoyment of working with young age groups.

Expected/Temporary Results

The findings highlight a tension between idealistic motivations and the practical realities of classroom teaching. While most participants were enthusiastic about teaching young learners, many stated that they were not ready to meet the specific challenges of the primary classroom. This suggests a misalignment between what ELT programs currently offer and what is required for successful primary-level teaching. Enhancing practicum quality, integrating age-appropriate pedagogy courses, and offering more hands-on experience could bridge this gap. Emotional resilience and support networks in navigating early-career teaching experiences would also benefit teachers. The study reveals that while prospective ELT teachers are often motivated to teach at the primary level, their preparedness and confidence are shaped significantly by their training and field experiences. To better prepare them for the demands of primary education, teacher education programs should strengthen the focus on early childhood pedagogy, provide realistic teaching simulations, and ensure that practicum placements are supportive and developmentally appropriate. Addressing these factors could improve both teacher satisfaction and learner outcomes in early English language education.

Keywords: primary school, prospective teachers' perceptions of teaching young learners, teaching English as a foreign language, teaching young language learners, young language learners, young learners

References

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Garton, S., & Copland, F. (2019). *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. Routledge.

Linse, C. T. (2005). *Practical English Language Teaching: Young Learners*. McGraw-Hill. Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. Springer.

Nikolov, M., & Djigunović, J. M. (2011). All Shades of Every Color: An Overview of Early Teaching and Learning of Foreign Languages. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Volume II* (pp. 95–112). Routledge.

Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. Cambridge University Press.

Shin, J. K., & Crandall, J. (2013). *Teaching Young Learners English: From Theory to Practice*. National Geographic Learning.

Geleceğin Öğretmenleri Nasıl Değerlendirilmek İstiyor? Yükseköğretimde Etkili Geri Bildirime Yönelik Öğrenci Tercihleri

Yeşim Özer Özkan ¹ & Meltem Acar Güvendir ²

¹ Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Gaziantep Üniversitesi

² Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Trakya Üniversitesi

Problem Durumu

Geri bildirim, öğrenme sürecinin vazgeçilmez bir bileşenidir. Öğrencilere anlamlı geri bildirim vermek öğrenme ve başarıyı büyük ölçüde artırmaktadır. İster olumlu ister olumsuz olsun, etkili geri bildirim öğrencilerin gelişimine katkıda bulunur, kendi öğrenmelerine ilişkin karar almalarına yardımcı olacak bilgiler sağlar (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Araştırmalar geri bildirim yalnızca öğrencilerin akademik gelişimini desteklemekle kalmayıp aynı zamanda öz düzenleme becerilerinin gelişimine de önemli katkı sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlama, izleme, değerlendirme ve düzenleme kapasitesini güçlendiren bu özellik, geri bildirim hem sosyal bilişsel hem de sosyo-kültürel bağlamını kapsayan çalışmalarda detaylı olarak ele alınmıştır (Chung & Yuen, 2011). Ancak geri bildirim ne olduğu, nasıl verildiği ve öğrenci öğrenmesine ne şekilde katkı sağladığı soruları, son yıllarda daha eleştirel biçimde yeniden ele alınmaktadır. 2010’lu yıllardan itibaren literatürdeki geri bildirim anlayışı, geleneksel olarak öğretmen merkezli, “bilgi aktarıcı” bir modelden, öğrencilerin aktif biçimde sürece katıldığı ve geribildirimini anlamlandırarak kullanabildikleri bir yaklaşıma doğru evrilmiştir. Bu doğrultuda, çağdaş geri bildirim paradigması, geri bildirim bir sonuç değil, öğrenme sürecinin tamamlayıcı bir parçası olarak konumlandırırmaktadır.

Bu paradigma değişimine rağmen, geri bildirim yükseköğretim düzeyindeki uygulamalarında çeşitli sorunların devam ettiği ifade edilmektedir. Araştırmalar, geri bildirim çoğu zaman sadece sınav sonuçlarına indirgenerek uygulandığını, nitelikli ve yapılandırılmış geribildirim yeterince sağlanmadığını ortaya koymaktadır (Carless & Boud, 2018; Nicol, 2010). Özellikle yükseköğretim ortamlarında öğrencilerin geri bildirimlere dair deneyimlerinin, beklentileriyle örtüşmediği, çoğu zaman genel ifadelerle sınırlı kaldığı ve öğrenme sürecini destekleyecek açıklayıcılıktan yoksun olduğu görülmektedir (Boud & Molloy, 2013). Bu durum, öğrenci merkezli öğrenme anlayışıyla uyumsuzluk oluşturmakta ve geri bildirim öğrenme üzerindeki potansiyel etkilerini sınırlandırmaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özellikle öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerinde alacakları geri bildirimler, yalnızca kendi akademik gelişimleri açısından değil, ileride sınıf içi uygulamalarda geri bildirim üretme kapasitelerini şekillendirecek deneyimler olarak da kritik öneme sahiptir. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının üniversite düzeyinde deneyimledikleri geri bildirim biçimleri, onların hem öğrenme motivasyonlarını hem de gelecekteki mesleki pratiklerini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimi programlarında geri bildirimin nasıl yapılandırıldığı, öğrenci merkezli olup olmadığı, açıklayıcı ve yönlendirici içerikler taşıyıp taşımadığı önemli bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu bağlamda, öğretmen adaylarının yükseköğretim sürecinde nasıl bir değerlendirme ve geri bildirim almak istediklerine ilişkin tercihlerini anlamak, etkili geri bildirim ilkelerini öğretmen eğitimi bağlamında yeniden düşünmek açısından önem arz etmektedir. Bu çalışma, öğretmen adaylarının geri bildirim süreçlerine dair algılarını, beklentilerini ve önerilerini belirleyerek yükseköğretimde etkili geri bildirimin nasıl yapılandırılması gerektiğine ilişkin ipuçları sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, öğretmen adaylarının geri bildirimle ilişkin deneyimlerini, bu süreci nasıl anlamlandırdıklarını ve yükseköğretim bağlamında etkili geri bildirim uygulamalarının önündeki engelleri ortaya koymak amacıyla nitel bir araştırma yöntemiyle yapılandırılmıştır (Creswell, 2014). Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen beş açık uçlu sorudan oluşan bir form kullanılmıştır. Bu formdaki sorular, öğretmen adaylarının geri bildirimin nasıl olması gerektiğine, hangi tür geri bildirim yöntemlerini daha yararlı bulduklarına, süreç ve sonuç odaklı değerlendirme tercihlerine, mevcut geri bildirim deneyimlerine ve değerlendirme sürecine yönelik önerilerine odaklanmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'de iki farklı devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan 28 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen yanıtlar, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

Verilerin analizi sürecinde öncelikle ham veriler dikkatlice okunmuş, ardından verilerden anlamlı ifadeler kodlanarak temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Kodlama süreci, öğretmen adaylarının geri bildirim konusundaki düşüncelerinin bütüncül bir yaklaşımla yorumlanmasını sağlamak üzere sistematik biçimde yapılandırılmıştır. Kodlama işlemi iki ayrı araştırmacı tarafından bağımsız şekilde gerçekleştirilmiş ve analizler arası tutarlılığı sağlamak amacıyla elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır. Görüş birliği sağlanamayan durumlarda birlikte değerlendirme yoluna gidilerek temalar üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. Bu süreç, çalışmanın iç geçerliği açısından önemli bir güvenilirlik adımı olarak değerlendirilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ayrıca analiz sürecinde temsili öğrenci görüşlerine doğrudan yer verilmiş, böylece betimsel yeterlik desteklenmiştir. Örneklerden elde edilen frekans verileri tablo hâlinde sunulmuş ve bu veriler yorumlamaya yardımcı olacak şekilde raporlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma bulguları, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme süreçlerinde genellikle geri bildirim alamadıklarını; aldıkları geri bildirimlerin ise çoğunlukla not odaklı, toplu ve genel olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar etkili geri bildirimin bireysel, açık, yapıcı, anında ve gelişim odaklı olması gerektiğini vurgulamıştır. Sadece not vermek yerine öğrencinin eksiklerini, güçlü yönlerini ve gelişim yollarını içeren öneriler talep edilmektedir. Süreç odaklı değerlendirme anlayışı, öğrenci tarafından daha değerli bulunmuş ve öğrenmeye katkısı yüksek görülmüştür. Bu bulgular, yükseköğretimde geri bildirim süreçlerinin daha kişiselleştirilmiş, açıklayıcı ve öğrenci katılımını önceleyen bir yaklaşımla yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir. Öğrenci merkezli geri bildirim kültürünün geliştirilmesi, öğretmen eğitiminde öğrenme çıktılarına olumlu yönde etkileyebilecektir.

Anahtar Kelimeler: geri bildirim, öğretmen eğitimi, yükseköğretim, ölçme ve değerlendirme

Kaynakça

Boud, D., & Molloy, E. (Eds.). (2013). *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and Doing it Well*. Routledge.

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

Chung, Y. B., & Yuen, M. Y. (2011). The role of feedback in enhancing students' self-regulation in inviting schools. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 17, 22–38.

Creswell, J. (2014). *Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (Fourth ed.). Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *Geri bildirim el kitabı. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü*.

Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501–517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sınıfta Teoriyle Yüzleşmek: Yeni Mezun Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Bilgilerini Uygulama Deneyimleri

Meltem Acar Güvendir ¹ & Yeşim Özer Özkan ²

¹ Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Trakya Üniversitesi

² Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Gaziantep Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, öğretmen eğitiminin temel bileşenlerinden biri olarak eğitim fakültelerinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu dersler arasında yer alan ölçme ve değerlendirme dersi, öğretmen adaylarının eğitim sürecindeki ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin bilgi ve beceriler edinmesini amaçlamaktadır. Söz konusu ders kapsamında, eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin temel kavramlar, ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler, eğitimde kullanılan ölçme araçları ve bu araçların özellikleri ele alınmaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 1998). Bu kapsamlı içerik, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin kuramsal bilgiyle donatılmasını hedeflemektedir. Ancak, bu bilgilerin mesleki yaşantıya nasıl yansıdığı ve uygulama sürecinde ne ölçüde işlevsel olduğu, öğretmenlik pratiği açısından ayrı bir öneme sahiptir. Özellikle öğretmenliğin ilk yıllarında, yükseköğretim sürecinde edinilen kuramsal bilgilerin sınıf içi uygulamalarla nasıl bütünleştiğini ortaya koymak, öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi açısından önemli bir katkı sunmaktadır. Bir diğer ifadeyle, öğretmenlerin üniversite düzeyinde edindikleri ölçme ve değerlendirme bilgisi ile becerilerini; öğrenci ilerlemesini izleme, öğretim materyallerini çeşitlendirme, sınav hazırlama ve öğrenci gelişimini değerlendirme gibi çeşitli alanlarda etkili biçimde kullanmaları beklenmektedir.

Ancak, araştırmalar öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda sonuç odaklı ölçme araçları ile geleneksel yöntemleri kullanmayı tercih ettiklerini göstermektedir (Acar-Erdol ve Yıldızlı, 2018; Çelikkaya ve ark., 2010; Gelbal ve Kellecioğlu, 2007; Kitchen ve ark., 2019; Yapıcı ve Demirdelen, 2007). Öğretmenlerin derslerinde sonuç odaklı değerlendirmeleri neden daha sık kullandıkları sorulduğunda; bu araçları kullanmada kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya konmuştur (Çelikkaya ve ark., 2010; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Nitekim öğretmenlerin öğretim sürecindeki zamanlarının yaklaşık %50'sini değerlendirme ile ilgili etkinliklere ayırdıkları tahmin edilmektedir (Plake & Impara, 1996). Bu durum, öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve desteklenmesini, son yirmi yılda öğretmen eğitiminin öncelikli gündem maddelerinden biri hâline getirmiştir (DeLuca et al., 2016). Çünkü ancak yeterli ölçme teknikleri ve not verme uygulamalarına sahip öğretmenler,

öğretim süreçlerini geliştirebilir; öğrencilerin motivasyonunu artırabilir ve öğrenme başarılarını yükseltebilirler (Mellati & Khademi, 2018).

Bu araştırmada öğretmenlerin yükseköğretimde aldıkları ölçme ve değerlendirme eğitiminin öğretmenlik kariyerinin ilk yılında nasıl uygulandığını ve öğretmenlik pratiğine ne ölçüde yansıdığını anlamak amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- a. Öğretmenler, yükseköğrenimleri sırasında edindikleri ölçme ve değerlendirme bilgi ve ilkelerini sınıf içi uygulamalarından ne ölçüde kullanmaktadırlar?
- b. Öğretmenler, özellikle sınav hazırlığı bağlamında, sınıf uygulamalarının çeşitli yönlerinde bu becerileri nasıl kullanır?
- c. Ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygularken öğretmenler hangi zorluklarla karşılaşılıyor ve hangi alanlarda daha fazla gelişme gerekiyor?

Bu bağlamda araştırmanın yükseköğretimde öğretmen eğitimindeki ölçme değerlendirme ile uygulamadaki ölçme-değerlendirme arasındaki ilişkiyi anlamak için tasarlandığı söylenebilir. Çalışmada, yapılandırmacı bir bakış açısı ile öğretmenlerin kendi anlayışlarını yapılandırmada ve sınıflarında ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmede aktif rol oynadığını vurgulamaktadır. Yükseköğretimde öğretmen eğitiminde öncelikle öğretmen adaylarına ölçme-değerlendirme konusundaki temel teorik bilgiler öğretilir. Öğretmen adayları ölçme değerlendirme temel kavramlardan başlayarak, ölçme aracında bulunması gereken özellikler (güvenirlilik, geçerlik, kullanılabilirlik), ölçme araçları ve test sonuçları üzerine yapılacak istatistikler gibi konularda bilgi edinirler. Bu teorik temeller, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme süreçlerini anlamalarına ve uygulama bağlamında etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olur. Öğretmen adayları, öncelikle öğretmenlik stajlarında; ardından mesleğe atıldıktan sonra sınıf içi değerlendirme süreçlerinde bu bilgileri uygulama fırsatı bulurlar. Ancak bu geçiş sürecinde, teorik bilginin sınıf pratiğine etkili ve sürdürülebilir biçimde aktarılabilmesi, çeşitli bireysel ve kurumsal faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının yükseköğretimde edindikleri ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerilerinin, öğretmenlik kariyerlerinin ilk yılında nasıl hayata geçirildiğini ve bu sürecin öğretmenlik pratiklerine ne ölçüde yansıdığını ortaya koymak, hem öğretmen eğitimi programlarının niteliğini değerlendirmek hem de uygulamadaki ihtiyaçları belirlemek açısından büyük önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin deneyimlerini, algılarını ve karşılaştıkları zorlukları ayrıntılı biçimde incelemek amacıyla betimsel bir araştırma deseni benimsenmiştir. Betimsel araştırmalar, mevcut durumu herhangi bir müdahalede bulunmadan anlamaya ve açıklamaya yönelik veri toplama ve analiz süreçlerini kapsayan bir yaklaşımdır. Bu



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bağlamda, çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile elde edilmişti. Bu yöntem sayesinde, öğretmenlerin kendi ifadelerine dayalı olarak kapsamlı ve derinlemesine veriler elde edilmiştir. Görüşme soruları, öğretmenlerin üniversite düzeyinde edindikleri ölçme ve değerlendirme bilgilerini mesleklerinin ilk yılında sınıf içi uygulamalara nasıl yansıttıklarını ortaya koyabilecek şekilde yapılandırılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan ve mesleki kariyerlerinin ilk yılında olan toplam 30 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde, öğretmenlik deneyimlerinin bir yılı geçmemesi temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçüt, katılımcıların üniversitede aldıkları ölçme ve değerlendirme derslerinden edindikleri bilgi ve becerilerin henüz güncelliğini koruduğu varsayımına dayanmaktadır. Dolayısıyla, bu öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlerin, söz konusu bilgilerin sınıf içi uygulamalara ne ölçüde yansıtıldığını değerlendirmek açısından anlamlı olduğu düşünülmektedir. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiş ve gönüllülük esasına göre çalışmaya dahil edilmiştir.

Verilerin toplanmasında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş ve pilot bir uygulama sonrasında son hâlini almıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin uygun buldukları zaman ve ortamlarda bire bir çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin deneyim ve görüşleri, “üniversitede edinilen bilgi”, “sınıf içi uygulamalara yansıtma”, “karşılaşılan zorluklar” ve “ihtiyaç duyulan destek” gibi ana temalar çerçevesinde gruplandırılmıştır.

Bulgular, doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenmiş ve her temanın altında anlamlı örneklerle zenginleştirilmiştir. Bu sayede, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine dair gerçek sınıf ortamlarında yaşadıkları deneyimlerin daha bütüncül bir şekilde anlaşılması hedeflenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler, üniversitede aldıkları ölçme ve değerlendirme dersinin özellikle sınav hazırlama sürecinde faydalı olduğunu düşünmektedir. Bu dersten en çok sınav hazırlığı aşamasında dikkate alınması gereken durumlar ve soru türleri konusunda yararlandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin seviyelerine uygun soru hazırlamada en çok zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, madde analizi ve test istatistikleri konularına ihtiyaç duymadıkları için bu konuları uygulamada kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, üniversite öğrenimleri sırasında aldıkları ölçme ve değerlendirme dersinin özellikle sınav hazırlama sürecinde kendilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu katkının, daha çok sınavlarda kullanılabilecek farklı soru türlerinin tanınması ve sınav hazırlığında dikkat edilmesi gereken temel ilkelere yönelik olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, uygulama sürecinde en çok, öğrencilerin seviyelerine uygun sorular geliştirme konusunda güçlük yaşadıklarını dile getirmiştir. Bu durum, hem hedeflenen kazanıma



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

uygun soru yazımı hem de soru zorluk düzeyinin ayarlanması konularında daha fazla deneyime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Buna karşın, öğretmenler madde analizi ve test istatistikleri gibi daha teknik ölçme konularını uygulamada kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, bu tür istatistiksel işlemlere pratikte ihtiyaç duymadıklarını; bu bilgilerin mesleki yaşantılarında karşılık bulmadığını ifade etmiştir. Bu bulgu, teorik içerik ile sınıf içi uygulama arasındaki uyumsuzluğu ortaya koymakta ve öğretmen eğitiminde yer alan bazı içeriklerin, uygulamaya dönük daha işlevsel biçimde yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: ölçme ve değerlendirme, öğretmen eğitimi, değerlendirme okuryazarlığı, sınıf içi uygulamalar, sınav hazırlama becerileri

Kaynakça

Acar-Erdol, T., & Yıldızlı, H. (2018). Classroom assessment practices of teachers in Turkey. *International Journal of Instruction*, 11(3), 587-602. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11340a>

Çelikkaya, T., Karakuş, U. ve Öztürk-Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.

DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D. & Luhanga, U. (2016). Approaches to classroom assessment inventory: A New instrument to support teacher assessment literacy. *Educational Assessment*, 21(4), 248-266, <https://doi.org/10.1080/10627197.2016.1236677>

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.

Kitchen, H., et al. (2019). OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Student Assessment in Turkey. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5edc0abe-en>.

Mellati, M., & Khademi, M. (2018). Exploring teachers' assessment literacy: Impact on learners' writing achievements and implications for teacher development. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 43(6), 1-18. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.1>

Plake, B. S., & Impara, J. C. (1996). Teacher assessment literacy: What do teachers know about assessment? In *Handbook of classroom assessment* (pp. 53-68). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012554155-8/50005-3>

Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212.

Yüksek Öğretim Kurumu (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı. Ankara.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Başa Çıkma Stratejilerine İlişkin Görüşleri

Seda Bıkmaz ¹ & Mehmet Gürol ²

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim, Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, 36-72 ay aralığındaki çocukları kapsayan ve zorunlu eğitime geçmeden önce isteğe bağlı olarak alınan bir eğitim sürecidir. Bu süreç, bağımsız anaokullarında ya da uygun koşullara sahip örgün ve yaygın eğitim kurumlarının bünyesinde açılan anasınıflarında yürütülmektedir (Baran, Yılmaz & Yıldırım, 2007). Planlı ve sistemli bir yapıya sahip olan bu eğitim düzeyi, çocukların gelişimini en üst seviyeye çıkarmayı hedefleyerek, onların tutum, davranış ve değerlerini şekillendirmede kritik bir rol oynar (Köksal, Dağal & Duman, 2016). Bu süreçte öğretmenlerin ve yöneticilerin nitelikleri, erken çocukluk deneyimlerinin kalitesini doğrudan etkiler. Dolayısıyla, erken çocukluk eğitiminde liderlik, çocukların sağlıklı gelişimi için temel bir unsur olarak görülmektedir (Taba vd., 1999).

Okul öncesi öğretmenleri, çocukların gelişim süreçlerini doğrudan etkileyen kilit aktörlerdir. Ancak öğretmenlerin sürekli çocuklarla etkileşim içinde olması, gelişimlerini yakından takip etmeleri, kesintisiz bir eğitim süreci yürütmeleri ve kalabalık sınıflarda çalışmaları gibi durumlar, onları hem fiziksel hem de psikolojik olarak zorlayabilmektedir. Bu tür zorluklar, öğretmenlerin iş doyumunu azaltarak mesleki tükenmişlik düzeylerini artırabilir (Kan, 2008). Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001), mesleki tükenmişliği; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hisleriyle tanımlamaktadır. Tükenmişlik, stresli iş ortamı, takdir eksikliği, maddi yetersizlik, yönetimle iletişim sorunları gibi birçok faktörle ilişkilidir. Ayrıca, uygun olmayan çalışma koşulları, uzun çalışma saatleri ve aşırı sorumluluk da tükenmişliği tetikleyen diğer unsurlar arasındadır (Plessis, Visagie & Mji, 2014).

Bu bağlamda araştırmanın teorik temelini Lazarus ve Folkman'ın (1984) geliştirdiği başa çıkma teorisi oluşturmaktadır. Bu teoriye göre bireylerin stresle nasıl başa çıktıkları, tükenmişlik düzeylerini doğrudan etkiler. Bireyler, stresle başa çıkmak için problem odaklı veya duygu odaklı stratejiler geliştirebilirler. Problem odaklı başa çıkma, sorunun kaynağını analiz ederek çözüm üretmeyi amaçlarken; duygu odaklı stratejiler, stresin yarattığı duygusal etkileri hafifletmeye yöneliktir (Carver,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Scheier & Weintraub, 1989). Sosyal destek aramak, planlı hareket etmek, içe dönüş ya da kadercilik gibi farklı stratejiler de bu teorik çerçevenin bir parçasıdır (Folkman & Lazarus, 1985; Aysan & Savcı, 2014). Uzun süreli stresin bireylerde motivasyon kaybı, iş doyumunun azalması ve ruhsal çöküntü gibi sonuçlar doğurduğu bilinmektedir (Maslach vd., 2001).

Literatürde mesleki tükenmişlik üzerine çok sayıda çalışma bulunmakla birlikte, özellikle okul öncesi öğretmenlerinin stresle başa çıkma stratejileri ile tükenmişlik algıları arasındaki ilişkiye yönelik kapsamlı araştırmalar sınırlıdır. Bu durum, mevcut literatürde bir araştırma boşluğuna işaret etmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulacak bu analiz, hem bireysel düzeyde mesleki iyi oluşun desteklenmesi hem de eğitim kalitesinin artırılması açısından önem taşımaktadır (Maslach vd., 2001; Plessis vd., 2014). Ayrıca, erken çocukluk döneminde görev yapan öğretmenlerin karşılaştığı stres kaynakları ve bu kaynaklarla başa çıkma biçimlerinin belirlenmesi, sadece bireysel değil, aynı zamanda kurumsal ve sistemsal müdahale gereksinimlerine de ışık tutacaktır (Folkman & Lazarus, 1985; Carver vd., 1989).

Sonuç olarak, bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algılarını ve başa çıkma stratejilerini analiz ederek, eğitim politikaları, hizmet içi eğitim programları ve öğretmen destek sistemlerinin geliştirilmesine yönelik bilimsel bir temel sunmayı hedeflemektedir (Güçlü & İş, 2024).

Yöntem

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile başa çıkma stratejilerini anlamaya yönelik olarak karma yöntemle desenlenmiştir. Araştırmada eş zamanlı karma desen benimsenmiş; nicel ve nitel veriler aynı zaman diliminde bağımsız biçimde toplanıp analiz edilmiştir. Bu yöntem, farklı veri türlerinden elde edilen bulguların karşılaştırılmasına ve bütüncül yorumlara imkân tanımaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında İstanbul’da çeşitli resmi ve özel okul öncesi kurumlarda görev yapan 89 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem, kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, araştırmanın zaman ve erişim kısıtlarına uygun biçimde veri toplanmıştır. Katılımcı seçiminde gönüllülük esası gözetilmiş ve aynı grup hem nicel hem de nitel veri toplama süreçlerinde kullanılmıştır.

Veri toplama araçları üç temel bileşenden oluşmuştur: Maslach Tükenmişlik Envanteri – Eğitimci Formu (MTE-EF), araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, ve bir adet açık uçlu nitel soru. MTE-EF, duygusal tükenme (9 madde), duyarsızlaşma (5 madde) ve kişisel başarı (8 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşur. Katılımcılar, 7’li Likert ölçeği üzerinden değerlendirme yapmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yüksek duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları tükenmişliği artırırken, düşük kişisel başarı puanları da benzer biçimde tükenmişliğe işaret eder. Envanterin geçerlik–güvenirlilik düzeyleri daha önce yapılan çalışmalarda onaylanmıştır (İnce & Şahin, 2015).

Kişisel bilgi formu, öğretmenlerin demografik ve mesleki özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Bu formda öğretmenlerin kurum türü, sınıf mevcudu, mesleki kıdemi, gelir algısı ve mesleği bırakma düşüncesi gibi değişkenler yer almaktadır.

Nitel veri, katılımcılara yöneltilen “Okul öncesi öğretmenleri mesleki tükenmişlik ile nasıl başa çıkmaktadırlar?” sorusuna verilen yazılı yanıtlarla elde edilmiştir. Bu veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Kodlama süreci açık kodlamayla başlatılmış, benzer içerikler temalara dönüştürülmüş ve kodlayıcılar arası tutarlılık kontrol edilmiştir. %80’in üzerinde sağlanan uyum, analiz güvenilirliğini desteklemiştir.

Nicel veriler SPSS 26.0 programıyla analiz edilmiş; betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile grup farkları test edilmiştir. Bütün analizler etik kurallar çerçevesinde yürütülmüş; katılımcılardan açık rıza alınmış ve tüm veriler gizlilik esasına uygun toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile başa çıkma stratejilerini hem nicel hem de nitel verilerle inceleyerek çok boyutlu bir değerlendirme sunmuştur. Bulgular, öğretmenlerin genel olarak duygusal tükenme düzeylerinin orta, duyarsızlaşma düzeylerinin düşük, kişisel başarı algılarının ise yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, yoğun stres altında dahi öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını koruyabildiklerini göstermektedir. Ancak deneyim süresi arttıkça kişisel başarı algısında düşüş olduğu belirlenmiş, bu da uzun hizmet süresinin bireysel yeterlik algısını olumsuz etkileyebileceğini düşündürmüştür. Öğrenci sayısının tükenmişlik düzeyine anlamlı etkisi bulunmazken, kurumsal destek ve sınıf yönetimi becerilerinin daha belirleyici olduğu görülmüştür. Kurum türü açısından bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin kişisel başarı düzeylerinin daha yüksek olması dikkat çekicidir. Tükenmişlik ile mesleği bırakma isteği arasında güçlü bir ilişki saptanmıştır. Nitel analizde ise öğretmenlerin baş etme stratejileri; içsel kaynaklar, sosyal destek, profesyonel yardım arayışı ve kurumsal dayanaklar olarak sınıflandırılmıştır. Sonuç olarak, öğretmen tükenmişliği bireysel olduğu kadar yapısal destekle de ilişkilidir ve çok boyutlu müdahale programları gerektirir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi, okul öncesi öğretmeni, mesleki tükenmişlik, başa çıkma stratejileri, öğretmen görüşleri



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Aysan, F., & Savcı, M. (2014). Üniversite öğrencilerinde algılanan stres düzeyi ile stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 44–56.
- Baran, M., Yılmaz, A., & Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı özellikleri: Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27–44.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Kan, Ü. D. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişliğin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 431–438.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150–170. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.1.150>
- Güçlü, E., & İş, E. (2024). Öğretmenlerin tükenmişlik deneyimi: Nedenler ve çözüm önerileri. *International Journal of Mardin Studies*, 5(1), 54–56.
- İnce, N. B., & Şahin, A. E. (2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu’nu Türkçe’ye Uyarlama Çalışması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 6(2), 385–399.
- Köksal, O., Balaban Dağal, A., & Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 46, 379–394. <https://doi.org/10.9761/JASSS3395>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Plessis, T., Visagie, S., & Mji, G. (2014). The prevalence of burnout amongst therapists working in private physical rehabilitation centers in South Africa: A descriptive study. *South African Journal of Occupational Therapy*, 44(2), 11–15.
- Taba, S., Castel, A., Vermeer, M., Hanchett, K., Flores, D., & Caulfield, R. (1999). Lighting the path: Developing leadership in early education. *Early Childhood Education Journal*, 26(3), 163–167.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Programlarında Uluslararasılaşma İzleri: Bir Ders İzlenesi Analizi

Barış Eriçok

Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi, Ordu Üniversitesi

Problem Durumu

Yükseköğretimde uluslararasılaşma, son yıllarda giderek artan biçimde tartışılan temel temalardan biri haline gelmiştir. Toplumların, ekonomilerin ve eğitim sistemlerinin küresel ölçekte birbirine daha fazla bağlı hale gelmesi, öğretmen eğitimi de doğrudan etkilemektedir. Türkiye’de eğitim fakülteleri, son yirmi yılda yapısal reformlar, müfredat güncellemeleri ve çeşitli politika değişiklikleri doğrultusunda çeşitli değişiklikler geçirmiştir. Son dönemde ise yükseköğretimin tamamında uluslararasılaşma hız kazanmakta ve tartışılmaktadır. Politika belgelerinde, uluslararası öğrenci alımlarında ve Erasmus+ gibi hareketlilik programlarında sıklıkla vurgulanan bu yönelim, öğretmen adaylarının günlük ders deneyimlerine ve programların çekirdek müfredatına ne ölçüde yansımaktadır?

Uluslararası literatürde de öğretmen eğitiminin uluslararasılaşması farklı boyutlarıyla ele alınmaktadır. Öğretmen eğitiminde uluslararasılaşma, yükseköğretim alanındaki daha geniş küresel hareketlerin bir parçası olarak şekillenmiştir (Koh ve ark., 2025). Bu süreç yalnızca hareketlilikle sınırlı değildir; “evde uluslararasılaşma,” müfredat ve kampüs girişimleri ile kurumlar arası işbirliklerini de kapsar (Leutwyler, 2013). Ancak diğer disiplinlere kıyasla öğretmen eğitimi, ulusal düzenlemeler ve yerel yönelimler nedeniyle daha sınırlı bir uluslararası görünüme sahiptir (Leutwyler ve ark., 2017). Ulusal ve kültürel bağlamların öğretmen yetiştirmeyi güçlü biçimde şekillendirmesi, uluslararasılaşma için tek bir yol olmadığını göstermektedir (Koh ve ark., 2025).

Alan yazında, öğretmen eğitiminde uluslararasılaşmanın kültürel zekâ ve küresel yeterliklere sahip öğretmenler yetiştirmek için kritik olduğu vurgulanmaktadır (Stewart, 2008). Ancak uygulamada bu hedef çoğu zaman personel değişimleri, araştırma ağları veya öğrenci hareketliliği gibi parçalı adımlarla sınırlı kalmış; programlara sistematik biçimde entegre edilmediğinde etkisi kısıtlı olmuştur (Stewart, 2008). Bu nedenle uluslararasılaşma, küresel ve yerel dinamikler tarafından şekillenen çok boyutlu ve bağlama duyarlı bir süreç olarak görülmelidir (Larsen, 2016). Benzer şekilde, kültürlerarasılık da tek bir tanıma indirgenemez; Dervin’in (2023) belirttiği gibi, bu kavramın anlamı “glokal” bağlamlar, diller ve ideolojiler tarafından biçimlenmekte ve tek bir hâkim anlatı yerine çoklu



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yorumlara açıklık gerektirmektedir. Buradan çıkan temel sonuç, öğretmen eğitimi programlarının 21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu becerileri kazandıracak şekilde yeniden tasarlanması ve giderek küreselleşen sınıflara yanıt verecek biçimde yapılandırılması gerektiğidir (Budak ve ark., 2015).

Bu soruya yanıt aramanın en uygun yollarından biri ders izlencelerinin incelenmesi olabilir. Ders izlenceleri, dersin amaçlarını, öğrenme çıktıları, kaynaklarını ve öğretim yöntemlerini içerdiği için, uluslararasılaşma izlerinin ders düzeyinde nasıl ortaya çıktığını gözlemleme olanağı sunmaktadır. Makro düzeyde yükseköğretimde uluslararasılaşmaya dair çalışmalar bulunmasına karşın, Türkiye’de öğretmen eğitimi programlarında ders izlenceleri temelli mikro düzey incelemeler sınırlıdır. Oysa öğretmen adaylarının uluslararası perspektiflere, kültürlerarası yeterliklere ve küresel çerçevelere doğrudan maruz kalmaları büyük ölçüde ders içerikleri üzerinden gerçekleşmektedir.

Bu çalışma, Türkiye’de öğretmen eğitiminde uluslararasılaşmanın müfredatın somut belgeleri üzerinden izlenmesini amaçlamaktadır. Çalışmada ders izlencelerinde yer alan unsurlar; uluslararası kaynak kullanımı, öğrenme çıktılarındaki kültürlerarası yeterliklere yer verilmesi, UNESCO, OECD, AB gibi küresel çerçevelere yapılan göndermeler, İngilizce veya diğer yabancı dillerin entegrasyonu, öğrenci hareketliliği veya sanal işbirliği gibi atıflar üzerinden analiz edilmiştir.

Türk öğretmen eğitimi sisteminde dersler üç kategoriye ayrılmaktadır:

- MB (Meslek Bilgisi): pedagojik temeller, ölçme-değerlendirme, öğretim yöntemleri, eğitim psikolojisi.
- AE (Alan Eğitimi): belirli branşlarda yöntem ve öğretim dersleri.
- GK (Genel Kültür): öğretmen adaylarının genel becerilerini geliştiren dersler (ör. yabancı dil, BİT).

Bu üç kategori dikkate alınarak seçilen ders izlenceleri üzerinden şu iki araştırma sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır:

- Türkiye’de öğretmen eğitimi ders izlenceleri uluslararasılaşmayı ne ölçüde yansıtmaktadır?
- Farklı ders kategorileri (MB, AE, GK) uluslararasılaşma öğelerini nasıl içermektedir?

Çalışma, politika söylemleri yerine öğretmen adaylarının doğrudan karşılaştıkları müfredat düzeyine odaklanarak literatüre katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel durum çalışması deseninde yürütülmüş olup temel veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Veri seti, Türkiye’de farklı öğretmen eğitimi programlarından elde



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

edilen ders izlencelerinden oluşmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen ders izlenceleri, meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel kültür derslerini kapsayacak biçimde çeşitlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında veri toplaması devam etmektedir. Veri toplama süreci üniversitelerin AKTS sayfalarında yer alan ders içerikleri üzerinden yürütülmektedir. Buna ek olarak, ilgili sayfalardaki bilgilerin güncel olmama riskini azaltmak için çeşitli üniversitelerin eğitim fakülteleri öğretim üyelerine e-posta gönderilerek çalışma kapsamında ders izlenceleri talep edilmektedir. Bu aşamaya kadar olan süreçte toplanan ders izlenceleri aşağıda yer almaktadır.

No	Bölüm / Program	Ders Adı	Kategori
1	Okul Öncesi Öğretmenliği	Erken Çocukluk Eğitiminde Drama	AE
2	Özel Eğitim	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	AE
3	Türkçe Öğretmenliği	Dinleme Eğitimi	AE
4	Eğitim Bilimleri	Eğitime Giriş	MB
5	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	AE
6	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Grupla Psikolojik Danışma	MB
7	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Öğretmen Kimliği	AE

Veriler, önceden belirlenmiş uluslararasılaşma göstergelerine göre çözümlenmiştir:

- uluslararası kaynaklara yer verilmesi,
- öğrenme çıktılarında kültürlerarası yeterliklerin bulunması,
- UNESCO, OECD, AB gibi küresel çerçevelere yapılan atıflar,
- yabancı dil entegrasyonu,
- hareketlilik, sanal değişim veya işbirliği vurguları,
- kapsayıcılık ve çokkültürlülük vurgusu.

Her ders izlencesi dersin amaçları, öğrenme çıktıları, kaynakça ve değerlendirme yöntemleri bakımından incelenmiş, uluslararasılaşmaya dair bulgular tanımlayıcı bir yaklaşımla ortaya konmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonuçları, incelenen syllabuslarda uluslararasılaşmanın sınırlı ancak belirgin izlerle yer aldığını göstermektedir. Özellikle Erken Çocukluk Eğitiminde Drama dersi, uluslararası literatürden yoğun biçimde yararlanmasıyla öne çıkmıştır. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde ters-yüz sınıf, artırılmış gerçeklik, mobil öğrenme gibi küresel eğitim yaklaşımlarına atıf yapılması dikkat çekmiştir. Eğitime Giriş dersinde ise eğitimde küresel eğilimlere değinilmesi, uluslararasılaşmanın sistemik düzeyde yansımalarına örnektir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Buna karşılık Dinleme Eğitimi (Türkçe), Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (Özel Eğitim) ve Grupla Psikolojik Danışma (PDR) dersleri daha çok yerel kaynak ve uygulamalara odaklanmış, doğrudan uluslararası içerik sınırlı kalmıştır. Öğretmen Kimliği (Sosyal Bilgiler) dersi mesleki gelişime vurgu yapmakla birlikte, uluslararası bağlamla ilişkilendirilmemiştir.

Kategorilere göre değerlendirildiğinde, Alan Eğitimi (AE) dersleri uluslararasılaşma izlerini daha çok taşımakla birlikte, dersler arasında önemli farklılıklar görülmektedir. Meslek Bilgisi (MB) dersleri daha seçici biçimde küresel referanslara yer vermektedir. Bu çalışmada toplanan veriler arasında Genel Kültür (GK) dersleri henüz bulunmamaktadır; ancak yabancı dil ve bilişim teknolojileri derslerinin daha güçlü uluslararasılaşma öğeleri barındırabileceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen eğitimi, ders izlencesi, müfredat, syllabus, uluslararasılaşma

Kaynakça

- Budak, Y., Çakmak, M., & Gündüz, M. (2015). An overview of integrating globalization and internationalization in teacher education context. In M. Kricke & L. Kürten (Eds.), *Internationalisierung der lehrerInnenbildung Perspektiven aus theorie und praxis* (pp. 57-66). Waxmann.
- de Wit, H., Hunter, F., Howard, I., & Eggen-Polak, E. (2015). *Internationalization of higher education*. European Parliament Policy Department.
- Dervin, F. (2023). *Interculturality, criticality and reflexivity in teacher education*. Cambridge University Press.
- Dooly, M. & Villanueva, M. (2006). Internationalisation as a key dimension to teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 29(2), 223-240. <https://doi.org/10.1080/02619760600617409>
- Knight, J. (2003). Updated definition of internationalization. *International higher education*, (33). 1-2.
- Koh, A., Pashby, K., Tarc, P., & Yemini, M. (2025). Internationalisation in teacher education: discourses, policies, practices. *Teachers and Teaching*, 31(4), 536-549.
- Larsen, M. A. (2016). Globalisation and internationalisation of teacher education: A comparative case study of Canada and Greater China. *Teaching Education*, 27(4), 396-409.
- Leutwyler, B., & Lottenbach, S. (2008). *The Benefit of International Student Exchange for Teacher Education*. Research Report. PHZ Zug.
- Stewart, Y. (2008). Mainstreaming the European dimension into teacher education in England – enabling and disabling factors. In *TEPE 2nd Annual Conference: Teacher Education in Europe: Mapping the Landscape and Looking to the Future*, Ljubljana, Slovenia, February 21–23.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Okuryazarlıkları ile Yapay Zeka Kullanımına Yönelik Algılarının Araştırılması

Didem Tekin ¹, İkra Çağla Coşkun ¹ & Pınar Çavaş ¹

¹ Sınıf Öğretmenliği, Ege Üniversitesi

Problem Durumu

Teknolojinin hayatımıza olan etkisi her geçen gün daha da belirginleşmektedir. Teknolojik gelişmeler iletişimden sağlığa kadar birçok sektörü dönüştürüp, bireylerin günlük yaşayışlarını ve toplumsal ilişkilerini şekillendirmektedir (Bacanak vd., 2003). Dijitalleşmeyi de beraberinde getiren teknolojik gelişmeler birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da çeşitli fırsatlar oluşmasına öncülük etmektedir. Teknolojide dijitalleşme aynı zamanda eğitimcileri öğretim süreçlerini yeniden düşünmeye sevk etmekte ve teknolojinin eğitimde sadece bir araç olarak değil dönüştürücü bir güç olarak ele alınmasını desteklemektedir (Scherer vd., 2019) Dijitalleşen dünyada bireylerin dijital ortamlardaki hak ve sorumluluklarını bilmeleri giderek daha önemli hale gelmektedir. Bu durum, bireyleri dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeye ve dijital teknolojileri bilinçli bir şekilde kullanmaya teşvik etmektedir. Günümüzde, bu yetkinliklerin tümü dijital okuryazarlık kavramı ile ifade edilmektedir (Burgess vd., 2012). Dijital okuryazarlık, bireyin bilgi ve iletişim teknolojilerini yalnızca etkin biçimde kullanabilme becerisini değil; aynı zamanda bu teknolojileri kişisel gelişimine katkı sağlamak, yaşamın farklı alanlarında karşılaştığı sorunları çözmek ve toplumsal katılım ile üretkenliğini artırmak amacıyla güvenli, yasal ve etik biçimde kullanma yeterliklerini de kapsar.

İhtiyaç duyulan dijital becerilerin ve farkındalıkların artmasından etkilenen eğitim, teknolojik gelişmelerin de etkisiyle bir yenilenme ihtiyacı içerisindedir. Eğitimciler günümüzde zaman ve mekân sınırlamalarını aşmak, daha fazla öğrenciye daha verimli bir şekilde ulaşabilmek için teknolojik gelişmelerle yeniliklerden yararlanmaya yönelmiştir (Ribble, 2011). Yapay zekâ (AI) günümüzde öne çıkan dijital teknolojilerden bir tanesidir. AI eğitimde bireyselleştirilmiş öğrenme tecrübeleri sunma, öğrenci odaklı bir ders ortamı oluşturmak ve sınıf ortamını interaktif hale getirebilme potansiyeline sahip olmasıyla dikkat çekmektedir (Alkan, 2024). Bununla birlikte, yapay zekânın eğitim ortamlarına entegrasyonu öğretmen rollerinin yeniden tanımlanmasını, etik sorumlulukların gözden geçirilmesini ve öğrenme süreçlerinin niteliğine ilişkin yeni değerlendirmeleri gerekli kılmaktadır.

Eğitim ve öğretim süreçlerinde dijital becerilerin etkin bir şekilde kullanılabilmesi, öğrenme ortamlarının niteliğini iyileştirme açısından vazgeçilmez bir unsur olarak öne çıkar. Bu süreçlerin

yürütülmesinde en önemli sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Bu sebeple, öğretmen yetiştirme aşamasında, özellikle sınıf öğretmeni adaylarının dijital becerilerle donatılması temel bir zorunluluk olarak ele alınır. Dijital okuryazarlık ve yapay zekâ okuryazarlığı, günümüzün bilgi ve iletişim teknolojileri ortamında öğretmenlerin sahip olması gereken temel yetkinlikler arasında yer almaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının; öğrencilere teknolojiyle zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sunarak, onların dijital dünyaya uyum sağlamalarına rehberlik etmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının dijital araçları pedagojik amaçlarla etkin bir biçimde kullanma becerilerini pekiştirmeleri ve yapay zekâ uygulamalarını eğitim süreçlerine nasıl entegre edebileceklerini öğrenmeleri büyük bir önem taşımaktadır.

Bu bağlamda araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile yapay zekâ kullanımına yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca, bu iki temel değişkenin bazı özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde, dijital okuryazarlık ve yapay zekâ kullanımına yönelik farklı örneklem grupları ile çalışmalar yürütülmesine rağmen sınıf öğretmeni adayları ile yürütülen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle araştırma, dijital okuryazarlık becerileri ile yapay zekâ kullanımına yönelik algı arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından inceleyerek alan yazına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu kapsamda araştırmanın problem cümlesi “Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ kullanımına yönelik algıları ile dijital okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Alt problemler ise şu şekildedir:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ kullanımına yönelik algıları hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâ kullanımına yönelik algıları farklı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık becerileri hangi düzeydedir?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık becerileri farklı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik algılarıyla dijital okuryazarlıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. “İlişkisel tarama modelleri” genellikle iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesinin tespit etme amacıyla başvurulmuş bir modeldir (Karasar, 2012). Araştırmanın örneklemi çalışma grubunu 2025-2026 akademik yılı güz yarıyılında Ege Bölgesi'ndeki bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya 44 erkek, 154 kadın olmak üzere toplam 198 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmanın verileri “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ile “Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zeka Kullanımına Yönelik Algı Ölçeği” ile toplanmıştır. “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” Hamutoğlu vd. (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmış olup toplam 17 maddeden; “tutum”, “teknik”, “bilişsel” ve “sosyal-duygusal” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı sırasıyla .88, .89, .70, .72 olarak; ölçeğin tümünün güvenirlik katsayısı ise .93 olarak hesaplanmıştır. Üzümlü vd. (2025) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zeka Kullanımına Yönelik Algı Ölçeği” üç alt boyuttan ve toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar ‘öğretme algıları’, ‘öğrenme algıları’ ve ‘etik algılar’ olarak belirlenmiştir. Ölçekte alt boyutların Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı sırasıyla .79, .82 ve .79 olarak; ölçeğin geneline ait güvenirlik katsayısı ise .87 olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen verilerin betimsel ve çıkarımsal analizleri devam etmekte olup çalışmanın analiz süreci halen devam etmektedir. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların, sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlıkları ve yapay zekâ kullanım algılarına yönelik önemli bulgular sunması ve iki farklı değişken arasındaki olası ilişkiyi ortaya çıkararak alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile yapay zekâ kullanımına yönelik algıları arasında olabilecek olası ilişkilerin ortaya konulması beklenmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin eğitim-öğretim süreçlerinde yapay zeka kullanım algılarını da etkileyebileceği öngörüsünden hareketle, dijital okuryazarlık becerileri yüksek olan öğretmen adaylarının, yapay zekâ teknolojilerini eğitim süreçlerinde daha olumlu algılayacakları ve bu teknolojileri öğretimsel amaçlarla kullanmaya daha istekli olacakları düşünülmektedir. Buna ek olarak, dijital okuryazarlık becerileri güçlü bireylerin, yapay zekâ uygulamalarının sunduğu olanakları daha kolay kavrayarak bu teknolojilerden pedagojik açıdan daha etkili biçimde yararlanabilecekleri varsayılmaktadır. Bu bulguların, öğretmen yetiştirme programlarının içeriğinin güncellenmesine yönelik önemli ipuçları sunacağı öngörülmektedir. Sonuçların, gelecekteki öğretmenlerin dijital çağın gerektirdiği yetkinliklerle donatılmasına katkı sağlaması ve sınıf öğretmeni adaylarının teknolojiyi pedagojik amaçlarla daha bilinçli biçimde kullanmalarına rehberlik etmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: dijital okuryazarlık, yapay zeka, sınıf öğretmeni adayı

Kaynakça

Alkan, A. (2024). Yapay Zekâ: Eğitimdeki Rolü ve Potansiyeli. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 13(1), 497. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1331201>

Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O. ve Köse, S. (2003). Yeni bir bakış: eğitimde teknoloji okuryazarlığı. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(14), 191–196.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Burgess, M. L., Price, D. P. ve Caverly, D. C. (2012). Digital Literacies in Multiuser Virtual Environments among College-Level Developmental Readers. *Journal of College Reading and Learning*, 43(1), 13–30.

Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K. ve Erdoğan, D. G. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe 'ye Uyarlama Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408–429. <https://doi.org/10.12984/EGEEFD.295306>

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Bilim Kitap Kirtasiye Yayınevi.

Ribble, M. (2011). The Nine Elements of Digital Citizenship. In *Digital Citizenship in Schools* (2nd ed., pp. 15–44). https://www.researchgate.net/profile/Ahmed-Shaaban-25/publication/340468314_Digital_Citizenship_in_Schools_Second_Edition/links/5e8bd7244585150839c63804/Digital-Citizenship-in-Schools-Second-Edition.pdf

Scherer, R., Siddiq, F. ve Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education*, 128, 13–35. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2018.09.009>

Üzüm, B., Elçiçek, M. ve Pesen, A. (2025). Development of Teachers' Perception Scale Regarding Artificial Intelligence Use in Education: Validity and Reliability Study. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 41(5), 2776–2787. <https://doi.org/10.1080/10447318.2024.2385518>

Öğretmen Adaylarının Kariyer Stresi, Kariyer Kararı Öz Yeterliği ve Kariyer Geleceği Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Edanur Bedir ¹, Aybüke Kandemir ¹, Dilara Kekiloğlu ¹ & Bahar Candaş ¹

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmenlik mesleğine, öğrencinin potansiyelini ortaya çıkarılması ve yeteneklerinin geliştirilmesi, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanması, toplumun milli değerlerinin ve kültürünün genç kuşaklara aktarılması millî bilincin devamlılığını sağlanması, nitelikli insan gücünün yetiştirilerek ülkelerin kalkındırılması gibi görevler atfedilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017; Öztürk, Bilir, Uslu, Çalikoğlu, & Çağatay, 2018). Öğretmenlerin, öğretmen yetiştiren kurumların ve öğretmen adaylarının problemlerinin dikkate alınmasının, hem görev başındaki hem de hizmet öncesi eğitimcilerinin güvenli ve iş doyumunu yüksek şekilde hizmet ederek yeni nesilleri istendik şekilde yetiştirebilmeleri için paydaşların yaşadıkları problemlere ışık tutulması gerektiğine inanılmaktadır. Son yıllarda üniversiteden mezun olan öğretmenlerin göreve başlayabilmeleri için Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT), Akademi Giriş Sınavı (AGS) ve mülakat sınavlarından başarılı olması gerekmektedir. Bu sınavlar aracılığıyla daha nitelikli öğretmenleri seçilmesi ve göreve hazır öğretmenlerin atanması amaçlanmaktadır. Ancak bazı branşlarda öğretmen atamalarının mezun sayısının altında olması, mesleğin zorlukları ve itibar kaybı, sınav stresi gibi nedenlerden ötürü hem öğretmen adaylarının eğitimleri olumsuz etkilenmekte hem de adaylarda gelecek kaygısı oluşturmaktadır (Akpolat, 2022). Gelecekteki belirsizlikler, öğretmen adaylarının kaygılarını artırmaktadır (Kurt, 2008; Yıldırım, 2015).

Genç öğretmen adaylarının, yetişkinlik dönemlerinin başında kariyerlerine yönelik yaşadıkları sorunlar arasında kariyer stresi (Chudzicka-Czupała, Chrupała-Pniak & Grabowski, 2014; Göçen, 2019) kararsızlık ve mezuniyet sonrasına ilişkin kaygı, bir başka deyişle gelecek kaygısı yer almaktadır (Dursun & Aytaç, 2012; Güldü & Ersoy-Kart, 2017; Lucas & Berkel, 2005; Miller & Rottinghaus, 2014; Şahin, Şahin Fırat, Zoraloğlu, & Açıkgöz, 2009). Öğretmen adaylarının kaygı ve stresi minimum seviyede olması ve kendilerine yönelik inançlarının yüksek olmasının yetkin ve özgüveni yüksek öğretmenler olarak göreve başlayabilmelerinde etkili olduğuna inanılmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının kariyer geleceği, kariyer stresi ve kariyer özyeterlik düzeyleri hakkında bilgi sahibi olunmasının, bunları etkileyen değişkenlerin neler olduğunun bilinmesinin ve bu kavramlar arasındaki ilişkinin açığa çıkarılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu noktada, kariyer stresi ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi (Esen, 2019), kariyer geleceği ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi (Korkmaz, 2023) ve mesleğe yönelik kaygı ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi (Dadandı, Kalyon & Yazıcı, 2016) inceleyen çalışmalar olsa bile kariyer stresi, gelecek kaygısı ve öz yeterlik kavramlarını bir arada değerlendiren çalışmaya rastlanmamıştır. Bu kavramları bir arada değerlendiren çalışmaların yürütülmesinin öğretmen adaylarının duygu durumlarının tek boyuta indirgenmesinin önüne geçilerek bütünsel bakış açısı sunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada farklı branşlardaki öğretmen adaylarının kariyer stresi, öz yeterlik ve gelecek kaygıları düzeylerini belirlemek ve bu faktörlerin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Bununla beraber kaygı ve stresin öğretmen adaylarının kariyer kararı öz yeterlikleri ilişkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada öğretmen adaylarının, mesleğe başlamaya yönelik kariyer stresi, gelecek kaygısı ve kariyer kararı öz yeterlik düzeylerini belirlemek, bu faktörlerin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek ve bu kavramların birbirleri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla nicel araştırma yaklaşımlarından tarama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma Doğu Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir üniversitenin öğretmen yetiştiren programlarında öğrenimine devam eden farklı branşlardan dördüncü sınıf öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Araştırma kapsamına; Fen Bilgisi Öğretmenliği (f=28), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (f=21), İngilizce Öğretmenliği (f=30), Müzik Öğretmenliği (f=13), Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (f=19), Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği (f=20), Resim Öğretmenliği (f=8), Sınıf Öğretmenliği (f=20), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (f=13), Türkçe Öğretmenliği (f=20), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (f=19), Özel Eğitim Öğretmenliği (n=18), İlköğretim Matematik Öğretmenliği (f=20) ve Okul Öncesi Öğretmenliği (f=27) programlarında öğrenim gören toplam 276 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Öğretmen adaylarının meslek hayatlarına atılmaya en yakın oldukları zaman dilimi olan dördüncü sınıf bahar döneminde veriler toplanmıştır.

Çalışma kapsamında, öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını belirlemek için “Kariyer Kararı Öz Yeterlik Ölçeği” (KKÖÖ), stres durumlarını tespit etmek amacıyla “Kariyer Stresi Ölçeği” (KSÖ) ve kariyerlerine yönelik iyimserlik durumlarını değerlendirmek için “Kariyer Geleceği Ölçeği” (KARGEL) kullanılmıştır. Cinsiyet, program türü, akademik başarı, gelir durumu, aile desteği, mezuniyet sonrası planlar gibi değişkenlerin kariyer stresi, gelecek kaygısı ve kariyer kararı öz yeterliği üzerine anlamlı etkisinin olup olmadığını araştırmak için verilerin dağılımına bakılmıştır. KSÖ ve KKÖÖ'den elde edilen verilerin normal dağılım göstermesi sebebiyle parametrik, KARGEL'den elde edilen verilerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle non-parametrik testler kullanılarak analiz süreci yürütülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının kariyer stresi ile kariyer kararı özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Korelasyon analizi, kariyer geleceği



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

iyimserlikleri ve kariyer kararı özyeterlikleri arasındaki tespit etmek amacıyla ise Spearman Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının kariyer stresi düzeyleri aile desteği, son atama sayısı kaygısı; kariyer kararı özyeterlik düzeyleri mesleği yapma isteği, lisansüstü eğitime devam isteği, son atama sayısı sayısını bilme; kariyer geleceği iyimserlik düzeyleri ise cinsiyet, aile desteği ve program türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının kariyer stresi ile kariyer kararı özyeterlikleri arasında zayıf düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, kariyer stresi arttıkça adayların kariyer kararı özyeterlikleri düşerken; kariyer kararı özyeterliği yükselen bir yönde ilerlerken kariyer stresi düşmektedir. Bu durum, stresin bireyin özyeterlik algısını doğrudan etkileyen psikolojik bir faktör olduğunu desteklemektedir. Benzer şekilde, stres düzeyi ile özyeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda da (Chu Yu vd., 2009; Uzun, 2018) stresin artmasıyla özyeterlik inancının azaldığı belirlenmiştir. Diğer yandan, öğretmen adaylarının kariyer geleceği iyimserlikleri ile kariyer kararı özyeterlikleri arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının kariyer geleceğine ilişkin iyimserlik düzeyleri arttıkça, kariyer kararı özyeterliklerinin de düşük düzeyde ancak anlamlı olarak arttığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, bireylerin geleceğe yönelik olumlu beklentileri, mesleki kararlarını alma süreçlerinde kendilerine olan güvenlerini güçlendirmektedir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının kariyerlerine yönelik olumlu bakış açılarının, onların karar verme süreçlerinde öz güven ve yeterlik duygularını artırdığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: kariyer stresi, kariyer kararı öz yeterliği, kariyer geleceği

Kaynakça

- Akpolat, T. (2022). Öğretmen adaylarının umut düzeylerinin atanamama kaygısına etkisinde sosyal güven ve memnuniyetin aracı etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Chu Yu, M., Lin, C.C., & Hsu, S.Y. (2009). “Stressors and Burnout: The Role of Employee Assistance Programs and Self Efficacy”. *Social Behavior and Personality*, 37(3), 365-378.
- Chudzicka-Czupała, A., Chrupała-Pniak, M., & Grabowski, D. (2014). Why may teachers become cynical at work? Predictors of organizational cynicism among polish teachers—research report. *The New Educational Review*, 38(4), 262-272.
- Dadandı, İ., & Kalyon, A. (2016). Eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, kaygı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 253-269.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dursun, S., & Aytaç, S. (2012). Üniversite öğrencilerinin işgücü piyasasına yönelik beklentileri ve iş deneyimleri ile umutsuzluk ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 374-388.

Esen, D. (2019). Kariyer stresi ile öz yeterlilik inancı ilişkisinin demografik değişkenlerin farklılaştırıcı rolü bağlamında incelenmesi: İzmir Meslek Yüksekokulu İktisadi ve İdari Programlar örneği. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 217-232.

Göçen, A. (2019). Öğretmenlerin anlam, meslek sürdürme, stres ve tükenmişlik durumlarının ruhsal yaşamları yönünden değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1383-1395.

Güldü, Ö., & Ersoy-Kart, M. (2017). Kariyer planlama sürecinde kariyer engelleri ve kariyer geleceği algılarının rolü. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 72(2), 377-400.

Korkmaz, S. (2023). Üniversite öğrencilerinin kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliği ile kariyer kararı öz-yetkinliği ve algılanan anababa tutumu arasındaki ilişkiler (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Kurt, G. (2008). Gri ilişki çözümlemesi ve ridit çözümlemesi kullanılarak üniversite öğrencilerinin çeşitli kaygılarının değerlendirilmesi. *Akademik Bakış*, 14, 1-10.

Lucas, M. S., & Berkel, L. A. (2005). Counseling needs of students who seek help at a university counseling center: A closer look at gender and multicultural issues. *Journal of College Student Development*, 46(3), 251-266.

Miller, A.D., & Rottinghaus, P.J. (2014). Career indecision, meaning in life, and anxiety: an existential framework. *Journal of Career Assessment*, 22(2), 233-247.

Öztürk, H., Bilir, B., Uslu, B., Çalikoğlu, A., & Çağatay, Ş. M. (2018, Mayıs). Eğitim fakültesi programlarına yerleşenlerin tercih eğilimleri eğitimcilere ne söylüyor? 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri. *Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye*.

Şahin, İ., Şahin-Fırat, N., Zoraloğlu, Y.R., & Açıkgöz, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin sorunları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1435-1449.

Yıldırım, B. (2015). Fen bilimleri öğrenme kaygı ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Fen Bilimleri Dergisi*, 3(1), 33-43.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yapay Zekâ Destekli Biyoloji Öğretiminin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Etkisi

Selda Yılmaz¹ & Aslı Görgülü²

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Yıldız Teknik Üniversitesi

² Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Son yıllarda yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin hızla gelişmesi eğitim alanında önemli dönüşümlere yol açmıştır. Özellikle yükseköğretim düzeyinde, YZ destekli öğrenme ortamları; kişiselleştirilmiş eğitim, gerçek zamanlı geri bildirim, öğrenme süreçlerinin izlenmesi ve öğrenci katılımının artırılması gibi çeşitli yenilikler getirmiştir (Holmes vd., 2021; Luckin vd., 2022). Akıllı öğretim sistemleri, uyarlanabilir öğrenme platformları ve üretken yapay zekâ araçları, öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarına uygun destekler sunarak kavramsal anlamayı derinleştirmekte ve öğrenme çıktılarını geliştirmektedir. Bu teknolojiler özellikle fen eğitimi alanında büyük bir potansiyele sahiptir; çünkü fen öğretimi, soyut kavramların anlaşılmasını, problem çözme becerilerini ve bilişsel süreçleri içeren karmaşık bir öğrenme süreci gerektirir (Chen vd., 2023; Xie vd., 2023).

Yapay zekadaki hızla gelişmelere rağmen, yapay zekânın öğretmen eğitimi programlarına entegrasyonu sınırlı kaldığı gözlemlenmektedir. Öğretmen adayları, hem yapay zekâ destekli ortamlardan faydalanabilecek öğrenciler hem de bu teknolojileri sınıflarında uygulayacak geleceğin eğitimcileri olarak ikili bir rol üstlenmektedir. Yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında yenilikçi öğretim araçlarıyla edindikleri deneyimlerin, gelecekteki pedagojik yaklaşımlarını önemli ölçüde şekillendirdiğini göstermektedir (Khan ve Abid, 2024; Cheng ve ark., 2023). Bu nedenle, öğretmen adaylarını yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarında aktif öğrenenler olarak dahil etmek hem akademik başarılarını hem de gelecekteki öğretim uygulamalarını iyileştirmek için kritik bir fırsat sunmaktadır. Mevcut araştırmaların çoğu, hizmet içi öğretmenlerin yapay zekâya yönelik tutumlarına odaklanmakta veya yapay zekâ araçlarının teknik etkinliğini incelemektedir (Zawacki-Richter vd., 2022). Ancak, yapay zekâ destekli eğitimin, özellikle soyut kavramlar içeren biyoloji gibi fen derslerinde, öğretmen adayları üzerindeki etkisini araştıran deneysel veya yarı deneysel çalışmalar yetersizdir (Wang vd., 2023; Cheng vd., 2023). Bu durum, 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu öğretmen eğitimi politikalarının geliştirilmesinde önemli bir araştırma boşluğu olduğunu ortaya koymaktadır. Mevcut çalışma ile beraber bu boşluğun giderilmesi amaçlanmaktadır. Yapılan bu çalışma öğretmen adaylarının yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarında edindikleri deneyimlerin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koyarak fen öğretimi ve öğretmen eğitimi alanlarında yenilikçi öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Çalışmada, yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla tek gruplu öntest–sontest yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desenler, katılımcıların gruplara rastgele atanmadığı durumlarda belirli bir müdahalenin etkisini değerlendirmeye olanak tanıyan, deneysel araştırmalara benzer sistematik bir yapıya sahiptir (Creswell & Creswell, 2018; Karasar, 2020). Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul'daki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcılar kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak dâhil edilmiştir. Uygulama sürecinde ilk olarak katılımcıların ilgili biyoloji konusuna ilişkin mevcut bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla bir ön test uygulanmış, ardından yapay zekâ tarafından hazırlanmış ders materyalleri kullanılarak ders anlatımı gerçekleştirilmiştir. Öğretim uygulamasının tamamlanmasının ardından katılımcılara aynı test son test olarak yeniden uygulanmış ve böylece müdahale öncesi ve sonrası bilgi düzeylerindeki değişim ortaya konmuştur.

Araştırmada veri toplamak amacıyla iki ayrı ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki, ilgili alanyazında yer alan ve geçerliği daha önce kanıtlanmış standart bir bilgi testidir. İkincisi ise araştırmacılar tarafından geliştirilen bir bilgi testidir. Bu test kapsamlı bir madde havuzundan seçilen sorulardan oluşturulmuş, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliği sağlanmış ve gerekli revizyonların ardından nihai formuna kavuşturulmuştur. Ayrıca geliştirilen testin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüş, ölçme aracının bilimsel açıdan kullanılabilirliği istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının yapay zekâ uygulamalarıyla desteklenen öğrenme süreçlerinin ders başarıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular, yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir. Yapay zekâ tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin özellikle biyoloji gibi soyut konulardaki öğrenme sürecine aktif katılımı teşvik ettiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, yapay zekâ teknolojilerinin öğretmen eğitimi süreçlerine entegrasyonunun, öğrenme çıktılarına iyileştirmede etkili bir yaklaşım olabileceğini ortaya koymakta ve eğitimde yenilikçi uygulamaların yaygınlaştırılmasına yönelik önemli kanıtlar sunmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulguların, yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarına ilişkin mevcut alanyazına katkı sağlaması ve bu alanda



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

gerçekleştirilecek araştırmalara kuramsal ve uygulamalı açıdan yol gösterici nitelikte olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ, fen eğitimi, yapay zeka destekli eğitim, öğretmen adayları

Kaynakça

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2022). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 1–42. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00302-8>

Xie, H., Chu, H.-C., Hwang, G.-J., & Wang, C. C. (2023). Trends and development in artificial intelligence-supported science education: A systematic review. *Journal of Science Education and Technology*, 32(2), 253–272. <https://doi.org/10.1007/s10956-022-10030-1>

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2022). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.

Wang, Y., Sun, L., & Liu, Z. (2023). Exploring the impact of AI-assisted instruction on students' conceptual understanding in science education. *International Journal of STEM Education*, 10(1), 45. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00445-1>

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

Chen, X., Wang, Y., & Zhang, L. (2023). Integrating artificial intelligence into science education: Opportunities and challenges. *Computers & Education*, 199, 104728. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104728>

Cheng, K.-H., Xie, H., & Hwang, G.-J. (2023). Preparing pre-service teachers for AI-integrated classrooms: Opportunities and challenges. *Computers & Education*, 194, 104686. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104686>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Khan, M. A., & Abid, A. (2024). Preparing future teachers for AI-enabled classrooms: A framework for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 136, 104401. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104401>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İş Birliği ve Etkili İletişimin Kavramsal Haritası: Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Zihinsel Yapılarını Dönüştürmedeki Etkisi

Nurtug Barıseri Ahmethan ¹ & Merve Nihan Ertekin Kaya ²

¹ Güzel Sanatlar Eğitimi, Necmettin Erbakan Üniversitesi

² Güzel Sanatlar Eğitimi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Problem Durumu

Dönüşümsel öğrenme, bireyin kişisel gelişimi ve olgunlaşması adına; sahip olduğu varsayımları, inançları, duyguları ve bakış açılarını bilinçli bir şekilde sorgulama sürecini öğrenmesidir. Bu süreci yaşayan bireylerden, mevcut inanç ve deneyimlerini yeniden değerlendirerek daha anlamlı ve işlevsel bakış açılarına dönüştürmeleri beklenir. Ancak, yalnızca deneyim sahibi olmak dönüşüm için yeterli değildir. Esas olarak değerli olan, deneyimin kendisi değil; bireyin bu deneyim üzerine gerçekleştirdiği eleştirel yansıtma sürecidir. Jack Mezirow'un dönüşümcü öğrenme kuramı, bireyin yaşadığı deneyimler üzerinden kendi düşünsel ve duygusal yapısını sorgulamasını merkeze alır. Ancak, dönüşüm yalnızca deneyimle otomatik olarak gerçekleşmez. Gerçek öğrenme, bireyin yaşadığı deneyim üzerine gerçekleştirdiği eleştirel yansıtma ile mümkün olur (Mezirow, 1991).

Yaratıcı drama, dönüşümsel öğrenme kuramının uygulamada karşılık bulduğu en etkili pedagojik yaklaşımlardan biridir. Drama süreci, bireyin yalnızca bilişsel gelişimini değil; aynı zamanda duyuşsal, sosyal ve davranışsal boyutlarda kendini yeniden değerlendirme ve yapılandırma sürecini destekler. Bu yönüyle drama, öğrenmeyi salt bilgi edinimi olmaktan çıkararak, bireyin içsel dönüşümünü ve eleştirel farkındalığını teşvik eden bir öğrenme biçimine dönüştürür. Dramatik etkileşimler sırasında bireyler, farklı roller üstlenerek empati kurma, toplumsal olgulara alternatif bakış açıları geliştirme ve kendi varsayımlarını sorgulama fırsatı bulurlar. Böylelikle drama, dönüşümsel öğrenmenin temelinde yer alan “eleştirel yansıtma” sürecini harekete geçirir; bireylerin değer yargılarını, inanç sistemlerini ve davranış örüntülerini yeniden gözden geçirmelerine katkı sağlar (San, 1996; Adıgüzel, 2011). Grup içi doğaçlamalar, problem çözmeye dayalı sahnelemeler ve yaşamdan alınan durumların temsil edilmesi gibi etkinlikler, katılımcıların farklı perspektifleri deneyimleyerek kişisel farkındalıklarını artırmalarına olanak tanır. Bu yönüyle yaratıcı drama, bilişsel süreçlerle duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanlarını bütünleştiren kapsamlı bir öğrenme ortamı sunar. Drama temelli uygulamalar, öğretmen adaylarının sınıf ortamında karşılaşılabilecekleri gerçek yaşam durumlarını temsil eden deneyimlere katılmalarını sağlayarak bilgiyi eyleme dönüştürme ve esnek



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

düşünme becerilerini güçlendirir. Bu süreç, öğrenmenin yalnızca mevcut bağlamda kalmayıp mesleki yaşantıya aktarılabilmesini, yani öğrenme transferini destekler.

Yaratıcı drama, öğretmen adaylarının iletişim, empati ve iş birliği gibi sosyal yeterliklerini geliştirirken aynı zamanda bu becerilerin öğretim süreçlerine nasıl yansıtılabileceğine ilişkin farkındalık kazandırır (Önder, 2010). Böylece drama eğitimi, öğretmen adaylarının profesyonel kimlik oluşumuna katkı sağlayan, dönüştürücü nitelikte bir öğrenme deneyimi sunar. Bununla birlikte, mevcut alanyazında yaratıcı dramanın öğretmen adaylarında bu tür bilişsel, duyuşsal ve davranışsal dönüşümleri nasıl tetiklediğini sistematik biçimde inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle drama süreçlerinin bireylerin öğrenme stratejileri, iletişim biçimleri ve grup içi roller üzerindeki etkisinin daha derinlemesine araştırılması gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının yaratıcı drama temelli etkinlikler yoluyla iş birliği ve etkili iletişim becerilerinde yaşadıkları dönüşümün derecesini ve yönünü anlamaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, yarı deneysel desenlerden tek gruplu öntest- sontest modelindedir (Creswell, 2013). İşbirliği ve etkili etkileşim kavramlarının değişimini ortaya çıkarmak için yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Seçilen araştırma modeli yaratıcı drama dersi öncesi ve sonrasında; zaman içindeki değişimi görmek için uygundur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2025-2026 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan ve ‘Eğitimde Drama’ meslek bilgisi seçmeli dersini alan 2. ve 4. sınıf Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi öğrencileridir. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Ölçüt olarak, öğretmen adaylarının Eğitimde Drama dersini alıyor olması ve araştırmaya gönüllü katılım sağlaması esas alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kelime ilişkilendirme testleri, öğrencinin bilişsel yapılarını, o yapıyı oluşturan kavram arasındaki bağlantıyı, zihinde kurulmuş olan bilgi ağının gözlemlenmesini sağlayan, uzun süreli hafızadaki kavramlar arası bağlantının yeterince kurulup kurulmadığını ve bu bağın anlamlı olup olmadığını tespit etmeye olanak sağlayan alternatif ölçme araçlarıdır (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999). Bu çalışmada öğretmen adaylarına bağımsız kelime ilişkilendirme testini tamamlamaları için “Etkili İletişim” “İşbirliği” kavramları, aşağıdaki formatta bir uyarıcı kelime olarak sunulacaktır. Her kavram farklı sayfalarda sunulacaktır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Etkili İletişim -1:.....

Etkili İletişim -2:.....

Etkili İletişim -3:.....

Etkili İletişim -4:.....

Etkili İletişim -5:.....

Cümle:.....

İki aşamadan oluşan kelime ilişkilendirme testinin ilk aşamasında, öğretmen adayları "Etkili İletişim" kelimesini duyduklarında zihinlerine gelen ilk beş kelimeyi 20 sn. içinde yazmaları istenmiştir. Anahtar kavram kelimesinin her cevap satırı başına tekrar yazılması, zincirleme cevap riskini önlememiştir. Testin ikinci aşamasında, öğretmen adaylarından 20 saniyelik sürede anahtar kavramla ilgili cümle yazmaları istenmiş ve verilerin analizi aşamasında yazılan bu cümleler tek tek incelenmiştir. Söz konusu cümleler konu ile alakalı kavram yanlışlarının olup olmadığı hususundaki değerlendirme sürecini tek cevap kelimeye nazaran daha verimli sonuçlara götürmüştür.

Veri Analizi

Veri analizi işlemi formların numaralandırılması ile başlamıştır. "Bağımsız kelime ilişkilendirme testinden elde edilen veriler kelime sayısı, cevap sayısı ve anlamsal ilişki tekniği kullanılarak analiz edilmiştir (Atasoy, 2004). Aynı anlamla cevaplanan kelimeler en sık tekrar edilen kelimeler altında sınıflandırılmıştır. Kelimeler anlamsal ilişki kriteri kullanılarak kategorize edilerek kelimelerin frekansları hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kavramlara ilişkin tematik dağılımlara bakıldığında, drama eğitimi öncesi ve sonrası süreçte Etkili İletişim ve İşbirliği başlıkları altında çeşitli yönlerde anlamlı değişiklikler görülmüştür. Bu değişimler, katılımcıların drama sürecindeki deneyimlerine bağlı olarak bazı temalarda kavramsal genişleme yaşarken, bazı temalarda ise daha odaklı ve derinlemesine ifade biçimlerine yöneldiklerini göstermektedir.

Etkili iletişim kavramı ile ilgili “İletişim Süreci” kategorisinde 321 kelimedenden 474 kelimeye çıkılması, bireylerin bu alandaki düşünsel üretimlerinin arttığını ve iletişimin yapısal bileşenlerine dair farkındalıklarının güçlendiğini göstermektedir. Buna karşın “Duygular ve İnsan İlişkileri”, “Dil ve Anlatım Becerileri”, “İletişim Ortamları” kategorilerde gözlenen azalmalar, katılımcıların genel ve



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

duygusal tanımlamalardan daha teknik, işlevsel ve sürece odaklı tanımlara yöneldiğini düşündürmektedir.

İş birliği kavramı ile ilgili ise “Dayanışma ve Paylaşım” alanında 352’den 369’a çıkan kelime sayısı, katılımcıların işbirliğini daha fazla ilişkilendirdiği sosyal ve duygusal unsurların güçlendiğini göstermektedir. “İletişim ve Anlayış” kategorisindeki artış işbirliği içinde etkili iletişim kurmanın önemine dair kavramsal bir açılım yaşandığını ortaya koymaktadır. “Çalışma Hayatı”, “Eğitim ve Bilgi Paylaşımı”, “Kişisel Gelişim” temalarında daha az sayıda kavram üretilmesi bireysel ve akademik çerçevelerden uzaklaşıp, birlikte üretme ve karşılıklı anlayış gibi daha doğrudan ilişki temelli konulara yönelimi ortaya koymaktadır. “Zorluklar” temasındaki kavramların azalması katılımcıların drama eğitimi sonrası işbirliği alanındaki zorluklara odaklanamayla azalttıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: drama, etkili iletişim, iş birliği, kelime ilişkilendirme testi, kavramsal yapı

Kaynakça

Adıgüzel, H. Ö. (2011). Eğitimde yaratıcı drama. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.

Önder, A. (2010). Yaratıcı drama yöntemi ile gerçekleştirilen eğitimin öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 100–115.

Özsoy, S. (2003). Yaratıcı drama ile duyuşsal ve bilişsel becerilerin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 59-71.

San, İ. (1996). Yaratıcı drama: Kuramsal temeller, teknikler, uygulama örnekleri. Ankara: Naturel Yayıncılık.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. Jossey-Bass.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Perkins, D. N., & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. *International Encyclopedia of Education*, 2nd Ed.

Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children*. International Universities Press.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Eleştirel Düşünmeden Yapay Zekâya: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Yapay Zekâ Araçlarını Kullanımlarını Yordamadaki Rolü

Duygu Gençaslan ¹, Filiz Bacaksız ², Eda Biçener ³ & Mesude Seven Gürçen ³

¹ Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Sakarya Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri Bölümü, Sakarya Üniversitesi

³ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Sakarya Üniversitesi

Problem Durumu

Teknoloji ve bilimdeki ivmesi hızlı artan gelişmeler sonucunda bilgiye dayalı toplumlarda hızlı dönüşümler yaşanmaktadır. 21. yüzyılın bu hızla değişen toplumsal yapısı içerisinde bireylerin yalnızca bilgiye sahip olmaları yeterli görülmemektedir. Artık bireylerden karmaşık, değişken ve belirsiz süreçlere hızlı adapte olmaları beklenmekte; haliyle bu beklentileri karşılayacak becerilerin edinimi de zorunlu hale gelmektedir (Voogt ve Roblin, 2012; Trilling ve Fadel, 2019). Söz konusu beceriler de bu artan gerekliliğin sonucunda eğitim süreçlerini de dönüştürmüştür.

Eğitimin tüm süreçlerinde etkisini gösteren dönüştürücü güçlerden biri yapay zekâ teknolojilerinin artık yalnızca uzmanlar tarafından değil; toplumun geniş kesimlerince de kolay erişilebilir ve kullanılabilir hale gelmesi olmuştur. Bu sayede yapay zekâ uygulamalarının etkisi öğrenme ve karar süreçleri gibi karmaşık bilişsel sistemlerden gündelik yaşam pratiklerine kadar görünür hale gelmiştir. Bu gelişme eğitimsel öğrenme ve öğretme süreçlerinde yeni fırsatların yanında birtakım riskleri de beraberinde getirmektedir (Kasneci, 2023). Bu değişimler dikkate alındığında 21. yüzyıl becerilerinden biri olarak da tanımlanan eleştirel düşünme becerisinin önemi daha kritik hale gelmektedir (OECD, 2019). Geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının sahip oldukları eleştirel düşünme becerileri, yapay zekâ araçlarının kullanımında kendi öğrenme süreçlerine ek olarak öğretim süreçlerine de nasıl entegre ettikleri ve bu araçlardan ne düzeyde yararlandıkları bakımından belirleyici olabilir.

Eleştirel düşünme yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarımda bulunma, açıklama ve öz düzenleme becerilerinden oluşan amaçlı bir düşünme biçimi (Facione, 1990) olmasının yanı sıra becerinin ötesinde ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermek için odaklanmış ve yansıtıcı bir düşünce eğilimi (Ennis, 1985) olarak da tanımlanmaktadır. Bu tanımla birlikte eleştirel düşünme kavramının bireyin durum karşısında neyin yapılabileceğine ilişkin uygulama kapasitesiyle beceri yönünü;



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

uygulama kapasitesini ne sıklıkla ve hangi bağlamda kullanılacağını tercihiyle de eğilim yönünü ortaya konulmaktadır.

Eleştirel düşünme, bireylerin kişisel ve toplumsal yaşantılarında problem çözme, akıl yürütme, bilgiyi kullanma, mantıklı karar alabilme, uygulama, bilgi, beceri ve tutumlarını bir araya getirmesine, öğrenme süreçlerinde daha etkin katılım göstermesinde belirleyici rol oynamaktadır (Facione, 1990; OECD, 2019). Ancak bu beceriye sahip olmak beceriyi kullanma eğilimine dönüşmediğinde eleştirel düşünmenin bahsedilen etkileri de sınırlı kalmaktadır. Özellikle yapay zekâ teknolojileri ile bireylerin bu teknolojileri kullanımında düşünce süreçleri kolayca değişiklik gösterebilmektedir. Bilgi almak ve karar vermek için başvurulmuş yapay zekâ araçlarına karşı giderek artan güven beraberinde bilişsel bağımlılık riskini de beraberinde getirebilmektedir (Risko ve Gilbert, 2016). Kendi bilişsel süreç ve görevlerini yapay zekâ araçları gibi dış kaynaklara devrettiğinde bireylerin eleştirel düşünce gibi aktif katılım gerektiren düşünme süreçleri de arka plana atılmaktadır (Sparrow vd., 2011). Bu çerçeveden incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine sahip olmanın ötesinde bu düşünce biçimini sürekli bir alışkanlık haline getirmek temel bir ihtiyaç haline gelmiştir. Nitekim yapay zekâ ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların sayısı giderek artmaktadır. Yapılan çalışmalarda öne çıkan eğilim yapay zekâ araçları kullanım alışkanlıklarının eleştirel düşünme düzeyi ve eğilimini nasıl etkilediği üzerinedir. Buna karşın farklı eleştirel düşünme düzeylerine ve eğilimlerine sahip bireylerin yapay zekâ araçlarını kullanma alışkanlıklarını doğrudan inceleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının değişen eleştirel düşünme eğilimlerinin yapay zekâ araçlarını kullanma alışkanlıkları üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmadan elde edilecek sonuçların öğretmen eğitiminde yapay zekâ okuryazarlığına yönelik farkındalık kazandırılması ve buna yönelik destekleyici stratejiler geliştirilmesinde katkı sağlaması hedeflenmektedir. Aynı zamanda bu değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik alan yazına katkı sunması da çalışmanın hedefleri arasında yer almaktadır.

Yöntem

Amacı öğretmen adaylarının değişen eleştirel düşünme eğilimlerinin yapay zekâ araçlarını kullanma alışkanlıkları üzerindeki etkisini incelemek olan araştırmanın nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel yöntem ile yürütülmesi planlanmaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğretmen adaylarının yapay zekâ araçlarını kullanma sıklığıdır (0 = hiç kullanmıyor, 1 = nadiren kullanıyor, 2 = ara sıra kullanıyor, 3 = sıklıkla kullanıyor, 4 = her gün kullanıyor). Bağımsız değişkenler ise cinsiyet, sınıf düzeyi, yapay zekâ aracı kullanım amacı ve eleştirel düşünme eğilimi düzeyidir. Düzeyler arası karşılaştırmaların belirginleştirilmesi amacıyla eleştirel düşünme eğilimi envanterinden elde edilen toplam puanlar belirli kesme değerlerine göre “düşük”, “orta” ve “yüksek” olmak üzere üç kategoriye ayrılacak; oluşturulacak modelde referans grup olarak “düşük” eğilim kategorisi kodlanacak ve diğer kategoriler bu gruba göre incelenecektir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çalışma Grubu

Araştırmamanın çalışma grubunu Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2024-2025 eğitim öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören yaklaşık 350 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan öğretmen adayları amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve veriler gönüllülük esasına dayalı olarak yüz yüze toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmen adaylarının cinsiyetleri, bölümleri, sınıf düzeyleri, yapay zekâ tabanlı araçları kullanım sıklığı ve kullanım amaçlarını içeren kişisel bilgi formu yer alırken, ikinci bölümde ise Facione ve Facione (1992) tarafından geliştirilen ve Kökdemir (2003) tarafından Türk diline ve kültürüne uyarlanan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen veriler lojistik regresyon analiziyle değerlendirilecektir. Analiz öncesinde gerekli varsayımlar test edilecek; Omnibus Testi ile kurulan modelin genel anlamlılığı, Hosmer-Lemeshow Testi ile model veri uyumu, Nagelkerke R² değeri ile sınıflama doğruluğu test edilecektir. Ardından değişkenlerin modele olan katkıları Wald Test ile değerlendirilecek ve elde edilecek olasılık oranları ile öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin yapay zekâ araçlarını kullanım alışkanlıkları üzerindeki etkisi incelenecektir. Tüm analiz süreci SPSS 27 paket programı aracılığıyla yürütülecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılacak araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının değişen eleştirel düşünme eğilimlerine göre yapay zekâ araçlarını kullanım alışkanlıklarının anlamlı biçimde farklılaşacağı beklenmektedir. Yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olan öğretmen adaylarının bu araçları daha düzenli aralıklarla ve ağırlıklı olarak akademik amaçlarla kullanması beklenmektedir. Buna paralel şekilde düşük eleştirel düşünme eğilimine sahip olan öğretmen adaylarının ise bu araçları daha seyrek aralıklarla ve ağırlıklı olarak yüzeysel amaçlarla kullanması çalışmanın beklenen sonuçları arasında yer almaktadır. Araştırmanın sonucunda ortaya çıkması beklenen bir diğer sonuç ise sınıf düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının yapay zekâ araçlarını sınıf düzeyi düşük olan öğretmen adaylarından daha sık kullanma alışkanlığına sahip olacakları yönündedir. Son olarak diğer bağımsız değişkenlerin aksine cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının yapay zekâ araçları kullanma alışkanlıkları üzerindeki etkisinin anlamlı olarak bulunmayacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: eleştirel düşünme eğilimi, yapay zekâ, öğretmen adayları



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Ennis, R. H. (1985). The Logical Basis for Measuring CT Skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction—The Delphi report. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Facione, P.A. ve Facione, N., (1992). The California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI); and CCTDI Test Manual. Millbrae, CA: California Academic Pres, Erişim Tarihi: 25.09.2025, <http://www.insightassessment.com/9test-cctdi.html>
- Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and individual differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- OECD. (2019). OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Risko, E. F., & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive offloading. *Trends in cognitive sciences*, 20(9), 676-688. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002>
- Sparrow, B., Liu, J., & Wegner, D. M. (2011). Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, 333(6043), 776-778. <https://doi.org/10.1126/science.1207745>
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. John Wiley & Sons. <http://dspace.vnbrims.org:13000/xmlui/bitstream/handle/123456789/4208/21st%20Century%20Skills%20Learning%20for%20Life%20in%20Our%20Times.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A Comparative Analysis of International Frameworks for 21st Century Competences: Implications for National Curriculum Policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Müzik Öğretmeni Adaylarının Bilişüstü Öğrenme Stratejileri ile Akademik Özyeterlilikleri Arasındaki İlişki

Alper Kayman ¹ & Fatıma Akyüzlüer ¹

¹ Sahne ve Gösteri Sanatları Teknolojisi, Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Müzik eğitimi gibi alanlarda, öğrenme süreci zorluklarla doludur. Pek çok öğrenci, çalışmalarının meyvesini alamamaktan ve öğrenememekten yakındır. Asıl mesele, öğrencilerin öğrenme yöntemlerini kavrayamamalarıdır. Etkili öğrenme stratejilerinin öğretilmesi ve uygulanması, öğrencilerin nasıl daha verimli öğreneceklerini anlamalarını sağlar. Öğrenme sürecini öğrenmek, bu zorlukların üstesinden gelmenin anahtarıdır. Bireyler, öğrenme yöntemlerini ve bu yöntemlerin temellerini keşfettiklerinde, karşılaştıkları güçlükleri daha rahat aşabilir ve öğrenimlerini daha verimli hale getirebilirler. Bu bağlamda yapılan araştırma şu soruyu ele almaktadır; Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında eğitim gören müzik öğretmeni adaylarının meta-bilişsel öğrenme stratejileri ile akademik öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki nedir?

Alt Problemler

1. Müzik öğretmeni adaylarının bilişüstü öğrenme stratejileri ve akademik öz yeterlilikleri arasındaki ilişki cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Müzik öğretmeni adaylarının bilişüstü öğrenme stratejileri ve akademik öz yeterlilikleri arasındaki ilişki eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
3. Müzik öğretmeni adaylarının bilişüstü öğrenme stratejileri ve akademik öz yeterlilikleri arasındaki ilişki ana çalgılarına göre farklılık göstermekte midir?
4. Müzik öğretmeni adaylarının bilişüstü öğrenme stratejileri ve akademik öz yeterlilikleri arasındaki ilişki çalgı çalma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Müzik öğretmeni adaylarının bilişüstü öğrenme stratejileri ve akademik öz yeterlilikleri arasındaki ilişki çalgı eğitimi alma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının çalışma stratejileri ve özyeterlilikleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu araştırma müzik öğretmeni adaylarının çalışma



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

stratejilerini kullanma ve özyeterlikleri arasındaki ilişkide çalışma stratejilerini nasıl ve neden tercih ettikleri konusunda farkındalık yaratabilir. Müzik öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerini geliştirmede çalışma stratejilerinin etkisinin ortaya çıkarılması mevcut öğretmenlere de katkı sağlayabileceği düşünülmekte ve bu alanda yapılacak olan diğer çalışmalara yol göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

Sayıtlılar

Bu çalışmada;

- Müzik öğretmenliği lisans programında bulunan piyano eğitimi dersi için araştırmacı tarafından oluşturulan, işlevsel becerilere yönelik model önerisinin, alan uzmanlarının görüşlerine göre geçerli olduğu,
- Aynı ders kapsamında, araştırmacı tarafından geliştirilen modelin uygulanabilirliği açısından seçilen çalışma grubunun hem yeterli hem de homojen olduğu,
- Araştırma sırasında veri toplama amacıyla kullanılan yöntem ve araçların, gerekli bilgileri sağlama kapasitesine sahip oldukları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2022-2023 akademik yılı boyunca, çalışmada kullanılan ölçme aracı aracılığıyla Pamukkale Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde öğrenim gören müzik öğretmeni adayları üzerine yoğunlaşmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek ve olası sonuçları öngörmek amacıyla ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Bu yöntem, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin düzeyini tespit etmek için istatistiksel testlerden yararlanır (Karasar, 2005). İlişki düzeyini saptamak için kullanılan korelasyon testi, değişkenlerin birbiriyle tutarlı bir şekilde nasıl değiştiğini gösterir.

Çalışma Grubu

Araştırmaya, 2023-24 Eğitim-Öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi (n=81; %33.5), Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (n=75; %31) ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (n=86; %35.5) olmak üzere üç farklı üniversitede öğrenim gören toplam 242 müzik öğretmeni adayı katılmıştır.

Verilerin Toplanması



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmanın verileri Denizli Pamukkale Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi eğitim fakültelerinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarına Demografik Bilgi Formu, Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ve Akademik Özyeterlik Ölçeği uygulanarak 2023 Haziran-2024 Mart tarihleri arasında toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada demografik bilgi formu, Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Akademik Özyeterlik Ölçeği ve Gündoğan Çöğenli ve Güven (2014) tarafından geliştirilen Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Form

Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, çalgı türü, çalgı deneyim süreleri, çalgı eğitimi aldıkları süreleri içeren kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanarak uygulanmıştır. "Bilişüstü Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği", Gündoğan Çöğenli ve Güven tarafından 2014 yılında geliştirilmiştir ve bilişüstü öğrenme stratejilerini ölçmek amacıyla kullanılır. Bu ölçek, dört farklı alt boyutta toplam 28 sorudan oluşur. Planlama ile ilgili 9, izleme ile 8, değerlendirme ile 4 ve duyuşsal ile 7 soru yer almaktadır. Her madde, "Kesinlikle Katılmıyorum"dan "Tamamen Katılıyorum"a kadar beş seviyeli bir Likert tipi ölçeğe göre değerlendirilir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları şöyledir: $\chi^2=484.92$; serbestlik derecesi (df)=344; $\chi^2/df=1.40$; RMSEA=0.040; RMR=0.047; SRMR=0.052; NFI=0.90; NNFI=0.96; CFI=0.97; GFI=0.88; AGFI=0.86; ve Cronbach Alpha güvenirlik değeri 0.87 olarak hesaplanmıştır (Gündoğan Çöğenli ve Güven, 2014). Akademik Özyeterlik Ölçeği Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007), "Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği"ni Türkçeye çevirerek bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik seviyelerini değerlendirmek ve belirlemektir. Bu ölçek, orijinal olarak Owen ve Froman (1988) tarafından 33 maddeli ve beşli Likert tipi formatında geliştirilmiştir ve üç ana boyuttan oluşur. Bu boyutlar, sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik becerileri kapsar. Ölçeğin kullanımı tek boyutta da mümkündür. Ölçeğin genel güvenirlik derecesi olarak Cronbach Alfa katsayısı 0,86 iken; sosyal statü için 0,88, bilişsel uygulamalar için 0,82 ve teknik beceriler için 0,90 olarak tespit edilmiştir (Ekici, 2012: 176). Araştırmanın sonuçlarına göre, ölçeğin güvenirlik katsayısı .902 olarak hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bireylerin bilgi üretip kullanma kapasitelerinin artırılması, öğrenme sürecinin öğrenilmesi ile mümkündür. Bu süreç, öğrenme stratejilerinin edinilmesini kapsamaktadır. Söz konusu stratejiler, öğrencilere kendi başlarına öğrenme yeteneği kazandıran tekniklerdir ve bağımsız öğrenmeyi teşvik ederler (Özer, 2008: 141). Bilişüstü öğrenme stratejileri, öğrenenin karşılaştığı yeni bilgileri nasıl



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

işleyeceğini ve öğrendiğini nasıl hatırlayacağını anlamasını sağlamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme sürecinde kendi sorumluluklarını alabilmeleri için bilgiye ulaşma yollarını bilmeleri gerekmektedir. Bu noktada, öğrenme stratejileri öğrencilere rehberlik eder. Öğrenme stratejileri ise bilgiyi belleğe alma, hatırlama gibi bilişsel işlemleri ve bu işlemleri düzenleyen bilişüstü süreçleri içerir ve öğrenenin öğrenme deneyimini şekillendirir (Namlu, 2004: 124). Bilişsel faaliyetler, örneğin problem çözme, bireyin önceden plan yapmasını ve çözümleri değerlendirmesini gerektirir. Bu bağlamda, bilişsel stratejiler ‘ne’ ve ‘nasıl’ sorularına yanıt verirken, bilişüstü stratejiler ‘ne zaman’ ve ‘nerede’ kullanılacağını belirler (Özer, 2008: 142; Veenman vd., 2006: 5). Lenz (1992)’ye göre, bilişsel ve bilişüstü stratejiler birbiriyle bütünleşik olarak işler. Genelde, bilişüstü stratejiler, bilişsel işlemleri düzenlemeye yardımcı olur. Planlama, izleme ve değerlendirme, bu süreçlerde öne çıkan en önemli stratejilerdir. Bu stratejiler, öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşmalarını sağlayan yönlendirmeler sunar (Bayındır, 2006: 78; Jacobs ve Paris, 1987: 259).

Anahtar Kelimeler: müzik öğretmeni adayları, bilişüstü öğrenme stratejileri, akademik özyeterlik

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2008). Aktif Öğrenme, İstanbul: Biliş Gelişim Coşkusu Adaylarının Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarılarını Yordama Gücü.
- Ak, Ş. (2008). A conceptual analysis on the approaches to learning. Educational Sciences: Theory and Practice, 8(3), 707-720.
- Akın, Yrd. Doç. Dr. Ö. (2013). Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları (Pamukkale Üniversitesi Örneği). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 1–10. <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Yyuefd/Issue/13705/165926>
- Alfassi, M. (1998). The efficacy of reciprocal teaching in fostering reading comprehension in high school students in remedial reading classes. American Educational Research Journal, 35(2), 309-341.
- Altun, H. (2016). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Türev Konusundaki Akademik Başarıları İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Arslan, H. ve Uslu, B. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişki. Eğitim ve Bilim, 39(173), 341-355
- Gündoğan Çögenli, A. & Güven, M. (2015). Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarılarını Yordama Gücü. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 5(2), 131–150. <https://doi.org/10.18039/AJESI.77878>
- Gündoğan Çögenli, A. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ve kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Patterns of a Science Teacher’ Systems Thinking Levels in Ecosystems

Janset Beril Tuğ¹ & Ceren Öztekin¹

¹ Science Education, Middle East Technical Univeristy

Problem Statement

As a complex system, ecosystems are organized into multiple smaller subsystems embedded within larger interconnected systems (e.g., Hokayem, Ma, & Jin, 2014; Hokayem & Gotwals, 2016; Jin et al., 2017; Mambrey, Schreiber & Schmiemann, 2020; Schizas, Papatheodorou & Stamou, 2019). Understanding and reasoning about ecosystems requires recognizing multiple causal patterns, such as domino-like (trophic cascade), cyclical, and reciprocal relations (Grotzer & Basca, 2003). Prior research indicates that when examining biological systems, including ecosystems, both students and pre-service teachers often exhibit compartmentalized, fragmented knowledge and low levels of systems thinking skills (Eilam, 2011). Accordingly, a systems thinking approach recommends addressing complex problems through a comprehensive analysis of subsystems within a larger system, as well as the dynamic interactions and interconnections among those systems (Barry, 1993). Systems thinking in ecosystems is defined as the ability to use discipline-specific concepts such as emergent properties, indirect connections, and feedback loops (Jin et al., 2017).

According to Orion and Fortner (2003), the importance of systems thinking extends beyond scientific reasoning to environmental citizenship and responsible decision-making. Hence, they need to internalize that altering one part of this complex system can trigger a chain reaction that potentially leads to serious consequences. Consistent with this need, the “Science for All” perspective reframes the purpose of science education from educating future scientists to educating informed, responsible citizens who can reason about complex systems and decision-making in the public sphere (Orion & Fortner, 2003). Systems and systems models are also added as a crosscutting concept in Next Generation Science Standards (NGSS, 2013; NRC, 2013). Türkiye is no exception. The recently developed science curriculum (MoNE, 2024, p. 55) emphasizes the importance of complex systems, systems literacy, and systems thinking skills.

To prepare our future citizens in line with this perspective, teachers should possess high-level systems thinking skills in complex systems, including ecosystems. Accordingly, this study investigates science teachers’ systems thinking levels in the context of ecosystems to provide insights into how science



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

teachers' understanding of ecosystem dynamics and human-environment interactions can be supported within teacher education programs.

Method

This study adopted the qualitative research method to understand how individuals or groups interpret and give meaning to a human or social issue (Creswell, 2009). To gain a deeper understanding of teacher candidates' system thinking levels in ecosystems, a case study research design was applied. According to Yin (2009), a case study is a type of research design that investigates situations comprehensively by collecting multiple forms of evidence, such as observations, interviews, documents, and artifacts, especially in contexts where the researcher has no influence on participants' behaviors. Yin (2009) stated that each research method can be used for explanatory, exploratory, or descriptive purposes. This research is a descriptive case study as categorized by Yin (2009). The research aims to thoroughly define and describe teachers' systems thinking levels in ecosystems.

The participant was selected by purposeful sampling. As stated by Fraenkel & Wallen (2009), qualitative research generally prefers purposive sampling to ensure the participant is suited to the study's aim. Participant in the research is a female, experienced science teacher who graduated from a public university in Ankara. Also, she is continuing her master's degree in science education. Moreover, she has taken the required undergraduate courses in biology and environmental education. Then, participants were interviewed using the System Thinking Assessment questionnaire, developed by Jin et al (2017). The questionnaire included 11 open-ended questions. Her responses were analyzed depending on the four hierarchical levels developed by Jin et al. (2017).

Level 1 is labelled as "No Idea", referring to recognizing no meaningful relationships, while Level 2, known as "Individual Organisms", refers to describing simple, direct relationships between organisms. Level 3, on the other hand, is called "Relationships and Patterns", which is about identifying distant or indirect relationships and interaction patterns. Level 4 is referred to as "Mechanisms" and deals with constructing coherent causal mechanisms using systems thinking concepts such as carrying capacity, feedback loops, and exponential growth.

Data were analyzed using MAXQDA software for categorizing the codes, and the frequencies of the codes were also evaluated.

Expected/Temporary Results

Participants' responses show she explains coherently what happens in ecosystems by emphasizing the relationships among species, resource availability, and temporal dynamics. For instance, in the item assessing understanding of trophic cascades in Yellowstone National Park, she noted prey-predator



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

relationships, increased reproduction rate, and the effects of limited food on other species. Specifically, she stated wolves are deer predators in the National Park. If we eliminate the wolves, the deer population increases. Consequently, the plant population decreases. Since she addresses relationships and patterns, her systems thinking level was identified as Level 3.

In the item assessing understanding of indirect relationships between environmental factors impacting ecosystems, she mentioned indirect relationships between populations and the influence of multiple causal factors. Thus, her understanding was consistent with Level 4. Overall, while she addressed the patterns of population growth and decline in island examples by relating competition, space, and nutrient limitations, and potential disease effects, she failed to address "system mechanisms", such as carrying capacity, negative/positive feedback, and the energy pyramid.

Although conducted by one science teacher, it provides important clues for science teachers' systems thinking level in ecosystems regarding system mechanisms. However, further research is needed to shed more light on the current findings.

Keywords: causal patterns, ecosystems, systems thinking

References

- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Eilam, B. (2011). System thinking and feeding relations: Learning with a live ecosystem model. *Instructional Science*, 40(2), 213–239. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9175-4>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-Hill Higher Education.
- Grotzer, T. A., & Basca, B. B. (2003). How does grasping the underlying causal structures of ecosystems impact students' understanding? *Journal of Biological Education*, 38(1), 16–29. <https://doi.org/10.1080/00219266.2003.9655891>
- Hokayem, H., & Gotwals, A. W. (2016). Early elementary students' understanding of complex ecosystems: A learning progression approach. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(10), 1524–1545. <https://doi.org/10.1002/tea.21336>
- Hokayem, H., Ma, J., & Jin, H. (2014). A learning progression for feedback loop reasoning at lower elementary level. *Journal of Biological Education*, 49(3), 1–15.
- Jin, H., Shin, H. J., Hokayem, H., Qureshi, F., & Jenkins, T. (2017). Secondary students' understanding of ecosystems: A learning progression approach. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(2), 217–235. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9864-9>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Machamer, P., Darden, L., & Craver, C. F. (2000). Thinking about Mechanisms. *Philosophy of Science*, 67(1), 1–25. <https://doi.org/10.1086/392759>.

Mambrey, S., Schreiber, N., & Schmiemann, P. (2020). Young students' reasoning about ecosystems: The role of systems thinking, knowledge, conceptions, and representation. *Research of Science Education*. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09917-x>

Ministry of National Education [MoNE]. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni [Common text of the Türkiye Century Education Model curricula].

National Research Council (2012) A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core idea. Washington, D.C.: The National Academies Press.

NGSS Lead States. (2013). Next Generation Science Standards: For states, by states. The National Academies Press.

Orion, N., and Fortner, W. R. (2003). Mediterranean models for integrating environmental education and earth sciences through earth systems education *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 8(1), 97-111.

Richmond, B. (1993). Systems thinking: Critical thinking skills for the 1990s and beyond. *System Dynamics Review*, 9(2), 113–133. <https://doi.org/10.1002/sdr.4260090203>

Schizas, D., Papatheodorou, E., & Stamou, G. (2019). Unravelling the holistic nature of ecosystems: Biology teachers' conceptions of ecosystem balance and self-regulation. *International Journal of Science Education*, 41(18), 2626–2646. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1690179>

Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and methods (4th ed.). Sage Publications.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

An Investigation into the Influence of Prospective English Language Teachers' Future Concerns on Teacher Identity Development

İhsan Furkan Şimşek ¹ & Ayça Aslan ¹

¹ English Language Teaching, Yozgat Bozok University

Problem Statement

Teacher identity, particularly in English as a Foreign Language (EFL) and pre-service teacher education, has been subject to extensive study in the recent past. The main problem in defining teacher identity stems from the many ways the word “identity” has been used over time. The literature shows that teacher identity is a dynamic and multifaceted construct subject to a wide range of socio-cultural, institutional, and personal factors, which have to be constantly negotiated and reformulated (Beauchamp & Thomas, 2009). Teacher identity is not a fixed and invariable phenomenon, but rather a structure shaped and built up by teachers following experience, social interaction, and professional growth.

Macro and micro factors play an important role in EFL teacher identity. Salinas (2017) argues that macro circumstances such as bureaucratic demands and educational policy have negative effects on teacher identity, especially at public schools where teachers typically feel frustrated and powerless. In private schools, by contrast, teachers enjoy a stronger sense of accountability and commitment brought by the immediate demands of the school setting. Micro forces, such as establishing positive relationships with peers and students, cognitively and emotionally contribute to the process of developing teacher identity; this shows that positive microenvironments can remedy the negative effects of growing bureaucratic pressure (Salinas, 2017).

Gender differences also influence the development of professional identity among EFL teacher candidates. Pérez-Gracia, Serrano-Rodríguez, and Pontes-Pedrajas (2022) established that women and men pre-service teacher candidates recognize distinct aspects of professional identity, with differences emerging in response to psycho-pedagogical training, the length of teaching placements, and the integration of new teaching methodologies. These differences suggest that gendered experience and perception influence what aspects of teacher identity individuals recognize as most important in their professional lives. Possessing a clear identity and developing a professional identity is essential for teacher candidates to transition from teacher preparation programs to the work setting (Bennett, 2017). Following their field experiences, students develop a sense of belonging that makes them more



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

effective in the classroom. Further, regardless of experience influenced by varied sources, teacher candidates can develop their professional identities in many ways (Eryılmaz & Dikilitaş, 2023). Knowing how future teachers understand and build their professional identities is essential since this identity affects their dedication, pedagogical practices, and flexibility in their subsequent professions.

The significance of the study lies in its focus on future issues of English teacher candidates, an issue traditionally overlooked in teacher identity research, but one of significant influence on the preparedness and resilience of novice teachers. By examining the delicate interplay among future career matters and professional identity, the study contributes to teacher identity construction scholarship and provides practical implications to teacher education courses. Conclusions drawn from this study can inform teacher educators, policy makers, and curriculum developers about the worth of teaching future concerns in teacher education to build healthier, more resilient professional identities.

In this respect, the study addresses the following research questions:

1. Regarding the professional identity levels of prospective teachers of English:
 - Is there a significant difference based on gender?
 - Is there a significant difference based on years of study?
2. How do prospective teachers of English define the concept of teacher identity? What factors are decisive in the development of teacher identity among them?
3. How do future concerns affect the professional identity development of English teacher candidates?

Method

The current research uses a mixed-methods design to study the impact of future concerns on the formation of teacher identity in English teacher candidates. A professional identity scale is administered to measure the levels of identity in more participants during the quantitative stage, and focus group interviews are also carried out with purposive participants to better understand personal experiences and thoughts that create teacher identity during the qualitative stage.

Teacher Professional Identity Scale (Wong & Liu, 2024) was utilized to collect data from 133 participants and gauge their professional identities. The scores obtained position students on a continuum of professional identity formation, offering an understanding of where participants are on their journey toward teacher identity. Some of the participants underwent interviews, with a process of eliciting dominant themes regarding how their identity formation and future challenges affect their professional mindset.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

The analysis used descriptive statistics to present the overall distribution of teacher professional identity scores across the 133 participants, providing an overview of levels of identity development within the group and guiding the selection of interviewees. The information obtained from the interviews was coded and examined with MAXQDA software through thematic analysis. The themes were mapped to indicate alignment between future concerns and professional identity construction and how it varies by the years teacher candidates are pursuing and different levels of identity.

Expected/Temporary Results

Early findings suggest that future anxieties exert a strong impact on the ways in which prospective teachers think about and establish professional identities. Those respondents who are more anxious about work or professional adequacy report less integrated or secure teacher identities, consistent with Reeves (2018) and Pérez-Gracia et al. (2022) conclusions. Conversely, respondents with positive visions of their professional future—also through mentoring or practicum placements—report higher identity congruence and purpose.

Thematic threads highlight agency, belonging, and resilience as intervening variables between anxiety and professional growth. Last but not least, this study highlights that resolution of future challenges in teacher education is pivotal in constructing reflective, adaptive, and resilient teachers.

Keywords: prospective teachers of English, teacher identity, future concerns

References

- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2010). Reflecting on an ideal: Student teachers envision a future identity. *Reflective Practice*, 11(5), 631-643. <https://doi.org/10.1080/14623943.2010.516975>
- Bennett, L. (2017). Social media, academics' identity work and the good teacher. *International Journal for Academic Development*, 22(3), 245-256. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1305961>
- Eryılmaz, R., & Dikilitaş, K. (2023). Identity tensions of in-service teacher educators: A narrative inquiry. *Language Teaching Research*, 1-19. <https://doi.org/10.1177/13621688231216816>
- Pérez-Gracia, E., Serrano-Rodríguez, R., & Pontes-Pedrajas, A. (2022). Building EFL preservice teachers' professional identity: Does gender matter?. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 24(2), 117-131. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.95186>
- Reeves, J. (2018). Teacher identity work in neoliberal schooling spaces. *Teaching and Teacher Education*, 72, 98-106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.002>
- Salinas, D. (2017). EFL Teacher Identity: Impact of Macro and Micro Contextual Factors in Education Reform Frame in Chile. *World Journal of Education*, 7(6), 1-11. <https://doi.org/10.5430/wje.v7n6p1>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Wong, C. Y. E., & Liu, W. C. (2024). Evaluating the Teacher Professional Identity of Student Teachers: Development and Validation of the Teacher Professional Identity Scale. *Journal of Education*, 204(1), 131-144. <https://doi.org/10.1177/00220574221101375>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Hizmetöncesi Dönemde Öğretmen Adaylarının Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Duygu, Tutum, Endişe Düzeyleri ile Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Arzu Tanrıverdi ¹, Ceylan Cinal ¹ & Mehtap Kot ²

¹ Özel Eğitim Öğretmenliği, İnönü Üniversitesi

² Özel Eğitim Öğretmenliği, Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim hakkı, her bireyin doğuştan sahip olduğu temel bir insan hakkıdır. Bu hak, bireylerin cinsiyet, dil, din, etnik köken, yetersizlik durumu veya bireysel farklılıklarına bakılmaksızın eğitim olanaklarına eşit biçimde erişebilmesini güvence altına alır. Modern eğitim anlayışı, bu hakkın yalnızca yasal değil, aynı zamanda toplumsal bir sorumluluk olarak ele alınması gerektiğini vurgular. Bu bağlamda, bireysel farklılıkların gözetildiği ve herkesin öğrenme sürecine aktif biçimde katılımının sağlandığı bütünleştirilmiş eğitim anlayışı ön plana çıkmıştır. Bütünleştirilmiş eğitim, özel gereksinimli bireylerin, gelişimsel açıdan farklılık göstermeyen akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında, gereksinimlerine uygun destek hizmetlerle öğrenim görmelerini esas alır. Bu yaklaşım, bireylerin ayrıştırıldığı özel eğitim ortamlarının yerine, kapsayıcı ve eşitlik temelli bir okul kültürü oluşturmayı amaçlar. Böylece eğitim, sadece akademik kazanımları değil, aynı zamanda toplumsal bütünleşmeyi de destekleyen bir süreç haline gelir. Özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinde başarılı olabilmeleri, uygun destek hizmetlerinin planlanması ve sürdürülmesiyle yakından ilişkilidir. Dil ve konuşma terapisi, fiziksel ve iş terapisi, psikolojik danışmanlık, aile eğitimi, yardımcı teknolojiler ve sağlık hizmetleri bu desteğin önemli bileşenlerini oluşturur. Bu hizmetlerin koordineli biçimde sunulması, bireylerin eğitimden en üst düzeyde yararlanmalarını sağlar. Son yıllarda dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de bütünleştirilmiş eğitim politikalarına yönelik bir dönüşüm yaşanmaktadır. Bu dönüşüm, eğitim sisteminde kavramsal, yasal ve program temelli yenilikleri beraberinde getirmiştir. Ancak, kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarının zaman zaman birbirinin yerine kullanılması, uygulamada kavramsal bir belirsizlik yaratmaktadır. Eğitim programlarının bu kavramsal farkı yansıtacak biçimde yapılandırılması, bütünleştirmenin felsefi ve pedagojik temellerinin daha net anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Bütünleştirilmiş eğitimin başarısı, büyük ölçüde öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve öz yeterlik düzeylerine bağlıdır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ilkelerini benimsemeleri, sınıf içi farklılıklara



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

duyarlı olmaları ve özel gereksinimli bireylerin öğrenme süreçlerine etkin katılımını desteklemeleri kritik öneme sahiptir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarının içeriklerinin bütünleştirilmiş eğitimi destekleyecek biçimde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Bu çalışma, öğretmen adaylarının bütünleştirilmiş eğitime yönelik tutum, öz yeterlik, duygu ve endişe düzeylerini inceleyerek, öğretmen eğitimi programlarının etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Elde edilecek bulguların, kapsayıcı eğitimin niteliğini artırmaya ve öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir

Yöntem

Bu çalışmada öğretmen yetiştirme programlarında yer alan “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” dersi ile “Özel eğitimde bütünleştirme” dersi kapsamında bütünleştirme uygulamalarına yönelik oluşturulan içeriğin öğretmen adaylarının bütünleştirmeye yönelik yeterliliklerini, duygu, tutum ve endişe düzeylerini belirlemek amacıyla tek grup ön test son test deneysel desen modelinden yararlanılmıştır. Tek grup ön test ve son test deneysel desen modelinde bir gruba yapılan müdahale, eğitim vb. etkisini ortaya koymak amacıyla kullanılmaktadır. Bu modelin araştırmada kullanılmasının temel nedeni aynı grup üzerinde ön test ve son test puanları arasındaki farkın yapılan müdahale, eğitim vb. uygulamalarından kaynaklandığının kabul edilmesidir.

Araştırmaya “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” dersini alan öğretmenlik alanları ile “Özel Eğitimde Bütünleştirme” dersini alan 169 öğretmen adayı ile çalışma tamamlanmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının duygu, tutum ve endişe düzeylerini belirlemek amacıyla “Bütünleştirilmiş Eğitim Uygulamalarına İlişkin Duygu, Tutum ve Endişe Ölçeği”, bütünleştirmeye yönelik yeterlik düzeylerine ilişkin verileri toplamak için ise “Bütünleştirme Uygulamaları Öğretmen Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verileri, katılımcılara çevrimiçi ortamda oluşturulan formlar aracılığıyla toplanmıştır. Ön test uygulaması, öğretmen adaylarının ilgili derslere ilişkin herhangi bir içerik veya deneyim kazanmadan önceki durumlarını belirleyebilmek amacıyla, derslerin başlangıcını izleyen ilk iki hafta içerisinde gerçekleştirilmiştir. Son test uygulaması ise, öğretim sürecinin tamamlanmasının ardından katılımcıların bilgi, tutum ve yeterlik düzeylerinde meydana gelen olası değişimleri belirlemek amacıyla, dönem bitimini izleyen bir haftalık süre içerisinde yürütülmüştür. Elde edilen verilerin analizi, değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve sonuçların güvenilirliğinin sağlanması amacıyla SPSS istatistik programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, öğretmen adaylarının bütünleştirilmiş eğitim uygulamalarına yönelik tutum, duygu, endişe ve öz yeterlik algılarını, çeşitli demografik ve mesleki değişkenler açısından incelemiştir. Bulgular, “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” ile “Özel Eğitimde Bütünleştirme” dersleri sonrasında öğretmen adaylarının tutum ve duygularında olumlu değişiklikler olduğunu, ancak endişe düzeylerinde de artış



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

görüldüğünü göstermektedir. Cinsiyet ve özel gereksinimli bireylere yakınlık durumunun tutum, duygu ve yeterlik algıları üzerinde anlamlı etkisi bulunmamıştır. Yeterlik algısı açısından, öğretmenlik alanları, cinsiyet, özel gereksinimli birey yakınlığı, yasal bilgi düzeyi ve deneyim farklılıkları anlamlı bir fark yaratmamıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının olumlu tutum geliştirmeleri için eğitim programlarının içerik ve uygulamalarının gözden geçirilmesi, özel gereksinimli bireylerle daha fazla etkileşim fırsatı sunulması ve uygulama sırasında karşılaşılan güçlükler konusunda desteklenmeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: özel eğitim ve kaynaştırma dersi, özel eğitimde bütünleştirme dersi, öğretmen adayı, bütünleştirme, tutum

Kaynakça

Baştürk, R. (2011). Deneme modelleri. A. Tanrıoğen (Ed.), Bilimsel araştırma yöntemleri içinde (s. 31-54). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gümüşkaya, Ö. (2018). Bütünleştirme ile ilgili araştırmalar ve iyi örnekler. Vize akademik.

Kış, A. (2013). Adaptation of the Sentiments, Attitudes and About Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale on a Turkish Population. Academic Research International 7 (1): 123–134.

Kış, A. & Sarıca, A. D. (2019) Including the excluded: the case of a student with multiple disabilities. International Journal of Inclusive Education, 23:4, 454-468, DOI: 10.1080/13603116.2018.1441338.

Tanrıverdi, A., & Sarıca, A. D., (2021). Eğitimde bütünleştirme: Kuramsal ve pratik temeller. Eğitimde bütünleştirme (pp.25-41), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tanrıverdi, A., & Özokçu, O. (2018). The Psychometric Properties of the Turkish Version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale. Educational Research and Reviews, 13(18), 654-663.

UNESCO (1948). Universal Declaration of Human Rights. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> adresinden 24.02.2024 tarihinde ulaşılmıştır.

UNESCO (1960). Convention against Discrimination in Education (1960). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188526> adresinden 24.02.2024 tarihinde ulaşılmıştır.

UNESCO (1975). Declaration on the Rights of Disabled Persons. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/res3447.pdf> adresinden 24.02.2024 tarihinde ulaşılmıştır.

UNESCO. 1994.Final Report: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality.Paris: UNESCO.

Yaralı, D. (2016). Öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (24), 59-76.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yüksel, H., & Tanrıverdi, A. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin yaşadıkları sosyal sorunlar ve baş etme yolları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20(3), 535-559. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.493089>.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dijital Çağda Öğretmen Eğitimi: 21. Yüzyıl Becerileri ve Sürdürülebilirlik Hedefleri Bağlamında Öz-belirlenimli Öğrenme

Ali Ulus Kımav

Eğitim Bilimleri Bölümü, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz Dördüncü Sanayi Devrimi (Endüstri 4.0) ile şekillenen dijital çağ, yapay zekâ, otomasyon, küresel salgınlar ve sürdürülebilirlik sorunları gibi karmaşık ve öngörülemez dinamiklerle tanımlanmaktadır. Bu yeni ekosistem, eğitimi temelden dönüştürmekte ve "Eğitim 4.0" olarak adlandırılan yeni bir vizyonu zorunlu kılmaktadır (Kim, 2022). World Economic Forum (2016)'ya göre, günümüz öğrencilerinin %65'i bugün var olmayan mesleklerde çalışacak ve bu süreçte en değerli beceriler teknik yetkinliklerden ziyade eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, iş birliği gibi insana özgü 21. yüzyıl becerileri olacaktır. Bu bağlamda eğitim sistemlerinin temel amacı, bireylere sadece belirli görevleri yerine getirme yetkinliği kazandırmak değil, aynı zamanda öğrendiklerini yeni ve karmaşık durumlara uyarlayarak kullanabilme yeteneği kazandırmak olmalıdır (Stoten, 2024).

Ancak ülkemizdeki mevcut öğretmen eğitimi programlarının büyük bir bölümü, hala kuramsal derslerin ağırlığı nedeniyle öğretmenin merkezde olduğu pedagojik modele ve öğrenenlerin belirli bir eğitim programı dahilinde, kendi hızında ilerlediği andragojik modele dayanmaktadır. Yapılan araştırmalar, 21. yüzyılda öğretmen adaylarının öz-belirlenimli öğrenme (heutagogy/hetagoji) hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını ve geleneksel öğretim yöntem ve yaklaşımlarına bağlı kaldığını göstermektedir (Tümen Akyıldız, 2019). Gana'da yapılan benzer bir çalışma, öğretmen adaylarının öğretmen merkezli öğrenme durumlarını tercih ettiğini teyit ederken, öğretmen eğitimcilerinin değişime daha açık olduğunu ortaya koymuştur (Mwinkaar ve Yirdong, 2024). Bu durum, dijital çağın gerektirdiği yetenekli bireyleri yetiştirecek olan öğretmenlerin, bu vizyondan uzak bir anlayışla mesleğe hazırlanmaları gibi önemli bir problem durumu yaratmaktadır.

Bu çalışmada, söz konusu probleme bir çözüm olarak, öğrenenlerin kendi öğrenme sürecini tasarladığı, yönettiği ve değerlendirdiği öz-belirlenimli öğrenme yaklaşımı irdelenmektedir. İlk olarak Hase ve Kenyon (2000) tarafından kavramsallaştırılan öz-belirlenimli öğrenme yaklaşımı, Pedagoji-Andragoji-Hetagoji (PAH) sürekliliğinin en üst basamağını temsil ederken, öğrenen özerkliğini en üst düzeye çıkarmayı hedefler. Bu yaklaşım, sadece bilgi aktarımını değil, öğrenmeyi öğrenme, eleştirel yansıtma ve çift döngülü öğrenme (double-loop learning) gibi derinlemesine öğrenme süreçlerini



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

merkezine alır. Öz-belirlenimli öğrenme yaklaşımı, dijital teknolojiler ve sosyal ağlarla desteklendiğinde, hayat boyu öğrenme için bütüncül bir çerçeve sunar (Blaschke, 2021) ve bu yönüyle Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 4- Nitelikli Eğitim ile doğrudan örtüşmektedir. Ayrıca, bu yaklaşım esnek ve kişiselleştirilmiş yapısı, nöroçeşitli (neurodivergent) öğrenciler gibi farklı öğrenme profillerine sahip bireyleri de kapsamı gibi özelliklere sahiptir (Friedman ve Nash-Luckenbach, 2024).

Bu derleme çalışmasının temel amacı, öz-belirlenimli öğrenme yaklaşımının dijital çağda öğretmen eğitiminin merkezine yerleştirilmesi gerekliliğini, 21. yüzyıl becerileri, dijital beceriler ve sürdürülebilir eğitim hedefleriyle kurduğu güçlü ilişki üzerinden kuramsal ve ampirik kanıtlarla ortaya koymaktır. Bu doğrultuda bu çalışmada, öz-belirlenimli öğrenme yaklaşımına dayalı bir öğretmen eğitimi modeli, dijital çağın gerektirdiği yeteneklere sahip, kendi kararlarını alabilen ve hayat boyu öğrenen öğretmenleri nasıl yetiştirebilir?" sorusuna yanıt aramaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, temel nitel araştırmaya dayalı olarak tasarlanmış ve elde edilen veriler doküman analizi yöntemiyle analiz edilen bir derleme çalışmasıdır. Doküman analizi, mevcut basılı veya elektronik materyallerin anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi geliştirmek amacıyla sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanması sürecidir (Bowen, 2009). Bu yöntem, özellikle farklı kaynaklardan elde edilen verileri birleştirerek bir olguyu veri çeşitlemesi ve alanyazındaki mevcut eğilimleri, boşlukları ve tartışmaları sentezleme amacıyla kullanılmıştır.

Veri Toplama (Arşiv Oluşturma): Çalışmanın veri arşivini, 2000-2025 yılları arasında "heutagogy" "AND" "teacher education" "OR" "21st-century skills" "OR" "digital skills" anahtar kelimeleriyle taranan uluslararası veri tabanlarından seçilen 46 adet bilimsel doküman oluşturmaktadır. Arşiv, hakemli dergi makaleleri, uluslararası yayınevleri tarafından basılmış kitap ve kitap bölümleri ile kongre bildirilerinden oluşmaktadır. Bu çeşitlilik, konunun hem kuramsal temellerini (Hase ve Kenyon, 2000) hem de güncel uygulama ve tartışmalarını kapsamayı sağlamıştır.

Veri Analizi: Dokümanların analizi, Bowen'ın (2009) önerdiği sistematik analiz prosedürü ile Rapley'in (2018) sunduğu eleştirel sorgulama tekniklerinin birleştirildiği bütüncül bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Süreç şu adımları içermiştir:

- *İçerik Analizi:* İlk aşamada, tüm dokümanlar taranarak ve ardından detaylı okunarak her bir kaynağın ana argümanı, temel tanımları, yöntemi ve araştırma sorularıyla doğrudan ilgili metin bölümleri belirlenmiş ve kodlanmıştır.
- *Tematik Analiz:* İkinci aşamada, kodlanan veriler arasındaki ilişkiler ve desenler incelenerek ana ve alt temalar oluşturulmuştur. Bu süreçte metinlere, "hangi problem tanımlanıyor?",



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

"hangi söylemler öne çıkıyor?" ve "hangi konular göz ardı ediliyor?" gibi eleştirel sorular yöneltilmiştir. Geçici sonuçlara göre ortaya çıkan ana temalar; "PAH Sürekliliği", "Dijital Çağın Zorunluluğu", "Yetenek Gelişimi" ve "Uygulamadaki Zorluklar" olarak belirlenmiştir.

- *Sentez ve Yorumlama:* Son aşamada, ortaya çıkan temalar birleştirilerek alandaki mevcut durumu özetleyen, farklı tartışmaları birbiriyle ilişkilendiren ve geleceğe yönelik bir model öneren bütüncül bir sentez oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu derlemenin sonucunda, öz-belirlenimli öğrenme yaklaşımının dijital çağda öğretmen eğitimi için güçlü bir yaklaşım olabileceği görülmüştür. Geçici sonuçlar şunlardır:

- Öz-belirlenimli öğrenme yaklaşımının, öğretmen adaylarına öğrenmeyi öğrenme, karmaşık ve belirsiz durumlara uyum sağlayabilme ve dijital araçları eleştirel bir şekilde kullanma gibi 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak için en uygun kuramsal çerçevelerden birisidir.
- Blaschke (2021)'in bulgularından yola çıkılarak, öğretmen eğitimi programları için harmanlanmış öğrenme ortamlarını temel alan, öğrenme sözleşmeleri, esnek görevler, proje tabanlı öğrenme ve öz-değerlendirme gibi unsurları içeren uygulanabilir bir öz-belirlenimli öğrenme modeli ortaya çıkmıştır. Bu modelde, öğretmenin rolünün bir "bilgi aktarıcı"dan, pedagoji, andragoji ve öz-belirlenimli öğrenme arasında esnek geçişler yapabilen bir "akademik lider"e dönüşümünün önemi anlaşılmıştır (Jones vd., 2019).
- Öz-belirlenimli öğrenmenin esnek yapısıyla nöroçeşitli öğrenciler gibi farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip bireyleri de kapsayarak sürdürülebilir ve kapsayıcı eğitim hedeflerine hizmet edebileceği saptanmıştır (Friedman ve Nash-Luckenbach, 2024).

Anahtar Kelimeler: hetagoji, öz-belirlenimli öğrenme, öğretmen yetiştirme, teknolojik beceriler, sürdürülebilir eğitim

Kaynakça

Blaschke, L. M. (2021). The dynamic mix of heutagogy and technology: Preparing learners for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1629-1645. <https://doi.org/10.1111/bjet.13105>

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

Friedman, Z. L., & Nash-Luckenbach, D. (2024). Has the time come for Heutagogy? Supporting neurodivergent learners in higher education. *Higher Education*, 87, 1905-1920. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01097-7>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Hase, S., & Kenyon, C. (2000). From andragogy to heutagogy. *ultiBASE*. <https://researchportal.scu.edu.au/esploro/outputs/991012821597602368>

Jones, C., Penaluna, K., & Penaluna, A. (2019). The promise of andragogy, heutagogy and academagogy to enterprise and entrepreneurship education pedagogy. *Education + Training*, 61(9), 1170-1186. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2018-0211>

Kim, J. (2022). The interconnectivity of heutagogy and Education 4.0 in higher online education. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 48(4). 1-17. <https://doi.org/10.21432/cjlt28257>

Mwinkaar, L., & Yirdong, J-F. (2024). Heutagogy as an alternative in teacher education: Conceptions of lecturers and pre-service teachers of school of education and life-long learning, *SDD-UBIDS. Frontiers in Education*, 9. 1-10. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1389661>

Rapley, T. (2018). *Doing conversation, discourse and document analysis* (2nd ed.). SAGE Publications Ltd.

Stoten, D. W. (2024). Developing individual capability in organizations through the promotion of heutagogy. *On the Horizon: The International Journal of Learning Futures*. 32(4). 206-214. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2018-0211>

Tümen Akyıldız, S. (2019). Do 21st century teachers know about heutagogy or do they still adhere to traditional pedagogy and andragogy? *International Journal of Progressive Education*, 15(6), 151-169. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.215.10>

World Economic Forum. (2016). *The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*.

https://www3.weforum.org/docs/WEF_FOJ_Executive_Summary_Jobs.pdf adresinden 05.09.2025 tarihinde erişilmiştir.

Eğitimin Geleceğini Yeniden Tasarlamak: Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Algıları

Fatih Yılmaz ¹ & Murat Yalman ²

¹ Sınıf Öğretmenliği, Dicle Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri, Dicle Üniversitesi

Problem Durumu

Yapay Zeka (YZ), bilgisayar sistemlerinin insan benzeri bilişsel süreçleri (öğrenme, akıl yürütme, algılama, karar verme) taklit etmesini sağlayan bir bilim ve mühendislik alanıdır. Alan Turing’in 1950 tarihli “Computing Machinery and Intelligence” makalesi, modern yapay zekânın temelini oluşturur. Turing, makinelerin düşünebilip düşünemeyeceğini sorgulamış ve “Turing Testi”ni önermiştir.

Russell ve Norvig’e (2020) göre YZ, “akıllı ajanların tasarımıyla ilgilenen bir disiplindir; bu ajanlar çevrelerini algılar, bilgi üretir ve hedeflerine ulaşmak için eylemde bulunurlar.”

Yapay zekâ üç temel düzeyde sınıflandırılır:

Tür	Açıklama	Örnek
Dar (Zayıf) Yapay Zekâ	Belirli bir görevi yerine getiren, sınırlı kapasitede sistemlerdir.	ChatGPT, Siri, Google Translate
Genel Yapay Zekâ	İnsan benzeri genel akıl yürütme ve problem çözme yeteneğine sahip sistemlerdir.	Henüz geliştirilme aşamasındadır.
Üstün (Süper) Yapay Zekâ	İnsan zekâsını aşan, kendi kendine öğrenen ve geliştiren sistemlerdir.	Kuramsal düzeydedir.

Yapay zekâ yalnızca teknolojik bir araç değil, aynı zamanda toplumsal, etik ve pedagojik bir

dönüşüm aracıdır. Eğitimde doğru planlandığında, öğretim süreçlerini zenginleştiren,

öğrenmeyi kişiselleştiren ve fırsat eşitliğini destekleyen bir güç haline gelebilir. Ancak

bunun için veri güvenliği, etik ilkeler ve öğretmen eğitimi alanlarında politikalar



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda eğitimde kullanımı gün geçtikçe artmaktadır.

Yapay zekâ (YZ), eğitimde son on yılın en hızlı gelişen alanlarından biridir. Öğrenme analitiği, bireyselleştirilmiş öğretim, otomatik değerlendirme ve öğrenci etkileşiminin yönetimi gibi çok sayıda uygulama, eğitimde yapay zekanın işlevselliğini ortaya koymaktadır (Luckin et al., 2016). Eğitim alanında YZ'nin hızla yaygınlaşması, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu teknolojiyi nasıl algıladıklarının belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Çünkü öğretmenlerin teknolojik değişime yönelik algıları, yenilikçi uygulamaların benimsenmesi sürecinde belirleyici bir faktördür (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Türkiye’de öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığına ilişkin çalışmalar artmakla birlikte, yapay zekâyâ yönelik algılarını inceleyen araştırmalar henüz yeni sayılabilir (Yılmaz & Yıldırım, 2023). Bu araştırma, öğretmen adaylarının YZ’ye yönelik algılarını belirlemeye odaklanmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerine ilişkin algı düzeylerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının yapay zekâyâ yönelik genel tutumları nasıldır?
2. Yapay zekânın eğitimde kullanımına ilişkin algılar nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma tarama (survey) modelinde desenlenmiştir. Tarama modelleri, geniş örneklemelerden elde edilen veriler aracılığıyla mevcut durumu betimlemeye olanak sağlar (Karasar, 2020). Bu çalışmada, öğretmen adaylarının yapay zekâyâ yönelik algıları açık uçlu sorularla belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma 2025-2026 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayların görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarına açık uçlu on soru sorulmuş ve onlara soruları yanıtlamaları için de bir ders saati süre verilmiştir. Araştırmanın verileri nitel araştırmaya dayalı tematik yaklaşım temel alınarak analiz edilmiştir.

Tematik analiz, nitel araştırmalarda verilerdeki anlam örüntülerini (temaları) sistematik biçimde belirlemek, analiz etmek ve yorumlamak amacıyla kullanılan bir veri analiz yöntemidir (Braun & Clarke, 2006). Bu yöntem, araştırmacının görüşme, gözlem veya dokümanlardan elde ettiği verilerde tekrar eden anlam birimlerini saptamasını, bunları temalar altında toplamasını ve bu temalardan genel bir anlam yapısı geliştirmesini sağlar. Tematik analiz, nitel veri analizinde esnek bir çerçeve sunar; belirli bir kuramsal yaklaşıma (örneğin fenomenoloji, sosyokültürel teori vb.) bağlı olmak zorunda değildir. Bu çerçeveye bağlı olarak temalar oluşturulmuş, alt temalara ayrılmıştır. Tema ve alt temaların arasındaki ilişkiyi Nvivo programında bilgisayar ortamında analiz edilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Verilerin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması bağlamında, oluşturulan temalara uygun olup olmadığı bağımsız kodlayıcıya sunulmuş, görüş birliği olanlar bir araya getirilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek inandırıcılık sağlanmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının yapay zekâyı dönüştürücü bir potansiyel olarak gördüklerini, ancak mesleki kimlikleri açısından belirsizlik yaşadıklarını göstermektedir. Bu durum, literatürde yer alan benzer çalışmalarla da paralellik göstermektedir (Zawacki-Richter et al., 2019; Holmes et al., 2021). Öğretmen adayları, YZ'yi öğrenme sürecini kolaylaştıran bir araç olarak algılamakta; ancak öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun azalabileceğinden ve öğretmenlik mesleğinin insanî yönünün zayıflayabileceğinden endişe duymaktadırlar. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarında yapay zekâ farkındalığına yönelik zorunlu ders veya seçmeli modüllerin yer alması önerilmektedir.

Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların öğretmen yetiştirme programlarında yapay zekâ okuryazarlığına yönelik politikaların geliştirilmesine, yükseköğretim düzeyinde dijital pedagojinin yeniden yapılandırılmasına ve eğitim teknolojilerinin etik, pedagojik ve teknik boyutlarının dengelenmesine katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: yapay zeka, öğretmen eğitimi, eğitimin geleceği

Kaynakça

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. London: Pearson.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi* (35. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yılmaz, F., & Yıldırım, A. (2023). Öğretmen adaylarının dijital dönüşüm sürecinde yapay zekâ farkındalıkları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(2), 134–156.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39), 1–27.

Öğretmen Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretime Hazırlık Sürecine İlişkin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Özgün Uyanık Aktulun ¹ & Koray Kasapoğlu ²

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Afyon Kocatepe Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri, Afyon Kocatepe Üniversitesi

Problem Durumu

Hiçbir çocuğun aynı hızda ve şekilde öğrenemeyeceği gerçeği, öğrenmeyi kişiselleştirmeyi, öğretimi farklılaştırmayı gerektirmektedir. Tomlinson (2014), öğretimi farklılaştırmayı, öğrenen ihtiyaçlarına öğretmenin düşünce yapısı ile şekil alan ve farklılaştırmanın genel ilkeleriyle (öğrenmeyi teşvik eden ve destekleyen çevre, nitelikli eğitim programı, öğretme ve öğrenmeye yön veren değerlendirme, öğrenci farklılıklarına yanıt veren öğretim, öğrencileri yönlendirme ve rutinleri yönetme) yönlendirilen proaktif tepkisi olarak tanımlamıştır (s. 20). Öğretmenlerin içeriği, süreci, ürünü ve duygulanımı/ortamı farklı öğretim stratejileri (öğrenme/ilgi merkezleri, grafik düzenleyiciler, okuma/yazmada iskele kurma, zekâ tercihleri, kademeli ödevler, öğrenme sözleşmeleri, karmaşık öğretim, bağımsız projeler, küçük grupla öğretim vs.) kullanarak öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme yaklaşımlarına göre farklılaştırabilecekleri vurgulanmıştır (Tomlinson, 2014, s. 20). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programında ise farklılaştırma, zenginleştirme ve destekleme bileşenleriyle yapılandırılmış, zenginleştirme, “akranlarından daha ileri düzeydeki çocuklara genişletilmiş ve derinlemesine öğrenme fırsatları sunan, onların bilgi ve becerilerini geliştiren uygulamalar” olarak, destekleme, “öğrenme sürecinde daha fazla zaman ve tekrara ihtiyaç duyan çocuklara ortam, içerik, süreç ve ürün bağlamında uyarlanmış uygulamalar” olarak tanımlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024, s. 15). Bu tanımlardan okul öncesi öğretmenlerinden çocukların öğrenmelerini zenginleştirmelerinin ve desteklemelerinin beklendiği anlaşılmaktadır. Bu beklentinin karşılanmasının öğretmen eğitiminin okul öncesi öğretmen adaylarını öğretimi farklılaştırmaya hazır hâle getirmesine bağlı olduğu düşünülmektedir. Nitekim Aşıroğlu (2016), okul öncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim ile ilgili çoğu konuda kendilerini yeterli gördüklerini fakat akranlarından daha ileri düzeydeki çocuklara öğrenme etkinlikleri sağlama, çocukların düzeylerine göre etkinlikleri basamaklama, tüm çocukları eşit düzeyde motive etme ve çocukların görüşleri doğrultusunda etkinlik planlama konusunda kendilerini yetersiz algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle okul öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarını öğretimi farklılaştırmaya ne kadar iyi hazırladığının araştırılması kritik öneme sahiptir. Ayrıca, alan yazınında öğretimi farklılaştırmaya hazırlama açısından okul öncesi öğretmen eğitimi öğretmen adaylarının

gözünden değerlendiren bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alan yazınındaki bu boşluktan hareketle yürütülen bu araştırmanın amacı, öğretmen eğitiminde farklılaştırılmış öğretime hazırlık sürecine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada yanıt aranan soru şöyledir: (1) Öğretmen eğitimi, okul öncesi öğretmen adaylarını öğretimi farklılaştırmaya ne kadar iyi hazırlamaktadır?

Yöntem

Öğretmen eğitiminde farklılaştırılmış öğretime hazırlık sürecine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlendiği bu araştırmada nitel araştırma yöntemi ve olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim, fark edilen fakat derinlemesine anlaşılamayan olgulara açıklık getirir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının yükledikleri anlamlar ve öğretmen eğitiminde edindikleri deneyimler aracılığıyla keşfedilmek istenen olgu, öğretmen eğitiminde farklılaştırılmış öğretime hazırlık sürecidir. Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir durum ve ölçüt örnekleme yöntemleri ile belirlenen ve bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 35 üçüncü sınıf okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının seçiminde göz önünde bulundurulmuş ölçüt, Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında yer alan “Okul Öncesi Eğitim Programları” dersini almış olmalarıdır. Veriler, 2025-2026 eğitim-öğretim yılı güz döneminde 10 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile beşer öğretmen adayından oluşan yedi grupta odak grup görüşmeleri yapılarak toplanmıştır. Bu araştırmada odak grup görüşmeleri ile toplanan veriler, tümevarımsal kodlama yaklaşımından yararlanılarak içerik analizine (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2018) tabi tutulmuştur. Toplanan nitel verilerin inandırıcılığı (Miles & Huberman, 1994) derinlik odaklı veri toplama ve uzman incelemesi stratejileri (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993 akt. Yıldırım & Şimşek, 2018), tutarlılığı (LeCompte & Goetz, 1982) ise tutarlılık incelemesi stratejisi (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993 akt. Yıldırım & Şimşek, 2018) kullanılarak sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen eğitiminde farklılaştırılmış öğretime hazırlık sürecine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla verilerin odak grup görüşmeleri ile toplandığı bu araştırmada verilerin çözümlenmesi süreci devam etmektedir. Yapılan ilk veri analizinden okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen eğitiminde farklılaştırılmış öğretime hazırlık sürecini teorik açıdan yeterli fakat pratik açıdan yetersiz olarak algıladıkları anlaşılmıştır. Okul öncesi öğretmen adayları, aldıkları Okul Öncesi Eğitim Programları dersinde farklılaştırmanın teorik olarak ele alındığını, Erken Çocuklukta Fen Eğitimi, Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi gibi derslerde ise etkinlikler planlanırken farklılaştırma ile ilgili nelerin yapılabileceğinin tartışıldığını belirtmişlerdir. Ancak uygulama derslerinin sınırlılığı nedeniyle farklılaştırılmış öğretimi uygulama konusunda kendilerine pek güvenemediklerini ifade etmişlerdir. Özellikle öğrenmeyi zenginleştirme konusunda kendilerini



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

daha yetersiz hissettiklerini fakat öğrenmeyi destekleme konusunda daha iyi olduklarını düşündüklerini dile getirmişlerdir. Okul öncesi öğretmen adayları, öğretmen eğitiminin kendilerini öğretimi farklılaştırmaya daha hazır hâle getirebilmesi için uygulama derslerinin farklılaştırılmış öğretimi daha fazla gözlemleme ve deneyimleme fırsatı verecek biçimde yapılandırılması, teorik derslerde zenginleştirme üzerinde daha fazla durulması, öğretmen eğitimcilerinin de derslerinde öğretimi farklılaştırmaları gerektiğini önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi öğretmen eğitimi, farklılaştırılmış öğretim, öğretmen adayı

Kaynakça

- Aşıroğlu, S. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliliklerine ilişkin görüşleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), 948-960. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.282393>
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. Review of Educational Research, 52, 31-60.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli okul öncesi eğitim programı. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.). Sage.
- Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Investigating the Interplay Between Cognitive Flexibility and Mindfulness: A Case Study of Pre-Service Teachers

Nesrin Öztürk ¹ & Erva Özbaba ²

¹ Educational Sciences, İzmir Democracy University

Problem Statement

Beyond pedagogical knowledge and skills, teachers must have soft skills that contribute to mental adaptability, emotional regulation, interpersonal relationships, and overall well-being. In this sense, this study focuses on cognitive flexibility and mindfulness regarding teachers' personal growth and success in professional environments, especially in an increasingly complex and fast-changing world. As teachers face new challenges, diverse student needs, and evolving practices, the ability to remain flexible in thinking, manage stress, and maintain emotional balance is essential.

Classrooms hold unexpected and uncertain events. A mindful teacher is more likely to notice early signals (attention), understand them without fusing, and navigate problems or complexities by switching strategies. Practically, that is when cognitive flexibility helps teachers (a) shift between pedagogical approaches regarding students' needs and content intake, for example, from discussion to written reflection, (b) adapt instructional components (i.e., content, process, and products) regarding differentiation and Universal Design for Learning, and (c) manage classroom behavior effectively (Gay, 2010). Additionally, cognitive flexibility is often linked to adaptive expertise, which not only involves mastery of content but also the ability to stretch knowledge to new and unfamiliar contexts (Bransford et al., 2000). In this sense, mindfulness can help teachers update when the context shifts.

Recent research conducted in Turkey provides evidence for the relation of mindfulness and cognitive flexibility. Specifically, research reported that mindfulness positively influences cognitive flexibility by allowing teachers to remain present and adaptable when confronted with challenges (Bekirler & Günay Bilaloğlu, 2022; Gurpinar & Ikiz, 2022). Mindfulness and emotion regulation also improve cognitive flexibility (Doğan Laçın & Turp, 2022). Teachers who practice mindfulness are less likely to become overwhelmed by emotions, improve stress tolerance, and maintain mental clarity and flexibility when faced with stress (Ozcan, 2019). Moreover, teachers who practice mindfulness are better able to manage classroom behavior, adjust their teaching strategies, and create a more supportive and adaptive learning environment (Gecikli & Ak, 2023). Similarly, Öztürk et al. (2022)



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

found that mindfulness improves techno-pedagogical competencies, indirectly enhancing cognitive flexibility.

While there is the correlational evidence of mindfulness and cognitive flexibility from Türkiye, research studies do not elaborate on how these two constructs function. As their operation may impact design and delivery of educational interventions, this research will explore the pathway of mindfulness and cognitive flexibility for a detailed understanding of their bidirectional relationship between mindfulness and cognitive flexibility, if at all. In this sense, this study aims to determine whether mindfulness directly influences cognitive flexibility, and conversely, whether cognitive flexibility has a direct effect on mindfulness. The findings can contribute to the development of future workshops and interventions that optimize these factors for better outcomes.

Method

Research Design

This survey research was positioned within a case study methodology regarding its limited context and focus on a specific group of participants. Case studies can investigate complex phenomena within real-life contexts, and survey research can generate insights that are both descriptive and interpretive (Merriam & Tisdell, 2016). In this sense, the structured, quantitative nature of surveys was combined with the exploratory, context-sensitive qualities of case study design (Creswell & Poth, 2018).

Participants

Participants were recruited to this study based on convenience sampling. At the time of the study, they were enrolled in different departments at the College of Education of a state university. They studied in the departments of Foreign Language Education (FLE, N = 50), Elementary Mathematics Education (EME, N = 13), Special Education (SE, N = 17), Guidance and Counseling (GC, N = 18), and Pre-school Education (PSE, N = 23). Of the 121 participants, N = 81 (66.9%) were female and N = 40 (33.1%) were male.

Data Collection Tools

In this study, two instruments were used to collect data. For cognitive flexibility, the Turkish Cognitive Flexibility Inventory (T-CFI), validated by Sapmaz and Doğan (2013), was employed. Regarding the original CFI (Dennis & Vander Wal, 2010), the T-CFI was examined and T-CFI has a structure of two factors, as alternatives (14 items) and control (6 items), responded on a 5-point Likert scale. Cronbach's alpha reliability was .90 for the alternatives and .84 for the control sub-dimension, respectively.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

For mindfulness, the Turkish Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (T-CAMS-R) was employed. Catak (2012) investigated the 10-item Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R; Feldman et al., 2007) in two different studies. Findings confirmed that T-CAMS-R has acceptable internal consistency (.77), and it displayed convergent as well as concurrent validity. Catak (2012) found that the Turkish version of the scale, rated on a 4-point Likert scale, had a first-order latent mindfulness factor.

Data Analysis

Data were analysed via parametric tests after assumption checking on Jamovi, version 2.3.13. Descriptive statistics and reliability analyses (Cronbach's α) were calculated and Pearson's correlation coefficients were examined for bivariate relationships among mindfulness (MF), cognitive flexibility alternatives (CF_alternatives), and cognitive flexibility control (CF_control). Moreover, hierarchical and multiple regression analyses were performed for the predictive relationships between mindfulness and the cognitive flexibility dimensions. Finally, a path analysis was conducted using structural equation modeling (SEM) to evaluate whether mindfulness mediated the relationship between CF_control and CF_alternatives.

Expected/Temporary Results

Internal consistency estimates showed good reliability. Cronbach's α ranged from .86 to .90 for Cognitive Flexibility (CF) subscales and .80 for Mindfulness (MF). MF was positively correlated with CF_alternatives ($r = .36, p < .001$) and CF_control ($r = .32, p < .001$), while CF subscales were not significantly correlated ($r = .11, p = .214$), suggesting independent functioning.

A hierarchical multiple regression indicated that CF_control and CF_alternatives significantly predicted MF, $F(2,118) = 15.40, p < .001, R^2 = .21$. Both CF_control ($B = 0.179, p = .001$) and CF_alternatives ($B = 0.338, p < .001$) were significant. Adding the interaction term did not improve the model ($\Delta R^2 = .004$). Reverse regressions showed MF predicted CF_alternatives ($B = 0.35, p < .001, R^2 = .27$) and CF_control ($B = 0.53, p = .001, R^2 = .20$), indicating mindfulness is a strong driver of cognitive flexibility.

Path analysis demonstrated excellent fit ($CFI = .99, RMSEA = .05$). CF_control significantly predicted MF ($\beta = .20$), and MF predicted CF_alternatives ($\beta = .35$), while the direct path between CF subscales was non-significant. Bootstrapping confirmed a significant indirect effect ($\beta = .07, p = .007$), indicating full mediation by mindfulness.

Keywords: cognitive flexibility, mindfulness, education, pre-service teachers.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

References

- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125–143.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27–45.
- Becker, B. D., Gallagher, K. C., & Whitaker, R. C. (2017). Teachers' dispositional mindfulness and the quality of their relationships with children in head start classrooms. *Journal of School Psychology*, 65, 40–53.
- Bekirler, A., & Günay Bilaloğlu, R. (2022). Relationships between preschool teachers' cognitive flexibility, mindfulness, and self-efficacy. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(3), 301–318.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academies Press.
- Catak, P. D. (2012). The Turkish version of the cognitive and affective mindfulness scale-revised. *Europe's Journal of Psychology*, 8(4), 603–619. <https://doi.org/10.5964/ejop.v8i4.436>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Deniz, M. E., Erus, M. S., & Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekânın aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 17–31.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34, 241–253.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
- Doğan Laçın, B. G., & Turp, H. H. (2022). A study on parents' emotion regulation skills, self-awareness, and cognitive flexibility levels. *Journal of Contemporary Educational Research*, 9(4), 785–796.
- Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J., & Laurenceau, J. P. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(3), 177–190.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182–195.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Gecikli, E., & Ak, E. (2023). The relation between science teachers' classroom management skills and their cognitive flexibility. *Educational Studies*, 49(3), 437–450.
- Gurpinar, A. C., & Ikiz, F. E. (2022). The investigation of mindfulness, cognitive flexibility and mental symptoms of teacher trainees. *International Journal of Progressive Education*, 18(2), 275–290.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Üniversite Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ile Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İkbal Kılınçlı ¹ & Gündüz Güngör ¹

¹ Çocuk Gelişimi, Kapadokya Üniversitesi

Problem Durumu

Bu araştırma, pedagojik formasyon eğitimi alan üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bağlanma kuramı, Bowlby'nin çalışmalarıyla kuramsallaştırılmış ve bireyin güvenli bir duygusal gelişim süreci yaşayabilmesi için bakım verenle tutarlı, duyarlı ve destekleyici bir ilişki geliştirmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Ainsworth'un geliştirdiği “Yabancı Durum Testi” ile bu kuram deneysel olarak desteklenmiş ve bağlanma stilleri gözlemlenebilir hâle getirilmiştir. Bu bağlamda, güvenli, kaçınan ve kaygılı-kararsız olmak üzere üç temel bağlanma stili tanımlanmıştır (Ainsworth et al., 1978). Ergenlerin ebeveynlerinin ergenler için birer bağlanma objesi olmaktan tamamen çıktıkları söylenemez ama başka bir bireye yönelme söz konusudur, bebeklikte ve çocukluk döneminde olduğundan çok daha az da olsa anne ve babalara olan bağlanmanın devam ettiği düşünülmektedir. Ergenlerin içinde bulundukları gelişim dönemine bağlı olarak, bağlanma yön değiştirmiş olsa da bebeklik ve çocukluk dönemindeki bağlanma ilişkisi etkisini sürdürmektedir. Bebeklik ve çocukluk döneminde kurulan bağ ergenin davranışlarını, hareketlerini, duygu durumlarını etkilemektedir. Çocuklukta anne babasıyla güvenli şekilde bağlanamamış bireyler yetişkinliklerinde başkalarıyla iletişim içerisine girecekleri zaman tedirgin olurlar. Kendileri ve diğerleri hakkında olumsuz bir bakış açısına sahiptirler. Terk edilmekten ve yalnız kalmaktan korkarlar bu sebeple romantik bir ilişkiye girmek konusunda kaygılıdırlar. Güvensiz bağlanan kişilerden kaçınan bağlananlar kendileriyle yakınlık kurulmasına izin vermezken, kaygılı bağlananlar ise sevildikleri konusunda sürekli şüpheli davranırlar ve içleri çoğu zaman rahat olmamaktadır. Güvenli bağlanan kişiler ise bu durumların tam tersi olan olumlu durumları tecrübe etmektedirler (Ainsworth ve Bowlby, 1991).

Karar verme becerileri yaş aldıkça gelişebilmekte ve çocukların yaşı ilerledikçe karar verme becerilerinde artış gözlemlenebilmektedir (Pekdoğan ve Ulutaş, 2018). Alanyazında karar verme stilleri ile ilgili birçok sınıflandırma bulunmaktadır. Bu çalışmada akılcı ve sezgisel karar verme stilleri üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır. Akılcı karar verme bireyin karar vereceği konu hakkında bilgi toplayıp bu bilgileri temel alarak karar vermesidir. Sezgisel karar verme ise bireyin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

karar aşamasında sezgileri ve duygularını temel alarak karar vermesidir (İme, Kalı Soyer ve Keskinoglu, 2020).

Bu araştırmanın amacı; pedagojik formasyon eğitimi alan üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırma Soruları

1. Pedagojik formasyon eğitimi alan üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri nasıldır?
2. Bağlanma stilleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, ebeveyn durumu, anne-baba mesleği, anne-baba eğitim durumu arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Pedagojik formasyon eğitimi alan üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri nasıldır?
4. Karar verme stilleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, ebeveyn durumu, anne-baba mesleği, anne-baba eğitim durumu arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Pedagojik formasyon eğitimi alan üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ile karar verme stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma “tarama” modelinin bir alt türü olan “ilişkisel tarama” modeliyle desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, bilinen bir olayın veya durumun, farklı değişkenler göz önüne alınarak, bu değişkenlerin birbirini etkileyip etkilemediğini ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerini sorgular. (Karasar, 2007: 88).

Araştırmanın katılımcılarını bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören pedagojik formasyon öğrencileri oluşturmaktadır. 2024-2025 akademik yılında ilgili vakıf üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenci sayısı 203'tür. Tüm öğrencilere ulaşılması hedeflendiğinden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmacılar tarafından her bölüme online olarak anket iletilmiştir. Online olarak teslim alınan ölçek sayısı 198 olup, yapılan incelemeler sonunda hep aynı şıkları işaretleme veya eşit sayıda seçenek işaretleme nedenleriyle 14 ölçek iptal edilmiş, değerlendirmeye alınan toplam ölçek sayısı 184 olmuştur. Araştırmada Erzen (2016) tarafından geliştirilen üç boyutlu bağlanma stilleri ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 18 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmakta ve ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin alt boyutlarını “Güvenli Bağlanma Stili”, “Kaçınan Bağlanma Stili” ve “Kaygılı-Kararsız Bağlanma Stili” oluşturmaktadır. Ölçek 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. İkinci olarak Hamilton vd (2016) tarafından geliştirilmiş olan İme, Kalı Soyer ve Keskinoglu (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan Akılcı ve Sezgisel Karar Verme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin ilk alt boyutu olan akılcı karar verme boyutu beş maddeden, sezgisel karar verme boyutu da beş maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert yapıya sahiptir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Karar verme stilleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir ($p > .05$). Benzer şekilde, bağlanma stillerinde de cinsiyete dayalı anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri ve bağlanma stillerinde cinsiyetin farklılık yaratan bir değişken olmadığını göstermektedir. Sınıf düzeyine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarında ise, karar verme ve bağlanma stilleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bölümlere göre elde edilen ANOVA sonuçları da, öğrencilerin karar verme ($F(7,176)=0,851$; $p=.547$) ve bağlanma ($F(7,176)=1,210$; $p=.300$) stillerinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Anne eğitim düzeyine göre bağlanma stillerinde anlamlı bir fark görülmüştür ($p < .05$). Post Hoc analiz sonuçlarına göre, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip annelere sahip öğrenciler, daha düşük eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına kıyasla daha düşük bağlanma puanlarına sahiptir. Benzer şekilde, anne mesleği değişkeni bağlamında karar verme stillerinde anlamlı fark bulunmuş ($p = .049$), kamu sektörü çalışanı olan annelerin çocuklarının karar verme stillerinin diğer gruplardan farklılaştığı görülmüştür.

Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre bu iki değişken arasında anlamlı ve pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = .281$, $p < .01$). Bu durum, bireylerin karar verme eğilimleri ile bağlanma biçimleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: yükseköğretim, pedagojik formasyon, bağlanma stilleri, karar verme stilleri

Kaynakça

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Lawrence Erlbaum Associates.

Ainsworth, M. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. American psychologist, 46(4), 333-341

Erzen, E. (2016). Three dimensional attachment style scale, Inonu University Journal of the Faculty of Education, 17(3), 0121. DOI: 10.17679/iuefd.17323631

Hamilton, K., Shih, S. I. ve Mohammed, S. (2016). The development and validation of the rational and intuitive decision styles scale. Journal of Personality Assessment, 98(5), 523-535.

İme, Y., Kalı Soyer, M. ve Keskinoglu, Ş. M. (2020). Akılcı ve sezgisel karar verme stilleri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16 (Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5995-6013. DOI: 10.26466/opus.720827

Karasar, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemleri (17. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Pekdoğan, S., & Ulutaş, İ. (2018). Karar verme becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının karar verme becerileri üzerindeki etkisi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 230-244.

Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Duygusal Yetkinliklerinin Kültürlerarası Karşılaştırılması: Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri Örneklemini Üzerine Bir İnceleme

Özlem Azman ¹ & Akın Efendioğlu ¹

¹ Sınıf Öğretmenliği, Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Sosyal-duygusal yetkinlik (SDY), bireyin kendi duygularını fark etme, düzenleme ve başkalarının duygularını anlayarak sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilme kapasitesini ifade eder (Weissberg, Durlak, Domitrovich ve Gullotta, 2015). Öz-düzenleme, empati, etkili iletişim ve sorumlu karar verme gibi yaşam boyu gerekli becerilerle ilişkili olan bu yetkinlikler, bireyin hem kişisel refahını hem de toplumsal etkileşimlerini doğrudan belirlemektedir. Öğretmenlik mesleğinde sosyal-duygusal yetkinlikler daha kritik bir öneme sahiptir; çünkü öğretmenler yalnızca bilgi aktaran değil, aynı zamanda sınıfın duygusal iklimini belirleyen ve öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini yönlendiren aktörlerdir (Jennings ve Greenberg, 2009). Literatürde, CASEL (2020) tarafından tanımlanan beş temel alan öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinliklerinin yapı taşlarını oluşturmaktadır. Bu beceriler, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinden, öğrencilerle kurdukları iletişime ve öğrenme ortamının niteliğine kadar geniş bir etki alanına sahiptir. Hollingsworth ve Winter (2013) ise özellikle erken çocukluk döneminde öğretmenlerin sosyal-duygusal becerilere verdikleri önemin, akademik alandaki başarıdan daha kalıcı etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Brackett ve ark. (2012), öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin inançlarının yaş, deneyim ve bağlam gibi faktörlere göre değiştiğini belirtirken; Ransford ve ark. (2009) deneyimli öğretmenlerin sınıf içi çatışmalarda daha etkili sosyal-duygusal stratejiler geliştirdiklerini göstermiştir. Türkiye’de yürütülen çalışmalar (Totan, 2011), öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenmeye genel olarak olumlu yaklaşıtlarını, fakat uygulama düzeyinde yeterli deneyime sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, öğretmen yetiştirme programlarının sosyal-duygusal beceriler konusunda sistematik bir içerik sunmadığını ve bu alanda bir boşluk bulunduğunu işaret etmektedir. Türkiye’nin son yıllarda göç alan bir ülke konumunda olması, okullarda farklı ülke ve kültürlerden gelen öğrencilerin eğitim almasına yol açmaktadır. Farklı kültür ve ülkelerden gelen öğrencilerin okula uyumlarının sağlanması, iletişim kurulması, farklılaştırılmış öğretim ortamları oluşturulması açısından öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinliklerinin incelenmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda, çok kültürlü yapıya sahip olması açısından Amerika Birleşik

Devletleri’nde görev yapan sınıf öğretmenlerin sosyal duygusal yetkinlikleri ile Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin yetkinliklerinin karşılaştırılması, Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin mevcut durumlarının ortaya konulması açısından önemlidir.

Durlak ve ark. (2011), sosyal-duygusal becerileri yüksek öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal becerilerinde de artış olduğunu bulmuştur. Jennings ve Greenberg (2009), düşük düzeyde sosyal-duygusal yetkinliğe sahip öğretmenlerin tükenmişlik riskinin arttığını ve öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Güncel bir meta-analiz çalışması (Gebre, Demissie ve Yimer, 2025) ise öğretmen sosyal-duygusal yetkinliği ile öğrenci katılımı arasında zayıf ama anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, sosyal-duygusal yetkinliklerin öğrencilerin motivasyonu ve psikososyal refahı üzerinde dolaylı etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Collie (2025), sosyal-duygusal yetkinlik düzeyi yüksek öğretmenlerin öğrencilerle daha destekleyici ve sıcak ilişkiler kurduklarını ve bunun hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin iyi oluşunu beslediğini göstermektedir.

OECD’nin Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması (2024), öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrencilerin sosyal-duygusal becerileriyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ve bu becerilerin yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda yaşam doyumunu da etkilediğini göstermiştir. Bütün bu bulgular, öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinliklerinin yalnızca bireysel düzeyde değil, sistemsel düzeyde de ele alınması gerektiğini göstermektedir. ABD, sosyal-duygusal öğrenmenin kuramsal temellerinin atıldığı ve CASEL’in doğduğu ülke olması nedeniyle köklü bir geleneğe sahiptir. Bu çerçevede birçok eyalette sosyal-duygusal öğrenme standartları eyalet eğitim politikalarına entegre edilmiş, öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programlarında SDÖ becerileri zorunlu bir içerik haline getirilmiştir (CASEL, 2020). Buna karşılık Türkiye’de sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin farkındalık artmakla birlikte, programların sistematikliği ve uygulama düzeyinde süreklilik konusunda boşluklar bulunmaktadır. Bu bağlamda, çalışmamız Türkiye ve ABD’de görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal-duygusal yetkinlik algılarını karşılaştırarak kültürlerarası benzerlik ve farklılıkları ortaya koymayı, bu alandaki kuramsal bilgi birikimine katkıda bulunmayı ve öğretmen eğitimi politikalarına yön verecek öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır.

- Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri’nde görev yapan Sınıf Öğretmenleri’nin öğretmen-öğrenci ilişkisi puanları arasında cinsiyet, sosyal duygusal öğrenme eğitimi alma ve çok kültürlü sınıflarda çalışma durumları açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada, karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı sıralı desen (explanatory sequential design) tercih edilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2018). Bu desen, öncelikle nicel verilerin toplanıp

analiz edilmesini, ardından elde edilen bulguların nitel verilerle ayrıntılanmasını esas almaktadır. Araştırma, halen devam etmekte olan bir doktora tez çalışması kapsamındaki verilerin bir bölümüyle sınırlıdır. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğünün istatistiksel analizler açısından yeterliliği, G*Power 3.1 yazılımı ile yapılan güç analizi sonucunda doğrulanmıştır. Bağımsız gruplar t-testi ile tek ve iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) için orta etki büyüklüğü ($d = 0.50$, $f = 0.25$), %95 güven düzeyi ($\alpha = .05$) ve %80 güç ($1 - \beta = 0.80$) esas alınmış ve Türkiye’den 298, ABD’den 307 olmak üzere toplam 605 sınıf öğretmeni çalışmaya katılmıştır.

Veri toplama aracı olarak, ABD örnekleminde Tom (2012) tarafından geliştirilen Social Emotional Competence Teacher Rating Scale (SECTRS) uygulanmıştır. Türkiye örnekleminde ise Sarısoy, Alcı ve Erişen (2021) tarafından uyarlanan aynı ölçek, Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği, (ÖSDYDÖ) kullanılmıştır. Her iki ölçek de 25 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmakta olup bu boyutlar öğretmen-öğrenci ilişkisi, duygu düzenleme, sosyal farkındalık ve kişilerarası ilişkiler boyutlarını kapsamaktadır. Bu çalışmada, ölçeğin dört boyutundan biri olan öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutuna ilişkin bulgular sunulmuştur. Öğretmen-öğrenci ilişkisi faktörü yedi maddeyi içermekte ve toplam varyansın %25.43’ünü açıklamaktadır. Bu faktörde öğrencilerle yakın ilişki kurma, onların duygularını anlama, öğrencilerin öğretmene sorunlarıyla gelebilmesi, sınıfta bir topluluk oluşturma ve ailelerle olumlu ilişkiler geliştirme unsurları öne çıkmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye’de ve Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) sınıf öğretmenliğinin ağırlıkla kadınlar tarafından yürütüldüğü belirlenmiştir. ABD’de görev yapan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun ($n=274$; %89.3) sosyal-duygusal öğrenme konusunda hizmet içi eğitimlere katıldığı ancak Türkiye’deki öğretmenlerin bu eğitimlere katılım oranlarının düşük ($n=36$; %12.1) olduğu belirlenmiştir. Çok kültürlü sınıflarda çalışma durumu açısından Türkiye’deki öğretmenlerin oranı ($n=191$; %64.1) nispeten ABD’deki öğretmenlerden ($n=274$; %89.3) yüksektir. Bu durumun her iki ülkenin kültürel yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öyle ki, ABD’de yaşamını sürdüren bireylerin göç yoluyla farklı ülkelerden gelme oranı ve göç geçmişi Türkiye’ye göre daha yüksek olup, Türkiye’ye farklı ülkelerden göçle gelerek yaşamaya başlayan oranları nispeten düşüktür. Araştırma sorusu bağlamında yapılan analizler sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Öğrenci İlişkisi Puanlarına Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	SDÖ-Öğretmen Öğrenci İlişkisi puanları (p)
Türkiye – USA	.000** (ABD)
Türkiye (Cinsiyet)	.011* (Kadın)
USA (Cinsiyet)	.766



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye – USA (Kadın)	.022* (ABD)
Türkiye – USA (Erkek)	.000** (ABD)
Türkiye (SDÖ Eğitimi Alma)	.000** (SDÖ Eğitimi Alanlar)
USA (SDÖ Eğitimi Alma)	.160
Türkiye – USA (SDÖ Eğitimi Alanlar)	.023* (Türkiye)
Türkiye – USA (SDÖ Eğitim Almayanlar)	.001** (ABD)
Türkiye (ÇKS çalışma)	.001** (ÇKS’de Çalışanlar)
USA (ÇKS çalışma)	.160
Türkiye – USA (ÇKS’da Çalışanlar)	.067
Türkiye – USA (ÇKS’da Çalışmayanlar)	.000** (ABD)

Anahtar Kelimeler: sosyal-duygusal Yetkinlik (SDY), öğretmen yetkinliği, kültürlerarası karşılaştırma, sosyal duygusal öğrenme (SDÖ), Çok Kültürlü Sınıflar

Kaynakça

Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219–236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>

CASEL. (2020). What is SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/what-is-sel/>

Collie, R. J. (2025). Teachers’ perceived social–emotional competence and links with well-being and student–teacher relationships. *Educational Psychology*, 45(2), 223–240. <https://doi.org/10.1080/01443410.2025.2466652>

Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Gebre, Z. A., Demissie, M. M., & Yimer, B. M. (2025). The impact of teacher socio-emotional competence on student engagement: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1526371>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Hollingsworth, H. L., & Winter, M. K. (2013). Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: Importance placed on social–emotional behaviours and skills. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1758–1781. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.759567>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

OECD. (2024). Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD SSES 2023. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6d81d2f0-en>

Ransford, C. R., Greenberg, M. T., & Domitrovich, C. E. (2009). The role of teachers' psychological experiences and perceptions of curriculum supports on the implementation of a social and emotional learning curriculum. *School Psychology Review*, 38(4), 510–532. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087862>

Sarısoy, A., Alcı, B., & Erişen, Y. (2021). Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği: Türkçe uyarlama çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(1), 45–62.

Tom, K. (2012). Development of the Social Emotional Competence Teacher Rating Scale [Doctoral dissertation, University of California].

Totan, T. (2011). Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P.

Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

Mustafa Özgenel ¹, Akif Avcu ², Ersin Yağan ³ & Süleyman Avcı ⁴

¹ Eğitim Bilimleri, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

² Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Marmara Üniversitesi

³ Sosyoloji, Milli Eğitim Bakanlığı

⁴ Eğitim Bilimleri, Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Yaratıcılık, insanlık tarihinin ilerlemesinde temel bir itici güç olmuş ve bilim, sanat, teknoloji ile eğitim başta olmak üzere birçok alanda yeniliğin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Latince creare fiilinden türeyen kavram, “üretmek, yapmak, yaratmak” anlamına gelmektedir (Andreasen, 2013). Antik Yunan ve Roma’dan itibaren felsefi tartışmalarda yer bulan yaratıcılık, 20. yüzyılda bilimsel olarak sistematik biçimde incelenmeye başlanmış ve J. P. Guilford’un 1950’deki konuşmasıyla psikoloji literatüründe bağımsız bir araştırma alanı hâline gelmiştir (Andreasen, 2013).

Yaratıcılık, tek boyutlu bir kavram değil; bilişsel, duygusal, sosyal ve çevresel süreçlerin etkileşimiyle ortaya çıkan çok boyutlu bir olgudur. Gardner (2004) yaratıcılığı birey, alan ve yargı etkileşimiyle açıklarken, Csikszentmihalyi (1996, 1999) yaratıcılığı toplumsal bir süreç olarak tanımlamış ve insana değer katan çoğu ürünün yaratıcılığın sonucu olduğunu vurgulamıştır. Guilford (1967) bilişsel boyutu öne çıkararak yaratıcılığı problemlere duyarlılık, düşünce akışkanlığı, esneklik ve özgünlük olarak tanımlamış; Torrance (1972) ise akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma gibi ölçülebilir temel düşünme becerilerini ortaya koymuştur. Treffinger ve arkadaşları (2002) bu özelliklerin yaratıcı bireylerde en belirgin göstergeler olduğunu rapor etmiştir. Bununla birlikte yaratıcılık yalnızca bilişsel süreçlerle sınırlı değildir. Rhodes’un (1961) 4P Modeli (birey, süreç, ürün, çevre) ve Amabile’nin (2012) sürece odaklanan yaklaşımı, yaratıcılığın hem bireysel hem de çevresel ve motivasyonel faktörlerden etkilenen çok katmanlı bir yapı olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede son yıllarda araştırmacılar, bireylerin yaratıcı potansiyelini daha bütüncül anlamak için “yaratıcı düşünme eğilimleri” kavramına yönelmişlerdir. Bu eğilimler hayal gücü, merak, risk alma, esnek düşünme, içsel motivasyon, özgünlük ve kararlılık gibi özellikleri kapsar (Amabile, 1988, 1998; Andreasen, 2013; Csikszentmihalyi, 2011; Mumford et al., 2012; Özgenel, 2017; Root-Bernstein & Root-Bernstein, 1999; Solso et al., 2014; Sternberg & Lubart, 1991; Torrance, 1972; Treffinger et al., 2002). Ancak literatürde bu eğilimleri çok boyutlu ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir araç sınırlıdır (Özgenel & Çetin, 2017). Bu araştırma, söz konusu boşluğu gidermek amacıyla bireylerin yaratıcı düşünme



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

eğilimlerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi ve ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Geliştirilen ölçek, yaratıcı düşünmenin bilişsel, duygusal ve motivasyonel boyutlarını bütüncül biçimde değerlendirmeye imkân sağlayarak eğitim ve psikoloji alanlarına kuramsal ve pratik katkı sunmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu çalışma için veriler öğretmen, okul yöneticileri ve üniversite öğrencilerinden oluşan iki bağımsız katılımcı grubundan toplanmıştır. İlk grup, 329 katılımcıdan oluşmuş ve Keşfedici Faktör Analizi (EFA) için kullanılmıştır; %77,8'i kadın (n = 256) ve %22,2'si erkek (n = 73) olarak ağırlıklı olarak kadınlardan oluşmaktadır. İkinci grup, 375 katılımcıdan oluşmuş ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (CFA) ile Keşfedici Grafik Analizi (EGA) için kullanılmıştır; %67,5'i kadın (n = 253) ve %32,5'i erkek (n = 122) katılımcılardan oluşmaktadır.

Tüm istatistiksel analizler R (v. 4.3.3) kullanılarak gerçekleştirilmiş ve psikometrik değerlendirmeler için psych, CFA için lavaan, ağ tabanlı geçerlik analizleri için EGAnet ve qgraph paketlerinden yararlanılmıştır. EFA aşamasında, Principal Component Analysis (PCA) yöntemi uygulanmış, örneklem uygunluğu Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) ve Bartlett Testi ile değerlendirilmiştir. Faktörlerin belirlenmesinde özdeğer >1 kriteri ve yüklemelerin $\geq .30$ olması dikkate alınmıştır. İç tutarlılık Cronbach's α ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ile incelenmiş, $\alpha \geq .70$ kabul edilebilir, $\geq .80$ iyi, $\geq .90$ mükemmel olarak değerlendirilmiştir.

CFA aşamasında, Likert tipi veriler için Diagonally Weighted Least Squares (DWLS) tahmin edicisi kullanılmıştır. Model uyumu χ^2/df , CFI, TLI, RMSEA ve SRMR indeksleri ile değerlendirilmiştir. EGA ile ölçeğin yapısal kararlılığı ve boyutsallığı ağ temelli yöntemle test edilmiş, GLASSO algoritması kullanılmış ve 500 bootstrap ile tekrarlanabilirlik değerlendirilmiştir. Ayrıca merkezilik indeksleri (strength, betweenness, closeness) hesaplanarak ölçeğin temel göstergeleri belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Keşfedici Faktör Analizi (EFA) sonuçları, Yaratıcılık Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. 329 katılımcı üzerinden yapılan analizde Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) değeri .915, Bartlett testi ise anlamlı bulunmuş, veri setinin faktör analizine uygun olduğu doğrulanmıştır. Tek faktör, toplam varyansın %45,65'ini açıklamış ve madde faktör yükleri .60–.73 aralığında değişmiştir. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .51–.64 arasında olup, Cronbach's $\alpha = .866$ olarak yüksek iç tutarlılık sağlanmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Doğrulamalı Faktör Analizi (CFA), tek faktörlü modelin veriyle iyi uyum sağladığını göstermiştir (CFI = .997, TLI = .996, RMSEA = .079, SRMR = .044). Tüm madde yükleri .76–.92 arasında anlamlı bulunmuştur. Keşfedici Grafik Analizi (EGA) ile ölçeğin yapısal kararlılığı ve boyutsallığı doğrulanmış; tüm maddeler tek bir toplulukta kümelenmiş ve ölçek 100% tekrarlanabilirlik göstermiştir. Bu sonuçlar, Yaratıcılık Ölçeği'nin güvenilir ve geçerli tek boyutlu bir ölçüm aracı olduğunu ve bireylerin yaratıcı eğilimlerini bağımsız olarak ölçebileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: yaratıcılık, yaratıcı düşünme, yaratıcı düşünme eğilimleri

Kaynakça

- Amabile, T. M. (1988). A model creativity and innovation in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 10, 123-167.
- Amabile, T. M. (1998). How to kill creativity. Boston: Harvard Business Review.
- Amabile, T. M. (2012). Componential theory of creativity. Harvard Business School.
- Andreasen, N. C. (2013). Yaratıcı beyin (K. Güney, Çev.). Arkadaş
- Bazerman, M. H. (1986). Judgment in managerial decision making. John Wiley & Sons.
- Bentley, T. (2004). Yaratıcılık (O. Yıldırım, Çev.). Hayat.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). The creative personality: Psychology today. <https://www.psychologytoday.com/us/articles/199607/the-creative-personality>
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313–335). Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2011). The creative personality: Psychology today. <https://www.psychologytoday.com> adresinden 01 Ekim 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Gardner, H. (2004). Zihnin çerçeveleri: Çoklu zekâ kuramı (E. Kılıç, Çev.). Alfa.
- Guilford, J. P. (1967). The nature of human intelligence. McGraw-Hill.
- Mumford, M. D., Medeiros, K. E., & Partlow, P. J. (2012). Creative thinking: Processes, strategies and knowledge. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 30-47.
- Özgenel, M. (2017). Okul yöneticilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme eğilimleri ile karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler örüntüsü [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özgenel, M., & Çetin, M. (2017). Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 46(46), 113-132.

Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. Educational Psychologist, 39(2), 83–96.

Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. Phi Delta Kappan, 42(7), 305–310.

Root-Bernstein, R., & Root-Bernstein, M. (1999). Sparks of genius: The 13 thinking tools of the world's most creative people. New York: Houghton Mifflin.

Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2002). Organizational behavior. John Wiley & Sons.

Solso, R. L., Maclin, M. K., & Maclin, O. H. (2014). Bilişsel psikoloji (A. Ayçiçeği-Dinn, Çev.). Kitabevi.

Stein, M. I. (1974). Stimulating creativity. Academic Press.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. Human Development, 34(1), 1-31.

Torrance, E. P. (1972). Creative young women in today's world. Exceptional Children. 38, 597-603.

Treffinger, D. J., Young, G. C., Selby, E. C., & Shepardson, C. (2002). Assessing creativity: A guide for educators. The National Research Center on the Gifted and Talented.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Zihinlerindeki Yapay Zekâ: Kavramsal ve Metaforik Tanımlamalar

Ömür Gürdoğan Bayır ¹, Zeynep Kılıç ² & Nur Leman Balbağ ³

¹ Temel Eğitim Bölümü, Anadolu Üniversitesi

² Sınıf Öğretmenliği, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

³ Sınıf Öğretmenliği, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Problem Durumu

Yapay zeka, bilgisayarların insanlar tarafından yapıldığında zeka göstergesi olarak algılanan şeyleri yapması olarak tanımlanabilir. Yapay zekanın başka bir tanımında ise normal insan zekası gerektiren görsel algılama, konuşma tanıma, karar verme ve diller arasında çeviri yapma gibi işleri gerçekleştirebilecek bilgisayar sistemlerinin geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Rouhiainen, 2020). Nabyev (2021) ise yapay zekayı bir bilgisayarın ya da bilgisayar kontrolündeki bir makinenin üst düzey zihinsel süreçler gerektiren işleri yapabilme yeteneği ya da başka bir deyişle insan özgü becerileri taklit edebilme yeteneği olarak tanımlarken Popenici ve Kerr (2017) ise yapay zekayı insan benzeri süreçleri gerçekleştirebilen, öğrenme, kendini düzeltme, uyarlama, sentezleme ve karmaşık işlem görevleri için veri kullanan bilgi işlem sistemleri olarak tanımlamaktadır. Tanımlardan yola çıkarak yapay zekanın, insan dışında makine/bilgisayar gibi bir nesnenin insan gibi düşünerek eylemde bulunması biçiminde ifade edilebilir. Başka bir deyişle yapay zekanın insan zekasını taklit etmesi olduğu söylenebilir.

Yapay zeka uygulamalarının kullanıldığı alanlardan birisi eğitimidir. Yapay zekânın eğitim süreçlerindeki uygulamalarına her geçen yıl ilginin arttığı görülmektedir. 2010'dan 2020 yılına kadar geçen on yıllık süreçte Web of Science ve Google Scholar'da "AI" ve "Education" konularında yayınlanan makalelerin önemli ölçüde artış göstermesi bu ifadeyi desteklemektedir (Chen vd., 2020). Eğitimde yapay zeka, bilgiyi yorumlama ve işleme, öğrenme, akıl yürütme, problem çözme, tahmin etme, karar verme gibi zihinsel süreçlerle ilgili akıllı görevlerini etkin bir biçimde yerine getirmeye yardımcı olur. Ayrıca yapay zeka aracılığı ile bireyselleştirilmiş öğrenmeyi hızlandırılabilir, öğrencilere sürekli değerlendirme ve geri bildirim sağlayabilir ve öğrenme sürecini farklılaştırmak için öğrenme analitiğini uygulayabilir. Böylece bireysel olarak zamanı etkili kullanarak öğrenci gereksinimlerine anında yanıt verebilir (UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization], 2023; Hartwig, 2023). Bozkurt (2023) ise yaptığı çalışmada yapay zeka kullanan öğretmenlerin rollerinde bazı değişikliklere olacağını vurgulamıştır. Yapay zeka kullanan



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öğretmenlerin öğrenme deneyimi tasarımcıları, öğrenme kolaylaştırıcıları, öğrenme kaynaklarının yaratıcıları, öğrenme değerlendiricileri olarak roller sahip olacağı belirlenmiştir. Ayrıca öğrenci bağlamında ise yapay zekanın öğrenmeyi kişiselleştirildiği, ders materyallerinin çeşitli olacağı, etkili iletişim kurulacağı, otomatik değerlendirme yapılabileceği, öğrenme ortamlarının ulaşılabilirliğin daha kolay olacağı zamandan ve emekten tasarruf sağlanabileceğini, dil becerilerini geliştirebileceği ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin yapay zekayı derslerine nasıl entegre etmeleri konusunda bilgi sahibi olmaları önemli görülmektedir. Öğretmenler, eğitimde yapay zeka kullanımı ile ilgili bilgi, becerileri hizmet içi ya da hizmet öncesi eğitimlerinden alabilirler. Özellikle hizmet öncesi eğitimlerinde öğretmenler yapay zeka ile ilgili bilgi, becerileri dersler aracılığı ile edinebilirler. Öğretmenlerin yapay zekayı eğitim süreçlerinde doğru kullanmaları onların yapay zekayı nasıl tanımladıkları ve algıladıkları ile yakından ilişkilidir. Bu kapsamda bu araştırma geleceğin öğretmenleri olarak sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirilmiş ve onların yapay zekaya ilişkin tanım ve algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekayı nasıl tanımladıkları ve nasıl algıladıkları sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırma nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırma, bireylerin sosyal dünyada gerçekliği nasıl yorumladıklarına odaklanır. Diğer bir deyişle, bireylerin yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl algıladıklarını ortaya koymak için gerçekleştirilir. Temel nitel araştırmada veriler gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemler aracılığıyla elde edilir. Araştırmaya üç farklı devlet üniversitesinden 122 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmada katılımcıların seçiminde ölçüt örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, eğitimde program geliştirme, okul deneyimi ve öğretim derslerini almış olmaları ölçütler olarak belirlenmiştir. Bu öğretmen adaylarından 94'ü kadın, 28'i erkektir. Araştırmanın verileri yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde cinsiyet, okudukları üniversite ve yapay zekayı kullanma durumlarına ilişkin kişisel bilgiler yer almaktadır. Formun ikinci bölümünde ise öğretmen adaylarından yapay zekayı tanımlamaları ve yapay zekayı bir metaforla açıklamaları istenmiştir. Araştırmanın verileri tümevarım analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz, verilerin içinde tema ve örüntüler elde etmek için kullanılan bir analiz türüdür (Glesne, 2013). Araştırmanın güvenilirliğini ve inandırıcılığını artırabilmek için araştırma verileri önceden belirlenmiş temalara göre ayrı ayrı analiz edilmiş daha sonra karşılaştırılarak görüş birliğine varılmıştır. Araştırmanın bulgularının sunumunda öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekaya ilişkin görüşleri tanımsal ve algısal olarak iki tema altında incelenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zeka tanımlarından yola çıkarak tanımsal olarak yapay zeka temasına ilişkin alt temalar oluşturulmuştur. Bu alt temaların oluşturulmasında öğretmen adaylarının yaptığı tanımlamalarda vurguladıkları noktalar ele alınmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinden yola çıkarak yapay zeka tanımlarına ilişkin yapay zekanın işlevsel rolü, yapay zekaya ilişkin teknolojik temsiller ve yapay zekanın sorgulanan doğası alt temalarına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekayı nasıl algıladıklarını oluşturdukları metaforlar aracılığıyla belirlenmiştir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları metaforlardan yola çıkarak alt temalar oluşturulmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekaya ilişkin algıları yapay zekanın özellikleri ve yapay zeka desteği alt temalarında toplanmıştır. Bu kapsamda yapay zekanın özellikleri alt temasında öğretmen adaylarının metaforlarından yola çıkarak kayıt aracı olarak yapay zeka, gelişime açık bir alan olarak yapay zeka, geniş kapsamlı bir alan olarak yapay zeka, etkileşimli olarak yapay zeka, sorgulanan bir yapı olarak yapay zeka, üretici özelliğiyle yapay zeka ve bir gereklilik olarak yapay zeka başlıkları ele alınmıştır. Öğretmen adayları yapay zekanın sağladığı desteği ürettikleri metaforlarda ele almışlardır. Yapay zekanın sağladığı desteği kolaylaştırıcı bir yapı olarak yapay zeka, bilgi kaynağı olarak yapay zeka ve yol gösterici olarak yapay zeka biçiminde ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: sınıf öğretmeni adayı, yapay zeka, algı, tanım

Kaynakça

- Bozkurt, A. (2023). ChatGPT, üretken yapay zekâ ve algoritmik paradigma değişikliği, *Alanyazın*, 4(1),63-72.
- Chen, L., Chen, P. & Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review. *IEEE Access*, 8(8), 75264-75278
- Nabiyev V. (2021). Yapay zeka derin öğrenme - stratejili oyunlar örüntü tanıma - doğal dil işleme. Seçkin Yayıncılık.
- Popenici S. & Kerr S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12, 1-13.
- Rouhiainen, L. (2020). Yapay zeka: Geleceğimizle ilgili bugün bilmemiz gereken 101 şey. Pegasus.
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization](2023). Foundation models such as ChatGPT through the prism of the UNESCO recommendation on the ethics of artificial intelligence. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385629/PDF/385629eng.pdf.multi>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bitkisel Dokular ve Organlar Konusunda Yapay Zeka Destekli Öğretimin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Etkisi

Tuğba Nur Yıldırım ¹ & Aslı Görgülü ²

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Yıldız Teknik Üniversitesi

² Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

21. yüzyılda eğitim alanında yaşanan dijital dönüşüm, öğretim süreçlerinin doğasını köklü biçimde değiştirmiştir. Özellikle yapay zekâ tabanlı teknolojilerin öğrenme ortamlarına entegrasyonu, bireyselleştirilmiş ve etkileşimli öğrenme deneyimlerinin önünü açmıştır (Holmes, Bialik & Fadel, 2022). Ayrıca son yıllarda eğitimde yapay zekâ araçlarının kullanımı, öğrencilerin kavramsal anlayışını geliştirme ve akademik başarıyı artırma potansiyeli nedeniyle giderek önem kazanmaktadır (Holmes, Bialik & Fadel, 2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı, öğrencilere kişisel öğrenme yolları sunarken, öğretmen adaylarının da teknolojiyi pedagojik bağlamda etkin biçimde kullanma becerilerini geliştirmektedir (Zawacki-Richter et al., 2019).

Fen eğitimi alanında yapay zekâ kullanımı, özellikle soyut ve gözlemlenmesi güç biyolojik süreçlerin kavramsallaştırılmasında önemli katkılar sağlamaktadır. Bitkisel dokular ve organlar konusu, hücre düzeyindeki yapısal özellikleri nedeniyle soyut bir öğrenme alanı olup, öğrenciler de öğrenirken genellikle kavram yanılgıları oluşturmaktadır (Tekkaya, 2002). Öğretmen adaylarının bu kavramları derinlemesine anlamaları, ileride öğrencilerine doğru ve etkili biçimde aktarabilmeleri açısından kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda, yapay zekâ destekli öğretim yaklaşımları, öğrencilerin kavramsal anlamalarını artıracak etkili araçlar olarak görülmektedir.

Literatürde yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarının farklı ders alanlarında (örneğin matematik, fizik, yabancı dil) başarı ve motivasyon üzerindeki olumlu etkileri rapor edilmiştir (Uçar & Karataş, 2023). Ancak biyoloji derslerinde, kavramsal açıdan karmaşık konuların öğretiminde yapay zekâ araçlarının etkisi üzerinde sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Yaman & Dervişoğlu, 2020). Fen bilgisi öğretmen adayları üzerinde, özellikle bitkisel doku ve organlar konusuna odaklanmış yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarına ilişkin araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, alan yazında bir araştırma boşluğu oluşturmaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bunun yanında, öğretmen adaylarının yalnızca yapay zekâ tabanlı araçları kullanmaları değil, bu teknolojilerin etik, pedagojik ve sosyal boyutlarını da kavrayabilmeleri gerekmektedir. Bu noktada, yapay zekâ okuryazarlığı kavramı ön plana çıkmaktadır. Yapay zekâ okuryazarlığı, bireylerin yapay zekâ teknolojilerini anlama, kullanma ve eleştirel olarak değerlendirme becerilerini kapsamaktadır (Long & Magerko, 2020). Öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık düzeylerinin gelişmesi, onların gelecekteki öğretim süreçlerinde yapay zekâ teknolojilerini bilinçli ve etkili biçimde entegre etmelerini sağlayacaktır.

Bu çalışmanın amacı, “Bitkisel Dokular ve Organlar” konusunun yapay zekâ destekli öğretim yöntemleriyle işlenmesinin fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve yapay zekâ okuryazarlık düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırma ayrıca, öğretmen adaylarının yapay zekâ destekli öğretim sürecine yönelik görüşlerini ve deneyimlerini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırmanın özgün yönü, hem bilişsel (başarı testi) hem de duyuşsal (yapay zekâ okuryazarlığı ve görüşler) boyutları bir arada ele alarak fen eğitimi alanında yapay zekâ entegrasyonunun çok yönlü etkilerini incelemesidir. Bu yönüyle çalışma, öğretmen adaylarının yapay zekâyâ yönelik farkındalıklarını artırmayı ve fen eğitimi programlarına teknolojik bileşenlerin dâhil edilmesi gerekliliğini vurgulamayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmada karma desen araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem, nicel ve nitel yaklaşımların bir arada kullanılarak araştırma probleminin daha derinlemesine incelenmesini sağlar (Creswell & Plano Clark, 2018).

Bu çalışma bir devlet üniversitesinde gönüllü Fen Bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubu yer almaktadır. Yapay zekâ destekli öğretimin öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve yapay zekâ okuryazarlık düzeylerine etkisini nicel olarak belirlemek amacıyla ilk olarak araştırmacının hazırlamış olduğu Bitkisel Dokular ve Organlar başarı testi ön test-son test şeklinde hem deney grubuna hem de kontrol grubuna ayrı ayrı uygulanmıştır. Daha sonra da yapay zekâ okuryazarlık ölçeği ön test ve son test şeklinde yapılmıştır. Nicel veri toplamalar bittikten sonra deney grubundan gönüllü Fen Bilgisi öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmıştır. Yapılan bu yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla öğretmen adaylarının deneyimlerine ilişkin nitel veriler toplanmış ve nicel bulgular bu verilerle zenginleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından, Bitkisel Dokular ve Bitkisel Organlar Başarı Testi araştırmacı tarafından hazırlanmış olup toplam 30 maddelik çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Araştırma, “Bitkisel Dokular ve Organlar” ünitesinin öğretimi sürecinde yapay zekâ tabanlı araçlar kullanılarak yürütülmüştür.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, yapay zekâ destekli öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının “Bitkisel Dokular ve Organlar” konusundaki öğrenme süreçlerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın nicel veri analiz süreci halen devam etmekle birlikte, uygulama süresince yapılan gözlemler ve nitel görüşme bulguları, yapay zekâ tabanlı öğrenme ortamlarının öğretmen adayları üzerinde genel olarak olumlu etkiler yarattığını göstermektedir.

Katılımcılar yapay zekâ araçlarının konuyu daha anlaşılır hale getirdiğini, öğrenme sürecine aktif katılımı teşvik ettiğini ve öğrenme motivasyonlarını artırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca yapay zekâ ile oluşturulan görsel içeriklerin özellikle soyut biyolojik kavramların somutlaşmasına katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Görüşme verilerine göre öğretmen adaylarının bir kısmı başlangıçta yapay zekâ araçlarına karşı temkinli yaklaşmış olsa da süreç sonunda bu teknolojilerin öğretimi zenginleştiren bir destek unsuru olduğunu kabul etmişlerdir. Genel olarak yapay zekâ destekli öğretimin öğretmen adaylarının akademik başarılarını ve yapay zekâ okuryazarlık düzeylerini geliştirme potansiyeline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: bitkisel dokular, bitkisel organlar, yapay zekâ, akademik başarı, fen bilgisi öğretmen adayları

Kaynakça

Tekkaya, C. (2002). Misconceptions as barriers to understanding biology. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 259–266.

Uçar, S., & Karataş, H. (2023). Fen eğitiminde yapay zekâ destekli öğretim uygulamaları: Bir derleme çalışması. Journal of Science Education Research, 9(1), 45–60.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign.

Yaman, M., & Dervişoğlu, S. (2020). Biyoloji öğretiminde kavramsal öğrenme ve ölçme araçları. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 16(3), 421–439.

Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy Competencies and design considerations. Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, 1–16.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2018). Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi (Çev. Y. Dede & S. B. Demir). Anı Yayıncılık.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Boston: Center for Curriculum Redesign.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(1), 39.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yapay Zekâ Uygulamalarının Biyoloji Dersi Hücre Bölünmeleri Konusunda Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Etkisi

Zeynep Meşe ¹ & Aslı Görgülü ²

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Yıldız Teknik Üniversitesi

² Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Yapay zekâ son yıllarda popülerleşmiş ve bu teknolojiyle ilgili gelişmeler önemli ölçüde artış göstermiştir. Yapay zekâ teknolojilerin kullanımı hayatın birçok alanında olduğu gibi eğitimde de yaygınlaşmaktadır. Çağdaş bir ülke düzeyine ulaşabilmek için teknolojik gelişmelerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi, eğitime uyarlanması gerekir. Bu bağlamda eğitim ve bilim ilerleyen bir ülke için gerekli uyumu sağlayan araçlardır. Özellikle fen bilimleri eğitimi, yapay zekâ gibi teknolojik gelişmelerin eğitime entegre edilmesine imkân tanımaktadır (Yılmaz, 2023). Fen öğretiminde yoğun biçimde soyut kavramlar ve süreçler bulunmaktadır. Bu nedenle yapay zekâ gibi teknolojilerin ders içerisinde etkili kullanımı öğrenmenin verimliliğini arttırmaktadır (Akdeniz ve Özdiç, 2021). Yapay zekânın eğitimde kullanılmasıyla beraber, öğretime katkısı ve öğretmenlere getirdiği sorumluluklar da tartışılmaktadır. Yapay zekâ teknolojileri; kişiselleştirilmiş eğitim sunma, öğrenciler arasındaki iş birliğini güçlendirme ve öğretmene ders planı hazırlığında zaman tasarrufu sağlama konularında destek sunmaktadır (İşler ve Kılıç, 2021).

Fen bilgisi eğitiminde yapay zekâ kullanımına ilişkin araştırmalar günümüzde devam etmektedir. Bu kapsamda yürütülen uygulamalı çalışmalardan biri Fas'ta bir grup lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bir yapay zekâ aracı olan ChatGPT kullanılarak anlatılan bir biyoloji dersinin, genetik konularında geleneksel yöntemle işlenen bir derse göre öğrencilerin son testteki akademik başarısında önemli bir artış sağladığı ortaya konulmuştur. Bu araştırmaya göre yapay zekâ desteği ile yürütülen derslerin fen öğretimindeki soyut ve karmaşık kavramların anlaşılmasını desteklediği söylenebilir (Baroud, El Alaoui, Janati Idrissi ve Seghir, 2025). Fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik Nazalı (2025) tarafından yapılan bir araştırmada ise fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik ilgileri incelenmiş ve öğrenim kademelerine göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir.

Literatüre bakıldığında fen eğitiminde yapay zekâ kullanımına ilişkin araştırmalarda uygulamalı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Chen, Chen ve Lin, 2020). Bu bağlamda, fen bilgisi öğretmen adaylarının yapay zekâ destekli uygulamalarla derste doğrudan deneyim kazanmaları hem öğretmen adaylarının mesleki gelişimi hem de bu gibi teknolojilerini sınıf içi çalışmalara entegre edebilme yeterlikleri açısından önemli bir gerekliliktir. Ancak alan yazında, fen bilgisi öğretmen adaylarının bizzat yapay zekâ araçlarıyla öğretim deneyimi yaşadığı ve bu süreçteki tutum, farkındalık ya da öğrenme çıktılarının değerlendirildiği araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu çalışma, fen bilgisi öğretmen adaylarına hücre bölünmeleri konusunun yapay zekâ uygulamaları aracılığıyla öğretilmesi sürecini ele alarak, literatürdeki bu uygulama eksikliğini gidermeye yöneliktir. Araştırmanın amacı yapay zekâ uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adayları üzerinde biyoloji dersi Hücre Bölünmeleri konusundaki akademik başarılarına olan etkisini incelemektir. Çalışma kapsamında, öğretmen adaylarının yapay zekâ tabanlı araçlarla yürütülen öğretim sürecine yönelik görüşleri, algıları ve bu sürece ilişkin kazanımları da değerlendirilmiştir. Böylece hem fen öğretiminde yapay zekâ kullanımına yönelik uygulamalı bir model sunulmakta hem de öğretmen adaylarının bu teknolojilere yönelik deneyim ve görüşlerini ortaya koymak hedeflenmektedir. Araştırma; yapay zekâ araçlarının fen öğretimine entegrasyonu konusunda örnek bir model sunması, öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik farkındalıklarını geliştirme potansiyeli ve hücre bölünmeleri konusundaki öğrenmelerine etkilerini çok boyutlu olarak incelemesi bakımından literatüre özgün bir katkı sağlamaktadır.

Yöntem

İlgili çalışmada araştırma yöntemi karma desen olarak belirlenmiştir. (Creswell ve Plano Clark, 2018). Nitel ve nicel veriler bir arada kullanılarak öğretmen adaylarının akademik başarıları ve yapay zekâ teknolojisine dair görüşleri incelenmiştir. “Hücre Bölünmesi Başarı Testi” ve “Yapay Zekâ Okuryazarlık Ölçeği” nicel bir veri kaynağı olarak kullanılırken uygulama sonrasında gönüllü öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ise nitel bir veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubu yer almaktadır. Çalışma, İstanbul’daki devlet üniversitelerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna uygulama öncesinde “Yapay Zekâ Okuryazarlık Ölçeği” uygulanmış ve öğrencilerin mevcut bilgi düzeyleri belirlenmiştir. Sonrasında her iki gruptaki fen bilgisi öğretmen adaylarına ön test - son test olarak “Hücre Bölünmesi Başarı Testi” uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan Fen bilgisi öğretmen adayları ile MagicSchool, Gamma, Curipod ve Diffit gibi yapay zekâ uygulamaları kullanılarak Hücre Bölünmeleri anlatılmıştır. Curipod uygulamasıyla öğretmen adayları etkileşimli sunumlara katılmış ve anında yanıtlar paylaşmıştır. Gamma ise sunum aracı olarak kullanılan bir yapay zekâ uygulamasıdır. Görselleri kendisi oluşturabilir veya internetten bulabilir. Hücre bölünmeleri konusunda kavramsal süreçleri görselleştirmede yardımcı olmuştur. Diffit ve MagicSchool ise öğrenme düzeylerine uygun sorular hazırlamış ve öğretmene yardımcı materyal oluşturma konusunda katkı sağlamıştır. Bu süreçte öğretmen adaylarının hem konuya ilgileri



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

artırılmış hem de yapay zekâ teknolojilerinin öğretim süreçlerindeki kullanımına yönelik deneyim kazanmaları sağlanmıştır. Ardından görüşme soruları hazırlanarak öğretmen adaylarının deneyimlerini ve kullanılan yapay zekâ uygulamalarına ilişkin düşüncelerini almak üzere gönüllü öğretmen adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle ders anlatılmaya devam edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen bilgisi öğretmen adaylarının Biyoloji dersi Hücre bölünmeleri konusunda yapay zekâ uygulamalarının akademik başarılarına katkısını araştırmak üzere uygulanmış bu çalışmanın bulguları analiz aşamasındadır fakat gözlemlerimiz fen bilgisi öğretmen adaylarının başarılarının arttığı yönündedir. Öngörülen bulgular literatürdeki benzer çalışmaların sonuçlarıyla tutarlıdır. Duran ve Aydın (2024) yapay zekâ destekli uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarını ve derse katılımını artırdığını ortaya koymuştur. Benzer biçimde Bayram ve Çelik (2023), fen bilgisi öğretmen adaylarının yapay zekâ temelli etkinliklere yönelik olumlu tutum sergilediklerini ve bu etkinliklerin muhakeme ile problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.

Gönüllü öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde Öğretmen adaylarının görüşmeleri ders sürecinde yapay zekâ destekli uygulamaları faydalı buldukları, ilginç gördükleri, derse odaklandıkları ve yapay zekâ destekli uygulamaların başarılarını arttırdığı yönünde olumlu ifadeler içermektedir. Yapay zekâ ile oluşturulan görsellerin daha kalıcı olduğu, kullanılan uygulamaların derse olan ilgilerini arttırdığı ve soyut kavramları somutlaştırdığı ifade edilmiştir. Bu bulgularla birlikte yapay zekânın Hücre Bölünmeleri konusu üzerinde fen bilgisi öğretmen adaylarına olumlu etkisi olduğu öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ, fen bilgisi öğretmen adayları, hücre bölünmeleri, eğitimde yapay zekâ

Kaynakça

Akdeniz, M., & Özdiç, F. (2021). Eğitimde yapay zekâ konusunda Türkiye adresli çalışmaların incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 912-932

Baroud, S., El Alaoui, M., Idrissi, R. J., Boucetta, N., Ghariz, G., & Seghir, H. (2025). Improving biology learning in high school with ChatGPT: A case study in Morocco. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 21(7), em2669.

Bayram, K., & Çelik, H. (2023). Yapay Zekâ Konusunda Muhakeme ve Girişimcilik Becerileriyle Bütünleştirilmiş Sosyo-Bilim Etkinliği: Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 11(1), 41-78.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Duran, V., & Aydın, E. (2024). Eğitimde yapay zekânın kapsamlı incelenmesi: Web of Science veri tabanı üzerinden bir AI destekli bibliyometrik analiz. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 11(104), 468-484.

İşler, B., & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11.

Nazalı, Ş. (2025). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik ilgilerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi). İnönü Üniversitesi Akademik Arşiv Sistemi (AVESİS).

Yılmaz, A. (2023). Fen bilimleri eğitiminde dijital uygulamalar, yapay zekâ ve akıllı yazılımlar: Tehditler ve fırsatlar. In A. Akpınar (Ed.), *Matematik ve Fen Bilimleri Üzerine Araştırmalar-II* (ss. 1–19). Özgür Yayınları.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Dönüştürülmüş ve Oyunlaştırmaya Dayalı Öğrenmeye Yönelik Öğrenci Görüşleri

Aslıhan Ayar ¹ & Behsat Savaş ²

¹ Sınıf Öğretmenliği, Ege Üniversitesi

² Temel Eğitim, İzmir Demokrasi Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler, öğretmenlik mesleğinde ve öğretmenlerin sahip olması gereken becerilerde birtakım değişimleri ortaya çıkarmıştır. Teknolojik gereçlerin ve bilgisayarların öğretme-öğrenme sürecinde yer almasıyla başlayan eğitimde teknoloji kullanımı, e-öğrenme, mobil öğrenme, harmanlanmış öğrenme ve dönüştürülmüş öğrenme olarak devam etmiştir (Ünsal, 2018). Dede (2005) dijital teknolojilerin mevcut insan profilini değiştirdiğini, bunun sonucu olarak öğrenci ve öğretmen rollerinin de değiştiğini ifade etmiştir. Değişen roller, eğitimde alternatif öğrenme yaklaşımları kullanılmasını ve çeşitli öğrenme ortamlarına yönelik ihtiyacı ortaya çıkarmıştır (Mali & Lim, 2021). Kullanılabilecek alternatif öğrenme yaklaşımlarından biri dönüştürülmüş öğrenmedir.

Dönüştürülmüş öğrenme, yüz yüze öğretim ile dijital ve çevrim içi öğrenmenin birlikte uygulanmasıdır (Castro, 2019). Bu yaklaşımın öğrenenlere zaman, mekân ve maliyetten tasarruf sağlama, öğretim sürecinde etkileşimi artırma, anında geri bildirim alma, eğitsel kaynaklar açısından çeşitlilik ve kaynaklara erişim sağlama olanağı olmak üzere birçok olumlu katkısı bulunmaktadır (Jost vd., 2021; Özdemir vd., 2021). Geleneksel eğitimde sınıf içinde gerçekleşen temel bilgi aktarımı, dönüştürülmüş öğrenme modelinde çevrim içi materyaller aracılığıyla ders öncesine taşınmaktadır (Bergmann & Sams, 2012). Sınıf içi zamanda öğrencinin bilgiyi özümsemesi, problem çözme ve üst düzey bilişsel süreçlere odaklanmasını gerektiren etkileşimli, uygulamaya dayalı ve aktif öğrenme etkinliklerine yer verilmektedir (Ağırman & Ercoşkun, 2022; Clark, 2015).

Öğrenene geri bildirim sağlama, güdüleme ve eğlenceli öğrenme ortamı oluşturma için oyunlaştırmaya dayalı öğrenmeden faydalanılabileceği de ifade edilmektedir (Çağlar & Arkün Kocadere 2015). Lee ve Hammer (2011) eğitimde oyunlaştırmayı; öğrenenin davranışlarını biçimlendirmek için oyunda var olan kurallar, oyuncu rolleri ve deneyimlerin kullanılması olarak tanımlamaktadır. Oyunlaştırma kullanılarak tasarlanan derslerde, öğrencilerin derse ilgileri, motivasyonları ve akademik yeterlikleri artacağı ileri sürülmektedir (Ferenstein, 2010). Çevrim içi ortamlara oyunlaştırmının dahil edilmesi, etkileşimi artırarak öğrenciyi kalıcı öğrenmeye teşvik edebilmektedir (Castro vd., 2018). Öğrencileri



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

dönüştürülmüş öğrenme ortamındaki sınıf dışı etkinliklerin gerçekleştirildiği çevrim içi öğrenme ortamına güdülemek için oyunlaştırmadan faydalanılabilir (Huang & Hew, 2018).

Ulusal ve uluslararası alan yazında sosyal bilgiler öğretiminde oyunlaştırma ve oyunlaştırmaya dayalı dönüştürülmüş öğrenmenin kullanıldığı çalışmalar incelenmiştir. Öğretmen yetiştirme kapsamında yapılan çalışmalar, dönüştürülmüş öğrenme modelinin (ters yüz öğrenme modeli), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışa yönelik tutumlarına ve öğrenme-öğretme anlayışları üzerine olumlu etkileri olduğunu, mesleki ve akademik açıdan katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır (Gökdemir, 2018). Kullanılan oyun tabanlı videoların ve çevrim içi üniversite öğretiminde oyunlaştırmının, öğretmen adaylarının sosyal bilimler konusundaki öğretim stili, öğrenme ve motivasyonu ile ilgili değerlendirmelerini iyileştirdiği, öğrenme süreçlerindeki aktif rollerini ve öğrenme kalitesini artırdığı tespit edilmiştir (Candel vd, 2024). Gençler (2015) tarafından bu modelin öğretmenlerin yükünü artırdığı, öğrencilerin sınıf içi aktif öğretim yöntemlerinden memnun oldukları ve ödevle yönelik algılarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Alsobie (2018) öğrenci başarılarının arttığı, öğretmenlerin sınıf zamanından tasarruf ettiği ancak kendilerine düşen görevlerin azalmadığı aksine arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazında sınıf öğretmeni adayları ve sosyal bilgiler öğretimine yönelik yapılan araştırma sayısının kısıtlı olduğu görülmektedir. Dönüştürülmüş öğrenme ve oyunlaştırmaya dayalı öğrenme ortamlarında sosyal bilgiler öğretimi gerçekleştirilmesi, öğretmen adaylarının derse güdülenmesini, başarısını, öğrenme düzeyini ve stillerini olumlu etkileyeceğinden, çevrim içi öğretim-öğrenme sürecinde yakın gelecekte olası alternatif ve etkili modellerden biri olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan sosyal bilgiler öğretimi dersinde, dönüştürülmüş ve oyunlaştırmaya dayalı öğrenme uygulamaları içeren bir öğretim süreci tasarlanmıştır. Gerçekleştirilen uygulama süreci sonunda öğretmen adaylarının ders hakkındaki görüşleri alınarak “Öğretmen adaylarının dönüştürülmüş öğrenme ve oyunlaştırmaya dayalı öğrenme uygulamaları ile yürütülen sosyal bilgiler öğretimi dersine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan araştırma ile alan yazına katkı sunulması ve bundan sonra yapılacak çalışmalara örnek olması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma iç içe karma desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test karşılaştırmalı gruplu deneysel model kullanılmıştır. Deneysel işlem sürecinde iki deney grubu ile araştırma yürütülmüştür. Birinci deney grubunda dönüştürülmüş öğrenme ortamında sosyal bilgiler öğretimi, ikinci deney grubunda oyunlaştırmaya dayalı öğrenme ortamında sosyal bilgiler öğretimi yapılmıştır. Nitel boyutta ise çalışma gruplarıyla, deneysel işlem sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan bireysel görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Bu bölümde hazırlanmakta olan doktora tezinin ön deneme uygulamalarının nitel boyutu kapsama alınmıştır. Ön



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

deneme uygulaması, altı haftası deneysel işlem ve bir haftası kullanılan öğretim modellerinin değerlendirilmesi için öğrencilerle görüşmelerin yapıldığı toplam yedi haftalık süreçte gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Ön deneme uygulamaları Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programı 3. sınıfta öğrenimine devam eden öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Gruplarda uygulanan öğretim modeli rastgele atama yoluyla belirlenmiştir. A Grubu ile dönüştürülmüş öğrenme modeli, B Grubu ile oyunlaştırmaya dayalı öğrenme modeli uygulaması yapılmıştır. Gruplar 40'ar öğretmen adayından oluşmakta, ön deneme uygulamaları toplam 80 sınıf öğretmeni adayıyla gerçekleştirilmiştir.

Dönüştürülmüş öğrenme ve oyunlaştırmaya dayalı öğrenme uygulamalarına ilişkin altışar öğretmen adayı olmak üzere toplam on iki öğretmen adayının görüşleri alınmıştır. Görüşler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Form hazırlanırken ilgili alan yazın incelenmiş, açık, anlaşılır ve yönlendirme unsurları içermeyecek sorular hazırlanmaya dikkat edilmiştir. Taslak form üç uzman görüşüne sunulmuş, uzman görüşleri sonunda sekiz sorudan oluşan görüşme formu meydana gelmiştir. Toplanan veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sosyal bilgiler öğretimi dersinde, dönüştürülmüş öğrenme ve oyunlaştırmaya dayalı öğrenme uygulamaları içeren bu çalışmada, uygulama süreci sonunda öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Toplanan verilerin analizi ile öğretmen adaylarının dönüştürülmüş öğrenme ve oyunlaştırmaya dayalı öğrenme modellerinin öğrenme süreçlerine etkileri, kullanılan modellerin olumlu yönleri/avantajları, olumsuz yönleri/dezavantajları ve zorlandıkları noktalara yönelik genel görüşleri, Sosyal Bilgiler Öğretiminde bu modellerin kullanımına ilişkin görüşleri, uygulama sürecinde edindikleri bilgi ve becerileri başka derslerde ve alanlarda uygulama/transfer etme durumlarına yönelik görüşleri, öğretmen yetiştirmede bu modellerin kullanımına yönelik görüşlerine ulaşılmıştır.

Dönüştürülmüş öğrenme modelinde kişisel bilgisayar ve internet bağlantısı olmayan öğretmen adayları ders öncesi yüklenen kaynaklara erişimde bazı zorluklar yaşadığını belirtmiştir. Her iki modelde de öğretmen sosyal bilgiler öğretimi dersine yönelik ilgilerinin ve derse gelme motivasyonlarının arttığını, kendilerini akademik olarak ilerlemiş hissettiklerini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri, genel olarak olumlu ve uygulanan modellerin yararlı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler, dönüştürülmüş öğrenme, oyunlaştırma, öğretmen adayı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Ağırman, N., & Ercoşkun, M.H. (2022). History of the flipped classroom model and uses of the flipped classroom concept. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 12(1), 71-88.
- Alsobaie, M.F. (2018). *Effective Teaching and Learning: Flipped Learning in the Classroom*. (PhD Thesis). Western Michigan University.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Candel, E.C., de-la-Peña, C., & Yuste, B.C. (2024). Pre-service teachers' perception of active learning methodologies in history: Flipped classroom and gamification in an e-learning environment. *Education and Information Technologies*, 29(3), 3365-3387.
- Castro, R. (2019). Blended learning in higher education: Trends and capabilities. *Education and Information Technologies*, 24(4), 2523-2546.
- Castro, K.A.C., Sibó, Í.P.H.&Ting, I-H. (2018). Assessing gamification effects on e-learning platforms: An experimental case. In L. Uden, D. Liberona, & J. Ristvej (Eds.), *Learning Technology for Education Challenges* (pp. 3-14). International Workshop on Learning Technology for Education in Cloud (LTEC): Springer
- Clark, K.R. (2015). The effects of the flipped classroom on student achievement and attitudes. *The Flipped Classroom Model*, 4(1), 74-88.
- Çağlar, Ş. & Arkün Kocadere, S. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında oyunlaştırma. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 14(27), 83-102.
- Dede, C. (2005). Planning for Neomillennial Learning Styles. *Educause Quarterly*, 28(1), 7-12.
- Ferenstein, G. (2010). How social gaming is improving education. <http://mashable.com/2010/02/07/social-gaming-education>
- Gençer, B. G. (2015). Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul
- Gökdemir, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmede ters yüz öğrenme: Bir karma yöntem çalışması (Doktora Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi. Afyonkarahisar.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Huang, B. & Hew, K. F. (2018). Implementing a theory-driven gamification model in higher education flipped courses: Effects on out-of-class activity completion and quality of artifacts. *Computers & Education*, 125, 254-272. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.018>

Jost, N.S., Jossen, S.L., Rothen, N., & Martarelli, C.S.(2021). The advantage of distributed practice in a blended learning setting. *Education and information technologies*, 26(3), 3097-3113.

Kocabatmaz, H. (2016). Ters Yüz Sınıf Modeline İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri. *Journal of Research in Education And Teaching*, 5(4), 14-24.

Lee, J.J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother?.*Academic exchange quarterly*, 15(2), 146.

Mali, D., & Lim, H. (2021). How do students perceive face-to-face/blended learning as a result of the Covid-19 pandemic? *The International Journal of Management Education*, 19(3), 100552.

Özdemir, İ.H., Ateş Çobanoğlu A., & Sarsar, F. (2021). Yükseköğretimde Harmanlanmış Öğrenme Adaptasyonu. Akkoyunlu, B., İşman, A. ve Odabaşı, H.F.(Ed), içinde *Eğitimde Teknoloji Okumaları*, 639-649. Ankara:Pegem Akademi Yayınları.

Ünsal, H. (2018). Ters yüz öğrenme ve bazı uygulama modelleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 39-50.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Modelleri Kapsamında Yapılan Araştırmalar Üzerine Bir İnceleme

Mehmet Gültekin

Sınıf Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Bir eğitim sisteminin öğretmen, öğrenci, veli, program ve çevre olmak üzere çeşitli öğeleri bulunmaktadır. Bu öğelerden öğretmen, diğer öğeleri de etkileme gücünde olduğundan eğitim sisteminin en önemli ögesi konumundadır. Denilebilir ki, bir eğitiminin niteliği öğretmenin niteliği ile özdeşdir. Başka bir deyişle bir eğitim sistemi ancak öğretmenin niteliği kadar hizmet üretir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitime gereken önemi vermek ve eğitimi üzerinde dikkatle durulması gerekmektedir.

Dünya genelinde öğretmen eğitimi, genel tasarım özellikleri açısından birbirleriyle birçok benzerliğe sahiptir. Öğrenciler genellikle psikoloji veya sosyoloji gibi eğitimle ilgili temel bilgileri, belirli konu alanlarında disiplinler arası bilgiyi ve genel ve özel pedagojik bilgiyi içeren dersleri takip etmektedirler. Ayrıca, öğrenciler farklı düzeylerdeki okullarda uygulama yapmaktadırlar. Genel yapıdaki bu benzerliklere rağmen, öğretmen yetiştirme programının içeriği ve etkinlikleri, programın hedef ve amaçlarına ilişkin temel anlayışlara bağlı olarak önemli ölçüde farklılık da göstermektedirler. Tarihsel ve coğrafi bağlamlar da öğretmen eğitimi için belirli hedeflerin seçimini etkilemektedir (Robinson, 2019).

Öğretmenlerin nasıl eğitileceğine yönelik olarak farklı öğretmen eğitimi modeller geliştirilmiştir. Bu modeller içerisinde en yaygın olanları ise beceri, uygulanmış bilim ve yansıtıcı modeldir (Wallace, 1991). Bu modele göre öğretmenlik bazen beceri olarak görülmüş, öğretmen adaylarının sadece deneyimli öğretmenlerden öğrenmesi gerektiği savunulmuş, bazen bilim olarak görülmüş, özellikle öğrenme psikolojisinde oluşturulan kuramlar eğitim ortamlarına aktarılmaya çalışılmış ve dolayısıyla öğretmen adaylarının da bunları sırasıyla ya da adım adım takip etmeleri beklenmiştir. Bazen de öğretmenlik mesleği, bir sanat olarak görülmüş ve dolayısıyla öğretmenlerin de yaratıcı olmaları, kendi uygulamalarını sistematik olarak sorgulamaları ve incelemeleri beklenmiştir. Her bir modeli yönlendiren temel ilke ise, etkili bir öğretmen yetiştirmek ve dolayısıyla öğrencilerin yaşamlarında kaliteyi artırmak olmuştur (Ekiz, 2003).

Diğer çok bilinen modellerden biri, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik olarak Japonya'da geliştirilmiş ders araştırması modelidir. Ders araştırması modeli bir dersin iş birlikli olarak planlaması, canlı ders gözlemi ve sonunda yansıtıcı tartışmaların yapıldığı bir süreci içermektedir (Godfrey vd., 2019). Klinik öğretmen eğitimi modeli ile yansıtmaya dayalı gerçekçi öğretmen eğitimi modeli ise öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerisini, mesleğe yönelik inanç ve tutumlarını kişilik özellikleri ile bütünleştirerek onları mesleklerine olabilecek en erken zamanda ve en etkili biçimde hazırlamaktadır (Güven ve Alan, 2022). Diğer bir sınılamaya göre öğretmen eğitimi modelleri; geleneksel, davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı olmak üzere dört grupta toplanmaktadır. Geleneksel modelde her şeyi bilen öğretmen, davranışçı yaklaşımda örnek öğretmen, bilişsel yaklaşımda uzman öğretmen, günümüzde uygulanan yapılandırıcı yaklaşımda ise öğrenen öğretmen yetiştirme anlayışı egemen olmuştur (Güneş, 2016).

Öğretmen eğitimi anlayışları, her biri kendi alt kategorisine sahip olan bir dizi ana yaklaşımda kümelenebilmektedir. Literatürde farklı terminolojiler kullanılsa da, altı ana kategori şunlardır: sosyal adalet yaklaşımı, usta-çırak yaklaşımı, uygulamalı bilim yaklaşımı, öğretmen kimliği yaklaşımı, yeterlilik yaklaşımı ve yansıtıcı yaklaşım. Her yaklaşımın, öğretmen eğitiminde müfredat tasarımı için vizyon, hedefler, içerik, öğretim ve öğrenme metodolojileri ve okullar ile kolejler/üniversiteler arasındaki ilişki de dahil olmak üzere belirli temel özellikleri ve çıkarımları vardır. Buna bir örnek, öğretmenlerin teorileri pratiğe dökmesi kavramına dayanan uygulamalı bilim yaklaşımı ile öğretmenlerin kişisel teorilerini pratikte ve pratikten inşa etmeye teşvik edildiği yansıtıcı uygulama yaklaşımı arasındaki farktır. Farklı vurgulara dair ikinci bir örnek, eğitimin daha geniş toplumsal bağlamı içinde konumlandırılmasıdır; okul ve toplum arasındaki ilişki, öğretmen eğitimine yetkinlik yaklaşımından ziyade sosyal adalet yaklaşımı kapsamında daha belirgindir. Kavramlar örtük veya açık olabilir; gerçekte çoğu program, belirli yönlere vurgu yapan karma modeller içerir (Robinson, 2019). Kuşkusuz alanyazında farklı öğretmen eğitimi modelleri de bulunmaktadır.

Türkiye’de, öğretmen eğitimi modelleri bağlamında çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde Türkiye’de öğretmen eğitimi modelleriyle ilgili azımsanmayacak ölçüde araştırmanın olduğu; ancak alanyazında öğretmen eğitimi modelleriyle yapılan çalışmaları ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu kapsamda bu çalışmada öğretmen eğitimi modelleri kapsamında yapılan araştırmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada kapsamında, Türkiye’de yapılan çalışmalar farklı değişkenler açısından incelenmiş; yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular ortaya konulmuştur.

Yöntem

Türkiye’de öğretmen eğitimi modelleri kapsamında yapılan araştırmaların incelenmesini amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma deseni kapsamında doküman incelemesi benimsenerek gerçekleştirilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özkan (2019, s.2) doküman incelemesini, “Araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi” olarak tanımlamaktadır. Araştırmanın veri kaynağını, 2000-2025 yılları arasında öğretmen eğitimi modelleri kapsamında yapılan araştırmalarla ilgili makale ve tezler oluşturmaktadır. Veriler, YÖK tez merkezi ve gogle akademik veri tabanları kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma kapsamında çalışmaların taranmasında “öğretmen eğitimi modeli” ve “öğretmen yetiştirme modeli” anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Araştırmanın verileri betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde amaç görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerekirse olgular arasında karşılaştırmalar yapılır.

Doküman analizi sonucunda elde edilen çalışmalar incelenmek üzere araştırmacı tarafından bir adet “Veri Kaynağına İlişkin Bilgi Toplama Formu” hazırlanmıştır. Yapılan doküman incelemesinin aşamaları şu şekilde açıklanabilir (Karasar, 2016):

Dokümanlara Ulaşma: Araştırma konusunda taranarak kaynaklara ulaşılmış, ulaşılan kaynaklar ve konu ile ilgili basılı yayınlar taranmıştır.

Dokümanların Özgünlüğünü Kontrol Etme: Bu çalışmada yararlanılan araştırmaların doğruluğu kontrol edilip, yasal kurallara dikkat edilerek amaca uygunluğu saptanmıştır.

Dokümanları Anlama ve Analiz Etme: Çalışmada kullanılacak olan araştırmalara yönelik sınıflamalar ve çözümlemeler yapılmış, çalışmalar tablolastırılmıştır.

Verilerin Yorumlanması: Çözümlenen bilgi kaynaklarının amaçlar doğrultusunda ayrıntılı olarak ele alınarak bulgulara dönüştürülme aşamasıdır. Çalışmanın bu aşamasında çözümlenen veriler amaçları doğrultusunda ayrıntılı olarak ele alınarak bulgulara dönüştürülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Makro düzeyde yapılan veri analizinde, Türkiye’de öğretmen eğitimi modelleri kapsamında yapılan araştırmaların; 20210 yılından sonra artış gösterdiği, çalışmaların hizmetöncesi öğretmen eğitimi, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretmenlik uygulamaları bağlamında yapıldığı, belli alanlara yönelik öğretmen eğitimi modellerine yönelik çalışmaların da var olduğu, öğretmen eğitimi modellerine yönelik görüşlerin alınması ve model geliştirilmesi bağlamında çalışmaların yoğun olduğu, farklı araştırma desenleriyle ve çeşitli katılımcılarla çalışıldığı anlaşılmıştır.

Öte yandan Türkiye’de, öğretmen eğitimi modelleri bağlamında çeşitli araştırmalar yapılmakla birlikte bu çalışmaları yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Yine yapılan araştırmaların daha



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

derinlemesine incelemesinin yapılması gerektiği de anlaşılmaktadır. Kuramsal nitelikli çalışmalarında incelenmesi de, bu konuda çalışma yapanlara ışık tutabilecektir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen eğitimi, öğretmen eğitimi modeli, araştırma

Kaynakça

Ekiz, D. (2003). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında düşünceleri. Milli Eğitim Dergisi, 158.

Güneş, F. (2016). Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. 17 (3), 413 – 435.

Güven, M. ve Alan B. (2022). Yansıtıcı ve klinik öğretmen eğitimi: Uygulamaya yönelik bir model önerisi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 15(4), 788-815.

Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Akademik

Robinson, M. (2019). Conceptions and models of teacher education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.571> Published online: 25 June 2019

Wallace, M. (1991). Training foreign language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

Yıldırım, A. (2013). Türkiye’de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. Eğitim ve Bilim, 38(169), 175-191.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Teoriden Pratiğe: Mikro Öğretim Deneyimlerinin Mesleki Becerilere Yansıması

Nalan Özbey ¹ & Nilay Çelik Ercoşkun ²

¹ Eğitim Bilimleri, Kafkas Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri Bölümü, Atatürk Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmen yetiştirme programlarında adayların edindikleri teorik bilgi kadar bu bilgilerin beceriye dönüşmesi için pratiğe dökülmesine aracılık eden uygulamaların yer alması da önem taşımaktadır. Bu bağlamda mikro öğretim uygulamaları, öğretmen adaylarına sistematik ve planlı olarak akran ve mentorlerin yer aldığı geri bildirim sürecine dayalı deneyimler kazandırarak mesleki becerilerin geliştirilmesine ön ayak olmaktadır (Fernández, 2010; Amobi & Irwin, 2009).

Mikro öğretim süreci, öğretmen adaylarının öğretim stratejilerini, yöntem ve teknikleri uygulama imkânı yakaladığı, sınıf içi iletişim, kişiler arası etkileşim ve yönetim becerilerini deneyimlediği, aynı zamanda öz değerlendirme ve yansıtıcı düşünme süreçlerini harekete geçirdiği bir öğrenme ortamı sunar (Kpanja, 2001; Benton-Kupper, 2001). Mikro öğretim becerileri öğretmen adaylarının mesleki becerileri edinmesi için uygulamaya dönük bir süreçtir. Bu uygulama becerilerin geliştirilmesi için gerçek öğretim durumlarını kullanarak adayların öğretim sanatı hakkında derin bilgiler edinmelerini odak noktası olarak ele almaktadır. Bu çerçevede mikro öğretim öğretmen adayların özgüvenlerinin geliştirilmesinde, mesleğe yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerinde, mesleki farkındalıklarının oluşmasında ve mesleki becerilerinin öğretim yaklaşımları, geri bildirim verme, sınıf yönetimini sağlama noktalarında adaylara hizmet öncesi farklı deneyim fırsatları sunmaktadır (Otsupius, 2014).

Bahsi geçen süreçler ise öğretmen adaylarının kendi alanları ile ilgili programı okumaları, anlamaları, kazanım seçimleri, kazanımlara yönelik öğretim yöntem ve tekniklerini sistematik bir şekilde seçmeleri ve ölçme değerlendirme süreçlerinde hayat bulmaktadır. Bu süreçlere ilişkin deneyimlerin öğretmen adaylarının mesleki becerilerinin gelişimine ve mesleklerine yönelik bakış açılarına katkılarının ve süreçlerde yaşanan zorlukların ortaya konulması ise bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamaları sürecinde edindikleri çok boyutlu deneyimleri derinlemesine inceleyerek, bu deneyimlerin mesleki becerilerinin gelişimine, program okuryazarlık düzeylerine ve öğretmenlik mesleğine yönelik algılarına nasıl yansıdığını ortaya koymaktır. Araştırma, öğretmen adaylarının öğretim programlarını analiz etme,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kazanım belirleme, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçme, ders planı hazırlama, sınıf içi uygulama yapma, akran ve öğretim elemanı geri bildirimlerini değerlendirme gibi öğretmenlik mesleğine özgü temel süreçlerde yaşadıkları deneyimleri ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırma, öğretmen adaylarının mikro öğretim sürecine ilişkin deneyimlerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Bu çerçevesinde ele alınan çalışma öğretmen adaylarının mikro öğretim sürecine yönelik deneyimlerini derinlemesine incelemeyi ve ortaya koymayı amaçlayan olgubilim deseni ile yürütülmüştür. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinde Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminde mikro öğretim dersini alan 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış sorulara yer verilen odak grup görüşme formu ve öğrencilerin mikro öğretim deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan yansıtıcı günlükler kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla geliştirilen yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi formu ve yansıtıcı günlüklerde, öğretmen adaylarının mikro öğretim sürecine ilişkin çok boyutlu deneyimlerini derinlemesine ortaya koymaya yönelik sorulara yer verilmiştir. Bu kapsamda adaylara; mikro öğretim dersine ve öğretmenlik mesleğine yönelik ön düşünceleri, öğretim programını inceleme ve kazanım belirleme süreçleri, öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygulamaya aktarma becerileri, ders planı hazırlarken karşılaştıkları güçlükler, sınıf içi uygulama sürecinde yaşadıkları duygular, akranlarıyla olan iletişimleri, sınıf yönetimi deneyimleri, aldıkları geri bildirimlerin etkisi, farkındalık kazanımları ve öğretmenliğe dair gelecek beklentileri gibi temalara odaklanan sorular yöneltilmiştir. Bu veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizinde ise tematik analizden yararlanılmıştır. Veri toplama araçlarının oluşturulmasında ve verilerin analiz edilmesinde uzman görüşü ve katılımcı doğrulamasına başvurulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarına ilişkin deneyimlerinin sekiz ana tema altında toplandığı belirlenmiştir. 'Mikro öğretim süreci öncesinde derse yönelik bakış açısı' teması altında, öğretmen adaylarının uygulamalar ilerledikçe derse ilişkin tutumlarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür. İkinci olarak, 'öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açısı' teması çerçevesinde, mikro öğretim deneyimlerinin planlama, yönetim, empati ve iletişim gibi becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Üçüncü olarak, 'kuramsal bilgi düzeyi ve kullanımı' başlığı altında, adayların edindikleri yöntem, strateji ve teknik bilgilerini uygulama fırsatı bularak daha somut, işlevsel ve kalıcı hale getirdikleri görülmüştür. Dördüncü tema olan 'program okuryazarlığı', adayların öğretim programlarını analiz etme, kazanım belirleme, yöntem ve tekniklerle ilişkilendirme ve ölçme-değerlendirme süreçlerine entegre etme becerilerinin gelişimini yansıtmaktadır. Beşinci tema, 'uygulama süreci' kapsamında, adayların uygulama öncesi yaşadığı heyecan, kaygı ve belirsizliklerin;



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

uygulama sırasında artan özgüven ve mesleki tatminle yer değiştirdiği belirlenmiştir. Altıncı olarak, 'geri bildirim süreçleri' teması altında, öğretmen adaylarının hem akranları hem de öğretim elemanlarından aldıkları dönütleri yapıcı şekilde değerlendirdikleri; böylece öz değerlendirme yapabildikleri ve eleştirel düşünebildikleri tespit edilmiştir. Yedinci tema olan 'sınıf içi iletişim ve etkileşim', sınıf ortamında iş birliği temelli bir öğrenme kültürünün oluştuğunu ortaya koymaktadır. Son olarak, 'mesleki gelişime yansımalar' teması kapsamında, mikro öğretim sürecinin adayların öğretmenliğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği, öz yeterlik algılarını pekiştirdiği anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: mikro öğretim, mesleki beceriler, öğretmen adayları

Kaynakça

- Amobi, F. A., & Irwin, L. (2009). Implementing on-campus microteaching to elicit preservice teachers' reflection on teaching actions: Fresh perspectives on an established practice. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1), 27–34.
- Benton-Kupper, J. (2001). The microteaching experience: Student perspectives. *Education*, 121(4), 830–835.
- Fernández, M. L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 351–362.
- Kpanja, E. (2001). A study of the effects of video tape recording in microteaching training. *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 483–486.
- Otsupius, I. A. (2014). Micro-teaching: A technique for effective teaching. *African Research Review*, 8(4), 183-197.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Geleceğin Öğretmenlerini Yetiştirmede Mikro Yeterlilik Sisteminin İncelenmesi

Serkan Çiftci

Eğitim Programları ve Öğretim, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyıl eğitim paradigması, küresel rekabet, teknolojik dönüşüm ve karmaşık toplumsal dinamiklerin etkisiyle köklü bir değişim sürecine girmiştir. Bu değişim, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutum setinde de niteliksel bir evrime zorunluluk getirmektedir. Geleneksel öğretmen yetiştirme programları, genellikle modüler, uzun süreli ve bütüncül bir yapıya sahip olup, hızla güncellenen mesleki gerekliliklere adapte olmakta zorlanmakta, mezunların işgücü piyasasının spesifik ihtiyaçlarına yönelik yeterlilik düzeylerini anlık olarak valide etme mekanizmalarında yetersiz kalabilmektedir. Bu bağlamda, Mikro Yeterlilik (Micro-credentialing) sistemleri, eğitimde esneklik, hedeflenmiş uzmanlaşma ve sürekli mesleki gelişim için yenilikçi bir çözüm olarak küresel ölçekte ilgi odağı haline gelmiştir.

Mikro yeterlilikler, öğrenme çıktılarını küçük, modüler, doğrulanabilir ve genellikle dijital olarak sunulan kanıtlarla desteklenen belirli beceri veya bilgi parçalarına odaklanarak, geleneksel diploma veya sertifika yapılarının ötesinde bir esneklik ve erişilebilirlik sunmaktadır. Bu sistemin temel vaadi, öğrenme ve istihdam arasındaki boşluğu daraltmak, bireylerin belirli bir alandaki yetkinliklerini hızla kanıtlayabilmelerini sağlamak ve böylece sürekli öğrenme kültürünü teşvik etmektir.

Ancak, bu potansiyele rağmen, öğretmen yetiştirme disiplini özelinde mikro yeterlilik sistemlerinin entegrasyonu, metodolojisi ve etkisi üzerine yapılmış derinlemesine ve eleştirel akademik çalışmaların henüz yetersiz olduğu gözlemlenmektedir. Öğretmenlik mesleği, pedagojik formasyon, alan bilgisi, etik standartlar ve yasal düzenlemeler gibi çok boyutlu bir yeterlilikler hiyerarşisine dayanmaktadır. Mikro yeterliliklerin hangi spesifik öğretmenlik yeterliliğine karşılık geldiği, bu yeterliliklerin nasıl bir kapsam ve derinlik seviyesinde tanımlanacağı ve ulusal/uluslararası düzeyde nasıl tutarlı bir şekilde tanınacağı belirsizdir. Öğretmen adaylarının veya hizmet içi öğretmenlerin kazandığı mikro rozetlerin, genel yeterlilik çerçevesi (örneğin, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri) ile ilişkilendirilmesi ve bütünleştirilmesi konusunda sağlam bir teorik ve pratik model eksikliği mevcuttur. Mikro yeterliliklerin, mevcut lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki öğretmen eğitimi programlarına katma değer mi sağlayacağı, yoksa parçalanmış bir öğrenme deneyimi mi yaratacağı kritik bir



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

araştırma konusudur. Bu sistem, öğretmen adaylarının 'yeterli mi' yoksa 'uzmanlaşmış mı' olduğu sorusu etrafında, mesleki kimlik oluşumunu nasıl etkileyecektir? Eğer mikro yeterlilikler yalnızca hizmet içi eğitime odaklanırsa, bu durum başlangıçtaki eğitim ile sürekli mesleki gelişim arasındaki süreklilik ve kopukluk sorununu derinleştirebilir.

Bu çalışma, öğretmen eğitimi ekosisteminde kaçınılmaz bir dönüşüm aracı olarak görülen mikro yeterliliklerin, öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturan pedagojik, etik ve bilişsel yeterlilikler bütünü ile ne ölçüde örtüştüğünü, bu entegrasyonun hangi sistematik engellerle karşılaştığını ve gelecekteki öğretmen yetiştirme politikalarına nasıl rehberlik edebileceğini disiplinlerarası bir bakış açısıyla analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, öğretmen yetiştirme ekosistemine yeni bir paradigma olarak giren mikro yeterlilik (micro-credentialing) sistemlerinin işleyişini, paydaş algılarını ve sistemsel entegrasyon zorluklarını derinlemesine anlamayı hedeflediği için nitel araştırma desenlerinden faydalanacaktır. Bu yaklaşım, mikro yeterliliklerin nicel ölçülebilirliğinin ötesindeki sosyo-pedagojik anlamlarını, değerini ve yapısal bariyerlerini yorumlayarak ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın temelini, öğretmen yetiştirme paydaşlarının (akademisyenler, eğitim yöneticileri, öğretmen adayları ve politika yapımcılar) mikro yeterlilik sistemine dair deneyimlerinin özünü ve ortak anlamlarını keşfetmeye odaklanan Fenomenolojik Yaklaşım oluşturmuştur. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olaya dair yaşadıkları sübjektif deneyimlerin yapısını açığa çıkarmada güçlü bir araçtır. Bu bağlamda, odak noktası, mikro yeterliliklerin:

- Öğretmenlik mesleki kimliğinin inşasındaki rolüne dair yaşanmış deneyimler,
- Geleneksel pedagojik formasyon ile bütünleşme süreçlerindeki algılanan zorluklar ve
- Sistemin adil ve güvenilir olduğu yönündeki bireysel yorumlamalardır.

Araştırma, derinlemesine bilgi sunma potansiyeli yüksek olan katılımcıların belirlenmesi amacıyla amaçsal örnekleme stratejisini benimsenmiştir. Çalışma grubu 2024-2025 akademik yılında aktif olarak çalışan 15 öğretim üyesinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak uzman görüşü alınarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form, fenomenolojik araştırmanın gerektirdiği şekilde, katılımcıların kendi deneyimlerini serbestçe ifade edebilmelerine olanak tanıyan açık uçlu sorular içermektedir. Görüşme soruları, anahtar temalar etrafında odaklanacak, ancak katılımcının yanıtlarına göre esneklik göstermektedir. Elde edilen nitel veriler, fenomenolojik araştırmanın gerektirdiği titizlikle içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın temel çıktılarından ilki, öğretmenlik mesleğinin temel yeterlilik alanları (örneğin, öğrenci merkezli öğretim, dijital pedagoji, sınıf yönetimi, değerlendirme) ile mikro yeterliliklerin nasıl ilişkilendirildiğine dair tanımlayıcı bir yapısal model oluşturulmasıdır. Katılımcılar, mikro yeterliliklerin sadece birer "beceri etiketi" olmaktan çıkıp, ulusal yeterlilik çerçevesi ile entegre bir geliştirme aracı olarak nasıl konumlandırılabilmesine dair bir yol haritası sunması gerektiğini ve mikro yeterliliklerin doğrulanabilirliğine ve mesleki kabulüne yönelik temel engeller (örneğin, değerlendirme süreçlerinin öznel algılanması) açıkça tanımlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Elde edilen bir diğer sonuç da, mikro yeterliliklerin mevcut lisans/lisansüstü müfredatlarına nasıl entegre edilebileceği veya edilemeyeceği konusundaki pratik engelleri belirlenmesi ve mikro yeterliliklerin zorunlu bir bileşen mi, yoksa esnek bir sertifikasyon seçeneği mi olması gerektiğine dair uygulamaya yönelik senaryolar ve model önerileri geliştirilmesi gerekliliği olarak ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen yetiştirme, eğitim programları, mikro yeterlilik, 21. Yüzyıl becerileri

Kaynakça

Che Ahmat, N. H., Bashir, M. A. A., Razali, A. R., & Kasolang, S. (2021). Micro-credentials in higher education institutions: Challenges and opportunities. *Asian Journal of University Education (AJUE)*, 17(3), 281-290.

Hunt, T., Carter, R., Zhang, L., & Yang, S. (2020). Micro-credentials: The potential of personalized professional development. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 34(2), 33-35.

Kır, Ş., & Bozkurt, A. (2022). Yükseköğretimde mikro-krediler üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 12-29.

Reed, A. (2023). Micro-credentials and the role of evidence: Increasing the potential for learner-centeredness, inclusivity and an expansive model of assessment and credentialing. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 40(5), 401-412.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültürel Miras Algıları

Vahit Görür ¹ & Mehmet Aşıkcan ²

¹ Sınıf Öğretmenliği, Necmettin Erbakan Üniversitesi

² Temel Eğitim Bölümü, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Kültürel miras, bir toplumun geçmişten bugüne aktardığı değerleri, inançları ve yaşam biçimlerini yansıtan; somut ve somut olmayan unsurları kapsayan geniş bir kavramdır (Aslan & Ardemagni, 2006; Avcı & Memişoğlu, 2016; ICOMOS, 2013). Somut kültürel miras taşınır ve taşınmaz eserler ile tarihî yapılar gibi öğelerden oluşurken, somut olmayan kültürel miras; gelenekler, ritüeller ve sanatlar gibi kültürel pratikleri içermektedir. Kültürel mirasın korunmasının temelinde, onun değerli olarak görülmesi ve toplumsal belleğin korunmasındaki belirleyici rolü bulunmaktadır. (Selanik Ay & Kurtde Fidan, 2013; Yeşilbursa, 2013). Kültürel miras, geçmiş ve gelecek arasında köprü kurmakta, bireylerde kimlik, aidiyet ve tarih bilinci oluşumuna katkı sağlamaktadır (Görür & Aşıkcan, 2024; Taşkın Külcü, 2015). Bu nedenle kültürel miras bilincinin geliştirilmesinde eğitim önemli bir rol üstlenmektedir. Özellikle erken yaşlarda verilecek kültürel miras eğitimi, çocukların tarihî ve kültürel değerleri tanımalarını, koruma sorumluluğu geliştirmelerini ve kültürel duyarlılık kazanmalarını destekler (Gümüşçü, 2018; Öztürk vd., 2021). Bu süreçte sınıf öğretmenleri, kültürel miras bilincinin şekillenmesinde anahtar role sahiptir (Selanik Ay & Kurtde Fidan, 2013). Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının kültürel mirası nasıl algıladıklarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Metaforlar ise bireylerin soyut bir olguyu nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymada etkili bir araçtır (Oxford vd., 1998). Bu nedenle sınıf öğretmeni adaylarının kültürel miras kavramına ilişkin zihinsel imgelerinin ve anlamlandırma biçimlerinin ortaya çıkarılması gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, kültürel miras kavramına yönelik algıların metaforlar aracılığıyla ortaya konduğu çalışmalar (Akbaş, 2020; Güngör vd., 2022; Köroğlu vd., 2018; Sarı vd., 2020; Selanik Ay & Kurtde Fidan, 2013; Yücel & Birdir, 2022) mevcuttur. Bununla birlikte mevcut çalışmaların çoğunlukla farklı branşlardaki öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla yürütüldüğü, sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmaların ise sınırlı olduğu dikkat çekmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının kültürel miras kavramına yönelik algılarını metaforlar aracılığı ile ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Sınıf öğretmeni adaylarının kültürel miras kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
- Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının kültürel miras hakkındaki görüşleri nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının kültürel miras kavramına ilişkin algılarını derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni yürütülmüştür. Olgubilim deseni, bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları ancak anlamını tam olarak netleştiremedikleri olguları açıklamayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu bağlamda kültürel miras kavramının öğretmen adayları tarafından nasıl anlamlandırıldığı ve hangi zihinsel imgelerle ilişkilendirildiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırma, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde katılımcılara “Kültürel miras ... gibidir; çünkü ...” ifadesinin yer aldığı form uygulanmıştır. Bu ifadede “gibi” metafor ile kavram arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı, “çünkü” ise katılımcının metaforuna yönelik gerekçesini açıklamasını sağlamayı amaçlamaktadır (Saban, 2008). Veri analizinde Saban'ın (2008) önerdiği aşamalar izlenmiştir. Bu doğrultuda sırasıyla: 1) Kodlama ve ayıklama, 2) Örnek metafor listelerinin oluşturulması, 3) Ortak özelliklerine göre kategorilerin belirlenmesi ve 5) Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması adımları uygulanmaktadır. Ayrıca metaforların anlamını derinleştirmek ve katılımcıların açıklamalarını daha net biçimde ortaya çıkarmak amacıyla ilave şu açık uçlu sorular da yöneltilmiştir:

- Kültürel miras kavramını kendi deneyim ve düşünceleriniz üzerinden nasıl tanımlarsınız?
- Kültürel mirasın hangi unsurları içerdiğini düşündüğünüzü örnekler vererek açıklayınız?
- Kültürel mirasın korunmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir? Bu korunmanın neden gerekli olduğunu anlatınız?
- Lisans programında aldığınız derslerin kültürel miras bilinciniz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.
- Çocuklarda kültürel miras bilincinin gelişiminin neden önemli olduğunu düşündüğünüzü açıklayınız?
- Sınıf öğretmenlerinin kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarılmasındaki rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz? Kendi görüşlerinizi paylaşır mısınız?

Bu sorular öğretmen adaylarının kültürel mirası nasıl algıladıklarını daha kapsamlı biçimde ortaya koymayı hedeflemektedir. Öğretmen adaylarının görüşleri ise tematik analiz doğrultusunda analiz edilmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın analiz aşamasına geçmediği için kesin sonuçlara ulaşılamamıştır. Bununla birlikte alanyazındaki çalışmalar dikkate alındığında sınıf öğretmen adaylarının kültürel miras kavramına ilişkin çeşitli metaforlar geliştirmelerinin beklendiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının kültürel mirası genellikle geçmişi geleceğe aktaran, korunması gereken değer taşıyan, toplumsal kimliği yansıtan ve kültürel sürekliliği sağlayan bir olgu olarak anlamlandırabilecekleri öngörülmektedir. Elde edilecek metaforların ortak özellikleri doğrultusunda benzer anlamlar içeren metaforların belirli kavramsal kategoriler altında toplanacağı düşünülmektedir. Araştırma tamamlandığında bu kategorilerin öğretmen adaylarının kültürel miras algılarını daha görünür kılacağı ve kültürel miras eğitiminin hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarındaki yerinin anlaşılmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma kültürel miras bilincinin sınıf öğretmenleri aracılığıyla çocuklara erken yaşlarda kazandırılmasına yönelik eğitimsel yaklaşımların güçlendirilmesine destek olma potansiyeline sahiptir.

Anahtar Kelimeler: kültürel miras, metafor, sınıf öğretmeni adayı

Kaynakça

- Akbaş, F. (2020). Coğrafya lisans mezunlarının kültürel miras kavramına yönelik algılarının metafor analizi yöntemiyle değerlendirilmesi. *Anasay*, 12, 89-112. <https://doi.org/10.33404/anasay.725994>
- Aslan, Z., & Ardemagni, M. (2006). Introducing young people to the protection of heritage sites and historic sites. ICCROM. https://www.iccrom.org/sites/default/files/2017-12/iccrom_09_manualschoolteachers_en.pdf
- Avcı, M., & Memişoğlu, H. (2016). Kültürel miras eğitime ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 104-124. <https://doi.org/10.17051/io.2016.58630>
- Selanik Ay, T., & Kurtde Fidan, N. (2013). Öğretmen adaylarının “kültürel miras” kavramına ilişkin metaforları. *Journal of Turkish Studies*, 8(12), 1135-1152. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5982>
- Görür, V., & Aşıkcan, M. (2024). İlkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabının kültürel miras eğitimi kapsamında incelenmesi. *Edutech Research*, 2(1), 38-53.
- Gümüşçü, O. (2018). Tarihi coğrafya ve kültürel miras. *Erdem İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 75, 99-120. <https://doi.org/10.32704/erdem.496740>
- Güngör, H., Mutlu Öztürk, H., & Ogelman, H. G. (2022). Okul öncesi eğitimi öğretmenliği lisans öğrencilerinin “kültürel miras” kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor analizi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 511-521. <https://doi.org/10.33206/mjss.984027>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ICOMOS Türkiye mimari mirası koruma bildirgesi (2013).
https://www.icomos.org.tr/Dosyalar/ICOMOSTR_tr0784192001542192602.pdf

Köroğlu, Ö., Ulusoy Yıldırım, H., & Avcıkurt, C. (2018). Kültürel miras kavramına ilişkin algıların metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Turizm Akademik Dergisi*, 5(1), 98-113.

Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A., & Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26(1), 3-50. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(97\)00071-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(97)00071-7)

Mutlu Öztürk, H., Güngör, H., & Ogelman, H. G. (2021). Okul öncesi dönemde kültürel miras eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Denizli ili örneği. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 175-203. <https://doi.org/10.32572/guntad.878268>

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.

Sarı, C., Kılıç, A. F., Güven, S., & Yaşar, H. B. (2020). Üniversite öğrencilerinin kültürel miras kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 2(1), 334-353. <https://doi.org/10.35452/caless.2020.16>

Taşkın Külcü, Ö. (2015). Kültürel miras kavramının eğitim açısından önemi. *Akademia Disiplinlerarası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 27-32.

Yeşilbursa, C. C., (2013). Altıncı sınıf öğrencilerinin somut kültürel mirasa yönelik görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 405-420.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Ntel Araştırma Yöntemleri* (12. bs). Seçkin Yayıncılık.

Yücel, C., & Sahilli Birdir, S. (2022). Yerel halkın kültürel miras değerlerine yönelik metaforik algılarının belirlenmesi: Mersin örneği. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 8(3), 274-287. <https://doi.org/10.24289/ijsser.1111276>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

From Awareness to Action: Designing a Scalable Model for Green Skills and AI Literacy in Teacher Education

Merve Diyarbakırlı ¹, Nedime Selin Çöpgeven ² & Halil Düzenli ¹

¹ School of Foreign Language, Anadolu University

² Faculty of Open Education, Anadolu University

Problem Statement

In recent years, the dual challenge of promoting sustainability and managing digital transformation has reshaped educational priorities worldwide. Within the European context, key policy frameworks such as the European Green Deal and the Digital Education Action Plan (2021–2027) emphasize the need to equip learners and educators with the competences required for a more sustainable and technologically adaptive society. Teachers play a central role in this transition; however, many continue to face difficulties in translating ambitious policy visions into pedagogical practice due to limited training, lack of resources, and fragmented professional development opportunities (McDonagh et al., 2021). Although teacher education increasingly acknowledges sustainability as a cross-curricular competence, the integration of green skills remains inconsistent (Bertschy et al., 2013). Similarly, professional learning in artificial intelligence (AI) literacy often prioritizes technical knowledge over ethical, social, or ecological dimensions, creating disjointed approaches to sustainability and digitalization (Sperling et al., 2024). This separation results in parallel yet disconnected practices in which sustainability education and digital innovation evolve independently (Zambonino Torres et al., 2025). Moreover, existing professional development models tend to be short-term and theoretical, lacking practical engagement, interdisciplinarity, and scalability (Farisia & Syafi'i, 2024). This prevents educators from effectively adapting sustainability-oriented digital innovations to their own contexts. Research further indicates that while AI and digital tools can empower teachers to engage students in transformative learning, many lack the confidence or competence to do so (Tenberga & Daniela, 2024). The EcoAI EduNetwork Initiative (EAIEN) seeks to address this gap through a comprehensive professional development model uniting green competences and AI literacy within a single pedagogical framework. The project's AI-Empowered Green Skills Education Course, developed as part of its Learning, Teaching, and Training Activity (LTTA), aims to help teachers become facilitators of sustainable digital change. Integrating modules on green skills, AI fundamentals, open educational resources (OERs), and project-based learning, it responds to the growing call for AI-enabled sustainable education (Baskara, 2024). However, empirical evidence on the pedagogical effectiveness, scalability, and long-term impact of such



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

integrated models remains scarce (Rütti-Joy et al., 2023). This study therefore aims to evaluate the impact of the course on teachers' competences, confidence, and classroom practice and contributes to the ongoing discourse on how teacher education can evolve to meet the intertwined challenges of sustainability and digital transformation, and guiding a transition from awareness to action for the future of teacher education.

Method

This study adopted a mixed-methods research design to evaluate the effectiveness of the AI-Empowered Green Skills Education Course developed within the EcoAI EduNetwork Initiative (EAIEN). To evaluate the course's impact, this study employed a mixed-methods design, examining how it influenced teachers' knowledge, confidence, and pedagogical integration of green and AI competences. The aim was to examine how the program influenced teachers' knowledge, confidence, and ability to integrate green competences and AI literacy into their teaching practices. The participants were ten secondary school teachers from Türkiye and Romania, representing disciplines such as English, geography, biology, and mathematics. This interdisciplinary composition allowed the study to capture diverse perspectives, consistent with findings that sustainability and AI education benefit from cross-curricular collaboration (Brandt et al., 2021). Data were collected through a post-course survey combining quantitative and qualitative questions. Closed-ended items measured satisfaction and perceived competence on a five-point Likert scale, while open-ended prompts invited reflections on experiences and improvement suggestions. This integration of numerical and narrative data follows best practices in evaluating teacher training within sustainability and AI contexts (Echegoyen-Sanz et al., 2024). Quantitative data were analyzed descriptively to identify overall trends, while qualitative responses were examined through thematic analysis to uncover recurring ideas regarding the learning process and the practical application of course content (Fiel'ardh et al., 2023). All participants provided informed consent, and data collection was conducted anonymously to ensure ethical integrity. By combining statistical insights with teachers' lived experiences, this approach offered a holistic understanding of not only what participants learned but also how the training shaped their professional attitudes and readiness to promote sustainable digital transformation in education.

Expected/Temporary Results

The evaluation of the AI-Empowered Green Skills Education Course indicates that the training successfully enhances teachers' competences in sustainability and artificial intelligence (AI) literacy. Survey results from the initial implementation revealed high satisfaction levels ($M = 4.6/5$), confirming that the course effectively meets participants' professional needs. Teachers reported significant improvement in using AI tools such as ChatGPT, Canva, and Synthesia to design learning materials ($M = 4.8/5$) and greater confidence in embedding sustainability concepts across subjects ($M = 4.6/5$). Qualitative feedback highlighted the value of hands-on demonstrations, accessible online



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

resources, and the relevance of OER-based modules for classroom innovation. Participants emphasized that the project-based learning approach supported creativity and critical thinking. Although overall responses were highly positive, teachers suggested adding more live and collaborative sessions to increase engagement. These findings demonstrate that the LTTA model within the EcoAI EduNetwork Initiative (EAIEN) is effective, adaptable, and promising for wider implementation across educational contexts.

Keywords: green skills, artificial intelligence (AI), teacher professional development, open educational resources (OER), sustainability

References

Baskara, F. R. (2024). Generative AI as an enabler of sustainable education: theoretical perspectives and future directions. *British Journal of Teacher Education and Pedagogy*, 3(3), 122-134.

Bertschy, F., Künzli, C., & Lehmann, M. (2013). Teachers' competencies for the implementation of educational offers in the field of education for sustainable development. *Sustainability*, 5(12), 5067-5080.

Brandt, J. O., Barth, M., Merritt, E., & Hale, A. (2021). A matter of connection: The 4 Cs of learning in pre-service teacher education for sustainability. *Journal of Cleaner Production*, 279, 123749.

Echegoyen-Sanz, Y., Morote, Á., & Martín-Ezpeleta, A. (2024, January). Transdisciplinary education for sustainability. Creativity and awareness in teacher training. In *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1327641). Frontiers Media SA.

Farisia, H., & Syafi'i, I. (2024). Professional development on digital literacy for teachers in early childhood education in the digital era. *Tafkir: Interdisciplinary Journal of Islamic Education*, 5(3), 360-375.

Fiel'ardh, K., Fardhani, I., & Fujii, H. (2023). Integrating perspectives from education for sustainable development to foster plant awareness among trainee science teachers: A mixed methods study. *Sustainability*, 15(9), 7395.

McDonagh, A., Giæver, T. H., Mifsud, L., & Milton, J. (2021) *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*.

Rütli-Joy, O., Winder, G., & Biedermann, H. (2023). Building AI literacy for sustainable teacher education. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(4), 175-189.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sperling, K., Stenberg, C. J., McGrath, C., Åkerfeldt, A., Heintz, F., & Stenliden, L. (2024). In search of artificial intelligence (AI) literacy in teacher education: A scoping review. *Computers and Education Open*, 6, 100169.

Tenberga, I., & Daniela, L. (2024). Artificial intelligence literacy competencies for teachers through self-assessment tools. *Sustainability*, 16(23), 10386.

Torres, S. C. Z., Basurto, W. E. C., Padilla, F. R. V., Ruiz-Ruiz, I. N., & Molina, P. M. E. (2025). Digital Skills and Sustainability in Teacher Training: The Use Of AI For Continuous Improvement. *Data and Metadata*, 4, 207-207.

Yaratıcı Drama Yoluyla Duygusal Zeka Farkındalığı: Öğretmen Eğitimi Bağlamında Bir İnceleme

Hülya Kasapoğlu Tankutay ¹ & Bilal Karaca ²

¹ Eğitim Bilimleri, Trabzon Üniversitesi

² İngilizce Öğretmenliği, Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

Duygusal zeka, bireyin hem kendi hem de başkalarının duygularını tanıma, anlama, yönlendirme ve sosyal ilişkilerde etkili biçimde kullanma becerisi olarak tanımlanır (Amponsah et. al., 2024). Öğretmen adayları için bu beceriler; sınıf yönetimi, empati, iletişim ve liderlik açısından önemli bir yer tutmaktadır. Duygusal zekası gelişmiş öğretmenlerin, öğrencilerinin duygusal ihtiyaçlarına daha duyarlı oldukları, sınıf içi etkileşimleri daha sağlıklı biçimde yönettikleri ve öğrenme ortamında daha yüksek düzeyde motivasyon sağlayabildikleri bilinmektedir. Ancak öğretmen yetiştirme programlarında duygusal zekaya yönelik farkındalık çoğu zaman kuramsal düzeyde kalmakta, uygulamalı öğrenme ve öz-farkındalık geliştirme fırsatları sınırlı olmaktadır (O'Grady, 2020). Bu durum, öğretmen adaylarının duygularını tanıma, duygularını yönetme ve empati kurma konularında yeterli deneyim kazanamamalarına neden olabilmektedir. Bu bağlamda yürütülen araştırma, yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının duygusal zeka becerilerine ilişkin farkındalıklarını artırmadaki potansiyel etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Yaratıcı drama, ısınma, canlandırma ve doğaçlama aşamalarına dayalı aktif bir öğrenme süreci sunarak katılımcıların duygusal deneyimlerini yaşantıya dönüştürür (Ma et. al., 2023). Katılımcılar, bu süreçte hem kendi duygularını ifade etme hem de başkalarının duygularına empatik bir biçimde yaklaşma fırsatı bulurlar. Bu yönüyle yaratıcı drama, duygusal farkındalık, özifade ve empati gibi becerilerin gelişimini destekleyen güçlü bir pedagojik araç olarak değerlendirilmektedir (Göksel, 2022).

Alanyazında duygusal zekanın öğretmenlik mesleğiyle olan ilişkisini ele alan çok sayıda araştırma bulunmasına karşın, yaratıcı drama temelli duygusal farkındalık çalışmalarının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. O'Grady (2022), öğretmen eğitiminde tiyatral geleneklerin empati gelişimini destekleyici bir rol oynadığını vurgularken; Malinina (2023), etkileşimli drama süreçlerinin öğretmen adaylarının duygusal duyarlılıklarını artırdığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının duygusal ve sosyal becerilerini destekleyebileceğini göstermektedir. Ancak yaratıcı drama süreçlerinin öğretmen adaylarının duygusal zeka farkındalıkları üzerindeki etkisine dair bütüncül ve uygulamalı araştırmaların sınırlı olması, bu alanda yeni



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

çalışmalara duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır. Bu çalışma, söz konusu boşluğu doldurmayı ve öğretmen adaylarının duygusal zekaya ilişkin farkındalıklarını yaratıcı drama uygulamaları aracılığıyla nasıl yapılandırdıklarını ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırmada, duygusal zekanın beş temel bileşeni —özbilinç, duyguları ifade edebilme, özmotivasyon, empati ve ilişkileri yönetme— çerçevesinde tasarlanan oturumlar düzenlenmiştir (Amponsah et. al., 2024). Bu oturumlar, öğretmen adaylarının kendi duygularını tanımalarına, başkalarının duygularını anlamalarına ve bu farkındalığı eğitim ortamlarına nasıl yansıtabileceklerine ilişkin etkinlikler içermektedir (Malinina, 2023). Uygulama süreci boyunca öğretmen adayları, bireysel ve grup temelli drama etkinlikleri aracılığıyla duygusal deneyimlerini gözlemleme, paylaşma ve yeniden yapılandırma fırsatı bulmuşlardır. Sonuç olarak bu araştırma, yalnızca duygusal zekanın öğretmen yetiştirmedeki önemini vurgulamakla kalmayıp, yaratıcı drama yönteminin bu farkındalığın gelişimini destekleyici bir araç olarak kullanılabileceğine dair uygulamalı bir bakış açısı sunmaktadır. Çalışma, öğretmen eğitiminde duyuşsal öğrenmeyi destekleyen yaratıcı yaklaşımların önemini hatırlatarak, öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde duygusal farkındalığın merkezi rolüne dikkat çekmektedir.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımıyla desenlenmiştir. Katılımcılar, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesinde farklı programlarda öğrenim gören ve gönüllü olarak projeye katılan 45 öğretmen adayından oluşmaktadır. Uygulama süreci, 2024–2025 bahar döneminde gerçekleştirilmiş ve her biri altı saatlik iki günlük oturumlar şeklinde toplam 12 saatlik bir yaratıcı drama etkinliği olarak planlanmıştır. Oturumlar, duygusal zekanın temel bileşenleri olan özbilinç, duyguları ifade edebilme, özmotivasyon, empati ve ilişkileri yönetme kavramlarını merkeze alacak biçimde yapılandırılmıştır.

Uygulama sürecinde, katılımcıların duygusal farkındalıklarını ve deneyimlerini yansıtmalarına olanak sağlayan yazılı ifadeler ile sembolik düşünmeyi teşvik eden metaforik anlatımlar temel veri kaynaklarını oluşturmuştur. Bu materyaller aracılığıyla öğretmen adaylarının duygusal zeka kavramına ilişkin algıları, içsel farkındalık düzeyleri ve duygusal yaşantılarını nasıl anlamlandırdıkları incelenmiştir. Katılımcıların kendi ifadelerine dayalı olarak elde edilen veriler, yaratıcı drama sürecinin öğretmen adaylarının duyuşsal gelişiminde nasıl bir rol oynadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Katılımcı ifadeleri önce anlam birimlerine ayrılmış, ardından duygusal farkındalık, empati, özdenetim ve kişilerarası ilişkiler gibi temalar altında gruplandırılmıştır. Metaforik anlatımlar ise sembolik anlam ve duygusal ton açısından değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde, doğrudan alıntılardan yararlanılarak bulguların katılımcı deneyimlerine dayalı olarak desteklenmesine özen gösterilmiştir. Bulguların yorumlanmasında yaratıcı drama sürecinin öğretmen adaylarının duygusal farkındalıklarını güçlendirme potansiyeli dikkate alınmış, temalar bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler, yaratıcı drama sürecinin öğretmen adaylarının duygusal farkındalıklarına ve empati becerilerine yönelik algılarında belirli bir etki oluşturmuş olabileceğini düşündürmektedir. Katılımcıların yansıtıcı formlarında yer alan ifadelerde, kendilerini daha yakından tanıma, duygularını paylaşma ve grup içi etkileşimlerden öğrenme yönünde farkındalık göstergeleri gözlemlenmiştir. Benzer biçimde, metafor formlarında duygusal zekanın ifade edildiği semboller, katılımcıların bu kavrama ilişkin içsel ve anlam yüklü çağrışımlar geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Genel olarak, elde edilen veriler, yaratıcı drama temelli öğrenme süreçlerinin öğretmen adaylarının duygusal farkındalıklarını destekleyici bir potansiyel taşıyabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, sürecin bireysel içgörü, paylaşım ve deneyimsel öğrenme boyutlarının daha ayrıntılı olarak incelenmesi, ileride yapılacak çalışmalarda duygusal zekanın gelişimine ilişkin daha derinlemesine çıkarımlara olanak sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: duygusal zeka, yaratıcı drama, öğretmen eğitimi

Kaynakça

- Amponsah, K. D., Salifu, I., Yeboah, R., & Commey-Mintah, P. (2024). Emotional intelligence and academic performance: How does the relationship work among pre-service teachers in Ghana? *Cogent Education*, 11(1), 2305557. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2024.2305557>
- O'Grady, A. G. (2020). Empathy is the zeitgeist. In *Performing Empathy: Pedagogies for Professional Learning* (pp. 1–16). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39526-1_1
- Ma, L., Chang, W.-L., Holmwood, C., & Subbiondo, J. L. (2023). Playback theater as pedagogy: A qualitative research study on the use of PT in education toward the self-development of future teachers. *Creative Arts in Education and Therapy*, 8(2), 166–180. <https://doi.org/10.15212/caet/2022/8/25>
- Göksel, E. (2022). Daring to be different: Student teachers' reflections on their creative drama lesson plans. In M. Anderson & J. Dunn (Eds.), *How Drama Activates Learning: Contemporary Research and Practice* (2nd ed., pp. 627–642). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.4324/9781003000914-48>
- Malinina, I. (2023). Interactive drama in initial teacher education: Developing pre-service teachers' empathy. *European Journal of Teacher Education*, 47(3), 467–483. <https://doi.org/10.1080/13569783.2023.2274608>
- O'Grady, A. G. (2022). Performing empathy: Using theatrical traditions in teacher professional learning. *Teachers and Curriculum*, 22(2), 75–83. <https://doi.org/10.15663/tandc.v22i2.410>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kapsayıcılık Yoluyla Eğitimin Geleceğini Tasarlamak: Öğretmen Adaylarının Dönüştürücü Farkındalığı Üzerine Bir Eylem Araştırması

Özlem Tokgöz

Temel Eğitim Bölümü, Kocaeli Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitimin geleceğini tasarlamak, yalnızca teknolojik yenilikleri ya da öğretim programlarını yeniden yapılandırmak değil, öğrenmenin özünü oluşturan insan onuru, adalet ve kapsayıcılığı merkeze almayı gerektirir. 21. yüzyılda artan göç, iklim krizi, savaşlar ve sosyo-ekonomik eşitsizlikler, eğitim sistemlerini çokkültürlü, çokdilli ve farklı öğrenme gereksinimlerine sahip bireyleri kapsayacak biçimde yeniden düşünmeye zorlamaktadır (UNESCO, 2023; OECD, 2020). Bu dönüşüm, öğretmenlerin yalnızca bilgi aktaran bireyler değil; kültürel farklılıkları anlayan, adalet ve eşitlik temelli öğrenme ortamları tasarlayan profesyoneller olarak yetiştirilmesini zorunlu kılmıştır (Florian & Spratt, 2013; Ainscow, 2020). Bu bağlamda kapsayıcı eğitim, geleceğin sürdürülebilir eğitim sistemlerinin en önemli yapıtaşlarından biri olarak görülmektedir. Kapsayıcı eğitim anlayışı, bireysel, kültürel, dilsel ve gelişimsel farklılıkları öğrenmenin doğasında var olan bir zenginlik olarak ele alır (Booth & Ainscow, 2016). Bu yaklaşım, her öğrencinin öğrenme sürecine eşit erişim, etkin katılım ve sürekli destek hakkını savunur (Rakap & Kalkan, 2019) ve öğretmenliği yalnızca pedagojik bir uzmanlık değil, aynı zamanda etik, sosyal adalet temelli ve insan hakları odaklı bir sorumluluk alanı hâline getirir.

Türkiye bağlamında, son yıllarda öğretmen yetiştirme politikaları da bu dönüşüm doğrultusunda yeniden şekillenmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2023), öğretmenleri “kapsayıcı, farklılıklara duyarlı ve bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerini yönetebilen” profesyoneller olarak tanımlar. Benzer biçimde, Yükseköğretim Kurulu’nun 2023 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Güncellemesi (YÖK, 2023), öğretmen adaylarının “kapsayıcı öğrenme ortamı oluşturma” ve “öğrenme engellerini fark etme” yeterliklerini güçlendirmeyi hedeflemiştir. Ayrıca Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri çerçevesinde yer alan “öğrenciyi tanıma”, “öğrenme ortamlarını düzenleme” ve “kapsayıcı uygulamalar geliştirme” boyutları, kapsayıcı eğitimin artık öğretmenlik mesleğinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edildiğini göstermektedir.

Ancak mevcut araştırmalar, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim kavramını çoğunlukla yalnızca özel gereksinimli bireylerle sınırlı biçimde algıladıklarını; kültürel, dilsel ve sosyo-duygusal farklılıklara



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ilişkin farkındalıklarının sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır (Çiftçi, Yıldırım & Korkmaz, 2021; Kargın, 2019). Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarında kapsayıcı eğitimin yalnızca teorik bir ders olarak değil, deneyimsel, uygulamalı ve yansıtıcı bir öğrenme süreci olarak yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Birleşmiş Milletler’in Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA-4), nitelikli ve kapsayıcı eğitimi tüm bireylerin temel hakkı olarak tanımlamakta; UNESCO’nun (2021) Reimagining Our Futures Together raporu ise eğitimin geleceğini tasarlarken “çeşitlilikle birlikte öğrenme” ve “katılımda eşitlik” ilkelerinin merkeze alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, geleceğin eğitim sistemlerini tasarlarken kapsayıcı eğitimin yalnızca bir pedagojik ilke değil, sosyal sürdürülebilirlik ve demokratik vatandaşlık bilincinin temeli olduğu görülmektedir.

Bu araştırma, öğretmen adaylarının “Kapsayıcı Eğitim” dersi sürecinde yaşadıkları farkındalık ve pedagojik dönüşüm sürecini inceleyerek Türkiye’de değişen öğretmen yetiştirme yaklaşımlarına katkı sunmayı hedeflemektedir. Çalışmadan elde edilecek bulguların, öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılması, öğretmen yeterlik çerçevelerinin güçlendirilmesi ve geleceğin eğitim sistemlerinin kapsayıcılık ekseninde tasarlanmasına yönelik öneriler geliştirmesi beklenmektedir.

Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

- Öğretmen adaylarının “Kapsayıcı Eğitim” dersi sürecinde yaşadıkları farkındalık, tutum ve pedagojik dönüşüm süreçleri, eğitimin geleceğini kapsayıcılık ekseninde nasıl yansıtmaktadır?
- Öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik ön bilgi, kavrayış ve farkındalık düzeyleri süreç boyunca nasıl değişmiştir?
- Sekiz haftalık etkinlik temelli öğrenme süreci, öğretmen adaylarının farklılıklara, dezavantajlı gruplara ve çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarını nasıl etkilemiştir?
- Kapsayıcı eğitim uygulamaları öğretmen adaylarının öğretim stratejilerini, etkinlik tasarımı ve materyal uyarlama becerilerini nasıl dönüştürmüştür?
- “Kapsayıcı Eğitim” dersi öğretmen adaylarının mesleki kimlik ve öğretmenlik vizyonu üzerinde nasıl bir farkındalık ve dönüşüm yaratmıştır?

Bu araştırmadan elde edilecek bulguların, öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılmasına, öğretmen yeterlik çerçevelerinin güçlendirilmesine ve geleceğin eğitim sistemlerinin kapsayıcılık temelinde tasarlanmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması yaklaşımıyla yürütülmüştür. Eylem araştırması, araştırmacının uygulama sürecine doğrudan katıldığı, belirli bir eğitim ortamında gelişim veya dönüşüm yaratmayı amaçlayan döngüsel bir modeldir (Kemmis & McTaggart, 1988). Yıldırım ve Şimşek’e (2022) göre eylem araştırmaları, uygulayıcıların kendi öğretim süreçlerini sistematik



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

biçimde gözlemleyip değerlendirmelerine ve bu doğrultuda uygulamalarını yeniden şekillendirmelerine olanak tanır.

Bu çalışma, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık ve pedagojik yaklaşımlarında dönüşüm yaratmayı amaçlamıştır. Araştırma, araştırmacının yürütücülüğünü yaptığı “Kapsayıcı Eğitim” dersi kapsamında gerçekleştirilmiş; süreç, planlama–uygulama–gözlem–yansıtma aşamalarından oluşan klasik eylem döngüsüne göre yapılandırılmıştır (Kemmis & McTaggart, 1988). Araştırmacı, hem ders yürütücüsü hem de gözlemci olarak görev almış; bu ikili rol, sürecin hem pedagojik hem de araştırma boyutunu bütüncül biçimde değerlendirmeye olanak sağlamıştır.

Katılımcılar

Katılımcılar, 2024–2025 öğretim yılı güz döneminde Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programı’nda “Kapsayıcı Eğitim” dersini alan 22 öğretmen adaydır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş; aynı gruptaki tüm öğrenciler gönüllülük esasına göre sürece dâhil edilmiştir. Grubun 12’si kadın, 10’u erkektir ve yaşları 21–24 arasındadır. Eylem araştırmasının doğası gereği, öğretmen adayları yalnızca veri sağlayıcı değil, aynı zamanda sürecin etkin öznesi olarak rol almıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla birden fazla nitel araç kullanılmıştır:

- Yansıtıcı günlükler: Her hafta yapılan etkinliklerden sonra katılımcıların farkındalıklarını yazılı biçimde yansıtmaları sağlanmıştır.
- Yarı yapılandırılmış görüşmeler: Sürecin başında ve sonunda yapılan görüşmelerle algı ve tutum değişimleri belirlenmiştir.
- Ders içi ürün dosyaları: Etkinlik planları, posterler, mikro öğretim raporları ve vaka analizleri doküman analiziyle incelenmiştir.
- Gözlem notları ve odak grup görüşmesi: Araştırmacı tarafından süreç boyunca toplanan veriler, katılımcı deneyimlerini destekleyici biçimde kullanılmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırma sekiz haftalık bir eylem döngüsünde yürütülmüştür. Süreçte yer alan etkinlikler şunlardır: Benim Sınıfımda Her Çocuk, Buzdağı Etkinliği, Sınıfımdaki Engeller, Vaka Analizi ve Rol Oynama, Kapsayıcı Öğretim Tasarımı, Mikro Öğretim Uygulamaları, Yansıtıcı Oturum ve Önceki Ben–Şimdiki Ben. Etkinlikler, farkındalık, empati ve pedagojik becerilerin gelişimini destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Veri Analizi ve Etik Süreç

Veriler, Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Kodlamalar iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yapılmış; Miles ve Huberman (1994) formülüyle kodlayıcılar arası güvenirlik %87 olarak hesaplanmıştır. Beş ana tema belirlenmiştir: Farkındalık, Önyargıların Sorgulanması, Empati, Pedagojik Stratejiler ve Kapsayıcı Öğretmen Kimliği. Araştırma, Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu onayıyla yürütülmüş; tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın ön bulguları, öğretmen adaylarının “Kapsayıcı Eğitim” dersi sürecinde bilişsel, duygusal ve pedagojik düzeylerde anlamlı bir dönüşüm yaşadıklarını göstermektedir. Sürecin başlangıcında kapsayıcılığı çoğunlukla özel gereksinimli bireylerle sınırlı gören katılımcılar, sekiz haftalık eylem döngüsü sonunda kapsayıcılığı kültürel, dilsel ve sosyo-duygusal çeşitlilikleri de kapsayan bütüncül bir eğitim felsefesi olarak yeniden tanımlamışlardır. Yansıtıcı etkinlikler, vaka analizleri ve mikro öğretim uygulamaları, öğretmen adaylarının empati kurma, önyargılarını fark etme ve farklılaştırılmış öğretim stratejileri geliştirme becerilerini güçlendirmiştir. Elde edilen bulgular, kapsayıcı öğretmenliğin yalnızca pedagojik bir yeterlik değil, aynı zamanda etik, adalet ve insan hakları temelli bir mesleki duruş olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular beş tema altında toplanmıştır:

- Farkındalık: Katılımcılar, kapsayıcılığın yalnızca özel gereksinimli bireylerle değil, tüm öğrencilerle ilgili bütüncül bir yaklaşım olduğunu fark etmiştir.
- Önyargıların Sorgulanması: Öğretmen davranışlarının bazen sessiz dışlayıcılıklar barındırabileceğini keşfetmişlerdir.
- Empati ve Duygusal Dönüşüm: Rol oynama ve vaka analizleri empati gelişimini desteklemiştir.
- Kapsayıcı Öğretim Stratejileri: Mikro öğretim uygulamaları farklılaştırılmış öğretim becerilerini güçlendirmiştir.
- Öğretmen Kimliğinde Dönüşüm: Katılımcılar öğretmenliği yalnızca pedagojik değil, etik ve insani bir duruş olarak tanımlamaya başlamıştır.

Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarında kapsayıcı eğitim derslerinin uygulama temelli, yansıtıcı ve disiplinler arası bir yapı içinde yürütülmesi önerilmektedir. Çalışmanın sonuçlarının, geleceğin eğitim sistemlerinin kapsayıcılık, eşitlik ve sürdürülebilirlik ilkeleri temelinde yeniden tasarlanmasına katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: kapsayıcı eğitim, öğretmen yetiştirme, eylem araştırması, farkındalık, öğretmen yeterlikleri, eğitimin geleceği



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2020). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 208–231. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1733031>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (4th ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Çiftçi, S., Yıldırım, T., & Korkmaz, E. (2021). Kapsayıcı eğitim algısının öğretmen adayları bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 814–839. <https://doi.org/10.14689/enad.9.3.8>
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Kargın, T. (2019). Türkiye’de kapsayıcı eğitim uygulamaları: Güncel durum ve öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(2), 515–540. <https://doi.org/10.30964/auedbf.574604>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Rakap, S., & Kalkan, S. (2019). Inclusive education in Turkey: Policy, practice, and research. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 802–818. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625452>
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?* UNESCO Publishing. <https://www.unesco.org/gem-report>
- UNICEF. (2022). *Education and inclusion report 2022*. UNICEF. <https://www.unicef.org>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye’de Eğitim Fakültelerinin Geleceği: Dekanların Perspektifinden Bir Durum Analizi

Metin Kartal ¹, Hüseyin Yılmaz ², Murat Taşdan ¹ & Şükrü Ilgün ³

¹ Eğitim Bilimleri, Kafkas Üniversitesi

² Güzel Sanatlar Eğitimi, Kafkas Üniversitesi

³ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Kafkas Üniversitesi

Problem Durumu

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemi, eğitim tarihinin en uzun soluklu ve en çok müdahale edilen alanlarından biri olarak öne çıkmaktadır. 19. yüzyıldan günümüze kadar öğretmen eğitimi, her dönemin siyasal, toplumsal ve epistemolojik yönelimlerine göre yeniden tanımlanmıştır. Darülmualimîn-i Rüşdi’nin 1848’te kurulmasıyla başlayan modern öğretmen yetiştirme süreci, hem toplumsal dönüşümün bir aracı hem de devlet ideolojisinin taşıyıcısı olmuştur (Öztürk, 2005). Bu erken dönem, öğretmenliğin toplumsal ve pedagojik kimliğini biçimlendirmiş, sonraki tüm öğretmen okullarının temelini oluşturmuştur (Akdemir, 2013; Özoğlu, 2010).

Cumhuriyet’in ilanıyla birlikte öğretmen yetiştirme süreci, yeni devletin kültürel ve ideolojik hedefleriyle doğrudan ilişkilendirilmiştir. Köy Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri ve Eğitim Fakülteleri gibi kurumlar yalnızca öğretmen açığını kapatmayı değil, aynı zamanda yurttaşlık bilincini, üretim temelli eğitimi ve kırsal kalkınmayı hedeflemiştir (Öztürk, 2005; Yıldırım & Çobanoğlu, 2025). Ancak bu modellerin her biri belirli tarihsel ve politik koşullar altında ortaya çıkmış, kısa sürede yerini başka bir modele bırakmıştır. Gündüz’ün (2024) belirttiği gibi, yaklaşık iki asırlık bu serüvende modelden modele geçişlerin çok sık yaşanması, öğretmen yetiştirmede kalıcı bir felsefi omurga oluşumunu engellemiştir. Cumhuriyet dönemi boyunca en az otuz beş farklı modelin denenmiş olması (Gündüz, 2024), bu alandaki süreksizliğin göstergesidir. Köy Enstitülerinin kapatılmasının ardından öğretmen yetiştirme, öğretmen okulları, eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen okulları ve son olarak üniversitelere bağlı eğitim fakülteleri aracılığıyla yürütülmüştür (Özoğlu, 2010). Ancak bu geçişler genellikle bir önceki yapıya tepki olarak gerçekleştiğinden, öğretmen yetiştirme politikaları süreklilikten çok reform döngüleri üretmiştir.

1982 yılında Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) kurulmasıyla öğretmen yetiştirme süreci üniversite sistemine entegre edilmiştir. Bu adım, öğretmen eğitiminin akademikleşmesi açısından önemli bir dönüm noktasıdır (Yıldırım & Çobanoğlu, 2025). Bununla birlikte, Milli Eğitim Bakanlığı ile



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

üniversiteler arasındaki rol paylaşımı ve uygulama sorumlulukları konusunda belirsizlikler ortaya çıkmıştır. Ergün'ün (1987) belirttiği gibi, tüm yükseköğretim kurumlarını tek çatı altında toplama hedefi öğretmen yetiştirmeyi üniversite sistemiyle bütünleştirmiş; ancak uzun yıllar boyunca merkeziyetçi bir yönetim anlayışını da beraberinde getirmiştir. 1997 yılında Dünya Bankası destekli reformla öğretmen yetiştirme programları yeniden yapılandırılmış, fakat değişiklikler daha çok süre ve içerik düzeyinde kalmış, yapısal ve pedagojik sorunlara kalıcı çözüm üretilmemiştir (Özoğlu, 2010). Benzer biçimde 2006 ve 2017 yıllarındaki düzenlemeler, teknik iyileştirmelerle sınırlı kalmış ve kaliteyi artırmada sınırlı etki yaratmıştır (Yıldırım & Çobanoğlu, 2025).

Günümüzde öğretmen yetiştirme sisteminin yönünü dijitalleşme, yapay zekâ ve sürdürülebilirlik gibi yeni küresel dinamikler belirlemektedir. Uluslararası literatürde öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin geliştirilmesi, yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarının entegrasyonu ve sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle uyumlu pedagojik yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır (Yıldırım & Çobanoğlu, 2025). Ancak Türkiye'de bu eğilimlerin henüz sistematik biçimde kurumsallaşmadığı görülmektedir. Eğitim fakülteleri dijital dönüşüme uyum sürecinde hem teknolojik altyapı hem de yönetim açısından parçalı bir yapı sergilemektedir.

2024 yılında yürürlüğe giren Öğretmenlik Meslek Kanunu (Kanun No. 7528) ve bu kapsamda kurulan Millî Eğitim Akademisi (MEAK), öğretmen yetiştirme sisteminin güncel dönüşüm çerçevesini oluşturmaktadır. MEAK, öğretmen adaylarının ve hizmetteki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini destekleyen, araştırma ve veri temelli bir yapı olarak tanımlanmıştır (Polat, 2024). Ancak bu yeni modelin başarısı, eğitim fakülteleriyle kurulacak iş birliği düzeyine ve yükseköğretim-bakanlık ilişkilerinin niteliğine bağlıdır. Polat'a (2024) göre, eğer bu iş birliği bilimsel temelde ve veri odaklı biçimde yürütülmezse, akademik özerklik ile kamu politikası arasındaki denge bozulabilir.

Türkiye'de öğretmen eğitimi, bir yandan yapay zekâ, dijital öğrenme ve sürdürülebilir kalkınma gibi küresel eğilimlerle uyum sağlama çabası içindeyken; diğer yandan kurumsal özerklik, mesleki kimlik ve yönetim sorunlarını aşma mücadelesi vermektedir (Gündüz, 2024; Özoğlu, 2010). Bu durum, öğretmen yetiştirme sisteminin geleceğini yalnızca pedagojik yenilikler üzerinden değil, aynı zamanda kurumsal akıl, akademik özgürlük ve toplumsal sorumluluk dengesi çerçevesinde yeniden düşünmeyi zorunlu kılmaktadır. Sonuç olarak, Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemi iki yüzyıla yaklaşan bir geçmişe rağmen kalıcı bir model oluşturma arayışını sürdürmektedir. Bu bağlamda, eğitim fakültesi dekanlarının görüşleri, sistemin dönüşüm potansiyelini anlamak ve politika yapım süreçlerinin yönünü belirlemek açısından stratejik bir öneme sahiptir.

Yöntem

Bu araştırma, Türkiye'deki eğitim fakültelerinin geleceğini dekanların perspektifinden çok yönlü biçimde incelemek amacıyla yürütülen nitel, çoklu durum çalışmasıdır (Yin, 2014; Merriam, 2009).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Durum çalışması yaklaşımı, belirli bir bağlam içinde karmaşık bir olguyu derinlemesine anlamaya ve bu olgunun sosyal, kurumsal ve kültürel dinamiklerle ilişkisini çözümlemeye olanak tanır. Bu yönüyle çalışma, Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin geçirdiği yapısal dönüşümleri yalnızca politik belgeler veya reform metinleri üzerinden değil, bu sürecin doğrudan öznesi olan eğitim fakültesi dekanlarının deneyim ve algıları üzerinden incelemektedir.

Araştırma, betimleyici ve yorumlayıcı nitelikte tasarlanmıştır. Betimleyici yönüyle çalışma, Türkiye’deki öğretmen eğitimi sisteminde yaşanan dönüşümün fakülte düzeyinde nasıl yansıdığını ortaya koyarken; yorumlayıcı yönüyle bu dönüşümün fakülte kimliği, özerklik, dijitalleşme ve liderlik boyutlarında nasıl anlamlandırıldığını analiz etmektedir. Böylece araştırma, hem mevcut durumu açıklamayı hem de geleceğe yönelik stratejik öngörüler geliştirmeyi hedeflemektedir.

Araştırmanın çoklu durum tasarımı, Türkiye’de farklı bölgesel, kurumsal ve dijital altyapı koşullarına sahip eğitim fakültelerini kapsayacak biçimde oluşturulmuştur. Böylelikle her fakülte, kendi bağlamsal özellikleri içinde ayrı bir durum olarak ele alınmış; elde edilen veriler, temalar ve örüntüler aracılığıyla çapraz analiz edilmiştir. Bu yaklaşım, öğretmen eğitimi alanında yükseköğretim politikaları, dijital dönüşüm ve liderlik ilişkisini çok boyutlu biçimde değerlendirmeye olanak tanımıştır.

Sonuç olarak, araştırma, Türkiye’deki eğitim fakültelerinin dönüşüm sürecini yöneten dekanların perspektifinden hareketle, öğretmen yetiştirme sisteminin geleceğine dair derinlemesine, bağlamsal ve anlamlı bir çözümleme ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, Türkiye’deki eğitim fakültelerinin geleceğini dekanların perspektifinden çok yönlü biçimde incelemek amacıyla yürütülen nitel, çoklu durum çalışmasıdır (Yin, 2014; Merriam, 2009). Durum çalışması yaklaşımı, belirli bir bağlam içinde karmaşık bir olguyu derinlemesine anlamaya ve bu olgunun sosyal, kurumsal ve kültürel dinamiklerle ilişkisini çözümlemeye olanak tanır. Bu yönüyle çalışma, Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin geçirdiği yapısal dönüşümleri yalnızca politik belgeler veya reform metinleri üzerinden değil, bu sürecin doğrudan öznesi olan eğitim fakültesi dekanlarının deneyim ve algıları üzerinden incelemektedir.

Öğretmen eğitimi sisteminde yaşanan dönüşümün fakülte düzeyinde nasıl yansıdığını ortaya koyarken; yorumlayıcı yönüyle bu dönüşümün fakülte kimliği, özerklik, dijitalleşme ve liderlik boyutlarında nasıl anlamlandırıldığını analiz etmektedir. Böylece araştırma, hem mevcut durumu açıklamayı hem de geleceğe yönelik stratejik öngörüler geliştirmeyi hedeflemektedir.

Araştırmanın çoklu durum tasarımı, Türkiye’de farklı bölgesel, kurumsal ve dijital altyapı koşullarına sahip eğitim fakültelerini kapsayacak biçimde oluşturulmuştur. Böylelikle her fakülte, kendi bağlamsal özellikleri içinde ayrı bir durum olarak ele alınmış; elde edilen veriler, temalar ve örüntüler aracılığıyla



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

çapraz analiz edilmiştir. Bu yaklaşım, öğretmen eğitimi alanında yükseköğretim politikaları, dijital dönüşüm ve liderlik ilişkisini çok boyutlu biçimde değerlendirmeye olanak tanımıştır.

Türkiye’deki eğitim fakültelerinin dönüşüm sürecini yöneten dekanların perspektifinden hareketle, öğretmen yetiştirme sisteminin geleceğine dair derinlemesine, bağlamsal ve anlamlı bir çözümleme ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen eğitimi, Millî Eğitim Akademisi, durum çalışması

Kaynakça

- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Ergün, M. (1987). Türkiye’de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Gündüz, M. (2024). 176 yıllık öğretmen yetiştirme serüvenimiz: Bir arpa boyu yol! *Perspektif*.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Seta Analiz Raporu*, No. 17.
- Öztürk, C. (2005). Türkiye’de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar. *MEB Yayınları*.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Pınar, M. A., & Sarıçam, H. (2025). Millî Eğitim Akademisi’nin öğretmen yetiştirme sistemi üzerindeki etkileri. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 4(1), 1–20.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Polat, B. (2024). Öğretmen akademileri üzerine politika notu.

Yin, R. K. (2014). Case study research: Design and methods (5th ed.). SAGE Publications.

Yıldırım, A., & Çobanoğlu, R. (2025). Türkiye’de öğretmen eğitimi: Erken Cumhuriyet’ten günümüze gerçekleşen değişimlerin analizi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 23(1), 382–415.

YÖK (2007). Eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma: 1997–2007 değerlendirme raporu. Yükseköğretim Kurulu Yayınları.

YÖK (2018). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları. Yükseköğretim Kurulu Yayınları.

YÖK. (2007). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları.

YÖK. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yapay Zekâ, Dijitalleşme ve Öğretmen Eğitimi: Eğitim Fakültesi Dekanlarının Görüşleri

Metin Kartal ¹, Hüseyin Yılmaz ² & Murat Taşdan ¹

¹ Eğitim Bilimleri, Kafkas Üniversitesi

² Güzel Sanatlar Eğitimi, Kafkas Üniversitesi

Problem Durumu

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemi, tarihsel olarak güçlü bir kurumsal birikime sahip olmasının yanı sıra sisteme kazandırılan öğretmen sayısının artışı, yükseköğretimde 2020 sonrasında hızlanan yapay zekâ temelli dijitalleşme dalgası ve bu dalgaya eşlik eden yeni kurumsal düzenlemeler — özellikle Millî Eğitim Akademisi’nin kurulması— bu birikimi yeniden konumlandırmayı zorunlu kılan bir döneme işaret etmektedir (Pınar & Sarıçam, 2025). 1998–1999 yıllarında sekiz yıllık zorunlu eğitim kararıyla birlikte eğitim fakültelerinin programları yeniden düzenlenmiş, üniversite temelli öğretmen yetiştirme modeli sistemin ana eksenine yerleşmiştir. Sonuç olarak, öğretmen eğitimi hizmet öncesi, adaylık ve hizmet içi eğitim gibi aşamalarıyla büyük ölçüde yükseköğretim kurumlarının uzmanlığına dayandırılan bir yapıya dönüşmüştür (Pınar & Sarıçam, 2025). Bu yaklaşım, öğretmenliğin bilimsel temelde yükseköğretim kurumları çatısı altında yürütülmesi ilkesine dayanmaktadır. Ancak 2024 yılında yürürlüğe giren Öğretmenlik Meslek Kanunu ve Millî Eğitim Akademisi (MEAK) düzenlemeleri, öğretmen yetiştirme sürecine ikinci bir kurumsal kanal eklemiştir. MEAK, yalnızca eğitim fakültelerinden değil, farklı fakültelerden mezun olan bireylerin de öğretmenlik eğitimi alabileceği yeni bir sistem oluşturmuştur. Bu değişim, öğretmen adayları ve akademisyenler açısından motivasyon kaybı, ekonomik yük ve rol belirsizliği gibi olumsuz yansımalar doğurmuştur (Polat, 2024; Pınar & Sarıçam, 2025).

Alanyazında birçok akademisyen, bu yeni yapının fakültelerin biriktirdiği öğretmen yetiştirme uzmanlığını gölgede bırakabileceğini ve fakültelerin yarım asırlık deneyiminin dışlanma riski taşıdığını vurgulamaktadır (Pınar & Sarıçam, 2024). Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci, yetki devri tartışmaları kadar dijital dönüşüm ve yapay zekâ entegrasyonu gibi küresel gelişmelerin de merkezindedir. Bu bağlamda, “yetkinin kimde olacağı” sorusunun yanı sıra, “dijitalleşme çağında bu yetkinin nasıl kullanılacağı” sorusu da öne çıkmaktadır. Dijitalleşme, küresel ölçekte yükseköğretili yeniden biçimlendirmekte ve öğretmen eğitiminin doğasını kökten dönüştürmektedir. COVID-19 pandemisiyle birlikte üniversitelerde hızla yaygınlaşan acil uzaktan eğitim (Bozkurt & Sharma, 2020; Hodges et al., 2020), dijital pedagojiyi kaçınılmaz hale getirmiştir. Bu süreçte öğretim elemanları

dijital içerik üretimi, çevrim içi ölçme, öğrenme yönetim sistemleri (LMS) ve etkileşimli öğrenme ortamları konusunda yeni beceriler kazanmıştır. Öğretmen eğitiminde bu dönüşüm, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) çerçevesiyle açıklanmaktadır (Mishra & Koehler, 2006; Baran & Canbazoglu Bilici, 2015). TPAB yaklaşımı, öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik amaçlarla bütünleştirme becerisini vurgularken, dijital yeterliği sadece teknik bir donanım değil, etik ve bilişsel farkındalıkla bütünleşen bir pedagojik sorumluluk olarak tanımlar (Tracey & Francesca, 2019). Bu bağlamda dijital dönüşüm, yalnızca teknolojik araçların kullanılmasını değil; örgütsel süreçlerin, öğretim rollerinin ve değer üretim biçimlerinin bilgi teknolojileri ekseninde yeniden tasarlanmasını ifade etmektedir (Vial, 2019). Ancak Türkiye’de yapılan araştırmalar, bu dönüşümün çoğu zaman projeci ve parçalı biçimde yürütüldüğünü, bütüncül bir “dijital üniversite” anlayışının henüz kurumsallaşmadığını göstermektedir (Castro Benavides et al., 2020). Bu nedenle dijitalleşme, öğretmen eğitimi programlarında ayrı bir modül olarak değil, programın yapısal bir bileşeni olarak ele alınmalıdır. Ehlers (2020) bu süreci “Future Skills Turn” olarak adlandırmakta ve geleceğin yükseköğretimini yalnızca bilgi aktaran değil, öğrencilerini belirsizlik ve değişimle başa çıkmaya hazırlayan bir ekosistem olarak tanımlamaktadır. Future Skills yaklaşımı, öğretmen adaylarının öz-yeterlik, etik farkındalık, sistem düşüncesi ve dijital okuryazarlık gibi becerileri geliştirmelerini öngörmektedir (Ehlers & Eigbrecht, 2024). Bu yaklaşım UNESCO’nun (2021a, 2021b) “Futures of Higher Education” raporunda tanımlanan dört temel dönüşüm eksenine örtüşmektedir: erişilebilirlik, öğrenci merkezlilik, çoğulcu epistemoloji ve çok düzeyli bağlantılılık. Bu çerçevede Türkiye’deki eğitim fakülteleri, yalnızca öğretmen yetiştiren kurumlar değil; dijital pedagojiyi, etik sorumluluğu ve toplumsal etkiyi birlikte kurgulayan epistemolojik merkezler olarak yeniden düşünülmelidir. Eğitim fakülteleri, dijitalleşme, yapay zekâ ve sürdürülebilirlik gibi küresel eğilimlerle şekillenen bu yeni paradigma içinde hem dönüşümün öncüsü hem de uygulayıcısı konumundadır. Bu araştırma, Türkiye’deki eğitim fakültelerinin dijitalleşme ve yapay zekâ temelli dönüşüm sürecini dekanların perspektifinden analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

Sonuç olarak, araştırma eğitim fakültelerini dijitalleşme, yapay zekâ ve sürdürülebilirlik çağında yeniden konumlandırmayı hedefleyen, çok katmanlı bir dönüşüm analizi sunmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, Türkiye’deki eğitim fakültelerinin dijitalleşme ve yapay zekâ sonrasında yeniden konumlanma süreçlerini fakülte dekanlarının perspektifinden çok yönlü biçimde incelemek amacıyla yürütülen çoklu nitel durum çalışmasıdır (Merriam, 2009; Yin, 2014). Çoklu durum çalışması, aynı olgunun farklı bağlamlardaki görünümünü karşılaştırmalı olarak incelemeye imkân verdiği için, Türkiye’nin yedi coğrafi bölgesindeki eğitim fakültelerini aynı çatı altında ele almak açısından uygun bir çerçeve sunmaktadır. Bu yönüyle çalışma hem betimleyici (mevcut dijital kapasite, kurumsal algı, yapısal engellerin ortaya konması) hem de yorumlayıcı (dekanların bu dönüşümü nasıl anlamlandırdığı ve geleceğe yönelik nasıl konumlandığı) niteliktedir. Çalışma pragmatist paradigma



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

(Creswell & Plano Clark, 2017) çerçevesinde yürütülmüştür. Pragmatizm, olguların tek bir yöntemle kavranamayacağını, farklı veri kaynaklarının birlikte kullanılmasının araştırma problemine daha kapsamlı bir yanıt üreteceğini savunur. Bu anlayışla araştırmada ağırlıklı olarak nitel veriler kullanılmış; ancak analiz sürecinde belge incelemeleri, resmî raporlar ve sayısal göstergelerden elde edilen veriler açıklayıcı nitelikte destekleyici unsur olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın çoklu durum tasarımı, Türkiye’de farklı bölgesel, kurumsal ve dijital altyapı koşullarına sahip eğitim fakültelerini kapsayacak biçimde oluşturulmuştur. Böylelikle her fakülte, kendi bağlamsal özellikleri içinde ayrı bir durum olarak ele alınmış; elde edilen veriler, temalar ve örüntüler aracılığıyla çapraz analiz edilmiştir. Bu yaklaşım, öğretmen eğitimi alanında yükseköğretim politikaları, dijital dönüşüm ve liderlik ilişkisini çok boyutlu biçimde değerlendirmeye olanak tanımıştır.

Sonuç olarak, araştırma, Türkiye’deki eğitim fakültelerinin dönüşüm sürecini yöneten dekanların perspektifinden hareketle, öğretmen yetiştirme sisteminin geleceğine dair derinlemesine, bağlamsal ve anlamlı bir çözümleme ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. Dijital Dönüşüm Kapasitesi ve Kültürel Dönüşüm: Eğitim fakülteleri teknik olarak dijital dönüşüme hazır görünmekle birlikte, sürdürülebilir bir dijital kültür henüz tam olarak oluşmamıştır. Dekanlar, dijitalleşmeyi bir “felsefe ve kültür meselesi” olarak tanımlamakta; teknolojinin araçsal değil, etik ve insani değerlerle bütünleşmiş biçimde kullanılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.
2. Engeller ve Kurumsal Yeniden Konumlanma: Dijital dönüşüm süreçleri çoğu fakültede bireysel çabalarla ilerlemekte; stratejik plan eksikliği, akademik direnç ve sınırlı motivasyon temel engeller olarak öne çıkmaktadır. Bazı fakültelerde dijital okuryazarlık ve yapay zekâ dersleri başlatılmış olsa da bu uygulamalar sistematik bir kurumsal politikaya dayanmamaktadır.
3. Küresel Eğilimlerle Uyum: Fakülteler, Future Skills, öğrenen merkezli eğitim ve campus–community partnerships gibi uluslararası trendlerle kısmi bir uyum göstermektedir. Ancak dijitalleşmenin pedagojik derinlik kazanması için proje temelli değil, ekosistem temelli yaklaşımlar önerilmektedir.
4. Geleceğin Öğretmen Profili ve Liderlik: Geleceğin öğretmeni, teknolojiyi insan merkezli kullanan, etik duyarlılığa sahip ve öğrenmeyi yöneten bir rehber olarak tanımlanmaktadır. Dijital çağda fakültelerin başarısı, yalnızca teknolojik altyapıya değil; etik bilinç, paylaşılan liderlik ve kurumlar arası iş birliği kapasitesine bağlıdır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen eğitim, dijitalleşme, yapay zeka, eğitim fakültesi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Castro Benavides, L., Tamayo Arias, J. A., Arango Serna, M. D., Branch Bedoya, J. W., & Burgos, D. (2020). Digital transformation in higher education institutions: A systematic literature review. *Sensors*, 20(11), 1–23.
- Ehlers, U. D., & Eigbrecht, L. (2024). Creating the university of the future: A global view on future skills and future higher education. Springer Nature.
- Ehlers, U.-D., & Eigbrecht, L. (2024). Creating the university of the future: A global view on future skills and future higher education. Springer Nature.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.
- Inayatullah, S. (2008). Six pillars: futures thinking for transforming. *Foresight*, 10(1), 4–21. <https://doi.org/10.1108/14636680810855991>.
- Inayatullah, S. (2022). Anticipation to emancipation: Toward a stage theory of the uses of the future.
- Kır, Ş. (2020). Dijital dönüşüm sürecinde yükseköğretim kurumları ve öğretim elemanlarının gelişen rolleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 143–163.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- OECD. (2019). In B. Tracey & G. Francesca (Eds.), *Educational research and innovation: Educating 21st century children – Emotional well-being in the digital age*. OECD Publishing.
- Pınar, İ., & Sarıçam, H. (2025). Eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin Millî Eğitim Akademisi ile ilgili görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 12–29.
- Polat, M. (2024). Millî Eğitim Akademisi'nin uygulanabilirliği üzerine değerlendirmeler.
- Schleicher, A. (2012). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. OECD Publishing.
- Tadimalla, S. Y., & Maher, M. L. (2025). AI literacy as a core component of AI education. *AI Magazine*, 46(2), e70007.
- Tracey, B., & Francesca, G. (Eds.). (2019). *Educational research and innovation: Educating 21st century children – Emotional well-being in the digital age*. OECD Publishing.
- Vial, G. (2019). Understanding digital transformation: A review and a research agenda. *Managing Digital Transformation*, 13–66.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39), 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İlkokul Öğretmeni Yetiştirmede Dijital Pedagojik Yeterlik: Türkiye – Almanya Karşılaştırması

Betül Yar Sevmiş ¹ & Fisun Güngör Yereyıklmaz ²

¹ Sınıf Öğretmenliği

² Sınıf Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitimin dijital dönüşümü, temel yetkinlikleri geliştirirken çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan yenilikçi pedagojik yaklaşımlar gerektirmektedir (Barna vd., 2025). Zengin öğrenme deneyimleri sağlamak için öğretimde teknolojinin bilinçli kullanımı, dijital pedagoji olarak bilinir ve eğitimin dijitalleşmesinin hızı göz önüne alındığında, öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliliklerini belirlemek, değerlendirmek ve geliştirmek çok önemlidir (Rawat vd., 2024). Çağın bir zorunluluğu olarak dijitalleşme, öğretmen eğitimi programlarının temel bileşenlerinden biri hâline gelmiştir. Özellikle ilkokul öğretmenlerinin dijital pedagojik yeterlikleri, teknolojiyi öğretim sürecine etkili biçimde entegre etme ve öğrencilerin dijital çağın gerektirdiği becerileri kazanmalarına rehberlik etme açısından oldukça önem taşımaktadır. Dijitalleşme, öğretmen eğitimi politikalarının merkezine yerleşmiş olsa da bu dönüşümün öğretmen yetiştirme programlarına pedagojik olarak bütüncül entegrasyonu ülkeler arasında önemli farklılıklar göstermektedir. Avrupa Komisyonu’nun DigCompEdu (2017) çerçevesi, öğretmenlerin dijital teknolojileri pedagojik süreçlere entegre etme becerilerini altı ana alanda tanımlamaktadır (Redecker, 2017). Almanya’da KMK (2017) tarafından yayımlanan “Bildung in der digitalen Welt” stratejisi, dijital pedagojik yeterliklerin öğretmen yetiştirme programlarında yer almasını zorunlu kılmıştır; ancak eyalet düzeyinde farklılıklar sürmektedir. Türkiye’de ise MEB (2017) tarafından yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri dokümanı dijital araçların güvenli ve etkili kullanımını vurgulamakta, ancak uygulama düzeyi henüz gelişme aşamasındadır (Fidan & Yeleğen, 2022). Bu durum, dijital pedagojik yeterliklerin kuramsal düzeyden uygulamaya geçişinde önemli boşluklar bulunduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye ve Almanya’da ilkokul öğretmeni yetiştirme sistemlerinde dijital pedagojik yeterliklerin tanımını, yapısını ve entegrasyonunu karşılaştırmalı biçimde incelemektir. Araştırma, iki ülkenin öğretmen eğitimi politikaları ve dijital dönüşüm stratejileri arasındaki benzerlikleri, farklılıkları ve gelişim yönelimlerini belirlemeyi; dijital pedagojik yeterliklerin öğretmen



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

eğitiminde sürdürülebilir biçimde geliştirilmesine yönelik öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmada, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Türkiye ve Almanya’da dijital pedagojik yeterlik kavramı nasıl tanımlanmaktadır?
- Bu yeterlikler öğretmen yetiştirme programlarına nasıl entegre edilmektedir?
- Dijital pedagojik yeterliklerin ölçme ve değerlendirme süreçleri nasıl ele alınmaktadır?
- Etik, güvenlik ve kapsayıcılık boyutları belgelerde nasıl yer almaktadır?
- Bu çerçeveler DigCompEdu modeliyle ne ölçüde uyumludur?
- Elde edilen bulgular doğrultusunda hangi kuramsal öneri modeli/modelleri geliştirilebilir?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden döküman analizi ile gerçekleştirilmiştir. Döküman analizi, belirli bir konuyla ilgili yazılı belgelerin sistematik biçimde incelenmesi, çözümlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir yöntemdir. Bu çalışmada döküman analizi, Türkiye ve Almanya’da öğretmen yetiştirme sistemlerinde dijital pedagojik yeterliklerin nasıl tanımlandığını ve uygulandığını karşılaştırmak amacıyla tercih edilmiştir.

Araştırmanın temel veri kaynakları Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan DigCompEdu (2017) çerçevesi, Almanya Kültür Bakanları Konferansı’nın yayımladığı “Bildung in der digitalen Welt” (KMK, 2017) stratejisi ve Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı’nın “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” (MEB, 2017) olmak üzere üç resmi belgeden oluşmaktadır. bu kapsamda bu belgeler, her iki ülkenin dijital eğitim politikalarını ve öğretmen yetiştirme standartlarını yansıttığı için seçilmiştir.

Araştırmanın verileri, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada MAXQDA programı kullanılmıştır. Bu programda ele alınan belgelerde dijital pedagojik yeterliklere ilişkin kavramlar, temalar ve anahtar ifadeler belirlenmiş; ardından bu temalar DigCompEdu çerçevesi ve TPACK modelinin boyutlarıyla ilişkilendirilmiştir. Analiz sürecinde iki ülke için ayrı kodlama tabloları oluşturulmuş, benzerlikler ve farklılıklar tematik olarak karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliği, analiz sürecinde kullanılan belgelerin doğruluğunun kontrol edilmesi ve tematik kodlamaların iki farklı alan uzmanı tarafından gözden geçirilmesiyle sağlanmıştır. Bu yöntemle elde edilen veriler, dijital pedagojik yeterliklerin öğretmen yetiştirme süreçlerinde nasıl konumlandırıldığını açıklamayı ve karşılaştırmalı bir model önerisi için kuramsal temel oluşturmayı amaçlamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilmesi beklenen temel sonuç, Türkiye ve Almanya’da öğretmen yetiştirme sistemlerinde dijital pedagojik yeterliklerin farklı biçimlerde ele alındığını ortaya koymaktır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Almanya’da dijital yeterliklerin öğretmen eğitimine daha sistemli ve politika düzeyinde entegre edildiği, Türkiye’de ise bu yeterliklerin ulusal belgelerde açık biçimde tanımlandığı ancak uygulama sürecinde farklılıklar görüldüğü düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda, iki ülkenin yaklaşımlarının karşılaştırılmasıyla dijital pedagojik yeterliklerin daha bütüncül biçimde geliştirilmesine yönelik öneriler sunulması beklenmektedir. Ayrıca DigCompEdu çerçevesi ve TPACK modelinin birlikte değerlendirilmesiyle, öğretmen adaylarının dijital araçları öğretim sürecinde nasıl, ne zaman ve hangi amaçla kullanabileceklerine ilişkin farkındalıklarının artacağı öngörülmektedir.

Bu çalışmanın sonucunda geliştirilecek olan Integrated Digital Pedagogical Competence Model (IDPCM), dijital yeterlikleri yalnızca teknik beceriler olarak değil, pedagojik tasarım, etik farkındalık ve kültürel duyarlılığı da kapsayan bir yapı olarak ele almayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle araştırmanın, öğretmen yetiştirme programlarının dijital dönüşümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: dijital pedagojik yeterlik, öğretmen eğitimi, Almanya, Türkiye

Kaynakça

- Barna, O. V., Kuzminska, O. H., & Semerikov, S. O. (2025). Enhancing digital competence through STEM-integrated universal design for learning: a pedagogical framework for computer science education in Ukrainian secondary schools. *Discove Education*, 4(1), 357.
- Eickelmann, B., & Gerick, J. (2022). Digitale Bildung und Lehrerbildung in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 23–41.
- Fidan, M., & Yeleğen, H. C. (2022). Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 150–170.
- Karakaya, F. (2023). Preservice teachers’ digital competence in the post-pandemic era: A Turkish perspective. *Education and Information Technologies*, 28(5), 5123–5141.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2017). *Bildung in der digitalen Welt – Strategie der Kultusministerkonferenz*. Berlin: KMK.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- OECD. (2023). *Digital Education Outlook 2023: Teaching in the digital era*. Paris: OECD Publishing.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Rawat, S., Tiwari, S., Sharma, M., & Singh, N. C. (2024). The Digital Pedagogy Competence Scale (DiPeCoS): development and validation. *Research & Practice in Technology Enhanced Learning*, 19.

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Sınıf Yönetimi

Hilal Kaplan ¹ & Turan Akman Erkilic ¹

¹ Eğitim Yönetimi, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

İletişim insanoğlunun olmazsa olmazıdır. İnsanlar iletişimin en iyi ve etkili olarak bulundukları çevre içindeki kullanılan dil ile yaparlar. Buna karşılık insanlar değişik sosyal, ekonomik ve politik değişkenlere bağlı olarak ana dilinin yanında ikinci bir dil becerisine de sahip olabilmektedir. Bu durum; bireyler için bir pratik ve alternatifini temsil etmektedir. Ancak ana dili dışında başka bir dili kullanmak durumunda bulunan bireyler; bu “zorunlu” durumda birçok sorunla karşılaşır (Yapıcı,2011). Bir bakıma dilin işlevsel kullanılamaması; iletişim, haberleşme, anlama, öğrenme, duygu ve düşüncelerini karşı tarafa iletme gibi birçok konuda dezavantaja neden olmaktadır. Ayrıca insanlar ikinci bir dili pratik olarak bilseler bile bu dilde kendilerini ifade etmeleri ve etkin kullanma durumu pek olanaklı olamamaktadır.

Ana dilin öğrenilmesi süreci doğallık içermekteyken ikinci dil “edinim” çok “öğrenme” odaklıdır. İnsanlar ana dilini kulağıyla duyarak, içinde yaşayarak, kendi ailesinden ve içinde zamanını geçirdiği yakın çevresinden “doğal ortam” içinde öğrenir. Özellikle sürekli kullanım ve pratik dilin öğreniminden çok edinimini yaratmaktadır (Demirel, 1999). Bireyin doğduğu zaman içinde kendisini içinde bulduğu dil gelişim süreci çevreye doğru yayılır ve genişler. Buna karşılık ikinci dil öğrenimi bir bakıma yarı yapay ortamda gelişmektedir denilebilir.

Kişilerin doğduğu ve büyüdüğü ailesinin kullandığı ve içinde yaşadığı çevrede öğrendiği dil ana dilidir. Ana dil ile ikinci dil ya da yabancı dilin kullanıldığı ortamlarda öğretim süreçleri ve sınıf yönetiminin farklı durumların oluşacağı bir gerçekliktir. Genelde çocuğun çevredeki dillerden aktif olarak temel ana dil olma özelliğinde birini seçer ve diğerini de alternatif dil olarak kullanabilir (Tulu,2009). Bunun yanı sıra ana dil ve eğitimde kullanılan dilin farklı olması çocukların kendilerini geliştirmelerinde ve sınıf ve okul ortamındaki akademik başarıları üzerindeki etkilerinin olduğu düşünülmektedir. Ayrıca birden çok dil bilmenin de avantaj ve dezavantaj durumunun olabileceği unutulmamalıdır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çocuğun ana dil gelişimi kritik bir öneme sahiptir ve aile ortamında dil gelişimini tam anlamıyla tamamlayamayan veya yeterli düzeyde geliştiremeyen çocukların okul ve sınıf ortamında önemli sorunlarla karşılaşacağı muhtemeldir. Bu durum ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için de geçerlidir. Çünkü ana dilde yapılan eğitim öğrencilerin duygusal gelişimine ve başarısına önemli faydalar sağlamaktadır. Bu süreçte öğretim ve sınıf yönetiminde kullanılan ve izlenilen ilke, teknik, yol ve yöntemlerin de göz ardı edilmemesi gerekir (Livatyalı,2004). Eğitim sürecinin daha etkin ve daha nitelikli olması için tüm öğrencilerin kendisini ifade edip sürece katılabilmeleri için öğretmenlerin uygun etkinlikler düzenlemesi gerektiği bir gerçektir.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerin bu özelliklere sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda nasıl bir yönetim anlayışı benimsediklerinin, nasıl bir yol ve yöntem izlediklerinin hangi güçlüklerle karşılaştıklarının bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle de 2020'li yıllarda Türkiye de göç ve nüfus konularında yaşanan değişiklikler sonucu ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin sayısında artış olması ve ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin hemen hemen bütün eğitim kademesi sınıflarında eğitim görüyor olması ve bu konunun birçok öğrenci ve öğretmeni ilgilendiriyor olması nedeniyle bu sınıflardaki sınıf yönetiminin özelliklerinin incelenmesinin eğitim sistemimize katkı getirebileceği fikrinden yola çıkılarak, araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Çalışmanın amaç ve alt amaçları şu biçimde oluşturulmuştur.

Bu çalışmanın ana amacı, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu ortamlarda görevini ifa öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda karşılaştıkları sorunlar ve bunlara sorunlara yönelik çözüm önerilerini saptamaktır.

Bu amaçla şu sorulara yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda; a) iletişim b) öğrenme ve öğretme c) disiplin sorunları 3 d) ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin yaşadığı sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada bir durumu anlamaya çalıştığımız için nitel veri toplama yöntemi seçilmiş olup yapılacak çalışmanın evreni ve örnekleme de bu şekilde belirlenmiştir. Nitel araştırma, bir konu üzerinde detaylı ve ayrıntılı bilgilere ulaşmayı içerir (Karasar, 2014). Durum ile ilgili bilgiler, kendi ortamında gerçeğe oldukça yakın ve tam haliyle ortaya koyulmaya çalışılır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın verileri Adana ili Feke ilçesinden görev yapan anasınıfı, ilköğretim, ortaokulda görev yapan sınıfta ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu farklı branş ve sınıf öğretmenleriyle



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

görüşme yapılarak elde edilmiştir. Bu amaçla eğitim kademelerine göre de öğretmen görüşlerinin incelenmesi düşünülmüştür.

Araştırmada öğretmen görüşlerini almak için kullanacağımız bilgi edinme aracı bu konuda ihtisaslı kişilerin görüşü alınarak düzenlenecek görüşme sırasında konuşulan kişiyi yönlendirmeye yardımcı görüşme sorularının olduğu formdan oluşmuştur. Karagöz & Mesci (2024), bu görüşme şeklinde araştırmacı uzman görüşü olarak önceden hazırlamış olduğu soruları görüştüğü öğretmene sorabilir aynı zamanda görüşme sırasında öğretmenin vermiş olduğu cevaba göre başka bilgiler öğrenebilmek ya da daha detaya inebilmek için farklı sorular da soru sorabilir.

Yapılan araştırmanın güvenilirliğini ve uzun dönemde varlığını sağlamak için görüşme formları oluşturulurken verileri toplarken, toplanan verileri inceleyip rapor haline getirirken uzman desteği alınmıştır. Ayrıca yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili paylaştığı görüşlerden direk alıntı yapılarak bu görüşlerle araştırma ile ilgili yorumların desteklenmesi sağlanmıştır.

Görüşme yaptığımız öğretmenler kendilerine yöneltilen sorulara istinaden düşüncelerini görüşme sırasında kullandığımız formlarına aktarmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından öğretmenlerin ifade ettiği görüşler uzman desteği ile incelenip düzenlenerek var olan durumu resmetme(betimleme) ve içeriği detaylı inceleme yapılmıştır (Karasar,2014). Elde edilen bilgilerin sunulmasında öğretmenlerin ifade ettiği görüşler olduğu gibi alınarak yorum katılmaya çalışılmıştır. Bu şekilde geçerliliğe de katkı sağlanmıştır. Son olarak da ulaşılan öğretmen görüşleri paylaşıp sonuç ve öneriler kısmı oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ulaşılan sonuçlara göre iletişimin kaynak boyutunda öğretmenler daha çok “konuyu kavratmakta zorlanma”, “ne demek istendiğinin anlaşılamaması”, “öğrencilerin derslere ilgisiz ve isteksiz katılmaları”, “öğrenci başarısının düşük olması” gibi cümlelerle sorunlarını ifade etmişlerdir. Bu görüşler Şimşir & Dilmaç (2018), araştırmasında bazen paralellik gösterirken bazen farklılık göstermektedir.

Ders (mesaj) boyutunda yaşanan sorunlara ilişkin olarak öğrenciye ve öğretmene yönelik görüşler şu biçimdedir. Öğretmenler durumu “algılamamanın düşüklüğü ve derse yetersiz ilgi”, “soru sormama cevap verememe”, “sınıf hâkimiyetinin bozulması”, “anlaşılmayanların ifade edilememesinin yarattığı kaygı durumu” biçimlerinde sorunlarını ifade etmişlerdir. Ders (Mesaj) boyutunda öğretmenler tarafından ifade edilen bu sorunlar Takır & Özerem (2019), tarafından yapılan araştırma sonucu başka ülke vatandaşı olan öğrencilerin iletim ve yaşantı değişikliği, içeriği dinlemeyip başka şeylerle



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yönelme, derslere dikkatini vermeme ve uyum gösterememe durumlarının olduğu bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Yöntem (kanal) boyutunda “öğrencilere uyum ve oryantasyon eğitimi verilmeli”, “öğrencilerin Türkçeyi sevip benimsemelerine yönelik etkinlikler yapılmalı”, “öğretmenler alternatif yöntemler kullanmalı” önerileri sunulmuştur. Bu çözüm önerileri Karaman & Yılar (2023) tarafından yapılan araştırma sonucu çözüm önerisi olarak sunulan okuma ve yazma etkinliklerinin artırılmasını, daha fazla oyun ve görselin kullanıldığı etkinlikler düzenlenmesini ve aileden/akranlardan gelen desteğin artırılması temalarıyla paralellik gösterirken yeterli zaman, uyum ve oryantasyon eğitimi yapılması temaları yönünden farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, ana dili Türkçe olmayan öğrenciler, öğretmen, sınıf yönetimi

Kaynakça

- Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Sınıf yönetimi, 1-18.
- Ataman, A. (2003). Sınıfta iletişimde karşılaşılan davranış problemleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(3), 251-264.
- Celep, C. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplini. Anı Yayıncılık.
- Çolakoğlu, S. (2019). Ana dili Türkçe olmayan ilköğretim öğrencilerine ilk okuma yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Şanlıurfa ili örneği) (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Demir, C., & YAPICI, M. (2007). Ana dili olarak Türkçe'nin öğretimi ve sorunları. Sosyal Bilimler Dergisi, 9(2).
- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi. İstanbul: MEB, 50.
- Egeli, S., & Barut, Y. (2020). Ana dili Türkçe olmayan yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları problemler. Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi, 2(3), 171-179.
- Erkılıç, T. A. (2022). Eğitim sosyolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jafari, K. K., Tonga, N., & Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. Academy Journal of Educational Sciences, 2(2), 134-146.
- Karagöz, Y., & Mesci, M. (Eds.). (2024). Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği. Akademisyen Kitabevi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Karaman, H., & Yılar, Ö. (2023). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ve velilerin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(87), 1112-1126.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Kazu, H. (2002). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf kurallarına ilişkin görüşleri ve uygulamaları. *Eurasian Journal of Educational Research*, (9), 79-85.

Livatyalı, H. (2004). *Zaman yönetimi ve okul. Sınıf yönetimi*.

Menteşe, H. (2013). Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Aydın İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Özerem, A., & Takır, A. (2018). Yurtdışından göç etmiş yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimsel sorunlarına yönelik öğretmen görüşleri. *CYICER*, 7, 7-9.

Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1116-1134.

Tulu, Y. (2009). Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan 4-7 yaş (iki dilli) çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi. Unpublished master dissertation.) Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Uğur, N. (2017). Ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrenci ve velilerin yaşadıkları sorunların çözülmesi (Diyarbakır ili örneği).

Yapıcı, Ş. (2011). Çocukta dil gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 8(1).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Nitel araştırma yöntemleri.

Yılmaz, F., & Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkökul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 47-63.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Duygusal Zekâ Temelli Eğitim Modeli: Geleceğin Okulları İçin Nitel Bir Değerlendirme

Temel Çalık ¹, Savaş Varlık ² & Hasan Yavuz ³

¹ Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, Gazi Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri, Milli Eğitim Bakanlığı

³ Eğitim Yönetimi, Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüz eğitim sistemleri, bilişsel becerilerin ölçülmesine dayalı geleneksel yaklaşımlarla sınırlı kalmaktadır (Kaplan & Owings, 2021; Spring, 2021). Öğrencilerin akademik başarıları, standart testler ve sınav sonuçlarıyla değerlendirilirken (Ravi, 2022), duygusal ve sosyal gelişimleri genellikle göz ardı edilmektedir (Lans, 2024; Taukeni, 2021). Oysa ki, hızla değişen dünyada bireylerin karmaşık sosyal dinamiklere uyum sağlayabilmesi (Aghtae, 2024), empati kurabilmesi ve duygusal esneklik gösterebilmesi kritik önem taşımaktadır (Gonzales, 2022; Rodriguez, 2023). Özellikle dijitalleşmenin artmasıyla birlikte öğrencilerin yalnızlık, kaygı ve motivasyon eksikliği gibi sorunları (Major & Briant, 2023), eğitim sistemlerinin duygusal zekâ (EQ) boyutunu ihmal etmesinden kaynaklanmaktadır (Khan, 2024). Bu durum, geleceğin eğitim modellerinin yalnızca akademik bilgi aktarımına değil, aynı zamanda öğrencilerin duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmeye odaklanması gerektiğini ortaya koymaktadır (Potter, 2024). Duygusal zekâ kavramı, Salovey ve Mayer (1990) tarafından "bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıma, anlama, yönetme ve bu bilgiyi davranışlarına yansıtma yeteneği" olarak tanımlanmıştır. Goleman (1995) ise bu kavramı genişleterek, duygusal zekânın bireysel ve mesleki başarıdaki rolünü vurgulamıştır. Eğitim alanında duygusal zekânın önemi, Sosyal-Duygusal Öğrenme (SEL - Social Emotional Learning) modelleriyle desteklenmektedir. CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) çerçevesine göre, öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar alma gibi beceriler, öğrencilerin akademik ve yaşam başarılarını doğrudan etkilemektedir. Bu teori, duygusal zekâ temelli bir eğitim modelinin öğrencilerin bütünsel gelişimine katkı sağlayacağını öngörmektedir. Mevcut eğitim araştırmaları, akademik başarıyı artırmaya yönelik pedagojik yöntemlere odaklanırken (Sergi et al., 2024), duygusal zekânın eğitim süreçlerine entegrasyonu yeterince incelenmemiştir (Demartini, 2024; Zheng, 2023). Özellikle Türkiye'deki eğitim politikalarında duygusal zekâyı dayalı programların etkililiği konusunda nitel çalışmalar sınırlıdır. Ayrıca, öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerinin sınıf içi etkileşimlere yansması ve bu durumun öğrenci motivasyonu üzerindeki rolü sistematik olarak araştırılmamıştır. Bu araştırma, geleceğin eğitim sistemlerinde duygusal zekânın



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

nasıl bir rol oynayabileceğini nitel verilerle ortaya koyarak literatürdeki bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Bu araştırmanın temel amacı, duygusal zekâ temelli bir eğitim modelinin geleceğin okullarında nasıl uygulanabileceğini nitel yöntemlerle incelemek ve bu modelin öğrencilerin akademik ve sosyal-duygusal gelişimine olan etkisini değerlendirmektir.

Araştırma kapsamında, Millî Eğitim Bakanlığının bütün kademelerinden görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınarak duygusal zekâ odaklı eğitim uygulamalarının avantajları ve karşılaşılabilecek zorluklar analiz edilecektir. Ayrıca, bu modelin Türk eğitim sistemine entegrasyonu için öneriler geliştirilecektir. Bu araştırma, duygusal zekânın eğitimdeki rolünü vurgulayarak, geleneksel öğretim yöntemlerinin ötesine geçen bir pedagojik yaklaşım sunmaktadır. Duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin sadece akademik başarısını değil, aynı zamanda psikolojik sağlamlık, empati ve iletişim becerilerini de artırabilir. Bu araştırma, eğitim politikalarında duygusal zekâ temelli reformların gerekliliğine dair kanıt sağlayarak, öğretmen eğitimi programları ve müfredat tasarımına yön verebilir. Ayrıca, öğrencilerin geleceğin iş dünyasına hazırlanmasında duygusal becerilerin kritik önemini ortaya koyması açısından da önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, duygusal zekâ temelli eğitim modellerinin okul ortamındaki uygulanabilirliğini incelemek üzere nitel bir durum çalışması deseni olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması deseni, yorumsamacı paradigma (Gunbayi & Sorm, 2020) içerisinde, belirli bir bağlam içindeki olguları derinlemesine analiz etmeye olanak tanıyan bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır (Okoko et al., 2023). Araştırmanın odak noktasını, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal zekaya ilişkin görüşleri oluşturmaktadır. Katılımcı seçiminde, nitel araştırmanın doğasına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Özellikle kriter örnekleme tekniği kullanılarak (Cary & Goodman, 2024), duygusal zekâ alanında ya (1) uluslararası yayını bulunan ya da (2) lisansüstü eğitim almış olan 7-10 ilkokul, ortaokul, lise öğretmeninin araştırmaya dahil edilmesi planlanmaktadır. Bu strateji, konuya hâkim katılımcılardan zengin veriler elde edilmesini sağlamayı hedeflemektedir. Veri toplama aşamasında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilecek olup (Cry & Goodman, 2024), bu teknik hem önceden hazırlanmış soruların sorulmasına hem de katılımcıların özgün deneyimlerinin ortaya çıkarılmasına olanak tanımaktadır.

Kaydedilen görüşmeler transkripte dönüştürüldükten sonra NVIVO 14 programı kullanılarak analiz edilecektir. Analiz sürecinde Günbayi (2023)'nin önerdiği üç aşamalı yaklaşım izlenecektir. Bunlar “tematik analiz, betimsel analiz ve içerik analizi”dir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla uzman görüşü alınacak, veri üçgenlemesi yapılacak ve katılımcı onayı yöntemleri uygulanacaktır. Bu metodolojik yaklaşım, elde edilen bulguların teorik çerçeve ile ilişkilendirilerek analitik genellemelere ulaşılmasını sağlayacak ve eğitim politikalarına yönelik öneriler geliştirilmesine katkı sunacaktır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın ön bulguları, duygusal zekâ temelli eğitim modellerinin öğrencilerin akademik ve sosyal-duygusal gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri, duygusal zekâ becerileri yüksek eğitimcilerin sınıf yönetiminde daha etkili olduğunu, öğrenci öğretmen ilişkilerini güçlendirdiğini ve öğrencilerin öz farkındalık ile öz düzenleme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle duygusal zekâ odaklı pedagojik yaklaşımların, öğrencilerin akademik motivasyonunu artırdığı ve sınıf içi katılımı teşvik ettiği gözlemlenmiştir. Ancak, modelin uygulanması sürecinde bazı zorluklar da tespit edilmiştir. Müfredat yoğunluğu, öğretmenlerin duygusal zekâ eğitimi konusundaki yeterlilikleri ve okulların bu tür programları destekleyecek kaynakları gibi faktörler, modelin yaygınlaştırılmasında engel teşkil etmektedir. Ayrıca, velilerin ve eğitim yöneticilerinin duygusal zekânın önemi konusundaki farkındalık düzeylerinin artırılması gerektiği anlaşılmıştır. Bu bulgular, duygusal zekâ temelli eğitim modelinin öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişimini desteklediğini, ancak başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmen eğitimi, müfredat tasarımı ve okul politikalarında sistematik değişiklikler yapılması gerektiğini göstermektedir. Araştırmanın nihai sonuçlarının, Türkiye'deki eğitim sisteminde duygusal zekânın entegrasyonuna yönelik politika önerileri sunacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: duygusal zekâ, eğitim modeli, nitel araştırma

Kaynakça

- Aghtae, B. (2024). Transforming Education. E-book.
- Cry, J., & Goodman, S. W. (2024). Doing good qualitative research. Oxford University Press.
- Demartini, J. (2024). Essentials of emotional intelligence. G&D Media
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.
- Gonzales, M. (2022). Emotional intelligence for students, parents, teachers and school leaders: A handbook for the whole school community. Springer.
- Günbayı, I. (2023). Data analysis in qualitative research. Journal of Action Qualitative & Mixed Methods Research, 2(2), 1-11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.776320>
- Günbayı, I., & Sorm, S. (2020). Social paradigms in guiding management, social development and social research. Pegem Akademi.
- Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (2021). Foundations of education. SAGE.
- Khan, A. (2024). Emotional intelligence: Understand & master your emotions! [Self-published].



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Lans, E. (2024). Emotional intelligence: The art of mastering emotions and building resilient relationships [Self-published].

Major, L. E., & Briant, E. (2023). Equity in education: Levelling the playing field of learning - A practical guide for teachers. Hodder Education.

Okoko, J. M., Tunison, S., & Walker, K. D. (2023). Varieties of qualitative research methods: Selected contextual perspectives. Springer.

Potter, M. (2024). The power of emotional intelligence: A primary school toolkit. Routledge.

Ravi, S. S. (2022). A comprehensive study of education. PHI Learning.

Rodriguez, F. M. M. (Ed.). (2023). New insights into emotional intelligence. IntechOpen.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Sergi, B. S., Popkova, E. G., & Vodenko, K. V. (2024). Social mobility, social inequality, and the role of higher education. Haymarket Books. Spring, J. (2021). American education. Routledge.

Taukeni, S. G. (Ed.). (2021). The science of emotional intelligence. IntechOpen.

Zheng, M. (2023). The power of emotional intelligence: Understanding and managing your emotions. Amazon.

İlkokul Öğretmenlerinin Zorbalık ve Şiddeti Önleme Programlarına Yönelik Görüşleri: Geleceğin Eğitim Sistemleri İçin Bir Değerlendirme

İlhan Günbayı ¹, Ajda Coşar ² & Sonaray Köse ³

¹ Eğitim Bilimleri, Akdeniz Üniversitesi

² Eğitim Yönetimi, Gazi Üniversitesi

³ Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı, Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Zorbalık ve şiddet, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin akademik başarısını, psikolojik sağlığını ve sosyal gelişimini olumsuz etkileyen kritik bir sorundur (Varlık, 2024). UNESCO (2023) verilerine göre, dünya genelinde her üç öğrenciden biri okulda zorbalığa maruz kalmaktadır (Hand, 2022). Türkiye’de yapılan araştırmalar da benzer bir tablo çizmekte; özellikle ilköğretim çağındaki çocuklarda sözel, fiziksel ve siber zorbalık vakalarının arttığı görülmektedir (Varlık, 2025). Bu durum, öğrencilerin okula aidiyet duygusunu zayıflatmakta, devamsızlık oranlarını artırmakta ve uzun vadede depresyon, kaygı bozuklukları gibi psikolojik sorunlara yol açabilmektedir (Fandrem & Norman, 2024). Okullarda uygulanan zorbalık ve şiddeti önleme programlarının etkililiği, büyük ölçüde öğretmenlerin bu programları nasıl algıladığına, uygulama becerilerine ve karşılaştıkları engellere bağlıdır (Horton et al., 2023). Ancak, mevcut literatür incelendiğinde, özellikle Türkiye bağlamında ilköğretim öğretmenlerinin bu programlara ilişkin görüşlerini derinlemesine inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Artinopoulou et al., 2025; Englander, 2023; Varlık, 2024). Bu bağlamda, öğretmen perspektifinden zorbalık önleme stratejilerinin değerlendirilmesi, geleceğin eğitim sistemlerinde daha etkili politikalar geliştirilmesi açısından kritik bir ihtiyaçtır. Bu çalışmanın teorik temelini, Sosyal Öğrenme Kuramı (Bandura, 1977) ve Bütüncül Okul Güvenliği Modeli (Astor et al., 2009) oluşturmaktadır. Bandura’nın kuramı, zorbalık davranışlarının gözlem ve model alma yoluyla öğrenildiğini vurgulayarak, önleme programlarında olumlu rol modellerin önemine dikkat çeker. Bütüncül Okul Güvenliği Modeli ise zorbalığın önlenmesinde okul iklimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve aile katılımının birlikte ele alınması gerektiğini savunur. Bu teoriler, zorbalıkla mücadelede öğretmenlerin merkezi bir role sahip olduğunu göstermektedir. Ancak, öğretmenlerin programları uygularken hangi teorik temellere dayandıkları, hangi yöntemleri tercih ettikleri ve ne tür zorluklarla karşılaştıkları henüz yeterince araştırılmamıştır. Zorbalık ve şiddetin önlenmesine yönelik pek çok program geliştirilmiş olsa da bu programların okul ortamında ne derece uygulanabildiği ve öğretmenler tarafından nasıl algılandığı konusunda eksiklikler bulunmaktadır (Keasley & Maphosa, 2016). Özellikle Türkiye’deki ilköğretim öğretmenlerinin zorbalıkla mücadele stratejilerine ilişkin

görüşlerini inceleyen nitel ve nicel çalışmalar sınırlıdır (Varlik, 2024; 2025). Ayrıca, öğretmenlerin mesleki deneyimleri, sınıf yönetimi becerileri ve okul politikaları gibi faktörlerin zorbalık önleme programlarının başarısını nasıl etkilediği yeterince araştırılmamıştır (Bradshaw & Waasdorp, 2020; Gibson, 2023; Juhnke, 2020; Varlik, 2024). Bu araştırma, bu bilimsel boşluğu doldurmayı amaçlamakta ve öğretmenlerin perspektifinden zorbalık ve şiddeti önleme programlarının etkililiğini değerlendirerek, politika yapıcılara ve eğitim planlayıcılarına veri temelli öneriler sunmayı hedeflemektedir. Bu araştırmanın temel amacı, ilkökul öğretmenlerinin zorbalık ve şiddeti önleme programlarına yönelik görüşlerini incelemek ve geleceğin eğitim sistemlerinde daha etkili müdahale stratejileri geliştirmeye katkı sağlamaktır. Bu araştırma hem teorik hem de pratik açıdan önemli katkılar sunmaktadır. Teorik düzeyde, öğretmenlerin zorbalık önleme programlarına yaklaşımını inceleyerek, eğitim psikolojisi ve okul güvenliği literatürüne yeni bir perspektif kazandırmayı hedeflemektedir. Pratik düzeyde ise, elde edilen bulgular, Millî Eğitim Bakanlığı'nın zorbalıkla mücadele politikalarını gözden geçirmesine, öğretmen eğitimi programlarının iyileştirilmesine ve okul temelli müdahale stratejilerinin geliştirilmesine rehberlik edecektir.

Yöntem

Bu araştırma, ilkökul öğretmenlerinin zorbalık ve şiddeti önleme programlarına yönelik görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan nitel bir durum çalışması deseni olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma paradigması içerisinde yer alan durum çalışması deseni (Gunbayı & Sorm, 2020), gerçek yaşam bağlamında sınırlı bir sistemi bütüncül bir yaklaşımla ele almayı ve çok boyutlu analiz etmeyi mümkün kılmaktadır (Cry & Goodman, 2024). Bu çalışmada durum olarak, ilkökullarda uygulanan zorbalık ve şiddeti önleme programları ve bu programların öğretmen perspektifinden değerlendirilmesi ele alınacaktır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden, kriter örnekleme tekniği kullanılacaktır. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına uygun, bilgi zenginliği sunabilecek katılımcıların seçimini hedefleyen nitel bir örnekleme yöntemidir. Kriter örnekleme ise bu yaklaşımın alt tekniklerinden biri olup, önceden belirlenmiş spesifik kriterleri karşılayan bireylerin çalışmaya dahil edilmesini esas alır (Okoko et al., 2023). Bu kapsamda, çalışmaya katılacak ilkökul öğretmenlerinin seçiminde iki temel kriter belirlenecektir: (1) zorbalık ve şiddet konularında en az bir uluslararası yayınının bulunması veya (2) bu konularda lisansüstü eğitim almış olması. Bu kriterler, katılımcıların konuya ilişkin derinlemesine bilgi birikimine sahip olmalarını ve nitel görüşmelerden zengin veriler elde edilmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu kriterleri karşılayan 7-12 öğretmenin çalışmaya dahil edilmesi düşünülmektedir. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılacaktır. Bu teknik, çalışmacıya önceden hazırlanmış bir görüşme formu çerçevesinde sorular yöneltme imkânı sunarken, katılımcıların özgün deneyimlerini ortaya çıkarmak için esnek bir yapı da sunmaktadır (Cry & Goodman, 2024). Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilecek ve daha sonra kelimesi kelimesine transkripte dönüştürülecektir. Elde edilen nitel verilerin analizinde NVIVO 14 nitel veri analiz programı kullanılacaktır. Verilerin analizinde Günbayı (2023) tarafından önerilen üç aşamalı analiz süreci takip edilecektir: (1) tematik analiz ile verilerdeki ana motiflerin belirlenmesi,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

(2) betimsel analiz ile bu temaların detaylandırılması ve (3) içerik analizi ile temalar arasındaki ilişkilerin ortaya konulması. Tartışma aşamasında ise analitik genelleme yaklaşımı benimsenecek ve elde edilen sonuçların teorik çerçeve ile ilişkisi irdelenecektir. Bu metodolojik yaklaşım, zorbalık önleme programlarının öğretmen görüşleri doğrultusunda kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanıyacak ve gelecekteki eğitim politikalarına yönelik öneriler geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için uzman görüşü alınması, veri üçgenlemesi yapılması ve katılımcı onayı yöntemleri uygulanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ön değerlendirmeler, ilkokul öğretmenlerinin zorbalık ve şiddeti önleme programlarına yönelik tutumlarının programların tasarımı, uygulanabilirliği ve etkililiği bağlamında çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların önemli bir kısmı, programların teorik altyapısını ve kavramsal çerçevesini yeterli bulmakla birlikte, özellikle sınıf içi uygulamalarda ciddi zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmiştir. Bu zorluklar arasında en sık vurgulananlar; yetersiz materyal desteği, yoğun müfredat programı nedeniyle zaman kısıtı veli katılımının sağlanamaması ve bazı durumlarda okul yönetiminin konuya yeterince öncelik vermemesidir. Öğretmenler, sosyal-duygusal öğrenme temelli yaklaşımların sınıf ortamında en etkili yöntemler olduğu konusunda hemfikir olsalar da bu yaklaşımları uygulayabilmek için daha fazla hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, zorbalıkla mücadelede okul ikliminin iyileştirilmesine yönelik bütüncül politikaların eksikliği ve disiplinlerarası bir yaklaşımın benimsenmemesi, öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen diğer önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Bu bulgular ışığında, gelecekte geliştirilecek programların öğretmen eğitimi, aile katılımı ve pratik uygulama rehberleriyle desteklenmesinin kritik öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın nihai sonuçları, politika yapıcılar için ölçeklenebilir, sürdürülebilir ve okul temelli müdahale stratejileri konusunda yol gösterici olacaktır.

Anahtar Kelimeler: zorbalık, şiddet, önleme programları, ilkokul

Kaynakça

Artinopoulou, V., Smith, P. K., Limber, S. P., & Breivik, K. (Eds.). (2025). School bullying and the legacy of Dan Olweus. Wiley.

Astor, R. A., Benbenishty, R., & Estrada, J. N. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 46(2), 423-461. <https://doi.org/10.3102/0002831208329598>

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall. Bradshaw, C. P., & Waasdorp, T. E. (2020). Preventing bullying in schools: A social and emotional learning approach to prevention and early intervention (SEL Solutions Series). W.W. Norton.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Cry, J., & Goodman, S. W. (2024). *Doing good qualitative research*. Oxford University Press.
Englander, E. K. (2023). *Bullying and cyberbullying* (2nd ed.). Harvard Education Press.

Fandrem, H., & Norman, O. J. (Eds.). (2024). *International perspectives on migration, bullying, and school: Implications for schools, refugees, and migrants*. Routledge.

Gibson, A. (2023). *Frightened of school: A child's path to overcoming school bullies*. PK Self Publishers.

Günbayı, I. (2023). Data analysis in qualitative research. *Journal of Action Qualitative & Mixed Methods Research*, 2(2), 1-11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.776320>

Günbayı, I., & Sorm, S. (2020). *Social paradigms in guiding management, social development and social research*. Pegem Akademi.

Hand, C. (2022). *Bullying*. ABDO.
Horton, P., Forsberg, C., & Thornberg, R. (2023). Juridification and judgement calls: Swedish schoolteachers' reflections on dealing with bullying, harassment, and degrading treatment. *Education Inquiry*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2170016>

Juhnke, G. A. (2020). *School bullying and violence: Interventions for school mental health specialists*. Oxford University Press.

Keasley, A., & Maphosa, S. B. (Eds.). (2016). *Peace education for violence prevention in fragile African societies: What's going to make a difference?* Africa Institute of South Africa.

Lohmeyer, B., & Threadgold, S. (2023). Bullying affects: The affective violence and moral orders of school bullying. *Critical Studies in Education*, 64(5), 479-496. <https://doi.org/10.1080/17508487.2023.2193421>

Okoko, J. M., Tunison, S., & Walker, K. D. (2023). *Varieties of qualitative research methods: Selected contextual perspectives*. Springer.

Varlık, S. (2024). The silent shadow in primary school: The invisible face of bullying. *Children and Youth Services Review*, 166, 107924. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107924>

Varlık, S. (2025). *Bullying, concrete urgent action plan*. Vizetek Publications.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Modern Çağın Yönetim Anlayışı Bağlamında Sosyal Ağ Kuramları ve Sosyal Ağ Liderliği

Serdar Bozan

Çocuk Gelişimi, Mardin Artuklu Üniversitesi

Problem Durumu

Yönetim olgusuna ilişkin çok farklı tanımlar yapılmış olsa da kavramı “bir grup insanın ortak çabalarıyla, tüm üyelerin belirli bir hedefe ulaşmak amacıyla emeklerini ve diğer kaynaklarını birleştirerek gerçekleştirdikleri eylemleri tanımlayan bir süreç” olarak tanımlanmak mümkündür (Saticı, 1998).

Bilgi ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler, 1970'lerden itibaren yönetim anlayışlarının da değişmesini zorunlu kılmıştır. Bu değişim, yeni yönetim yaklaşımlarının ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır. Postmodernist bakış açısıyla şekillenen bu yaklaşımlar, farklılık ve yaratıcılığın önemini vurgulayarak, bireylere daha fazla özgürlük tanınmasını savunmuş ve geleneksel formel örgütler yerine kişiyi önceleyen informal grupların oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Bu yeni yönetim anlayışında yönetişim, öz yönetim (kendini yöneten gruplar), yenilik yönetimi, yaratıcılık ve şebeke örgütlenmeler (ağbağlar) gibi kavram ve kuramlar öne çıkmıştır (Koçel, 1999).

Felsefi temellerinin 19. yüzyılda Aguste Comte’a kadar uzanan (Er, 2017) ve bir ekol olarak kabul edilmesi 1970’li yıllara dayanan ağ kuramı (Prell, 2012) modern çağın temel paradigmalarından biri olarak kabul edilmiştir (Castells, 2008).

Ağ teorisine ilişkin altyapı her ne kadar klasik sosyolojiye ait görünse de içerisinde, antropoloji, biyoloji, modern iletişim çalışmaları, iktisat, jeoloji, sosyal psikoloji, dil bilimciliği (Er, 2017), matematik ve fizik (Chiristakis ve Fowler, 2012; Scott, 2000) gibi disiplinleri içeren bir teoridir. Bu bağlamda farklı disiplinlerle inşa edilen ağ kuramı hem “kuramlar demeti” hem de “yöntemler demeti” olarak da ifade edilmektedir (Barabasi, 2010; Nooy ve diğ., 2005). Ağ araştırmalarının hem kuramsal hem de yöntemsel kendine özgü özellikler barındırması bu araştırmaları geleneksel yaklaşımlardan da ayırmaktadır.

Sosyal ağlar örgütlerde özellikle formal ilişkilerden ziyade, informal ilişkilere vurgu yapar. Bu ilişkilerin yapılandırılmamış olması da beraberinde bu ağların örgüt içerisinde oluşturulmasını,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yönlendirilmesini ve örgütün amaçların doğrultusunda şekillendirilmesi için liderliği gerekli kılar. Bu bağlamda bu çalışmada amaç, sosyal ağ kuramlarından hareketle sosyal ağ liderliğine ilişkin davranış/özellikleri ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır;

- Sosyal ağ kuramına temel teşkil eden kuramlar ve kuramlara ilişkin özellikler nelerdir?
- Sosyal ağ kuramı bağlamında sosyal ağ liderliği davranışları/özellikleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma, sosyal ağ kuramından hareketle sosyal ağ liderliğine ilişkin özellikleri/davranışları ortaya koymaya yönelik betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırma deseninin temel amacı bireylerin bir olay ya da olguyla ilgili düşüncelerinin tanımlanarak betimlenmesidir (Willis ve diğ., 2016). Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada belge-döküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, olguların ve olayların doğal ortamlarında, gerçekçi ve kapsamlı bir biçimde incelendiği araştırma türleri olarak tanımlanır (Creswell, 2012). Belge/döküman analizi ise, araştırılmak istenen olgulara dair bilgi sağlayan yazılı materyallerin detaylı bir şekilde incelenmesini içeren bir tekniktir (Şimşek & Yıldırım, 2011). Çalışma kapsamında sosyal ağ kuramına temel teşkil eden kuramlar belirlenerek ve bu kuramlara ilişkin özellikler incelenmiştir. İncelenen bu özellikler örgüt açısından ele alınarak, örgüt içerisinde yer alan liderden sergilemesi beklenen özellikler/davranışlar ortaya konmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada sosyal ağ kuramına temel teşkil eden kuramlar belirlenerek, bu kuramlardan hareketle sosyal ağ liderliğine ilişkin davranışlar/özellikler belirlenecektir. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışma ile ağ kuramının farklı disiplinlerin etkisiyle eklektik bir yapıda şekillendiği ve böylece kendine özgü kuramlara sahip olduğu görülmüştür. Sosyal ağ kuramına temel teşkil eden bu kuramların başında Coleman'ın ağ kapalılığı, Granovetter'in zayıf bağların gücü, Burt'ın yapısal boşlukları, Milgram'ın küçük dünya fenomeni, sosyal sermaye kuramı ve homofili ve heterofili teorileri yer almaktadır. Her kuram sosyal ağ kuramının ayrı bir boyutunu oluşturarak ağ kuramının özelliklerinin oluşmasına dayanak sağladığı görülmektedir. Bu kuramlar bağlamında bir örgüt liderinden beklenen sosyal ağ liderlik davranışları/özellikleri ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: liderlik, örgüt, yönetim, sosyal ağ kuramı

Kaynakça

Barabási, A. L. (2003). Linked: The new science of networks. Cambridge: Perseus.

Castells, M. (2008). Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür: Ağ Toplumunun Yükselişi 1. Cilt, (çev: Ebru Kılıç), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Chiristakis, N.A. & Fowler, J.H. (2012). Sosyal ağların şaşırtıcı gücü ve yaşantımızı biçimlendiren etkisi. İstanbul: Varlık Yayınları.

Creswell, J. W. (2012). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Sage publications.

Er, E. (2017). İlköğretim kurumlarında yönetici ve öğretmen ilişkilerinin sosyal ağ analizi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Koçel, T. (1999). İşletme yöneticiliği. Beta Yayınları. İstanbul.

Nooy, W. D., Mrvar, A., & Batagelj, V. (2005). Exploratory social network analysis with pajek. Cambridge: Cambridge University.

Prell C. (2012). Social Network Analysis: history, theory and methodology. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Sage Publications Ltd.

Satıcı, Ö. (1998). Yönetim nedir? 23.05.2025 tarihinde şuradan ulaşıldı: https://www.researchgate.net/profile/OezguerSatıcı/publication/285057455_Yonetim_nedir/links/565b8da108aefe619b243d8a/Yoenetim-nedir.pdf

Scott, J. (2000). Social network analysis: A handbook. London: Sage.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Willis, D. G., Sullivan-Bolyai, S., Knafl, K., & Cohen, M. Z. (2016). Distinguishing features and similarities between descriptive phenomenological and qualitative description research. Western Journal of Nursing Research, 38(9), 1185-1204. doi: 10.1177/0193945916645499

Yükseköğretim Yöneticileri Gözünden Mütevazı Liderliğin İncelenmesi

Aysima Lale Aktaş ¹ & Safiye Çiğdem Gören ²

¹ Eğitim Bilimleri, Amasya Üniversitesi

² Eğitim Yönetimi, Amasya Üniversitesi

Problem Durumu

Dünya tarihi savaşlar, devletlerin kuruluşu, toplumsal ve ekonomik olaylar gibi alanlarda liderlerin belirgin bir rol oynadığına tanıklık etmiştir. Liderler, toplumları zor durumlardan çıkarmada büyük etki sahibi olmuşlardır. Bu durum, liderlik kavramının insanlık tarihinde uzun bir süredir var olduğunu ve iş dünyasında da önemli olduğunu göstermektedir. Özellikle sanayi devrimiyle birlikte işletmelerin daha profesyonel bir şekilde yönetilme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaç da liderliği daha da önemli hale getirmiştir. Birçok örgütün zorluklarla başarıyla başa çıkmasında liderlerin kilit bir rol oynadığı da gözlemlenmiştir. Öte yandan son yıllarda, çağımızın dinamik ve karmaşık iş dünyasında liderlik anlayışı da değişime uğramaktadır. Geleneksel olarak liderlik genellikle güç, otorite ve karizma ile ilişkilendirilmektedir. Bu da liderleri emir veren ve kontrol eden figürler olarak görmekten öteye gitmemektedir. Fakat hem yeni kuşakların iş hayatına atılması hem de değişen iş yaşantıları beraberinde yönetimde farklılıkları getirmiştir. Buna örnek olarak, Özdemir (2020), Y kuşağı karşısında otoriter bir duruş sergileyerek yönetmenin zorluğunu ileri sürmektedir. Buna ek olarak, iş görenlerin karşıt görüşler dile getirmeden verilen emirlere uyması, işleyişte pürüz ile karşılaşıldığında mevzuatın uygulanması gibi bürokratik süreçlerde farklılaşma görüldüğünü belirtmiştir. Böylelikle yöneticinin yönetim süreçlerinde alçakgönüllü olması, kendini merkezde tutmak yerine ekibinin yeteneklerini ve katkılarını ön plana çıkarmasını, kendine ve ekibine karşı nesnel yaklaşması gerektirmektedir.

Değişen dinamikler çerçevesinde pek çok modern liderlik yaklaşımları ortaya atılmıştır. Bu yeni yaklaşımlardan biri de mütevazı liderliktir. (Kerse, Koçak ve Özdemir, 2020). Geleneksel liderlik yaklaşımlarında liderin salahiyyetinin ekibinin davranış ve tutumları üzerindeki etkisinin çok fazla olduğu ileri sürülmektedir. Dolayısıyla, çalışanların liderlik sürecinde üstlerine düşen görevler sınırlandırılmaktadır (Gül ve Timuroğlu, 2023). Böylece, diğer liderlik stillerinden farklı olarak, çalışanların potansiyelini ortaya çıkarmaya odaklanan, kendi egolarını geri plana atmayı ve takım başarısını ön planda tutmayı vurgulayan mütevazı liderlik, giderek artan bir ilgi görmektedir (Owens, Johnson ve Mitchell, 2013). Mütevazı liderlik kavramını alan yazına kazandıran Owens ve Hekman' a (2012) göre, mütevazı liderlik, liderlerin çalışanların düşüncelerine karşı doğrudan bir tutum

sergilemesini sağlamaktadır. Xu, Xu, Anderson ve Caldwell (2019), mütevazı liderliği, daha doğru bir benlik anlayışına sahip olmak, kendi zayıf yönlerini ve eksikliklerini fark edebilmek, tavsiye ve fikirleri dinlemekte iyi olmak, diğerlerinin güçlü yönlerini ve yaptıkları katkıları fark edebilmek ve onlara saygı duyan liderlik stili göstermek olarak tanımlanmaktadır. Bu sebeple, mütevazı lider davranışının çalışanları inisiyatif alma konusunda güdüleyebileceği öngörülmektedir (Gül ve Timuroğlu, 2023).

Çalışanların inisiyatif almaları ve fikirlerinin önemsenmesi sadece performanslarındaki verimliliği artırmada değil ayrıca, örgütsel bağlılıklarını artırma kapsamında da onları motive etmektedir (Ertürk ve Akgün, 2021). Bu bağlamda, mütevazı liderliğin üç temel unsuru ön plana çıkmaktadır. Bu üç temel unsur; (1) kendilerini nesnel olarak değerlendirmesi ve öz farkındalık, (2) diğerlerinin güçlü yönlerini takdir edebilmesi ve (3) astlarının fikirlerine karşı açık bir tutum sergilemesi ve astlarından da bir şeyler öğrenebileceği fikrine sahip olması şeklinde açıklanmaktadır (Jiang, Liu ve Jia, 2019). Bu unsunlar çerçevesinde, mütevazı liderlik yaklaşımına sahip liderlerin, çalışanları ile iş birliği içerisinde, başarı, yaratıcılık ve güven içeren bir örgüt kültürü oluşturabileceği ileri sürülmektedir (Rego vd., 2019). Cable (2018), lider mütevazı olup iş görenlere saygı duyduğunda ve örgütü daha ileri taşımak adına ne yapabileceklerine dair fikirlerini aldığı zaman sonuçların olağanüstü olacağından söz etmektedir. Buna ek olarak, mütevazı liderlerin çalışanların iş tatminini de fark edilecek bir şekilde etkileyeceği belirtilmektedir (Liu, 2016).

Türk alan yazını incelendiğinde mütevazı liderlik yaklaşımı üzerine yapılan çalışmalarının eğitim alanını kapsam dışında bıraktığı fark edilmiştir. Bu yüzden, bu çalışma, geleneksel liderlik modellere kıyasla mütevazı liderliğin eğitim örgütlerinde nasıl bir fark yaratabileceğini incelemek amacıyla yükseköğretim yöneticilerinin mütevazı liderlik hakkında görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada, mütevazı liderlik tarzının nasıl tanımlandığını, nasıl uygulandığını ve organizasyonlara nasıl katkı sağladığını anlamak amacıyla yükseköğretim yöneticileri ile görüşmeler yapılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilmiş ve temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve anlam düzeylerini derinlemesine incelemeye olanak tanıyan, doğal ortamda yürütülen ve tümevarımsal veri analizine dayanan çalışmalardır (Creswell ve Poth, 2016). Bu bağlamda, temel nitel desen, bireylerin çevreleriyle etkileşimleri sonucu anlam dünyalarını nasıl yapılandırdıklarını anlamaya odaklanır (Merriam, 2015). Bu araştırmada, yükseköğretim kurumlarında yöneticilik yapan akademisyenlerin mütevazı liderliğe ilişkin görüşlerini oraya koymak amacıyla temel nitel desen tercih edilmiştir.

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu teknik, belirli niteliklere sahip bireylerin seçilmesini sağlar (Baltacı, 2018). Araştırmanın amacına



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

uygun olarak yükseköğretim kurumlarında yöneticilik deneyimi olan akademisyenler örnekleme dahil edilmiştir. Katılımcılar Y1'den Y6'ya kadar kodlanarak gizlilik ilkelerine uygun biçimde araştırmaya dahil edilmiştir.

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme soruları alan yazın taranarak hazırlanmış, uzman görüşleri alınarak şekillenmiş ve pilot uygulama sonucunda son halini almıştır. Görüşmeler, katılımcıların onayıyla ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiş ve ortalama 20 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler kodlanmış, benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Araştırmacı, yorum sürecinde katılımcı ifadelerine sadık kalmaya özen göstermiştir. Geçerlik ve güvenirlik açısından çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi, uzman görüşü, ayrıntılı betimleme ve teyit edilebilirlik ilkeleri doğrultusunda araştırma süreci yapılandırılmıştır. Araştırmanın temel amacı, yükseköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin mütevazı liderliğe ilişkin algılarını ve deneyimlerini anlatmaktır. Bu doğrultuda beş alt çalışma sorusuyla yöneticilerin liderlik anlayışları, mütevazılık kavramına yükledikleri anlam, bu liderlik tarzının iş görenlere etkisi ve uygulanabilirliği incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, mütevazı liderliğin yükseköğretim yöneticileri tarafından olumlu bir liderlik yaklaşımı olarak algılandığı tespit edilmiştir. Katılımcılar, mütevazı liderliğin empati, iş birliği, açım iletişim, adalet, sorumluluk paylaşımı ve iş görenlere değer verme gibi unsurlarla ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

Yöneticiler, mütevazı liderlerin iş görenlerin motivasyonunu artırdığı, iş birliği ve aidiyet duygusunu güçlendirdiğini, daha demokratik bir yönetim ortamı sunduğunu belirtmiştir. Ayrıca, mütevazı liderliğin akademik ortamlarda uygulanabilirliğinin yüksek olduğu, ancak bazı hiyerarşik ve geleneksel yapılar nedeniyle başlangıçta dirençle karşılaşabileceği de dile getirilmiştir.

Mütevazı liderliğin, yükseköğretim kurumlarında sürdürülebilir, güven temelli, katılımcı ve insan odaklı bir yönetim kültürü inşa etmek için etkili bir yaklaşım olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: mütevazı liderlik, yükseköğretim, akademik yöneticiler

Kaynakça

Argandoña, A. (2015). Humility in management. *Journal of Business Ethics*, 132(1), 63–71.

Avolio, B. J., ve Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315–338.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 231–274.

Creswell, J. W., ve Poth, C. N. (2016). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). Sage Publications.

Kerse, G., Koçak, Ö., ve Özdemir, M. (2020). Mütevazı liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi.

Merriam, S. B., ve Tisdell, E. J. (2015). Qualitative research: A guide to design and implementation (4th ed.). John Wiley & Sons.

Owens, B. P., ve Hekman, D. R. (2012). Modeling how to grow: An inductive examination of humble leader behaviors, contingencies, and outcomes. Academy of Management Journal, 55(4), 787–818.

Rego, A., Owens, B. P., Leal, S., Melo, A. I., Gonçalves, L., ve Ribeiro, P. (2017). How leader humility helps teams to be humbler, psychologically stronger, and more effective: A moderated mediation model. The Leadership Quarterly, 28(5), 639–658.

Xu, T., Xu, E., Anderson, M. H., ve Caldwell, C. (2019). How humble leadership fosters employee resilience: The roles of psychological capital and perceived organizational support. Journal of Business Ethics, 156, 799–814.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Karizmatik Liderlik Taktikleri Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Muhammet İbrahim Akyürek ¹ & Fatma Akpınar ²

¹ Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

² Eğitim Yönetimi, Selçuk Üniversitesi

Problem Durumu

İnsanların topluluklar halinde yaşamasının gerekliliğinden biri olarak bu toplulukları yönetecek, yol gösterecek ve onlara önderlik edebilecek bireylere yani liderlere doğal ihtiyaç oluşmuştur bu sebeptendir ki toplulukların yönetiminden kaynaklı bir kişinin önderliği üzerine kurulmuştur (Mert Şencan vd., 2015). Liderlik insanların bir amaç doğrultusunda bir araya getirilerek amaçları gerçekleştirmek için kitlelerin sözlü ya da sözsüz kontrol edilebileceği bilgi, eğitim ve yeteneklerinin tamamından oluşan bir süreçtir (Aykanat, 2010). Liderlik etkisi onları etkileyerek gönüllü olarak amaçları gerçekleştirmeyi sağlar. Liderlik unsuru günümüzün en önemli yönetici vasıflarından birisidir. Özellikle globalleşen dünyamızda işletmelerin başarılı olmasında yöneticilerin liderlik vasıfları daha çok önem kazanmıştır. Küreselleşme sürecinde yöneticiliğin sert ve katı kuralları yerini liderliğin gelişen, değişebilen aynı amaç doğrultusunda oluşan topluluğun her bir bireyini anlamaya çalışan bir yapıya dönüşmüştür.

Okul müdürleri öncelikle etkili bir yönetim tarzı sergileyerek okuldaki öğretmenleri, öğrencileri, velileri etkileyebilmeli onları peşinden sürüklemeli ve bunu topluma yaymalıdır (Demir ve Yirci, 2021). Okulun unsuru olan bütün paydaşlarının verimliliğini arttırmak eğitim kalitesini arttırmak demektir ve büyük önem arz etmektedir. Okul geliştirme, eğitim koşullarının ve verimliliğinin yükseltilmesi, eğitim görenlerin zihinsel, sosyal, kültürel ve moral bakımından gelişimlerinin arttırılmasıdır (Dean, 1999). Okul gelişim sürecinde ve sorunları çözüme kavuşturma için hedef çalışmalarda (Harris, 2000), temel amacı etkili okula ulaşmak olduğunu belirtmektedir (Kazan ve Özgenel, 2021).

Değişim yenilikçi düşüncelerle, ilerlemelerle başlayacağı için eğitim bu değişimlerin feneri olacaktır. Eğitimin ışığını ise globalleşen dünyamıza ayak uydurabilen, karizmatik lider özelliklerini taşıyan liderlerimiz sağlayacaktır. Karizmatik Liderlik Taktikleri Ölçeğinin Türkçeye uyarlaması, hem karizmatik liderlik hem de karizmatik liderlik taktikleri hakkında çalışma gerçekleştirecek araştırmacılara katkı sağlayarak bu konuda nicel çalışma yapacaklar için rehber niteliğinde olacaktır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu bağlamda araştırmanın amacı, orijinali 2025 yılında Maran tarafından geliştirilmiş olan Karizmatik Liderlik Taktikleri Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlamasını yapmaktır. Amaç doğrultusunda Karizmatik Liderlik Taktikleri Ölçeğinin Türk kültüründe geçerli bir ölçme aracı olduğu incelenmiştir. Ayrıca Karizmatik Liderlik Taktikleri Ölçeğinin Türk kültüründe güvenilir bir ölçme aracı olduğu incelenmiştir.

Yöntem

Orijinali Maran (2025) tarafından geliştirilmiş olan Karizmatik Liderlik Taktikleri Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliğini belirlemek amacıyla yürütülen araştırma nicel yaklaşımla yapılmıştır. Tarama modeli esas alınarak ve nicel teknikler yoluyla verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi amacıyla Etik Kurul Onayı (Selçuk Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Dekanlığı Bilimsel Etik Değerlendirme Kurulunun 10.05.2025 tarihli ve 76 nolu toplantı karar yazısı) alınmıştır. Mevcut çalışmada örneklem büyüklüğü 269 öğretmendir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla Maran (2025) tarafından geliştirilmiş olan Karizmatik Liderlik Taktikleri Ölçeği kullanılmıştır.

Dil Eşdeğerliği Çalışması

Çalışmada veri toplamak amacıyla Karizmatik Liderlik Taktikleri Ölçeği Türkçe Taslak Formu (Karizmatik Liderlik Taktikleri Ölçeği-TTF) kullanılmıştır. Karizmatik Liderlik Taktikleri Ölçeği-TTF'nin hazırlanma sürecinde ilk olarak Karizmatik Liderlik Taktikleri Ölçeği geliştiren Maran'dan uyarlama izni alınmıştır. İzin alınmasıyla Karizmatik Liderlik Taktikleri Ölçeği'nin dil eş-değerliği sürecine geçilmiştir.

İşlemler ve Veri Analizi

Çalışmada kullanılan ölçme aracı, 2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulanmıştır. Dil eş-değerliği kapsamında yapılan çalışmalar neticesinde Karizmatik Liderlik Taktikleri Ölçeği-TTF'nin pilot uygulama aşamasına geçilmiştir. Ölçeğin doldurulması ortalama 5-7 dakika sürmüştür.

Dijital ortama kodlanarak geçirilen verilerde hatalı girişler düzeltilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Verilerin analizi kapsamında öncelikle veri setinin normallik analizi yapılmıştır. Standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile ortalama, medyan ve mod değerleri hesaplanmıştır. Geçerlik analizleri için AMOS 22 paket programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik analizi için ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile Madde-toplam korelasyonu teknikleri kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Karizmatik Liderlik Taktikleri Ölçeği'nin Geçerliğine İlişkin Sonuç

Karizmatik liderlik taktiklerinin düzeyini ölçmek amaçlı ve 9 maddelik tek teorik boyut temel alınarak Karizmatik Liderlik Taktikleri Ölçeği geliştirilmiştir. Karizmatik Liderlik Taktikleri Ölçeği beşli Likert tipindedir.

Karizmatik Liderlik Taktikleri Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları bağlamında Karizmatik Liderlik Taktikleri Ölçeği'nin yapısı model olarak doğrulanmıştır.

Karizmatik Liderlik Taktikleri Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Sonuç

Güvenirlik analizleri doğrultusunda Madde-toplam korelasyonu kullanılarak madde analizi gerçekleştirilmiştir. Ek olarak Cronbach alfa kullanılarak ölçeğin güvenirliliği incelenmiştir. Karizmatik Liderlik Taktikleri Ölçeği'nin güvenirlik analizi sonuçlarına göre Karizmatik Liderlik Taktikleri Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı ölçek puanlarının güvenirliliği için uygundur. Madde-toplam korelasyonlarına göre ölçekteki maddeler bireyleri iyi derecede ayırt etmektedir.

Anahtar Kelimeler: karizmatik liderlik taktikleri ölçeği, geçerlik, güvenirlik

Kaynakça

Aykanat, Z. (2010). Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi üzerine bir uygulama [Yüksek Lisans Tezi] Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.

Dean, M. (1999). Governmentality, Power and Rule in Modern Society. London: Sage Publications.

Demir, C., & Yirci, R. (2021). Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin okulların kurumsal itibarına etkisi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19(3), 234-256.

Harris, P. L. (2000). The Work of the Imagination. Understanding Children's Worlds. Oxford: Blackwell Publishers.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kazan, A., & Özgenel, M. (2021). Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin okul gelişimine etkisi. Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi, 4(1), 175-194.

Maran, T. (2025). Developing and validating the charismatic leadership tactics scale: evidence from multi-source questionnaire studies, cognitive and behavioral assessments and a leadership training evaluation. Review of Managerial Science, 19. 1001-1039. <https://doi.org/10.1007/s11846-024-00782-w>

Mert Şencan, N. M., İbicioğlu, P., & Karabekir, M. (2015). Kadın yöneticilerin liderlik özelliklerinin incelenmesi: Türkiye'deki kadın rektörler üzerine bir içerik analizi. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 20(1), 241-259.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Etik Liderlik İletişimi Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Muhammet İbrahim Akyürek ¹ & Özge Özkan Ayhan ²

¹ Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

² Eğitim Yönetimi, Selçuk Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüze kadar liderlik üzerine çok sayıda araştırma yapılmıştır. Ancak, geliştirilen liderlik modelleri uygulamada beklenen düzeyde etkili sonuçlar verememiştir. Bu durumun iki temel nedeni bulunmaktadır: Birincisi, liderliğin genellikle bir eylem süreci olarak değil, bireysel bir davranış biçimi olarak ele alınması ve daha çok psikolojik bir olgu şeklinde değerlendirilmesidir. İkincisi ise, liderlik çalışmalarında bürokratik, psikolojik ve teknik-rasyonel yönler ağırlık verilmesi; buna karşılık mesleki ve ahlaki boyutların büyük ölçüde göz ardı edilmesidir. Bu nedenle, liderlik üzerine sağlıklı bir anlayış geliştirmenin, liderliğe dair bütüncül bir bakış açısı kazanmaya bağlı olduğu ileri sürülmektedir (Yıldırım, 2010).

Okullarda etik liderlik, öğrencilerin ve öğretmenlerin liderlik vasıflarını geliştirmeye odaklanarak etik değerleri ön plana çıkarma ve topluluk içinde etik bir kültür oluşturma sürecini kapsar (Yıldırım ve Baştuğ, 2010). Okullarda ön plana çıkmış olan etik liderlik kavramı, okul yöneticisinin etik ilkeleri benimseyerek iyilik çerçevesinde okulda alınan kararların adil olup olmadığını, adaletli örgüt içi dağılımın sağlanmasını da inceler (Çevik, 2022). Okul yöneticilerinin bu etik liderlik davranışları, okulun örgütsel adalet kavramını pekiştirmesi ile birlikte öğretmen ve öğrencilere de etik kültürü aşılayarak örnek olmaktadır (Ayık, Yücel ve Savaş, 2014).

Ölçeğin uyarlanması eğitim bilimlerine katkıda bulunacaktır. Çünkü eğitim bilimleri alanında yürütülecek konu ile ilgili nicel araştırmalarda çağın koşullarına da uygun olabilecek geçerli ve güvenilir ölçeklere ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin etik değerler ile liderlik özelliklerini ne derece dengeli yürüttüğünü görmemizi sağlayacak olan Etik Liderlik İletişimi Ölçeği onların en yakınında bulunan ve örgütün paydaşı olan öğretmenlerin görüşlerine yöneliktir. Bu bağlamda okul müdürlerinin önemli bir kurumun yönetiminde ne denli iletişimlerinde etik liderlik davranışı sergilediğini ancak öğretmenlere danışarak öğrenebiliriz. Bu bağlamda araştırmanın amacı, orijinali 2023 yılında Abu Bakar ve Connaughton tarafından geliştirilmiş olan Etik Liderlik İletişimi Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlamasını yapmaktır. Amaç doğrultusunda Etik Liderlik İletişimi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ölçeğinin Türk kültüründe geçerli bir ölçme aracı olduğu incelenmiştir. Ayrıca Etik Liderlik İletişimi Ölçeğinin Türk kültüründe güvenilir bir ölçme aracı olduğu incelenmiştir.

Yöntem

Orijinali Abu Bakar ve Connaughton (2023) tarafından geliştirilmiş olan Etik Liderlik İletişimi Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliğini belirlemek amacıyla yürütülen araştırma nicel yaklaşımla yapılmıştır. Tarama modeli esas alınarak ve nicel teknikler yoluyla verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi amacıyla Etik Kurul Onayı (Selçuk Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Dekanlığı Bilimsel Etik Değerlendirme Kurulunun 10.05.2025 tarihli ve 76 nolu toplantı karar yazısı) alınmıştır. Mevcut çalışmada örneklem büyüklüğü 281 öğretmendir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla Abu Bakar ve Connaughton (2023) tarafından geliştirilmiş olan Etik Liderlik İletişimi Ölçeği kullanılmıştır.

Dil Eşdeğerliği Çalışması

Çalışmada veri toplamak amacıyla Etik Liderlik İletişimi Ölçeği Türkçe Taslak Formu (Etik Liderlik İletişimi Ölçeği-TTF) kullanılmıştır. Etik Liderlik İletişimi Ölçeği-TTF'nin hazırlanma sürecinde ilk olarak Etik Liderlik İletişimi Ölçeği'yi geliştiren Abu Bakar ve Connaughton'tan uyarılama izni alınmıştır. İzin alınmasıyla Etik Liderlik İletişimi Ölçeği'nin dil eş-değerliği sürecine geçilmiştir.

İşlemler ve Veri Analizi

Çalışmada kullanılan ölçme aracı, 2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulanmıştır. Dil eş-değerliği kapsamında yapılan çalışmalar neticesinde Etik Liderlik İletişimi Ölçeği-TTF'nin pilot uygulama aşamasına geçilmiştir. Ölçeğin doldurulması ortalama 8-10 dakika sürmüştür.

Dijital ortama kodlanarak geçirilen verilerde hatalı girişler düzeltilmiştir.

Verilerin analizi kapsamında öncelikle veri setinin normallik analizi yapılmıştır. Standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile ortalama, medyan ve mod değerleri hesaplanmıştır. Geçerlik analizleri için AMOS 22 paket programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Güvenirlilik analizi için ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile Madde-toplam korelasyonu teknikleri kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Etik Liderlik İletişimi Ölçeği'nin Geçerliğine İlişkin Sonuç

Etik liderlik iletişiminin düzeyini ölçmek amaçlı ve 15 maddelik tek teorik boyut temel alınarak Etik Liderlik İletişimi Ölçeği geliştirilmiştir. Etik Liderlik İletişimi Ölçeği yedili Likert tipindedir.

Etik Liderlik İletişimi Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre Etik Liderlik İletişimi Ölçeği'nin yapısı model olarak doğrulanmıştır.

Etik Liderlik İletişimi Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Sonuç

Güvenirlilik analizleri doğrultusunda Madde-toplam korelasyonu kullanılarak madde analizi gerçekleştirilmiştir. Ek olarak Cronbach alfa kullanılarak ölçeğin güvenirliliği incelenmiştir. Etik Liderlik İletişimi Ölçeği'nin güvenirlilik analizi sonuçlarına göre Etik Liderlik İletişimi Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı ölçek puanlarının güvenirliliği için uygundur. Madde-toplam korelasyonlarına göre ölçekteki maddeler bireyleri iyi derecede ayırt etmektedir.

Anahtar Kelimeler: etik liderlik iletişimi ölçeği, geçerlik, güvenirlilik.

Kaynakça

Ayık, A., Yücel, E., & Savaş, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 233-252.

Abu Bakar, H., & Connaughton, S. L. (2023). Ethical leadership communications scale: Development and validation of a measure and multi-level test. *Journal of General Management*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/03063070231170702>

Çevik, M. S. (2022). Etik liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişki: bir meta analiz çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(3), 1066-1093.

Yıldırım, A. (2010). Etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi üzerine bir uygulama. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Yıldırım, A. & Baştuğ, İ. (2010). Teachers' views about ethical leadership behaviors of primary school directors. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 2, 4109-4114.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Uzaktan Eğitimin Okul Yöneticisi Perspektifinden İncelenmesi

Abdullah Balıkcı

Eğitim Bilimleri, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Problem Durumu

Teknoloji insan hayatını gün geçtikçe artan bir şekilde, çeşitlilikte ve yönde etkilemektedir. Teknolojinin etkilediği alanlardan birisi eğitimidir. Özellikle özel dönemlerden (salgın hastalık, deprem vb.) hareketle insan hayatını yoğun bir şekilde etkileyen; ama gittikçe uygulaması ve kullanımı yaygınlaşan uzaktan eğitim, teknolojinin eğitimle ortak noktası haline gelmiştir. Araştırmalar, uzaktan eğitimin, eğitim anlayışında kolaylıklarla birlikte başka değişimleri de beraberinde getireceğini göstermektedir (Moeglin & Vidal, 2015). Çünkü uzaktan eğitimin etkileri konusunda tereddütler olduğu –motivasyon, odaklanma, derse devam vb.- görülmektedir (Karagöz, 2023). Teknolojinin eğitimde kullanımı öğrenme ve öğretimin etkinliğini artırmakla birlikte sadece teknoloji üzerine eğitim öğretim inşa edilmemelidir (Oliver vd., 2020). Araştırmalar, teknolojinin ve kullanımının eğitimciler için gittikçe çok önemli hale geldiğini ve gelecekteki programların uygulanabilmesi için teknoloji odaklı becerilerin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ancak mevcut durum, yetersizliklere işaret etmektedir (Hashim vd., 2015; Roberts, 2018). Teknoloji-eğitim ilişkisinden fayda sağlamak için teknoloji-eğitim arasında bir denge kurulmalıdır. Bunun için kullanıcıların faydalanacağı uygulamalar konusunda destek sağlayacak bir anlayış geliştirilmelidir (Peters vd., 2022).

Okullar, olağanüstü durumlarda alacakları önlemleri düşünmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin eşit bir şekilde eğitime katılmaları ve sağlıkları teknoloji ile birlikte ele alınmalıdır (Trinidad, 2021). Çünkü uzaktan eğitimin, pandemi döneminde hem olumlu hem de olumsuz etkileri vardır. Ancak internete erişim, alt yapı yetersizliği, bilgisayar/tablet gibi araçların eksikliğine dayalı olumsuz yönler ön plana çıkmaktadır (Zincirli, 2021). Bunun için hem okul bazında hem de okul yöneticileri bazında çözümler üretilmelidir. Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim noktasında yeterli hale gelmesini sağlayacak programlar ve eğitimler düzenlenmelidir. Okul yöneticilerinin, teknoloji odaklı eğitim anlayışını yönlendirebilmeleri adına eğitimlere ihtiyaçları olduğu görülmektedir (Hashim vd., 2015). Çünkü teknoloji ile birlikte okulda eğitim öğretim faaliyetlerinin yapılış şekli ve içeriği değişmektedir – uzaktan eğitim-. Okul yöneticilerinin okullarında etkili ve etkin olabilmesi adına uzaktan eğitim bağlamında hem eğitim-öğretim hem de yönetim faaliyetlerini yürütebilecek becerileri kazanmaları gerekmektedir (Cengiz & Dasdemir, 2022; Haughey, 2006).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmacıya göre, alanyazında uzaktan eğitim-okul yöneticisi etkileşimi bağlamındaki araştırmaların son derece az ve yetersizdir. Çünkü erişilen araştırmalar, çoğunlukla uzaktan eğitimi okullardaki eğitim öğretim faaliyetleri ve uygulamalar bağlamında değerlendirmektedir. Ayrıca araştırmaların çoğunlukla öğretmen ve öğrenci merkezli olduğu görülmektedir (Albaşkara vd., 2024; Cengiz & Dasedmir, 2022; Moeglin & Vidal, 2015; Zincirli, 2021). Dolayısıyla uzaktan eğitim-okul yöneticisi bağlamında hem niteliksel hem de niceliksel olarak araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Ayrıca farklı ülkelerdeki konuya yönelik araştırmalar Türkiye’de okul yöneticisi-uzaktan eğitim ilişkisini anlamayı ve araştırmayı gerektirmektedir (Roberts, 2018; Trinidad, 2021).

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin perspektifinden uzaktan eğitim anlayışının istenen eğitim anlayışıyla ne derece örtüştüğünü anlamaktır. Bu amaçtan hareketle şu sorulara cevap aranacaktır:

Uzaktan eğitim anlayışı okul yöneticileri için ne anlam ifade etmektedir?

Uzaktan eğitimle eğitimin amaçlarına ne ölçüde ulaşılmaktadır?

Yöntem

Bu çalışmada okul yöneticilerinin uzaktan eğitimle ilgili deneyimlerinden hareketle görüşlerinin derinlemesine inceleyebilmek için nitel araştırma yönteminden yararlanacağım. Merriam’a (2013) göre nitel araştırma, katılımcıların gözünden derinlemesine ve sistematik bir şekilde konuyu aktarma yöntemidir. Nitel çalışmada deneyimlerden hareketle görüşlerin sistematik ve anlamlı bir şekilde ortaya konulması için araştırmacı, fenomenolojik deseni tercih etmiştir. Christensen vd., (2015) fenomenolojiyi katılımcıların deneyimlerine dayalı bir desen olarak ifade etmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında İstanbul ve Konya’da resmi okullarda görev yapan onüç müdür ve müdür yardımcısının oluşturması planlanmaktadır. Araştırmada çeşitli ortamlarda gözlemlenmiş ve araştırma konusu paylaşılabilecek olan okul yöneticileri dikkate alınacağı için kolay ulaşılabilecek durum örneklemesi; uzaktan eğitimi deneyimleyen (hem Covid 19, deprem gibi özel dönemlerde hem de genel durumlarda) katılımcıların görüş ve önerileri dikkate alınacağı için ölçüt örneklemesi kullanılacaktır. Miles & Huberman (2015), kolay ulaşılabilecek örneklemenin çeşitli faktörler bakımından -zaman, para ve esneklik- araştırmacıya kolaylık sağlarken; ölçüt örneklemesi, önceden ortaya konmuş ölçütler dikkate alınarak tercih edilebileceğini ifade etmektedir. Veriler, görüşme soruları ve dokümanlar aracılığıyla toplanacaktır. Araştırmaya esas görüşme soruları alanyazın, araştırmaya katılması beklenen iki okul yöneticisi, alanda çalışması olan iki akademisyenin ve bir dil-anlatım uzmanının görüşleri alınarak hazırlanacaktır. Hazırlanan görüşme sorularının ön uygulaması iki katılımcıya uygulanacak ve sonuçlar yine belirtilen kişilerle değerlendirilecektir. Verilerin toplanmasında herhangi bir kayıp yaşanmaması için ses kayıt cihazından ve alınacak notlardan yararlanılacaktır. Araştırmada ikinci veri kaynağı dokümanlar olacaktır. Okul yöneticilerinin resmi işlemlerini düzenleyen mevzuattan doküman olarak faydalanılacaktır. Resmi evraklardan



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

alanyazına göre doküman olarak yararlanılabilir (Patton, 2014). Verilerin analizinde katılımcıların görüşlerinin araştırmaya yansıtılması amaçlandığı için betimsel analiz tekniğinden yararlanılacaktır. Betimsel analizden katılımcıların görüşlerinin araştırmaya yansıtılması adına yararlanılabilmektedir (Patton, 2014). Araştırmada verilerden okul yöneticilerinin görüşlerinden hareketle uzaktan eğitimin eğitime etkisi adına çıkarımlarda bulunmak için içerik analizinden yararlanılacaktır. İçerik analizinde amaç, verilerden sistematik bir şekilde çıkarımlarda bulunmak ve yeni anlamları keşfetmektir (Krippendorff, 2004). Araştırmada etik açıdan bireysel ve kurumsal izinlerin alınmasına özen gösterilecektir. Araştırma için izinler alındıktan sonra araştırma süreci yürütülecektir. Araştırmada ayrıca katılımcıların gerçek isimleri yerine kod isimleri (OY1, OY2,...) kullanılacaktır. Araştırmanın geçerlik-güvenirliliği açısından Christensen vd. (2015), belirttiği stratejilerin beş tanesinden yararlanılacaktır. Bunlar; i) Veri çeşitlemesi, ii) Dış denetim, iii) Doğrudan alıntı, iv) Akran değerlendirmesi, v) Yansıtıcı düşünme. Araştırmacı 8 yıl okul yöneticiliği yapmıştır. Bu durum katılımcıların görüşlerini anlamada, aktarmada ve dolayısıyla çıkarımlar yapmada araştırmacıya kolaylık sağlayacaktır. Bu durum aynı zamanda araştırmanın amacına uygun bir şekilde yürütülmesine de katkı sağlayacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çağın getirdiği ve gerektirdiği şartların teknolojik bir yanısı olan uzaktan eğitim, eğitimin tüm tarafların perspektifinden incelenmelidir. Uzaktan eğitimin başta özel süreçler (Covid 19, depremler vb.) olmak üzere farklı durumlar ve amaçlar için kullanımı söz konusudur. Bu yüzden eğitimle formal ya da informal olarak ilgilenenlerin konuyu daha fazla ele alması gerekmektedir. İlgili tarafların konuyla ilgili görüşlerinin dikkate alınarak yapılacak araştırma ile uzaktan eğitimin eğitime etkisi anlaşılabilecektir. Bunun yanında araştırmada hedef kitle olan okul yöneticileri bağlamında konu araştırılacağı için uzaktan eğitimin yönetim boyutu ortaya konacaktır. Böylece uzaktan eğitimin okul yönetimi boyutuna açıklık getirilecektir. Yapılacak araştırmanın hem eğitim politikacılarına hem de araştırmacılara etkisi ve katkısı olacaktır. Eğitim politikacılarına uzaktan eğitimin yönetimde ne zaman, nasıl hangi durumlarda ve hangi araçlarla kullanılabileceğine yönelik sonuçlar elde edilmesi planlanmaktadır. Böylece konuyla ilgili düzenlemelerde mevcut araştırma sonuçları dikkate alınarak düzenlemeler yoluna gidilebilir. Araştırmacılar için, uzaktan eğitimin okul yönetimine etkilerini anlama adına yeni araştırmaların yolunu açabilir. Çünkü ilgili literatürde uzaktan eğitim-okul yönetimi bağlamında az sayıda araştırma mevcuttur.

Anahtar Kelimeler: uzaktan eğitim, okul yöneticisi, nitel araştırma

Kaynakça

Albaşkara, S., Doğan, T., & Yıldız, Y. (2024). Uzaktan eğitim programında okul müdürlerinin rolleri. *Spor, Sağlık ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 17–28.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Cengiz, E., & Dasdemir, İ. (2022). The thoughts of school directors about distance education and their work in this process. *Journal of Qualitative Research in Education*, 31, 204-222. DOI: 10.14689/enad.31.1609

Christensen, L.B., Johnson, R. B., & Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri A. Aypay (Çev. Ed.)*. Ankara: Anı.

Hashim, C. N., Kayode, B. K., & Hassan, S. S. S. (2015). The roles of administrators in distance education programme: A case at higher learning institutions. *International Journal of Social Science and Humanity*, 5(5), 479.

Haughey, M. (2006) The impact of computers on the work of the principal: changing discourses on talk, leadership and professionalism. *School Leadership and Management*, 26(1), 23-36. DOI: 10.1080/13634230500492897

Karagöz, A. (2023). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışları ile öğretmenlerin uzaktan eğitim yarar algıları arasındaki ilişkide öğretmenlerin uzaktan eğitim öz yeterliklerinin aracılık rolünün incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Karaman.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis*. Sage publications.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. S. A. Altun, & A. Ersoy (Çev. Ed.). Ankara: PegemA

Pierre Moeglin & Martine Vidal (2015) Managing time, workload and costs in distance education: findings from a literature review of distances et médiations des savoirs (formerly distances et savoirs). *Distance Education*, 36(2), 282-289. DOI: 10.1080/01587919.2015.1056335

Olivier, B., Verdonck, M., & Caseleijn, D. (2020). Digital technologies in undergraduate and postgraduate education in occupational therapy and physiotherapy: a scoping review. *JBIS Evidence Synthesis* 18(5), 863-892. <https://doi.org/10.11124/JBISRIR-D-19-00210>

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün, & S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: PegemA.

Peters, M., Guitert-Catasús, M., & Romero, M. (2022). Finding balance through connected learning designs: disentangling self-regulated and co-regulated learning in online postgraduate education. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(4), 1–14. <https://doi.org/10.5334/jime.752>

Roberts, J. (2018). Future and changing roles of staff in distance education: a study to identify training and professional development needs. *Distance Education*, 39(1), 37-53. DOI: 10.1080/01587919.2017.1419818

Trinidad, J. E. (2021). Equity, engagement, and health: school organisational issues and priorities during COVID-19. *Journal of Educational Administration and History*, 53(1), 67-80. DOI: 10.1080/00220620.2020.1858764

Zincirli, M. (2021). School administrators' views on distance education during the covid-19 pandemic process. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 52-66. <http://dx.doi.org/10.52380/mojet.2021.9.2.217>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmenlerin Değişim Yorgunluğu ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Şasenem Nazarklyçova ¹ & Hüseyin Aslan ²

¹ Eğitim Yönetimi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

² Eğitim Fakültesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Hayatın farklı alanlarında yaşanan hızlı değişimler, günümüz örgütleri için her zamankinden daha önemli bir gereklilik haline gelmiştir ve bu değişimler örgütleri de dönüşüme zorlamaktadır. Bu doğrultuda, eğitim örgütleri de varlıklarını sürdürebilmek için çevrelerinde meydana gelen sürekli değişime uyum sağlayabilmek için örgüt yapısında, eğitim sisteminde ve kullandıkları teknolojilerde değişimi gerçekleştirmek zorundadır (Limon ve Nartgün, 2020). Eğitim örgütlerinin temel unsuru insan olduğundan, bu örgütlerde meydana gelen değişimlerin öğretmenler üzerinde olumlu veya olumsuz etkiler yaratması kaçınılmazdır. Örgütlerde yaşanan değişimlerin öğretmenler üzerindeki etkilerinden biri de değişim yorgunluğudur (Çeliker ve Levent, 2024). Değişim yorgunluğu, öğretmenlerin moral ve motivasyonlarının azalmasına, tükenmişlik yaşamalarına, mesleklerine olan ilgilerinin azalarak iş doyumsuzluğun ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Turan ve Akçay, 2023). İş doyumu kapsamlı etkileri olan bireylerin yaşadıkları iş deneyimlerini değerlendirme sürecinde gelişen olumlu veya olumsuz duygu durumlarıdır (Zhu, 2013). Oltulu ve İbraz'a (2022) göre, iş doyumu iş görenlerin işlerine olan haz duygusu, örgütün yönetimine, sistemine olan memnuniyet düzeyidir. Değişim yorgunluğu ile iş doyumu arasındaki ilişki göz önüne alındığında, değişimin hızında ve yoğunluğunda yaşanan artışın, çalışanlarda değişim yorgunluğu düzeyini yükselttiği ve bunun da iş doyumunu olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Sarigül ve Ugurluoğlu, 2022). Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin değişim yorgunluğu ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu iki değişken arasındaki etkileşimi ortaya koymaktır. Araştırmada öğretmenlerin değişim süreçleriyle ilgili yaşadığı zorluklar belirlenerek, bu zorlukların iş doyumu üzerindeki etkisi analiz edilecektir. Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan yönetsel ve yapısal önlemleri belirlemeye yönelik anlamlı veriler sunacaktır. Eğitim yöneticileri ve eğitim politikacıları için değişim süreçlerinin öğretmenler üzerindeki etkilerini daha iyi anlamaya yardımcı olacak bu çalışma, eğitim kurumlarında değişim yönetimi stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca, öğretmenlerin iş doyumlarını artırmaya yönelik faaliyetlerin şekillendirilmesi ve mesleki doyumsuzluğun önlenmesine yönelik uygulamaların planlanması açısından önemli bir kaynak oluşturacaktır. Elde edilecek bulgular, öğretmenlerin iş doyumlarını artırmaya yönelik önlemler



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

alınmasına yardımcı olarak eğitim kalitesinin yükseltilmesine, eğitim sisteminin sorunsuz bir şekilde çalışmasına, öğretmenlerin uygulanan değişimden olumsuz yönde etkilenmemesine katkı sağlayacaktır. Çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıt araştırılmıştır.

- Öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyleri ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyleri cinsiyet, mesleki kıdem, branş, eğitim düzeyi ve okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri cinsiyet, mesleki kıdem, branş, eğitim düzeyi ve okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin değişim yorgunluğu ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın deseni: Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. Nicel araştırmanın temel amacı bireylerin toplumsal davranışlarını test, deney ve gözlem yöntemleriyle nesnel olarak ölçmektir, elde edilen bulguların sayısal değerlerle ifade edilebilmesi ve ölçülebilmesidir (Ekiz, 2020). İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu doğrultuda, ilişkisel çözümleme iki şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Bunlar korelasyon yoluyla ilişki belirleme ve karşılaştırma yöntemiyle ilişki tespit etme olarak karşımıza çıkmaktadır. İlişkisel tarama modeli bireylerin tutum ve eğilimlerini daha iyi analiz edilebilmemize olanak tanımaktadır (Karasar, 2005 aktaran Bekman, 2022).

Araştırmanın çalışma grubu: Çalışma grubu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Samsun iline bağlı olan Atakum, İlkadım, Canik ve Tekkeköy ilçelerinde devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma evreninde görev yapan toplam 14532 öğretmen bulunmaktadır. Bu çalışmada evrenin büyüklüğü nedeniyle iki aşamalı örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Araştırmanın örnekleme ise basit tesadüfî örnekleme yolu ile seçilecek yaklaşık 480 öğretmenlerden oluşacaktır.

Veri toplama araçları ve uygulanması: Bu çalışmada veri toplamak için üç ölçme aracı kullanılacaktır. Bunlar “Kişisel Bilgi Formu”, İbrahim Limon (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan “Değişim Yorgunluğu Ölçeği” ve Brayfield ve Rothe (1951) tarafından geliştirilen ve Judge (1998) tarafından oluşturulan, Aşkın Keser ve Burcu Öngen bilir (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan “İş Tatmini Ölçeği”dir. Kişisel bilgi formu öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleme yönelik sorulardan oluşmaktadır. Değişim yorgunluğu ölçeği altı maddeden oluşarak öğretmenlerin ne sıklıkla değişime uğradıklarını ölçmeyi sağlamaktadır. Öğretmenlerin iş doyumlarını ölçmek amacıyla beş maddeden oluşan iş tatmini ölçeği tercih edilmiştir. Gerekli izinler alınarak bu doğrultuda ilçelere ve okullara gidilerek öğretmenlere anketler dağıtılacak, araştırmanın amacı ve gizlilikler açıklanacak. Bu



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

verilerin sadece akademik bir çalışmada kullanılacağı ve kimlik ve okul bilgilerinin olmayacağı açıklanacaktır. Veriler araştırmacı tarafından toplanacaktır.

Veri analizi: Elde edilen verilerin istatistiksel analizi bilgisayar ortamında gerçekleştirilecektir. Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri için frekans ve yüzde dağılımları hesaplanacaktır. Ölçek toplam puanları için aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanacaktır. İkili değişkenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız grup t-testi, ikiden fazla değişken için ise ANOVA testi uygulanacaktır. Anova testi sonucunda anlamlı farklılık görülen durumlar için ise Tukey HSD testi yapılacaktır. Analizler, “SPSS for Windows ver: 20.0” programı kullanılarak gerçekleştirilecektir. Anlamlılık düzeyi minimum $p < .05$ olarak kabul edilecektir. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla korelasyon analizi ve değişkenlerin birbirini yordama düzeyini belirlemek için ise regresyon analizi yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın veri toplama süreci devam etmektedir. Bu nedenle, henüz analiz aşamasına geçilememiştir. Ancak verilerin tamamının toplanmasının ardından gerekli istatistiksel analizler SPSS programı ile yapılacaktır ve elde edilen bulgular doğrultusunda değişim yorgunluğu ile iş doyumu arasındaki ilişki detaylı biçimde ortaya konulacaktır. Bu bağlamda çalışmanın geçici varsayımlarına göre öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin yüksek olmasının iş doyumlarını olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin değişim yorgunluğunun ve iş doyumlarının demografik değişkenler olan yaş, kıdem, branş, cinsiyet ve okul türüne göre anlamlı farklılıklar yaratabileceği düşünülmektedir. Toplanan veriler analiz edildikten sonra, bu beklentilerin doğru olup olmadığı ortaya çıkacaktır. Bu nedenle çalışmaya ilişkin tüm detaylı bulgular ve sonuçlar kongre sunumunda kapsamlı bir şekilde paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen, değişim yorgunluğu, iş doyumu

Kaynakça

Bekman, M. (2022). Halkla İlişkiler Uygulamalarında Nicel Araştırma Yöntemi: İlişkisel Tarama Modeli. Meriç Uluslararası Sosyal Ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, 6(16), 238-258.

Çeliker, U., ve Levent, A. F. (2024). Eğitim Örgütlerinde Değişim Yorgunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 38(3), 537–551.

Ekiz, D. (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Keser, A. ve Bilir, B. Ö. (2019). İş Tatmini Ölçeğinin Türkçe Güvenilirlik Ve Geçerlilik Çalışması. Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(3), 229-239

Limon, I., ve Nartgün, S. S. (2020). Öğretmenlerin Değişim Yorgunluğu Düzeyi: Demografik Değişkenler Açısından Karşılaştırma. Educational Administration: Theory and Practice, 26(2), 401-448.

Limon, İ. (2020). Turkish adaptation of Change Fatigue Scale: A study of reliability and validity. Sakarya University Journal of Education, 10(2), 292–311.

Oltulu, E. ve İraz, R. (2022). Örgütsel Bağlılık Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ve İş Doyum Kavram Kuram Ve Uygulama. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sarıgül, S. S., ve Uğurluoğlu, Ö. (2022). Değişim Yorgunluğu, Psikolojik Dayanıklılık Ve İş Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Sağlık Sektöründe Bir Uygulama. Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, 25(3), 591–608.

Turan, A., ve Akçay, R. C. (2023). Öğretmenlerin Değişim Yorgunluğu İle Değişime Direnç Konusundaki Algıları Arasındaki İlişki. Yıldız Journal Of Educational Research, 8(1), 2842.

Zhu, Y. (2013). A Review Of Job Satisfaction. Asian Social Science, 9(1), 293-298.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Lise Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul İkliminin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi

Rojda Serin ¹, Serkan Pala ² & Sacide Ömür ²

¹ Sınıf Öğretmenliği, Dicle Üniversitesi

² İngilizce Öğretmenliği, Dicle Üniversitesi

Problem Durumu

Türk Dil Kurumu (TDK, 2025) sözlüğünde örgüt “ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik; teşekkül, teşkilat” olarak tanımlanmıştır. Etzioni (akt. Alıç, 1995) ise örgütü ihtiyaçlar sonucu ortaya çıkan amaçlara ulaşmak için oluşturulan toplumsal bir yapı olarak tanımlamıştır. Bu örgütlerden biri olan okullar toplumun nitelikli insan gücü ihtiyacını karşılayıp bireylerin çok yönlü gelişimini destekler. Okullar, bulundukları çevreyi etkilerken aynı zamanda o çevreden etkilenir. Böylece, değişimin öncüsü rolünü üstlenerek toplumun ihtiyaç duyduğu profilde bireyler yetiştirme işlevini yerine getirir (Bektaş ve Nalçacı, 2013). Okulların önemi günümüzde herkes tarafından kabul görmüş, daha çok eğitimin etkililiğini artırmaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Yıldırım, 2009).

Bireyin tüm yönleriyle gelişimini merkeze alan okullarda öğretim süreci kuşkusuz merkezi bir öneme sahiptir. Bahçetepe ve Giorgetti’ye göre (2015) öğrencinin akademik başarı düzeyi yalnızca bireyin kişisel gelişimini değil aynı zamanda toplumun ve ailenin geleceğini de doğrudan etkiler. Zira öğrenci, potansiyel bir nitelikli iş gücü olarak toplumsal yapının temel dinamiklerinden biridir.

Bazı çalışmalar akademik başarının zekâ ile pozitif yönde ilişkisini ortaya koysa da başarı üzerinde etkili olan birçok çevresel faktör bulunmaktadır. Yıldırım’a göre (2000) bu faktörler arasında kişilik özellikleri, ailevi nitelikler, öğrencinin bulunduğu okul ve çalışma alışkanlıkları sayılabilir. Bu faktörler arasında özellikle öğrencinin öğrenim gördüğü okul, akademik başarı üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir.

Okullar öğrencilerin akademik başarısını desteklemeye yönelik müfredat programını uygulamaya çalışsa da her okulun içinde bulunduğu sosyo-kültürel bağlam kendisine özgü bir atmosferin oluşmasına neden olur. Okulları birbirinden ayıran bu özgün ortama “iklim” adı verilir. Sözlük anlamı olarak iklim “bir şeyin kuvvetli biçimde hâkim olduğu ortam” manasına gelir (TDK, 2025). Eğitim bağlamında ise okul iklimi, bir okulu diğerlerinden ayıran ve okulun iç çevresine dair algılanan

özellikleri ifade eder (Akbaba ve Erdoğan, 2014). Okul iklimi; öğretmen, öğrenci, yönetici ve diğer paydaşların ortak şekilde deneyimlediği tutum ve davranışlarını etkileyen; okul ortamına ve o ortamda sergilenen etkileşimlere dair algıların bütünüdür (Hoy ve Miskel, 2012; akt. Karadağ vd., 2016). Hoy (1990) ile Hoy ve Hannum'un (1997) çalışmalarında ifade edildiği gibi ilk okul iklimi araştırmaları ağırlıklı olarak öğretmenler arası ilişkiler ile öğretmen-yönetici etkileşimlerine odaklanmış; bu çerçevede okul iklimi örgütün kişiliği olarak değerlendirilmiştir (akt. Özdemir vd., 2010). Okul iklimi tüm paydaşların etkileşimleriyle şekillenen ve onları etkileyen sürekli ve dinamik bir yapıdır. Alan yazında, okul iklimi ve kültürünün öğrencilerin akademik performansı, derse katılım düzeyi ve okula yönelik genel memnuniyetleri üzerinde önemli etkiler yarattığı ifade edilmektedir. (Fraser, 1986; akt. Roberts ve Heroman, 1993). Wang ve Degol'a göre (2015) olumlu bir okul iklimi öğrencinin akademik başarısını artırmakla kalmaz aynı zamanda problemli davranışların ve okul terk oranlarının azalmasına da katkı sağlar (akt. Belton ve Brinkmann, 2024).

Türkiye'de akademik başarıyı artırmaya yönelik uygulamalar çoğunlukla müfredat, sınav ve öğretim yöntemi değişiklikleriyle sınırlı kalmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkileyen sosyal-duygusal faktörler ile okulun iklimi ve kültürel yapısı ise eğitim politikalarının odak noktası hâline gelmek yerine çoğu zaman arka planda kalmıştır. Bu durum, okul ikliminin öğrenci başarısı üzerindeki potansiyel etkilerine rağmen, Türkiye'deki akademik çalışmaların bu ilişkiyi yeterince derinlemesine ele almamasına yol açmıştır. Bu çalışma, lise öğretmenlerinin okul iklimine yönelik algılarını ve lise öğretmenlerine göre okul ikliminin akademik başarıya etkisini incelemeyi hedeflemektedir. Literatürde okul iklimi ve akademik başarı arasındaki ilişkiye dair mevcut boşluklar dikkate alındığında, çalışmanın problemine aşağıdaki araştırma soruları çerçevesinde yanıt aranmaktadır:

- Lise öğretmenlerinin okul iklimine yönelik tanımlamaları ve deneyimleri nasıldır?
- Lise öğretmenlerinin görüşüne göre okul iklimi, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde nasıl bir etki yaratmaktadır?
- Lise öğretmenleri, okul ikliminin öğrencilerin akademik performansını daha fazla desteklemesi için hangi faktörlerin iyileştirilmesini gerekli görmektedir?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim desenine göre tasarlanmıştır. Smith ve Eatough (2007) olgu bilimi bireyin belirli bir görüngüye karşı geliştirdiği algı, duygu ve deneyimleri betimlemeye yardımcı olan bir desen olarak tanımlamıştır (akt. Özdemir ve Tuti, 2023). Lise öğretmenlerinin, okul iklimi ile öğrenci başarısına ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla bu araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırma, Diyarbakır ili, Bağlar ilçesinde görev yapan öğretmenlerle sınırlı kalmıştır. Katılımcılar, kolay ulaşılabilir durum örnekleme esas alınarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi araştırmacının veri toplama sürecini pratik biçimde yürütebileceği bireyleri seçmesine olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın çalışma grubunu, gönüllülük esasına göre seçilen ve lise düzeyinde görev yapan dokuz kadın ve dokuz erkek olmak üzere toplam 18 öğretmen oluşturmaktadır.

Lise öğretmenlerinin, okul iklimi ile öğrenci başarısına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, katılımcılara açık uçlu sorulardan oluşan 8 maddelik açık uçlu anket uygulanmıştır. Anket formu, ilgili literatür taraması doğrultusunda uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve araştırmanın amacına uygunluğu dikkate alınarak yapılandırılmıştır. Veri toplama süreci eğitim öğretim yılının tatil dönemine denk geldiği için hazırlanan açık uçlu anket dijital ortama aktararak Google Forms aracılığıyla çevrim içi anket şeklinde katılımcılara paylaşılmıştır.

Katılımcıların görüşlerini açık ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri, veri toplama sürecinin temel hedefidir. Bu doğrultuda, elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Betimsel analizde veriler sistematik biçimde düzenlenir, özetlenir ve okuyucuya anlamlı bir çerçevede sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Analiz süreci kapsamında sırasıyla şu aşamalar gerçekleştirilmiştir: verilerin kodlanması, temalara göre sınıflandırılması, doğrudan alıntılarla desteklenmesi ve elde edilen bulguların yorumlanması.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul iklimine yönelik algılar temasına ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun okul iklimini olumlu ifadelerle tanımladığı görülmektedir. Bu ifadeler arasında ideal, anlayışlı, samimi ve eğlenceli gibi nitelendirmeler öne çıkmaktadır. Buna karşılık, az sayıda katılımcı ise okul iklimini gruplaşma, stresli ve hoşgörüsüzlük gibi olumsuz kavramlarla betimlemiştir.

Okul ikliminin öğrencinin akademik başarısına etkisi temasında, tüm katılımcıların olumlu bir okul ikliminin öğrencinin akademik başarısını artıracak yönünde fikir birliği içinde olduğu görülmektedir.

Okul iklimini geliştirmeye yönelik öneriler temasında ise katılımcılar; karar alma süreçlerine katılım, sosyal etkinlik ihtiyacı, öğretmenler arası etkili iletişim ve yönetsel destek eksikliği gibi unsurları vurgulamış; bu doğrultuda pozitif bir okul ikliminin oluşturulmasına yönelik çeşitli çözüm önerileri sunmuşlardır.

Genel olarak katılımcılar; okul ikliminin oluşumunda fiziksel çevre koşullarının, iletişim kalitesinin, yönetici tutumlarının ve paydaşlar arası iş birliği kültürünün belirleyici olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların çoğunluğu, öğrencinin başarısının bu iklimsel faktörlerden doğrudan etkilendiğini ve öğretmenin iş doyumu ile kurum içi iletişimin öğrenci performansına olan etkisini özellikle vurgulamıştır. Bununla birlikte, bazı katılımcılar mevcut okul ortamını yeterli ve destekleyici olarak



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

değerlendirirken; bazıları gruplaşma, iletişim eksikliği ve yönetsel baskılar gibi sorunlara dikkat çekmiştir. Bu durum, okul ikliminin bireysel deneyim ve koşullarla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: okul iklimi, akademik başarı, örgütsel iklim, iş doyumu

Kaynakça

- Akbaba, A., ve Erdoğan, H. (2024). Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması. *The Journal of Academic Social Science*, (5), 211–227.
- Alıç, M. (1995). Örgütler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 1–40.
- Bahçetepe, Ü., ve Giorgetti, F. M. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3), 83–101.
- Bektaş, F., ve Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *International Journal of Eurasia Social Sciences / Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13).
- Belton, D., ve Brinkmann, J. L. (2024). The relationship between school climate and student achievement in reading in public elementary schools in Virginia, USA. *Educational Planning*, 31(1), 7–25.
- Karadağ, E., İşçi, S., Öztekin, Ö., ve Anar, S. (2016). The relationship between school climate and students' academic achievement: A meta-analysis study. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 17(2), 107–122.
- Özdemir, M., ve Tuti, G. (2023). Nitel araştırma desenleri: Metodolojik bir temellendirme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 217–235.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213–224.
- Roberts, S. P., ve Heroman, D. S. (1993). Student perceptions of elementary school climates in the Louisiana school effectiveness study: A comparison of Phase III and Phase IV.
- Türk Dil Kurumu. (2025, Temmuz 20). <http://www.tdk.gov.tr>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167–176.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yıldırım, M. (2009). İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı (İstanbul ili Bahçelievler ilçesi örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi, İzmir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Issues in Organizational Ethics from the Perspectives of American Faculty Members

Burcu Erdemir

Educational Management and Planning,, Bahçeşehir University

Problem Statement

Neoliberal influences have transformed many sectors, as well as higher education (HE) institutions. The effects in HE could be observed in institutions becoming corporations and competitiveness dominating the HE system that required faculty to shoulder many responsibilities some of which are teaching, attending conferences the expenses of which they have to meet from their budgets, giving service to students in and out of their office hours, and publishing in top-tier journals due to universities concerns of taking place at higher ranks. These transformative effects may also put students in a disadvantaged position, as they may get insufficient input during their courses owing to the tight schedule and workload of faculty or faculty not sparing enough time for student consultations. These consequences also caused some values, such as humanity and collegiality, to be questioned and universities to be identified with the profit-oriented business world (Marginson, 2000). “Organizational ethics”, an important component of HE professional learning communities (PLCs), is one of those concepts that is being questioned and has caused the academic culture to be juxtaposed with notions like isolation, individualism, and disintegration (Palmer, 2002).

Ethics, the philosophy of morals that systematically contemplates and searches for morality in life, has always been an area of exploration for thinkers from the time of Aristoteles to today. An organization that abides by the values of ethics watches and trusts itself, welcomes diversity, values collegiality, and encourages everyone to voice their opinions in a fair atmosphere. It is difficult to come across deviant behavior in an ethical environment. Namely, Mayer et al. (2009) suggested a negative relationship between ethical leadership and deviant behavior. When ethical procedures are absent in a workplace, employees may indulge in unwanted behaviors that lack morality and ethical quality (Srivastava, 2016). In HE, some ethical duties of faculty are the improvement of oneself by doing meticulous research without distorting information and refraining from abusive and discriminatory behavior. Disregarding ethics means the deterioration of relationships and research principles. In this sense, it is significant that faculty are taught advanced scientific research techniques, quality is prioritized rather than quantity, and regulations about the economic safety of faculty are put into action so that faculty can work without concern.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

A great part of the literature about PLCs focuses on PLC at the kindergarten level and in lower levels of education, and these studies concentrate on concepts such as leadership, trust, and district support (Vanblaere & Devos, 2018; Yin & Zheng, 2018). Studies examining HE PLCs are quite a few, which either investigate the subject from a conceptual perspective or explore learning difficulties and factors influencing teaching practices (Louca et al., 2023). Therefore, this study presents the HE perspective and the concept of organizational ethics, which distinguishes it from the existing literature. In this way, it is aimed to raise awareness in decision-makers to view HE PLCs from the perspective of ethical functioning so that HEIs can strengthen their present roles.

Given this background, this study aims to examine the perspectives of American faculty on organizational ethics and how this is practiced in HE PLCs through an empirical method of qualitative design. The following research questions guided the study: “What are the ethical issues in the current practices of American HE PLCs?” and “What can be done to enable the sustainability of American HE PLCs?”

Method

A qualitative method with a phenomenological design was used in the study, where the views of the participants were reflected through in-depth interviews that expanded our understanding of the shared phenomenon of unethical issues in HE PLCs.

Purposeful sampling was used to help reveal a complex problem and choose individuals who can provide rich data. American faculty who worked in a non-profit private university in one of the most cosmopolitan cities in the United States of America were invited to the study based on their diverse backgrounds. The inclusion criterion was that the faculty needed to work in the same institution for at least one year so that a healthier evaluation could be made about the topic being questioned. There are various sample size suggestions by the rules of thumb in the literature. For instance, 3-10 individuals can be considered for phenomenological studies (Creswell, 2014). For the current study, the saturation level was obtained with 12 faculty members.

The instrument, developed by the researcher, had seven questions. An expert opinion was taken from an American professor for questions related to the American context, as the researcher is non-American. Before conducting the study, formal permission from the Human Subject Committee was obtained. Typical 45-minute semi-structured face-to-face and online (Zoom and Skype) interviews were conducted by the researcher and tape-recorded during the spring and fall semesters of 2020. Based on research questions and literature, inductive content analysis was done by hand-coding. Preliminary analysis revealed a long list of codes that were categorized under three themes.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

To ensure confidentiality, participants' real names were not used, but they were given codes (P1, P2, ...). Member check was done, and data triangulation was used to improve credibility by collecting data from a diverse group of participants, such as junior faculty made up of research assistants, some of whom also had administrative roles; professors of different ranks, some of whom had leadership duties too. Observing the context in detail and analyzing the experiences and the emotional situations of the participants helped make thick descriptions that enabled the transferability of the study.

Expected/Temporary Results

The findings indicated that “organizational ethics” was perceived very closely to the concept of “trust” as the absence of “ethics” gave way to issues in equality, equity, and diversity, and this weakened faculty trust. In terms of “equality and equity”, there were differing views; while some faculty thought cultural differences were respected in their department, others thought not all faculty respected equity-based allocation of duties, and this depended on the ethical developmental level of the faculty. “Transparency”, was regarded as something important, as honesty and being trustworthy were considered as the determinants of having an “open culture” in an institution. Faculty raised their concerns in this area, specifically about the lack of confidentiality, tolerance, and respect at times. About research and work ethics, common problems centered around students' cheating and plagiarism. In addition, moral problems came up regarding students harassing each other and reporting sexual harassment cases. Besides, some unethical attitudes were also mentioned about international students' acceptance to the university, where more honesty was stated to be needed. The main implications for leadership were to develop skills of empathy and openness, and for faculty to practice mutual trust and cooperation among themselves and treat students fairly.

Keywords: higher education, organizational ethics, professional learning communities, neoliberalism, American faculty

References

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Louca, L. T., Skoulia, T., & Vryonides, M. (2023). Professional learning communities in higher education: Investigating a possible introduction among university faculty. Paper accepted for presentation at the International Society of the Learning Sciences (ISLS) Annual Conference.
- Marginson, S. (2000). Rethinking academic work in the global era, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22 (1), 23–38.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Mayer, D. M., Kuenzi, M., Greenbaum, R., Bardes, M., & Salvador, R. (2009). How low does ethical leadership flow? Test of a trickle-down model. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108, 1-13.

Palmer, P. J. (2002). The quest for community in higher education. In W. M. McDonald and Associates (eds.). *Creating campus community: In search of Ernest Boyer's legacy*. (pp. 179-192) San Francisco: Jossey-Bass.

Srivastava, S. (2016). Work-deviant behavior-employee engagement: An empirical investigation of the role of ethical leadership of Indian middle managers. *Drishtikon: A Management Journal*, 7(2), 53-65.

Vanblaere, B. & Devos, G. (2018). The role of departmental leadership for professional learning communities. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 85-114.

Yin, H. & Zheng, X. (2018). Facilitating professional learning communities in China: Do leadership practices and faculty trust matter? *Teaching and Teacher Education*, 76, 140-150.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmen Algılarına Göre Yenilikçi Okul ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Gökhan Yaman ¹ & Gül Güler ²

¹ Eğitim Yönetimi, Trakya Üniversitesi

² Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Trakya Üniversitesi

Problem Durumu

Teknoloji ve bilim toplumlarında geliştikçe ve değiştikçe diğer alanlarda da değişimi ve yenileşmeyi beraberinde getirmektedir. Bu alanlardan en önemlisi okullardır. Okullar bu değişimleri ve yenilikleri gerçekleştirmede öncü olmalıdırlar. Bu nedenle yenilikçi okullar yeniliği benimsemiş ve ortamlarında yeniliğe ve değişime uygun bir iklim oluşturmuş örgütlerdir (Tezcan, 1998). Yenilikçi okullar, değişime ve gelişime kendini kapatmayan ve bunun okulun başarısı için gerekli olduğunun farkında olan örgüt yapılarıdır. Okulların bu değişim ve yeniliklere uygun bir yapısı olması gerekmektedir (Alkan, 2011). Okullarda yenilik, daha kaliteli bir eğitim ortamı sunmak, güncel ve esnek, yaratıcı düşünebilen nesiller yetiştirmek, eğitim öğretim sürecinin daha etkin ve verimli olmasını sağlama anlamına gelmektedir (Musluoğlu, 2008). Yenileşme, yalnızca bir fikir değildir, her yenileşmenin sonucunda o örgüt içinde etkililik ve verimlilik artmaktadır (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Okullar toplumsal bir örgüt olarak nitelendirildiğinde, okulların etkili bir örgüt olması için önceden belirlenen hedeflere ulaşması gerekir. Okulların etkililiği denildiğinde önceden belirlenen hedeflere en üst düzeyde ulaşma ifadesi söz konusudur (Başaran, 1982). Etkili okulun; öğrenmeyi ön planda tutan, sürekli gelişen ve tüm öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunan yapılar olarak tanımlandığı alanyazın çerçevesinde, bu özelliklerin aynı zamanda yenilikçi okul anlayışıyla da örtüştüğü dikkat çekmektedir. Yenilikçi okullar, değişime açık yapıları, öğrenme toplulukları oluşturmaları ve öğretim süreçlerini sürekli olarak iyileştirmeye dönük yaklaşımlarıyla etkili okulların gelişimine katkı sunmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen algıları çerçevesinde yenilikçi okul ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi, çağdaş eğitim ortamlarında okul niteliğinin nasıl şekillendiğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yenilikçi okula ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin yenilikçi okula ilişkin algıları;
 - Cinsiyet,
 - Yaş,
 - Öğrenim durumu,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Mesleki kıdem,
 - Branş,
 - Çalışılan okul kademesi açısından anlamlı fark göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları;
- Cinsiyet,
 - Yaş,
 - Öğrenim durumu,
 - Mesleki kıdem,
 - Branş,
 - Çalışılan okul kademesi açısından anlamlı fark göstermekte midir?
5. Öğretmen algılarına göre yenilikçi okul ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada, öğretmen algılarına dayalı olarak yenilikçi okul ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışma, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve ilişki düzeyini ortaya koymayı hedefleyen ilişkisel tarama modeli kapsamında yürütülmüştür (Karasar, 2020). İlişkisel tarama modeli kullanılarak değişkenler arasındaki ilişki açığa çıkarılıp, ilişkinin derecesi ve yönü tespit edilebilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015).

Bu araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ili Silivri ilçesindeki tüm resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 1728 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini oluşturan 1728 öğretmenden, $\alpha = .05$ anlamlılık ve %5 örneklem hatası dikkate alınarak, 494 öğretmenin evreni temsil edebileceği varsayılmıştır (Anderson, 1990 akt. Balcı, 2007). Araştırmanın örnekleme, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme metodu ile seçilen öğretmenlerden oluşmaktadır. Uygun örnekleme metodu araştırmacıya yakın çevresinden örneklem alma imkânı sunmaktadır. Bu nedenle bu metod araştırmaya pratiklik kazandırmaktadır (Aziz, 1990; Dawson ve Trapp, 2001). Bu araştırmada örneklemin İstanbul ilinin Silivri ilçesinden seçilme temel nedeni araştırmacının bu bölgedeki öğretmenlere doğrudan ulaşma imkanına sahip olmasıdır.

Veri toplama aracı olarak, öncelikle katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin okullarının yenilikçilik düzeylerine yönelik algılarını belirlemek amacıyla Aslan ve Kesik (2016) tarafından geliştirilen “Yenilikçi Okul Ölçeği” ve öğretmenlerin okul etkililiği algılarını ölçmek amacıyla Yıldırım ve Ada (2018) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin yenilikçi okula yönelik algıları, yenilikçi okul ölçeği ve tüm alt boyutlarında “orta” düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin yenilikçi okula yönelik algıları; cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermezken öğrenim durumu, branş ve çalıştıkları okul türü değişkenleri açısından anlamlı bir fark göstermiştir. Öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algıları, “biraz yüksek” düzeyinde bulunmuştur. Öğretmenlerin okul etkililiği algıları cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermezken, öğrenim durumu ve çalıştıkları okul kademesi değişkenlerinde anlamlı fark göstermiştir. Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği ile Yenilikçi Okul Ölçeği ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Algılanan Okul Etkililiği ile Yenilikçi Okul arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Yenilikçi Okul ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında, Algılanan Okul Etkililiği ile Yönetmel Destek arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Algılanan Okul Etkililiği ile Yenilikçi Atmosfer arasındaki ilişki de yüksek düzeyde ve pozitif yönlüdür. Diğer yandan, Algılanan Okul Etkililiği ile Örgütsel Engeller arasında orta düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: yenilikçi okul, okul etkililiği, etkili okul, öğretmen, okul yönetimi

Kaynakça

- Alkan, V. (2011). Etkili matematik öğretiminin gerçekleştirilmesindeki engellerden biri: kaygı ve nedenleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(29), 89-107.
- Aslan, H. ve Kesik, F. (2016). Development of innovative school scale: a validity and reliability analysis. educational administration: theory and practice, 22(4), 463-482. <https://doi.org/10.14527/kuey.2016.018>
- Aziz, A. (1990). Araştırma yöntemleri-teknikleri ve iletişim. Ankara: ILAD Yayınları.
- Balcı, A. (2007). Etkili okul, okul geliştirme, uygulama ve araştırma. Ankara: Nobel Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1982). Örgütsel davranış. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 108.
- Beycioglu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. İlköğretim Online, 9(2), 2-13.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (31. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dawson B. ve Trapp RG., (2001). Probability and related topics for making inferences about data. Basic and clinical biostatistics (3rd Edition). Lange medical Books/McGraw-Hill Medical Publishing Division.

Karasar, N. (2020). Bilimsel irade algı çerçevesi ile araştırma yöntemi kavramlar, ilkeler ve teknikler (36. Baskı). Ankara: Nobel.

Musluoğlu, A. (2008). Eğitimde inovasyon. Global Education Seminer Sunusu. İstanbul.

Tezcan, M. (1998). Toplumsal değişme ve eğitim. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Yıldırım, İ. ve Ada, Ş. (2018). Algılanan okul etkililiği ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. Milli Eğitim Dergisi, 47(219), 19-32.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları ile Sergiledikleri Rol Fazlası Davranışlar Arasındaki İlişki

Gamze Aydın ¹ & Gül Kurum Tiyakioğlu ²

¹ Eğitim Yönetimi, Trakya Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri, Trakya Üniversitesi

Problem Durumu

Bilim ve teknoloji dünyasında yaşanan hızlı gelişmeler her alanı etkilediği gibi toplumların yapısını ve ülkelerin vizyonlarını da değiştirmektedir. Yaşanan bu hızlı değişimler ülkelerin eğitim sistemlerini de değiştirmeye onları geliştirmeye zorlamıştır. Bu durum birçok ülkede hem çağın koşullarına uyum sağlanmasına yardımcı olmakta hem de her yönden ülkenin gelişimini sağlayan eğitim politikaları düzenlenmesini ve bu amaçla araştırmalar yapılmasını gerekli kılmıştır. Eğitim alanında yapılan bu araştırmalar ışığında “etkili okul” araştırmaları ortaya çıkmıştır.

Scheerens’e (2000) göre disiplinlerarası bir konu olan etkili okul çevresindeki şartları uygun şekilde kullanan ve okulun kaynaklarını verimli bir şekilde yönlendiren ve böylece belirlenen hedeflere ulaşabilen okuldur. Etkili okul, öğrencilerin gelişimlerini hem sosyal hem duyuşsal hem motor hem de bilişsel alanlarda olmak üzere çok boyutlu bir şekilde destekleyen okuldur. Ayrıca etkili okullar öğrenciye akıl yürütme, problem çözme, iletişim kurma becerisi gibi farklı beceri alanlarında da kazanım sağlayan okullardır (Özdemir, 2013). Etkili okul kavramının çalışılmasıyla birlikte zaman içerisinde eğitim örgütlerinde güç, hiyerarşi ve otorite gibi kavramlar değer kaybederken örgüt etkililiği için gücün paylaşılması, takım ruhu, esnek rol tanımı ve okul kadrosunun güçlendirilmesi gibi konular önem kazanmıştır (Şişman, 2020). Okul kültürünün, okul etkililiği üzerindeki etkisinin önemli ölçüde büyük olduğu, olumlu ve iş birliği bir okul kültürünün okul etkililiğine destek sağladığı yapılan araştırmalarda görülmüştür (İsmail, Khatibi ve Azam, 2022). Bu nedenle olumlu bir okul kültürü öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine bakışını ve sergiledikleri davranışları da etkileyecektir. Okul etkililiğinde öğretmenlerin resmi rol davranışlarının dışına çıkarak sergiledikleri rol fazlası davranışlar önemli bir yer tutmaktadır.

Eğitim örgütlerinde rol kavramı, resmi prosedürlerle belirlenen, okulun ana özelliklerini meydana getiren, örgütün işleyişi, politikalarını, kurallarını kapsayan, okulda öğretmenlere ve tüm çalışanlara verilen görevler çerçevesinde yapılması gereken davranışlar bütünü olarak söylenebilir. Eğitim örgütlerinde, lider yöneticiler tarafından eğitsel faaliyetlerin yönetilmesi için gerekli görülen,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öğretmenlerin ve diğer tüm çalışanların görevlendirildiği ve resmi olarak tanımlanan davranışlara, resmi rol davranışları olarak ifade edilebilir. Eğitimsel faaliyetlerde her öğretmenin üstlendiği gerekli veya kendisinden beklenen davranışlar olan, özel roller de bulunabilir (Taşkın, 2022). Okulların etkililiği üzerinde eğitimin baş mimarları olan öğretmenlerin, okul etkililiğinde en önemli yordayıcılardan biri olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Etkin ve verimli bir eğitim için öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını yerine getirirken rollerinin dışında da bazı davranışlar göstermeleri ve mevzuat dışı bazı yükümlülükler altına da girmeleri beklendiği söylenebilir. Bu araştırmanın etkili olan okulların eğitim öğretimin niteliğini arttırmada ve okulların belirlenen hedeflere ulaşmasında yardımcı olacağı söylenebilir. Bu sebeplerle bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin etkili okul algıları ile sergiledikleri rol fazlası davranışları arasındaki ilişki öğretmen görüşlerinden yararlanılarak incelenmiş ve “Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin etkili okul algıları ile sergiledikleri rol fazlası davranışları arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin etkili okula yönelik algıları ne düzeydedir?
2. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarında;
 - Cinsiyet
 - Mesleki kıdem
 - Eğitim durumu
 - Çalışılan okul türü açısından anlamlı fark var mıdır?
3. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler hangi rol fazlası davranışları sergilemektedir?
4. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin rol fazlası davranışlara ilişkin görüşlerinde;
 - Cinsiyet
 - Mesleki Kıdem
 - Eğitim durumu
 - Çalışılan okul türü açısından anlamlı fark var mıdır?
5. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin etkili okula yönelik algıları ile sergiledikleri rol fazlası davranışlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin etkili okula yönelik algıları ile sergiledikleri rol fazlası davranışlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda

çalışma, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve ilişki düzeyini ortaya koymayı hedefleyen ilişkisel tarama modeli kapsamında yürütülmüştür (Karasar, 2020). İlişkisel tarama modeli kullanılarak değişkenler arasındaki ilişki açığa çıkarılıp, ilişkinin derecesi ve yönü tespit edilebilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Bu bağlamda, araştırma kapsamında öğretmenlere veri toplama araçlarından “Etkili Okul Ölçeği” (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2019) ve “Öğretmenlerin Sergiledikleri Rol Fazlası Davranışlar Ölçeği” (Güner Demir, 2015) uygulanmıştır. Ardından elde edilen veriler uygun şekilde analiz edilerek öğretmenlerin etkili okul algıları ile sergiledikleri rol fazlası davranışlar arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma örneklemini Kırklareli ili merkez ve altı ilçesindeki kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler aracılığıyla yürütülmüştür. Buna göre araştırmanın hedef evrenini, Kırklareli ili merkezi ve altı ilçesinde (Lüleburgaz, Babaeski, Demirköy, Pehlivan köy, Pınarhisar ve Vize) yer alan kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Kırklareli’nin Kofçaz ilçesinde ortaöğretim kurumu bulunmadığından evrene dâhil edilmemiştir. 2023 – 2024 eğitim-öğretim yılı Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi verilerine göre, Kırklareli ilinin altı ilçesinde görev yapan ortaöğretim öğretmenlerinin sayısı 1187’dir. Araştırmanın birinci alt evreni olan 1187 ortaöğretim öğretmenini $\alpha = .05$ anlamlılık ve %5 hata payı düzeyinde, 374 öğretmenin temsil edebileceği varsayılmıştır (Anderson, 1990 akt. Balcı, 2021). Bu araştırmanın örnekleminde tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örneklem yöntemi bir tabaka içinde alt tabakalar da oluşturma fırsatı verdiği için daha ileri analizler için uygun bir yöntemdir. Evrenin alt tabakalara bölünmesinde daha homojen sınıflarda sınıfın temsilinin daha az sayıyla mümkün olabilmektedir (Judd, Smith ve Kidder, 1991 akt. Balcı, 2021). Buna göre Kırklareli merkez ve altı ilçesinin her biri bir tabaka olarak ele alınmıştır. İlçelerin her biri de genel ortaöğretim ve mesleki ortaöğretim olarak alt tabakalara ayrılmıştır. Araştırmanın örnekleminde yer alan 374 ortaöğretim öğretmenin tamamına tabakalardaki oranlara bağlı olarak ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algı düzeyleri orta derecenin üzerinde yüksek olarak çıkmıştır. Öğretmenlerin etkili okul kapsamında en fazla etkililik payına sahip olduğunu düşündükleri boyut “öğretmenler” olmuştur. Öğretmenler boyutundan sonra “okul yöneticisi” ve “okul ortamı ve eğitim öğretim süreci” boyutları öğretmenler tarafından etkili görülmüştür. Öğretmenlerin etkili okul kapsamında en az etkili olduğunu düşündükleri boyutlar “öğrenciler” ve “veliler” olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen görüşleri Etkili Okul Ölçeğinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermezken mesleki kıdem, eğitim durumu ve çalıştıkları okul türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmenler okulda orta derecede rol fazlası davranışlar sergilemektedirler. Öğretmenler en sık destekleyici rol fazlası davranışlarda bulunurken müdahaleci rol fazlası davranışlarda daha az bulunmaktadırlar. Öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışlara ilişkin görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve çalıştıkları okul türü değişkenleri açısından göre anlamlı fark göstermiştir. Öğretmenlerin etkili okul algıları ile sergiledikleri rol fazlası davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: etkili okul, ortaöğretim kurumları, rol fazlası davranış, öğretmen

Kaynakça

- Abdurrezzak, S. ve Uğurlu, C. T. (2019). A study of validity and reliability of school effectiveness scale. Inonu University Journal of the Faculty of Education, 20(1), 69-82.
- Balcı, A. (2021). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (31. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güner Demir, T. (2015). Öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışlar ve bireysel değerler ile ilişkisi. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ismail, M., Khatibi, A. A. ve Azam S.M.F (2022). Impact of school culture on school effectiveness in government schools in Maldives. Participatory Educational Research, 9(2), 261-279.
- Karasar, N. (2020). Bilimsel irade algı çerçevesi ile araştırma yöntemi kavramlar, ilkeler ve teknikler (36. Baskı). Ankara: Nobel.
- Özdemir, S. (2013). Eğitimde örgütsel yenileşme (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Scheerens, J. (2000). Improving school effectiveness (Fundamentals of Educational Planning – No. 68). Paris: UNESCO. Retrieved from <http://www.unesco.org/iiep>.
- Şişman, M. (2020). Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar. (Genişletilmiş 7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taşkın, S. (2022). Öğretmenlerin rezonans liderlik ve rol fazlası davranışları üzerine örgütsel sinerjinin aracı rolü. Yayımlanmamış doktora tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Üniversite Yaşam Kalitesi ile Mutluluk Arasındaki İlişkide Okul İkliminin Aracılık Rolü

Ayşegül Ayyıldız Asil ¹ & Muhammet İbrahim Akyürek ²

¹ Eğitim Bilimleri, Hakkari Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Problem Durumu

Üniversite yılları, bireylerin hem akademik başarıya odaklandığı hem de psikolojik dayanıklılıklarını artırdığı ve ayrıca hayatın farklı boyutlarına ilişkin farkındalık kazandığı bir öğrenme süreci olarak değerlendirilebilir. Türkiye’de yükseköğretime katılım oranı artmakta ve üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesini artırmaya yönelik yapılan araştırmaların ve politikaların öneminin de giderek arttığı düşünülmektedir. Öğrencilerin mutluluk düzeyleri okul iklimi değişkeninden de etkilenebilmektedir. Olumlu iklimine sahip okullardaki tüm bireyler birbirleriyle saygı çerçevesinde etkileşim içerisindeyler. Etkili okulların varlığı ve sürdürülebilirliği bağlamında mutluluk, önemli bir ölçüt olarak tartışılmaya değer görülmüştür. Son yıllarda yapılan çalışmalarda mutlu birey ve mutlu organizasyonların daha üretken olduğu ortaya konulmuştur (Nokelainen, 2016). Bu bağlamda, üniversite iklimi, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişim süreçlerini şekillendiren önemli bir değişken olarak ön plana çıkmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde; Demir vd. (2024) öğretim kalitesinin okul iklimini, okul ikliminin de okula bağlılık düzeyini doğrudan etkilediği ve öğretim kalitesinin okula bağlılığı okul ikliminin aracı rolü ile dolaylı yoldan etkilediği görülmüştür. Doğan ve Valikhani vd., (2019) algılanan stres ve ruh sağlığının birlikte ve tek başına, şükran duygusu ile yaşam kalitesi arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiğini bulmuştur. Okul ikliminin Üniversite Yaşam Kalitesi ile mutluluk arasındaki ilişkiye aracılık ettiğine dair bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu durum, konuyla ilgili alan yazında önemli bir boşluğu işaret etmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, hipotezimizle okul ikliminin, üniversite yaşam kalitesi ile mutluluk arasındaki ilişkiye aracılık edeceğini öngörüyoruz.

H: Okul iklimi, üniversite yaşam kalitesi ile mutluluk arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, üniversite yaşam kalitesi ile mutluluk arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık rolünü incelemektir. Böylece okul ikliminin bu iki değişken arasındaki ilişkiyi nasıl etkilediğini ortaya koyarak, üniversite politikalarının daha etkili bir şekilde yapılandırılmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Araştırma, okul ikliminin iki önemli değişken arasındaki ilişkiyi nasıl şekillendirdiğini anlamaya yönelik özgün bir katkı sunmaktadır. Bu çerçevede, üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesi ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin, okul ikliminin aracılık rolü üzerinden incelenmesi, mevcut alan yazındaki bu önemli boşluğu doldurmak ve üniversite yaşamına yönelik iyileştirme önerileri geliştirmek açısından kritik bir gerekliliktir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma üniversite yaşam kalitesi, mutluluk ve okul iklimi arasındaki ilişkileri belirlemek için ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Etik Kurul Onayı (Hakkari Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 21.03.2024 tarihli ve 78222 sayılı yazısı) alınmıştır.

%95 güven aralığına göre çalışmanın örneklem büyüklüğü hesaplandığında alt sınır 278'dir. Araştırmanın örneklemini, 2024-2025 öğretim yılında ilgili devlet üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 372 lisans öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada üniversite yaşam kalitesini belirlemek için Eriş (2012) tarafından geliştirilen “ÜYK ölçeği” kullanılmıştır. Mutluluğu belirlemek için Demirci ve Ekşi (2018) tarafından geliştirilen “Mutluluk ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca Çalışmada okul iklimini belirlemek için Terzi (2015) tarafından geliştirilen “Okul iklimi ölçeği” kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan ölçme aracı, Nisan 2024'te uygulanmıştır. Analizler kapsamında öncelikli olarak veri setinin normallik varsayımı değerlendirilmiştir. Değerlendirme çerçevesinde standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile ortalama, medyan ve mod değerlerine bakılmıştır. Veri setinin normal dağılımı çerçevesinde ölçeklerden alınan puanlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Araştırma modelindeki aracılığı belirlemek için Bootstrap yöntemine dayalı regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Geçerlik



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

analizleri için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik analizi için ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile Madde-toplam korelasyonu teknikleri kullanılmıştır. Veriler IBM SPSS 26, PROCESS Macro 4 ve AMOS 22 paket programları ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarının yorumlanmasında istatistiksel anlamlılık için .05 düzeyi esas alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda okul iklimi üniversite yaşam kalitesi ile mutluluk arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Araştırmanın sonucu, üniversite yaşam kalitesinin mutluluğu olumlu yönde etkilediğini ve bu etkide okul ikliminin kritik bir rol oynadığını göstermiştir. Çalışmamızın sonuçları diğer çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir. Alan yazında, üniversite yaşam kalitesinin ve okul ikliminin öznel iyi oluş, mutluluk ve yaşam doyumları üzerindeki etkisine vurgu yapılmakla birlikte, okul ikliminin yaşam kalitesi ve mutluluk arasındaki ilişkide aracılık rolüne ilişkin sınırlı bilgi bulunmaktadır. Üniversite yaşam kalitesi, mutluluk ve okul iklimi arasındaki etkileşimleri inceleyen daha kapsamlı modeller geliştirilebilir. Öğrencilerin okul iklimi, üniversite yaşam kalitesi ve mutluluğa derinlemesine anlamak için nitel araştırma yöntemleri tercih edilebilir.

Anahtar Kelimeler: üniversite yaşam kalitesi, mutluluk, okul iklimi

Kaynakça

- Demir, M., Özgöl, M. & Demir, O. (2024). The mediating role of school climate in the effect of teaching quality on school engagement. *Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education*, 43(1), 183-210.
- Demirci, İ. & Ekşi, H. (2018). Keep calm and be happy: A mixed method study from character strengths to well-being. *Educational Sciences: Theory & Practice* 18(29), 303-354.
- Eriş, H. M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Nokelainen, M. (2016). The elements of happy organizational culture. Master's Thesis, University of Applied Sciences Business Administrations, Haaga-Helia.
- Terzi, A. R. (2015). Üniversite öğrencilerine yönelik okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 11-117.
- Valikhani, A., Ahmadnia, F., Karimi, A., Mills, P. (2019). The relationship between dispositional gratitude and quality of life: The mediating role of perceived stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 141, 40-46.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmelerin Mutluluk Durumlarını Etkileyen Değişkenler

Nagihan Çağlak Bay ¹ & Yüksel Gündüz ²

¹ Eğitim Yönetimi, Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu

² Eğitim Bilimleri Bölümü, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim, bireysel gelişimi desteklemenin yanı sıra toplumsal dönüşüm ve ilerlemenin temelini oluşturan en önemli süreçlerden biridir. Bu sürecin merkezinde yer alan öğretmenler, yalnızca bilgi aktaran bireyler değil, aynı zamanda toplumu şekillendiren ve tüm meslek gruplarına insan yetiştiren temel yapı taşlarıdır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki mutluluğu, yalnızca bireysel refahları açısından değil, aynı zamanda eğitim sisteminin niteliği ve toplumun geleceği açısından da büyük bir önem taşımaktadır. Özellikle öğretmenlik gibi yoğun duygusal emek gerektiren mesleklerde iş yeri mutluluğu, bireyin mesleki doyumu kadar eğitim süreçlerinin etkinliğini de doğrudan etkilemektedir. Mutlu öğretmenler, öğrenciyle daha güçlü ilişkiler kurmakta; sınıf içi motivasyon ve okul iklimine olumlu katkılar sunmaktadır (Balay, 2014).

Mutluluk, bireyin yaşamından duyduğu genel memnuniyet ve ruhsal iyilik hâli olarak tanımlanmakta, özellikle iş yaşamında verimlilik, motivasyon ve bağlılık gibi birçok olumlu çıktıyla ilişkilendirilmektedir. Literatürde antik dönemden günümüze kadar farklı kültürel ve kuramsal bağlamlarda ele alınan mutluluk kavramı, modern psikolojide “öznel iyi oluş” çerçevesinde değerlendirilmektedir (Doğan, 2012). Türk Dil Kurumu’na (2012) göre ise mutluluk, bireyin tüm arzularına eksiksiz ve daimi olarak ulaşma durumudur.

Öğretmenlerin kurumlarında mutlu olmaları, öğretmen-öğrenci iletişimini güçlendirerek öğrencilerin de örgütsel mutluluktan pay almasını, güdülenmesini ve okuldan daha çok haz almasını sağlar. Bu durum, genel örgütsel mutluluğa olumlu katkıda bulunur (Balay, 2014). Mutluluk kavramı, bireyin fiziksel ve ruhsal sağlığı, sosyal ilişkileri ve iş yaşamındaki başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Özdemir ve Koruklu, 2011).

Öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu tutumlarında okul idarecileri ile etkili ve olumlu iletişimin ve okul ikliminin önemi vurgulanmıştır (Çelik, 2002). Kaliteli bir eğitimin okullarda sunulabilmesi için okul yöneticilerinin, görev yaptıkları okullarda öğretmenlerin konforunu artırmaları gerektiği ifade edilmiştir (Karaköse ve Kocabaş, 2006). Öğretmenin sınıf yönetiminde lider, öğrenci gelişiminde

rehber olması ve alanındaki yeterliliği ile liderlik özellikleri, mesleki mutluluğunu etkilemektedir (Ekinci ve Burgaz, 2009).

Öğretmenlerin mutluluklarını etkileyen faktörlerin neler olduğu ilgi çekici bir durum olmuştur. Literatürde daha çok tükenmişlik, iş doyumu ve stres gibi olumsuz duygusal durumlara odaklanan çalışmaların aksine, bu araştırma mutluluğu çok boyutlu bir bakış açısıyla ele almaktadır. Çalışmada öğretmenlerin okul yönetimi, iş ortamı, çalışma koşulları, öğrenci davranışları ve ekonomik şartlara ilişkin algıları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Bu bağlamda yapılan çalışmanın amacı, öğretmenlerin mutluluklarını etkileyen değişkenleri ortaya koymaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

- Okul yönetiminin öğretmenlerin mutluluğunu etkileme durumu nedir?
- İş ortamının öğretmenlerin mutluluğunu etkileme durumu nedir?
- Çalışma koşullarının öğretmenlerin mutluluğunu etkileme durumu nedir?
- Öğrenci davranışlarının öğretmenlerin mutluluğunu etkileme durumu nedir?
- Ekonomik koşulların öğretmenlerin mutluluğunu etkileme durumu nedir?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenolojik) desene dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin yaşantılarını, algılarını ve deneyimlerini derinlemesine anlamayı hedefler (Kümbetoğlu, 2005). Fenomenolojik yaklaşım ise bireylerin farkında oldukları ancak derinlemesine anlamlandıramadıkları olguların özünü ortaya çıkarmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Samsun ili Atakum, İlkadım ve Bafra ilçelerinde görev yapan, farklı branş ve okul türlerinde çalışan 25 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntemde, farklı yaş, cinsiyet, kıdem ve branş gruplarından öğretmenlerin yer almasına özen gösterilmiştir.

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde öğretmenlerin yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve öğrenim durumlarına ilişkin kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin mutluluğunu etkileyen değişkenleri tespit etmeye yönelik beş açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşme formu uzman görüşü alınarak son haline getirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Betimsel analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini belirgin şekilde aktarmak için doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Katılımcıların görüşlerinin doğrudan alıntılanmanın ve sonuçları açıklamanın geçerlik için önemli olduğunu ifade etmiştir. İçerik analizi, metinlerden (veya diğer anlamlı maddelerden) bunların kullanım bağlamlarına yönelik tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmaya yönelik bir araştırma tekniğidir (Krippendorff, 2004).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul Yönetiminin Etkisi

Olumlu ve güvenli bir çalışma ortamı, etkili iletişim, adil ve şeffaf yönetim anlayışı ile çözüm odaklı liderlik, öğretmenlerin mutluluğunu artırmaktadır. Ayrıca yöneticinin psikolojik durumu da bu süreçte belirleyici bir etkidir.

İş Ortamının Etkisi

İş ortamında saygı, empati, yardımlaşma, olumlu iletişim ve adaletli ilişkiler, öğretmenlerin genel mutluluğunu desteklemektedir. Barışçıl bir atmosfer ve ortak hedeflere dayalı iş birliği, iş doyumunu artırmaktadır.

Çalışma Koşullarının Etkisi

Teknolojik ve fiziki altyapının yeterliliği, uyumlu çalışma saatleri ve temel ihtiyaçların karşılanması mutluluğu olumlu etkilerken; yoğun iş yükü öğretmenlerin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğrenci Davranışlarının Etkisi

Olumlu öğrenci davranışları öğretmenlerin moralini yükseltirken, olumsuz davranışlar bu durumu tersine çevirebilmektedir.

Ekonomik Koşulların Etkisi

Ekonomik durum, öğretmenlerin ruh hali ve mesleki motivasyonunu etkilemekte; ancak mutluluğu belirleyen tek unsur olmadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen, mutluluk, öğretmen mutluluğu

Kaynakça

Balay, R. (2014). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. Eğitim ve Bilim Dergisi, 39(174), 55-67.

Çelik, V. (2002). Eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına yön veren temel eğilimler. İçinde Ş. Çınkır & C. Elma (Yay. Haz.), 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara:Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Doğan, T. (2012). Pozitif psikoloji bağlamında mutluluk: Kuramsal yaklaşımlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45(1), 1-16.

Ekinci, E., & Burgaz, B. (2009). İstenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmen ve okuldan kaynaklanan nedenleri. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22, 91–111.

Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 2(1), 3–14.

Krippendorff, K. (2004). Content analysis: An introduction to its methodology (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1094428108324513>

Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. Social Indicators Research, 46(2), 137–155.

Özdemir, Y., & Koruklu, N. (2011). Öğretmenlerde tükenmişlik ve yaşam doyumu. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 1-12.

TDK. (2012). Güncel Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kümbetoğlu, B. (2005). Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma. Bağlam Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bağı Özerklik ve Güvene Dayalı Hesap Verebilirlik: İngiltere’de 'Schools Partnership Programme' Deneyimi

Metin Özkan

Eğitim Yönetimi, Gaziantep Üniversitesi

Problem Durumu

Son yıllarda merkeziyetçi denetim sistemleri ve performans göstergelerine dayalı hesap verebilirlik, öğretmenlerin ve okul liderlerinin profesyonel kapasitesini geliştirmekte yetersiz kalmıştır. Araştırmalar, dışsal denetim, performans göstergeleri ve merkeziyetçi hesap verebilirlik mekanizmalarının öğretmenlerin ve okul liderlerinin profesyonel kapasitesini geliştirmekte sınırlı kaldığını ve kalıcı değişim yaratmakta yetersiz olduğunu göstermektedir (Godfrey, 2020; McKinsey & Company, 2007). Benzer şekilde okulların gelişiminin ancak kendi içinden sağlanabileceği ve geliştirme amaçlı tepeden aşağı yaklaşımların başarısızlıkları gibi nedenlerle İngiltere’de 2014’te bir vakıf olan Education Development Trust’un girişimleriyle yedi kurucu okul ortaklığıyla başlatılan Schools Partnership Programme (SPP) bu boşluğa yanıt olarak geliştirilmiştir. Geçen sürede bu program genel bir ilgi odağı olarak bugün binlerce okulu içine alan büyük bir uygulamaya dönüşmüştür. Program, başlangıçta Ettinger, Cronin ve Farrar (2020)’ın vurguladığı “parçalanmış ve eşitsiz bir okul sisteminden; okulların kendi okullarında ve birbirlerinin okullarında sürekli iyileştirmeyi kolektif biçimde gerçekleştirmeye adanmış bir sisteme nasıl geçebiliriz?” sorusuna odaklanmıştır.

SPP’nin kurucu vizyonu bireysel özerklikten bağlı özerkliğe, proje-temelli işbirliğinden kültürleşmiş işbirlikçi iyileştirmeye, dikey hesap verebilirlikten güvene dayalı yatay hesap verebilirliğe ve episodik gözden geçirmelerden sürekli, kolektif iyileştirmeye geçişi gerektirerek okulları güçlendirmeyi gerektirmiştir. Bu gerekliliğe cevap verebilecek değişimi sağlamak için Fullan (2016)’ın vurguladığı gibi “yapışkan” bir araca ihtiyaç hissedilmiş; herkesin katılımını ve değişimi sahiplenmesine olanak sağlayan akran değerlendirme (peer review), SPP için en kritik öge olarak seçilmiştir. Farklı aşamalardan oluşan SPP bu nedenle akran değerlendirme olarak da anılmaktadır. Akran değerlendirme yapılırken geleneksel olarak üç ile 7 okulun olduğu kümeler içinde bireysel özerklik yerini bağlı özerkliğe, dıştan denetimli ve korkuya dayalı hesap verilebilirlik ise yerini güvene dayalı hesap verilebilirliğe bırakmaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Geleneksel denetim mantığını tersine çevirerek okul liderleri ve öğretmenler arasında güvene dayalı bir öğrenme kültürü inşa etmeyi amaçlayan SPP'nin felsefesi: yargılamadan geliştirme, sorgulayıcı merak, öğrenmeye açıklık, kanıta güven, katılımı güçlendirme ve karşılıklılık altı temel ilkesi üzerine kuruludur (Godfrey, 2020). Bunu yaparken üç aşamalı bir döngü şeklinde işler: (i) okul öz-değerlendirmesi, (ii) akran değerlendirme, (iii) iyileştirme atölyesi ve takip (Godfrey et al., 2023).

Bu çalışma, SPP modelini ve felsefesini yerinde inceleyen saha araştırması ve doküman analizi bulgularına dayalı olarak, SPP'yi bütün yönleriyle analiz etmeyi, sürecini almayı ve Türkiye bağlamına aktarılabilirliğini tartışmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu bildiri, yazarın TÜBİTAK 2219 Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı kapsamında 2025 yılında University College London (UCL-CEL) ve Education Development Trust ile işbirliği içinde yürüttüğü çalışmalara dayanmaktadır. Çalışma süresince SPP'nin bir okul kümesi içinde uygulanma süreçlerine doğrudan tanıklık edilmiş, bu durum hem saha deneyimi hem de doküman analizi için zengin bir bağlam sunmuştur. Araştırma, temel olarak bir doküman inceleme çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu çerçevede, SPP'nin kuramsal yapısını ve uygulama boyutlarını ortaya koyan çeşitli yazılı materyaller sistematik biçimde incelenmiştir. Bu materyaller arasında programın resmi çerçevesi ve uygulama kılavuzları, eğitim ve atölye materyalleri, bağımsız değerlendirme ve izleme raporları ile konuyla ilgili uluslararası literatür yer almaktadır. Söz konusu belgeler, SPP'nin temel felsefesini, uygulama döngüsünü ve sürdürülebilirlik mekanizmalarını anlamak amacıyla analiz edilmiştir. Analiz sürecinde örüntü eşleme (pattern matching) yaklaşımı benimsenmiş, bu sayede SPP'nin kuramsal ilkeleri ile dokümanlarda yer alan uygulama pratikleri karşılaştırılmıştır. Bu yöntem, modelin okul geliştirme, liderlik kapasitesi ve öğretmen güçlendirme üzerindeki etkilerinin tartışılmasına olanak sağlamıştır. Bu yöntemsel yaklaşım, çalışmayı doküman analizi temelli bir vaka incelemesi olarak konumlandırmakta; SPP'nin hem kuramsal hem de pratik düzeyde nasıl işlediğine, nasıl geliştiğine ve hangi koşullarda etkili sonuçlar üretebildiğine dair bütüncül bir çerçeve sunmaktadır. Elde edilen kanıtlarla birlikte SPP'nin, Türkiye'nin kendi özgün koşulları içinde nasıl uygulanabileceğine ilişkin bir çerçeve rolü taşımıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

SPP, okul geliştirmeyi yalnızca dışsal hesap verebilirlikten ibaret görmek yerine, kolektif katılım ve güvene dayalı yatay hesap verebilirlik üzerine kurulu kalıcı bir kültür olarak tasarlanmaktadır. Bulgular, akran değerlendirmenin: okul içi gelişimin önünü açabilecek zorlayıcı ama yapıcı konuşmaları meşrulaştırdığını, okuldan-okula desteği normalleştirdiğini ve yapı sağladığını, öğretmen ve okul yöneticilerinin değişim için güçlendirdiğini, öğretmenleri liderlik yapmaları için motive ettiğini, ortaklık düzeyinde ortak hedefler ve sürdürülebilir kalite güvence mekanizmaları



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

oluşturduğunu göstermektedir. Türkiye gibi merkezîyetçi yapılarda SPP’ın uygulanabilirliği üzerine çokça düşünülmesi gereken bir konudur. Ancak SPP’nin başlangıç sürecinin ve başlangıcında ortaya atılan felsefelerin takip edilmesi mümkündür. Ettinger, Cronin ve Farrar (2020)’in araştırmalarında bir paydaşa atıfla verdikleri, SPP çoktan beri konuşmak isteyip de konuşamadıklarımız için uygun bir dil, ortam ve imkân sağladı sözü çok önemlidir. Eğitim meseleleri en çok bunu sahada uygulayanlar tarafından bilinmektedir. Onlara yeterli imkanı sağlayacak ve sürekli yenilenecek modellere ihtiyaç bulunmaktadır. SPP kurgulanış, yürütülüş ve gelecek hedefleriyle bunu farklı bağlamlarda da sağlama potansiyeli taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Schools Partnership Programme, akran değerlendirme, öğretmen güçlendirme, güvene dayalı hesap verebilirlik, okul geliştirme

Kaynakça

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

Ettinger, A., Cronin, J., & Farrar, M. (2020). Education Development Trust’s Schools Partnership Programme: A collaborative school improvement movement. In D. Godfrey (Ed.), *School peer review for educational improvement and accountability: Theory, practice and policy implications* (pp. 181–200). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-48130-8_9

Farrar, M., & Cronin, J. (2017). *Schools Partnership Programme evaluation report*. Education Development Trust.

Godfrey, D. (Ed.). (2020). *School peer review for educational improvement and accountability: Theory, practice and policy implications*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-48130-8>

Godfrey, D., Anders, J., Stoll, L., Jerrim, J., Muñoz-Chereau, B., McGinity, R., & Greany, T. (2023). *Schools Partnership Programme: Evaluation report*. Education Endowment Foundation.

McKinsey & Company. (2007). *How the world’s best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yöneticilerin Formal ve İnfomal Davranışlarının Öğretmenleri Etkileme Durumu

Meryem Keskin ¹ & Hüseyin Aslan ²

¹ Sınıf Öğretmenliği, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

² Eğitim Fakültesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Okulun paydaşlarından biri olan yöneticiler ile okulun işlevini yerine getirmede mihenk taşı olan öğretmenlerin uyum içinde çalışması yöneticilerin takındığı tutum ve davranışlarla doğrudan bağlantılıdır. Okul kültürünün ve ikliminin olumlu yönde seyir etmesi için tıpkı bir makinenin dişlileri gibi paydaşların da birbirini tamamlaması, belirlenen misyon ve vizyona ulaşmak için elzemdir. Bu uyumu yakalamak için öğretmenlik mesleğini yerine getiren kişilerin mesleğini icra ederken nelerden etkilendiğine de bakmak gerekir. Nitekim öğretmenlik mesleğini icra edenlerin mesleğe karşı tutumları, deneyimleri kurumun işleyişinde etkilidir. Öğretmenlerin meslekteki başarılarında öğretmenin bulunduğu sosyal sınıfı, kişiliği ve çalıştığı okuldaki çeşitli öğeler etkilidir (Bursalıoğlu, 2024, s. 42). Burada öğretmenlerin tutumunun ve deneyimlerinin oluşmasında en büyük paydaşlardan biri ise yöneticilerdir. Bu bağlamda okul müdürü, okulunun misyon ve vizyonunu belirleyerek, bunlara okulca ulaşabilmek için nasıl davranılması gerektiğinin hesabını yaparak, okul iklimini buna göre oluşturmakla yükümlüdür (Okutan, 2003, s. 1). Yönetim, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere parasal kaynakları, donanımı, demirbaşları, hammaddeleri, yardımcı malzemeleri ve zamanı birbiri ile uyumlu ve verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alma ve uygulama süreçlerinin toplamıdır (Eren, 1996, s. 3). Yönetimi gerçekleştiren yöneticiden beklenen ise karar alma ve uygulama sürecinde durumsallığı da ön planda tutarak gerektiğinde formal davranışlarla gerektiğinde de informal davranışlarla istendik amaçlara ulaşmayı çabalamasıdır. Açıkalın' a göre bir okul, müdürü kadar okuldur (Açıkalın,2019, s. 7). Bu cümleden hareketle bir okuldan istendik sonuçların alınması şüphesiz önce lider özelliği taşıyan, etkiyi ve yetkiyi birlikte kullanabilen yöneticilerden geçmektedir. Bu durum bazen formal yollardan geçerken bazen de informal davranışlarla gerçekleşebilir. Nitekim insan olma özelliklerinden biri de insanın duygusal bir varlık olmasıdır. Duyguları yapılan işten tamamen ayırmak mümkün olmadığından bu durumu fırsata çevirerek olumlu iletişim ve informal yapılarla yönetim işini kolaylaştırmayı denemek doğru bir hamle olacaktır. Araştırmada sıklıkla yer verilen formal ve informal kavramlarının anlamlarına bakıldığında formal kelimesi resmi anlamı taşıırken informal kelimesinin gayr-ı resmi anlamında kullanıldığı görülmektedir. Yöneticinin formal davranışı, yasa, yönetmelik ve mevzuata uygun, görev tanımında

bulunan işlerin verdiği yetki gereği astlarına karşı göstermiş olduğu tutum, iletişim ya da güç şeklinde ifade edilir. İnfomal davranış ise yapılan açıklamaların tersine yöneticinin planlı olarak uygulamadığı, yapılandırılmamış, o anın gereklerine uygun insani duygularının etkisi ve yetkisi ile takındığı gayr-ı resmi tutum, iletişim ve güçlerdir. Bursalıoğlu' na göre, okul yöneticileri merkezden yönetilmiyorsa informal davranışlarla yönetimi sürdürme eğilimi gösterir. Merkezden yönetiliyorsa daha çok formal yetkiler üzerinden yönetim sürecini sürdürür. Aslında en doğrusu informal liderlik ile formal liderliğin aynı kişi üzerinde birleşmesidir (Flippo, 1966, s.431; akt. Bursalıoğlu, 2024, s. 42). Resmi kurum statüsündeki okulların daha çok formal tarafları üzerine çalışmalar yürütüldüğünden Türkiye' de yöneticilerin informal yanlarına dair kısıtlı araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı yöneticilerin formal ve informal davranışlarının öğretmenleri nasıl etkilediğini ortaya çıkarıp geleceğin teminatı öğrencilere nefer olan öğretmenleri anlamak, yönetim biçimini bu çizgide güncellemektir. Okullarda yaşanan iletişim çatışmalarının, örgütsel sessizliğin ya da tükenmişliklerin altında yatan sebeplerine bakıldığında yöneticilerin avantaja çevirebileceği gayri resmi davranış ve ilişkileri daha çok dezavantaja çevirdiği görülmektedir. Buradan hareketle informal davranışların üzerine yoğunlaşıldığında ve bunu avantaja çevirebilme yetisine kavuşulduğunda yönetici yalnızca yönetici olarak adlandırılmaktan çıkacak ve liderlik özelliği de sergilemiş olacaktır. Nitekim beraberinde olumlu okul iklimi ve kültürüne de katkı sağlayacaktır. Bu araştırma ile okul yöneticilerinin formai ve informal davranışlarının öğretmenleri etkileme durumu derinlemesine incelenerek eğitim politikalarına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmada bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemine yön veren disiplinlerin ortak amacı, insanların davranışlarını, içinde bulunduğu ortam içinde, esnek ve bütüncül bir yaklaşımla, çok yönlü anlamaya çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmaları nicel araştırmalardan ayıran özellikler (Büyüköztürk, vd., 2024):

- Olayların gerçekleştiği doğal ortamda çalışılır,
- Katılımcılar kaynağın kendisidir, görüş ve deneyimleri büyük önem taşır,
- Detaylı betimlemeler yapılır,
- Nasıl ve neden sorularına cevap verilir,
- Sentezlenerek elde edilen bilgilerden yola çıkarak genellemeler yapılır,
- Araştırma deseni esnektir.

Bu araştırma, betimsel analiz yaklaşımına dayanarak gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik esasına göre Konya ilinin Karapınar ilçesinde görev yapan farklı okul ve branşlardaki 20 öğretmen seçilerek çalışma grubu oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme, göreceli olarak oluşturulan küçük bir grupta çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak ister (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu örneklem

yönteminde amaç; genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir. Aksine çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Maksimum çeşitlilik örneklemesinde örneklem, problemle ilgili olan ve kendi içinde benzeşik, değişken ve farklı durumlardan oluşacak şekilde belirlenmektedir (Grix, 2010, akt. Baltacı, 2018, s. 249). Yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılarak toplanan veriler, tematik kodlama yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen görüşler, belirli başlıklar altında gruplandırılarak frekans ve yüzde analizleriyle bütünleştirilmiştir. Ortaya çıkan temalar, yöneticilerin formal ve informal davranışlarının öğretmenleri etkileme durumunu detaylı biçimde yansıtmaktadır. Araştırma ile literatüre konuya ilişkin bakış açısı kazandırılmıştır. Görüşme süreleri 30-45 dakika olarak planlanmış olup süreye uygun görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu, yöneticilerin davranışlarının öğretmenleri etkileme durumuna yönelik açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Örneğin:

- "Okul yöneticilerinin formal davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunu, iş doyumunu veya mesleki gelişimini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? "
- "Okul yöneticilerinin formal ve informal davranışlarının bir bütün olarak öğretmenlerin okul ortamına uyumunu ve iş birliğini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?"

Kodlama işlemi sırasında, öğrencilerin verdikleri yanıtlar dikkatle okunarak, her bir yanıt anlam birimlerine ayrılmış ve daha sonra bu anlam birimleri benzerliklerine göre kategorilere ve temalara dönüştürülmüştür. Veri analiz sürecinde ortaya çıkan ana temalar, "mobbinge maruz kalma" "güvensiz ortam" "motivasyon düşüklüğü" "okula aidiyet duygusu" "işten duyulan yüksek doyum" "paydaşların işbirliği içinde olması" olarak belirlenmiştir. Her bir tema altında yer alan alt temalar, öğretmenlerin görüşlerinde öne çıkan belirgin ifadeler ve anlatılara göre oluşturulmuştur. Örneğin, "mobbinge maruz kalma" temasında yalnızlaşmak ve kaygı gibi alt temalar öne çıkarken, "okula aidiyet duygusu" temasında dayanışma ve iş birliği gibi alt temalar belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları, yöneticilerin formal ve informal davranışlarını durumsallık yaklaşımının benimsediği görüşe göre farklı zamanda, farklı çevrelerde, ihtiyaca uygun, standartların esnetilerek yeri geldiğinde informal bir yol izlenmesinin faydalı olacağı şeklindedir. Çalışma, öğretmenlerin, duygusal yönlerini bir kenara bırakarak çalışma hayatında tamamen formal bir yapı içerisinde yer almak istemediklerini göstermektedir. Yaşanan olgularda gerektiğinde kuralların esnetilmesi, idarenin babacan tavır ya da anaçlık gibi insani özelliklerle durumu yönetmesi öğretmenler tarafından istenen yönetici özelliğidir. Öğrenci merkezli eğitim içinde bulunan farklılaştırılmış eğitim, günümüz politikalarında ne kadar önemliyse öğretmenler içinde farklılaştırılmış yönetim anlayışı bu araştırmanın ortaya koyduğu önemli sonuçlardandır. Zor şartlar altında görevini yerine getiren bir öğretmenin duygusal yönünü doyuracak, iş doyumunu, motivasyonunu, aidiyet duygusunu geliştirecek



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

olan yönetimin informal davranışlarını, formal davranışlarına entegre etmesi, çalışmanın önerileri arasındadır. Tabi burada üstünde durulması gereken önemli bir konu ise informal davranışların da belli bir sınırı olması gerektiğidir. Yönetimde başıboşluk algısı yaratmayacak halk dilinde tabiri caizse “tatlı-sert” bir yönetim anlayışı benimsemek bu çalışmanın önerileri arasındadır. Buradaki tatlı kelimesinin karşılığı informal davranışları, sert kelimesinin karşılığıysa belli sınırların çizildiği formal davranışları temsil etmektedir. Bu çalışmayla birlikte, öğretmenin olduğu ortamda mutlu ve huzurlu olması, eğitim camiasında zorunlu hizmet bölgelerinde yaşanan en büyük problemlerden biri olan öğretmen yer değişikliği hareketliliğinin en aza indirilmesini sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: yönetici, formal davranış, informal davranış

Kaynakça

- Açıkalın, A. (2019). Bir öğrenim Çevresi Olarak Okulu Yönetmek. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1), 231-274
- Bursalıoğlu, Z. (2024). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2024). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Eren, Erol (1996). Yönetim ve Organizasyon, İstanbul, Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Okutan, M. (2003). Okul Müdürlerinin İdari Davranışları, Mili Eğitim Dergisi, 157, s. 27-28.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bal Porsuğu Metaforu ile Okul Yöneticilerinin Davranış Analizi

Ayten Balaban ¹, Hüseyin Aslan ² & Arzu Bal ³

¹ İngilizce Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

³ Müzik Öğretmenliği, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim yönetimi alanında ‘liderlik’ kavramının çeşitli kuramsal çerçevelerle incelenmesi yoluyla, liderlik stilleri (dönüşümcü, otantik, dağıtılmış, vb.) özgün ve yenilikçi isimlerle literatürde yer almaya başlamıştır. Kültürel boyutun yanında bilimsel alanlarda da çeşitlilik gösteren liderlik kavramına, sadece yönetim biliminde değil psikoloji, sosyoloji ve benzer disiplinlerin de çalışma alanında rastlamak mümkündür (Şişman, 2018). Metaforların liderlik araştırmalarına kazandırmış olduğu ‘yenilikçi’ bakış açısının etkisiyle, okul yöneticilerinin davranışlarına yönelik farklı bir bakış açısı geliştirme imkânı doğmuştur.

Bilim insanları, dünyayı ‘metaforik’ olarak algılamaktadır. Bunu yaparken, araştırma konusuna yönelik algılarını filtreleyen ya da şekillendiren dil ve kavramlar yoluyla; bunun yanı sıra araştırmalarının çerçevelerini geliştirme adına açıkça veya örtük seçtikleri belirli metaforları kullanmaktadır (Morgan, 1980: 611). Metaforlar, sosyal bilimler çalışmalarında ve örgüt kuramı bağlamındaki olguları anlamada önemli bir yere sahiptir (Leblebici, 2008: 358).

İnsanın, hayvan kategorisine özgü olarak kavramsallaştırılması ve bu durumun yaygın olarak dünya dillerinde yerini alması, insanın ortak bilişsel mekanizmaları ile açıklanabilir. İnsanın “zihin sürecini diğer olay ya da süreçlerle benzetip düşünme ve kurgulama yetisi” (Özgen, 2018, s. 218) diğer adıyla ‘metaforlaştırma’, tüm insanlığın ortak bilişsel bir mekanizması olarak kabul edilebilir. Hayvan metaforları, bilişsel bir temele dayanmasıyla beraber kültürel olarak da belirli bir topluluğun belirli hayvan türlerine karşı tutumlarını ve inançlarını yansıtabilir (Rodríguez, 2009, akt: Kurt, 2022, s. 94). Hayvan metaforlarının etkisiyle liderlik özellikleri güçlü ve sembolik bir şekilde ifade edilebilmektedir. Buradan yola çıkarak doğada korkusuzluğu, dirençliliği ve yaratıcılığı ile bilinen bal porsuğunun, liderlik metaforu olarak dikkate değer bir örnek teşkil etmektedir.

Bal porsuğu; tehditlerle karşılaşınca geri adım atmayan, zorlu koşullarda hayatta kalmayı başarabilen ve kısıtlı imkânlar dâhilinde çözüm üretme becerisine sahip olan bir hayvan türüdür. Bal porsuğu, tehdit edildi zaman oldukça saldırgan da olabilen korkusuz bir canlı olarak tanınır (Begg & Begg,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

2003, akt: Carter vd., 2017). Bal porsuğu avcılıkta ustadır; bazen ön ayaklarıyla bir yuvanın girişini kapatabilir ve aynı zamanda arka ayaklarını kullanarak aynı yuvanın başka bir girişini kazıp, içindeki hayvanı kendi bekleyen pençelerine doğru sürebilir. Bal porsuğu dayanıklılığıyla bilinen bir canlıdır ve kolay kolay yorulduğu söylenemez; bu nedenle çoğu zaman daha büyük avları hedefleyebilir, tükenme stratejisi ile hareket edip büyük hayvanları zayıflatır (Lee D,2014, akt: Carter vd., 2017).

Eğitim kurumlarında yöneticiler de bal porsuğuna benzer bir biçimde çeşitli krizler, kaynak yetersizlikleri ve çevresel baskı gibi etmenlere maruz kalabilmektedir. Bu tür durumlarda yöneticilerin sergiledikleri kararlılık, yaratıcılık, cesaret ve direnç gibi nitelikleri kritik önem arz etmektedir. Okulun maddi sorunlarını çözmeye yetersiz kaldığı durumlarda yöneticiler bazen bal porsuğu gibi kendi gücünü ve cesaretini kullanıp, bir kahraman edasıyla kendi imkânları dâhilinde sorunlarını çözmeye çalışabilir. Bu durum yönetici için sorunları çözmek adına olumlu sonuçlar yaratırken, yetkisi dışında bir karar alıp uyguladığı için olumsuz sonuçlar da doğurabiliyor. Okul Yöneticisinin, bir idareci olarak sadece yetkileri dâhilinde uygulamaya geçmesi ya da lider pozisyonunda geçip kendi inisiyatifinde proaktif kararlar vermesi gerekebilir.

Mevcut literatürde, okul yöneticilerinin davranışlarını bal porsuğu metaforu üzerinden inceleyen özgün bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durumdan yola çıkarak, araştırmada ele alınan konunun literatürdeki boşluğu dolduracak nitelikte olduğu düşünülebilir.

Bu çalışmanın temel amacı, okul yöneticilerinin davranışlarını ‘bal porsuğu’ metaforu çerçevesinde analiz edilmesidir. Çalışmada, öncelikle öğretmenlere bal porsuğunun doğadaki özellikleri – cesaret, direnç, kararlılık, zorluklar karşısında yılmama, gerektiğinde saldırgan bir savunma geliştirme ve çevresine uyum sağlama becerisi – anlatılmıştır. Açıklama sonrasında öğretmenlere şu soru yöneltilmiştir: ‘Okul yöneticim bal porsuğu gibidir çünkü’ Bu sorunun yanıtlanması, öğretmenlerin okul yöneticilerini nasıl algıladıklarını ortaya koymak ve onların davranışlarını metaforik bir perspektiften değerlendirmeyi mümkün kılmak için önem arz etmektedir. Bu çalışma, iki özelliği ile önemli katkı sağlamayı amaçlamıştır: Birincisi, okul yöneticilerinin gündelik pratiklerde sergilediği davranışların öğretmenin bakış açısıyla daha derinlemesine anlaşılmasına olanak tanımak; ikincisi ise liderlik literatürüne özgün bir metaforik model kazandırmak ve liderlik davranışlarının farklı kültürel ya da sembolik bağlamlarda nasıl yorumlanabileceğine yönelik yeni açılımlar sunmaktır.

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi: Bu araştırma, bal porsuğu metaforundan yola çıkarak öğretmenlerin okul yöneticilerine karşı görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçladığı için ‘olgubilim’ deseninde düzenlenmiş nitel bir çalışmadır. Olgubilim, bir problem durumu çözümüyle ilişkili görüşme, gözlem ya da doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı nitel araştırma, önceden



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bilinen veya henüz fark edilmemiş problemlerin algılanması, problemle alakalı doğal olguların realist bir şekilde ele alınması için öznel-yorumlayıcı bir süreçtir (Seale, 1999; akt: Türnüklü, 2000).

Çalışma Grubu: Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubunu 2025-2026 eğitim öğretim yılında Samsun İli Merkez İlçelerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen 30 öğretmenden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları: Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılarca geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Görüşme, araştırma cevabı aranılan soruların ışığında ilgili kişilerden veri toplama şeklinde tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2011). Form oluşturulurken, alanında uzman iki öğretim üyesine inceletilmiş, onların önerileri doğrultusunda oluşan soru dört okul yöneticisi ve iki öğretmene okutulmuş ve onlardan da gelen öneriler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Görüşme sorusu, bal porsuğunun öne çıkan özellikleri (cesaret, direnç, kararlılık, zorluklar karşısında yılmama, gerektiğinde saldırgan bir savunma geliştirme ve çevresine uyum sağlama becerisi) ile okul yöneticilerinin günlük uygulamaları arasında bağ kurmayı hedeflemiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Görüşme, bizzat araştırmacılarca yüz yüze yapılmıştır. Görüşme öncesi katılımcılara araştırmanın amacından söz edilmiş ve bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı ve kodlar aracılığıyla verilerin isimlendirileceği, istedikleri takdirde görüşmeden ayrılacakları beyan edilmiştir.

Verilerin Analizi: Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi yöntemiyle, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlarla ilişkilere ulaşılır, benzeyen verileri belirli kavram ve temalar yoluyla bir araya getirilir, son aşamada da okuyucunun anlayabileceği ölçüde düzenlenip yorumlanır. İçerik analizi, kurallara ilişkin kodlamalar aracılığıyla bir metne özgü bazı sözcüklerin daha küçük içerik kategorilerle özetlenebildiği sistematik ve yinelenen bir teknik olarak nitelendirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 242-243).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin, kriz durumlarında cesaretli ve kararlı bir tutum sergilediği gözlemlenmektedir. Bu durumun, bal porsuğunun korkusuzluk özelliği ile benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Kaynak yetersizliklerinde yöneticilerin pratik çözümler geliştirmeleri yönüyle bal porsuğunun doğadaki yaratıcılığı ilişkilendirilebilir.

Yöneticinin bal porsuğuna benzetilmesinin hem olumlu hem de olumsuz yönleri bulunmaktadır. Bal porsuğu metaforu, yöneticinin sorunlar karşısında geri adım atmayan, kararlı ve çözüm odaklı bir liderlik tarzını temsil etmektedir. Bu özellikler, okulun karşılaştığı güçlüklerin aşılmasında ve öğretmenlere güven veren bir duruş sergilemesi bakımından oldukça değerli olarak algılanır. Ancak, yöneticinin yüksek cesaretiyle birlikte zaman zaman sabırsız davranarak hızlı kararlar alması



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öğretmenler üzerinde stres de yaratabilmektedir. Okul yöneticilerinin güçlü liderlik niteliklerini ortaya koyarken, aynı zamanda bu gücün dengeye oturtulmadığı durumlarda çalışma ortamında gerilim yaratabileceğini de göstermektedir. ‘Bal porsuğu’ okul yöneticisinin yapması muhtemel tercihin kariyer hayatını etkileyebilme ihtimali, çalışma hayatının da doğadaki bal porsuğunun hayatı gibi mücadelelerle dolu ve zorluklar içinde olabileceğinin göstergesidir. Bal porsuğunun zorluklar karşısında gösterdiği cesaret ve kararlılığın, olumlu olduğu kadar olumsuz algılanması da ayrı bir tartışma konusu olabilecek niteliktedir.

Sonuç olarak, bal porsuğu metaforu okul yöneticilerinin davranışlarını anlamak için güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Bu çalışma genel bir bakış açısıyla, eğitim yönetimi alanına hem teorik hem de pratik açıdan özgün bir katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: bal porsuğu, liderlik, okul yöneticileri, metafor, davranış analizi

Kaynakça

- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri Kitabı. Baskı) Pegem Akademi, Ankara.
- Carter, S., Plessis, T., Chwalibog, A., & Sawosz, E. (2017). The honey badger in South Africa: Biology and conservation. *International Journal of Avian & Wildlife Biology*, 2(2), 00091. <https://doi.org/10.15406/ijawb.2017.02.00016>
- Leblebici, D. N. (2008). Örgüt kuramında paradigmlar ve metaforlar. *Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9(15), 345–360.
- Morgan, G. (1980). Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organization theory. *Administrative Science Quarterly*, 25(4), 605–622. <https://doi.org/10.2307/2392283>
- Özgen, M. (2018). Bilişsel dilbilgisi. In Ö. Can (Ed.), *Dilbilim kuramları – İki düzlem beş kuram* (ss. 213–259). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Özkan Kurt, F. (2022). Türkçede hayvan adlarının metaforik kullanımları. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 8, 273–294. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1136494>
- Şişman, M. (2018). Öğretim liderliği (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmenlerin İş Yükleri ile Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkide Okul Memnuniyetsizliği ve Mesleki Gelişim Gereksiniminin Aracı, Öğretimsel Liderliğin Farklılaştırıcı Rolü

Tuncer Fidan

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmenlik oldukça stresli bir meslektir. Mesleki stres tükenmişlik ve zayıf iş performansını da beraberinde getirmektedir. Stres öğretmenlerin çalışmalarını sekteye uğratmakta ve duygusal denge kurmalarını engellemektedir. Uzun süreli stres işten ayrılma niyetinin en yaygın nedenlerinden biridir. Bunun yanında sessiz istifa, örgütsel sessizlik, pasif direniş ve odaklanma sorunları gibi olumsuz psikolojik sonuçları vardır. Stres üzücü veya tehdit edici nitelikteki çevresel uyarıcılara verilen olağan bir tepkidir. Öğretmenlerin mevcut kapasiteleri çevresel talepleri karşılamak için yetersiz kaldığında ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle, stresin en bilinen öncülü iş yüküdür (Agyapong vd., 2022).

Son yirmi yılda, öğretmenlik bir meslek olarak giderek daha zorlu hale gelmiştir. Daha fazla evrak işi, daha fazla bürokrasi ve daha kalabalık sınıflar dünyanın birçok ülkesinde olağan hale gelmiştir. Öğretmenlerin görev alanları genişlemiştir. Geçmişte yalnızca öğretim programının uygulanmasından sorumlu iken günümüzde öğrenci başarısızlığının sorumluluğu üstlenmeleri ve bunu gidermek için daha fazla çaba göstermeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin görüşleri alınmadan uygulanan değişim ve reform politikaları çoğunlukla istenen sonuçlara ulaşamamış, ancak öğretmenlerin sorumluluklarını ve evrak işlerini artırmıştır. İş yükü artışının en belirgin sonucu da öğretmenliğin geçmişe nazaran daha stresli bir meslek haline gelmesidir (Van Droogenbroeck vd., 2014).

Öğretmenlerin stres düzeylerini artıran bir diğer etken ise görev yaptıkları okullardan duyulan memnuniyetsizliktir. Okullar genellikle öğretmenler için güvenli kurumlar olarak resmedilmektedir (Crowson, 2003). Bununla birlikte, okullar informal yönü ağır basan örgütlerdir. Olumlu olduğu kadar olumsuz iklim öğeleri de okullarda gözlenebilmektedir. İş birliğinden çok rekabetin, paylaşmaktan çok bilgi saklamanın, destekleyici yönetimden çok engelleyici yönetimin ağır bastığı durumlarda öğretmenler soyutlanmış bireylere dönüşmektedir. Bu okullar öğretmenler için gereksinim duydukları kaynakları kendilerine sunan bir çevre olmaktan çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle, okullar iş yüklerinden kaynaklanan stres düzeylerini yükselten, güvensiz çevrelere dönüşmektedir. Bu durumda

öğretmenlerin okul memnuniyetsizlikleri yükseldikçe streslerinin de yükseleceğini söylemek mümkündür (Roch & Sai, 2017).

Öğretmenlerin bir diğer stres kaynağı ise mesleki yetkinliklerle ilgilidir. Yetkinlikleri konusunda özgüvene sahip öğretmenlerin stres düzeylerinin görece daha az olması beklenmektedir. Bununla birlikte, mesleki yetkinlikler konusunda alınan olumsuz dönütler öğretmenlerde stres kaynağına dönüşebilir (Hester vd., 2020). Yöneticiler tarafından yapılan sınıf ziyaretlerinin olumsuz sonuçlanması, sınıf yönetimi sorunları, öğrenci başarısının emsal sınıflara nazaran düşük olması veya veli şikayetleri gibi dönütler öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimi hissetmelerine yol açabilir. Mesleki gelişim her ne kadar genellikle olumlu bir etken olarak görülse de bu gereksinimin mevcut yetkinlikler hakkındaki olumsuz değerlendirmeleri de kapsamı öğretmenlerin stres düzeylerini yükseltebilmektedir (Badri vd., 2016).

Öğretmenlerin iş yüklerinin stres, okul memnuniyetsizliği ve mesleki gelişim gereksinimi üzerindeki etkisini hafiflettiği ileri sürülen değişken ise öğretimsel liderliktir. Öğretimsel liderlik okul yöneticilerinin öğretmenlerle birlikte öğrenci başarısı odaklı bir vizyon geliştirmelerini, öğretimsel sorunlara öncelik vermelerini ve öğretmenlere öğretimsel konularda gereksinim duydukları desteği sağlamalarını kapsayan bir liderlik türüdür. Bu haliyle öğretimsel liderliğin iş yükünün stres, okul memnuniyetsizliği ve mesleki gelişim gereksinimi üzerindeki etkilerini farklılaştırması beklenmektedir (Karaferiye & Bellibaş, 2025).

Son olarak, COVID-19 gibi küresel şokların bu çalışma kapsamındaki değişkenler, özellikle stres üzerindeki etkisi henüz tam olarak ortaya konulamamıştır (Pressley vd., 2021). Bu nedenle bu çalışmada çok uluslu PISA 2022 veri seti kullanılmıştır.

Çalışma kapsamındaki değişkenlerle ilgili sunulan tartışmaların ışığında, bu çalışmanın amacı öğretmenlerin iş yükleri ve stres düzeyleri arasındaki ilişki ile bu ilişkide okul memnuniyetsizliği ve mesleki gelişim gereksiniminin aracı etkilerinin sınanmasıdır. Bunun yanında öğretimsel liderliğin iş yükünün diğer değişkenlerle ilişkisindeki farklılaştırıcı etkisi de sınanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin stres, iş yükü, okul memnuniyetsizliği, mesleki gelişim gereksinimi ve öğretimsel liderlik algıları nasıldır?
2. Öğretmenlerin iş yükü ile stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
3. Okul memnuniyetsizliği ve mesleki gelişim gereksinimi iş yükü ve stres arasındaki ilişkide aracı etkiye sahip midir?
4. Öğretimsel liderlik, iş yükünün stres, okul memnuniyetsizliği ve mesleki gelişim gereksinimi üzerindeki etkisini farklılaştırmakta mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada PISA 2022 veri setine dayalı ilişkisel desen kullanılmıştır. PISA 2022 öğretmen anketi 17 ülkedeki 18 idari bölgede uygulanmıştır (OECD, 2022a). 15 yaşındaki öğrencilere ders veren toplam 68.054 öğretmen PISA 2022 araştırmasına katılmıştır. Ancak, Avustralya'dan 11.397 öğretmen, Almanya'dan 3.631 öğretmen ve Makao'dan 1.916 öğretmen, bu çalışmada kullanılan sorular kendilerine uygulanmadığı için bu çalışmadan çıkarılmıştır. Ayrıca, bu çalışmada kullanılan anketlerden hiçbirini doldurmayan katılımcılar da çalışmadan çıkarılmıştır (OECD, 2022b). Sonuç olarak, araştırma sorularını sınamak için 15 idari bölgedeki 3.775 okulda çalışan 47.083 öğretmenden toplanan veriler kullanılmıştır. Bu çalışmada dört ölçek kullanılmıştır: öğretmen stresi, öğretmenlerin iş yükü, okul memnuniyetsizliği, mesleki gelişim gereksinimi ve öğretimsel liderlik. Veri analizinin ilk aşamasında, ölçeklerin verilere uygunluğunu test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Bu aşamada, kompozit güvenirlik (CR), çıkarılan ortalama varyans (AVE) ve ölçeklerin Cronbach Alfa katsayıları da belirlenmiştir. Ayrıca, verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.

İkinci aşamada, hipotezlenen modelin ve alternatiflerinin uyumunun yeterliliğini değerlendirmek amacıyla bir dizi DFA yapılmıştır. Bu aşamada, hipotezleri test etmek amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) yapılmıştır. Bu çalışmada, RMSEA, SRMR, CFI, IFI, TLI ve GFI uyum iyiliği endeksleri olarak kullanılmıştır. RMSEA değerinin .07 veya daha az, SRMR değerinin .08 veya daha az, IFI, TLI ve CFI değerinin .92 veya daha fazla ve GFI değerinin .90 veya daha fazla olması, gözlenen değişken sayısı ve gözlem sayısı nedeniyle modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Hair vd., 2014). Ayrıca, okullar için değişken yanıt oranlarını kontrol etmek amacıyla kontrol değişkeni olarak uluslararası okul kimliği (CNTSCHID) modele dahil edilmiştir. Örneklem büyüklüğüne duyarlı olması nedeniyle ki-kare bölü serbestlik derecesi (χ^2/df) model uyum indeksi raporlanmamıştır (Hair et al., 2014). Üçüncü aşamada, moderatör ve bağımsız değişkenler arasındaki etkileşim etkileri modele dahil edilmiştir. PROCESS makrosu kullanılarak, farklılaştırıcı aracılık modelinin koşullu dolaylı etkileri üç standart sapma düzeyinde (-1 SD, ortalama ve +1 SD) incelenmiştir. Çalışma değişkenleri arasındaki toplam, doğrudan ve dolaylı etkileri test etmek için önyükleme (bootstrapping) analizi kullanılmıştır. Önyükleme 5000'lik örneklem ile yapılmıştır (Preacher & Hayes, 2008). Çalışma örneklemini çok büyük olduğundan, bütün aşamalarda tip 1 hataya karşı önlem olarak sonuçlar .05, .01 ve .001 düzeylerinde raporlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin iş yükünün öğretmen stresini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur ($\beta=.56$, p

Anahtar Kelimeler: İş yükü, stres, okul memnuniyetsizliği, mesleki gelişim gereksinimi, öğretimsel liderlik, öğretmen PISA 2022



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706.
- Badri, M., Alnuaimi, A., Mohaidat, J., Yang, G., & Al Rashedi, A. (2016). Perception of teachers' professional development needs, impacts, and barriers: The Abu Dhabi case. *Sage Open*, 6(3), 2158244016662901.
- Crowson, R. L. (2003). Empowerment models for interprofessional collaboration. *Teachers College Record*, 105(11), 74-93.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (Seventh Edition). Pearson, Harlow.
- Hester, O. R., Bridges, S. A., & Rollins, L. H. (2020). 'Overworked and underappreciated': Special education teachers describe stress and attrition. *Teacher Development*, 24(3), 348-365.
- Karaferye, F., & Bellibaş, M. Ş. (2025). Key school leadership practices to enhance teacher wellbeing: a meta-synthesis of qualitative evidence. *Research Papers in Education*, 1-33.
- OECD (2022a). PISA Technical Report. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2022technicalreport/>
- OECD (2022b). PISA 2022 Database. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/data/2022database/>
- Preacher, K.J., & Hayes, A.F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Pressley, T., Ha, C., & Learn, E. (2021). Teacher stress and anxiety during COVID-19: An empirical study. *School Psychology*, 36(5), 367.
- Roch, C. H., & Sai, N. (2017). Charter school teacher job satisfaction. *Educational Policy*, 31(7), 951-991.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türk Akademisyenlerin Uluslararası Akademik Hareketlilik ve Göç Kararlarını Şekillendiren Coğrafi Fırsat Yapılarının İncelenmesi

Hatice Bülbül ¹ & Aslı Yurttaş

¹ Eğitim Yönetimi, Kafkas Üniversitesi

Problem Durumu

Uluslararası akademik hareketlilik ve göç, yükseköğretim kurumlarının öncelikleri arasında yer almakta ve bireylerin akademik kariyer gelişimlerini doğrudan etkilemektedir. Ancak literatürde akademisyenlerin hareketlilik ve göç kararlarını şekillendiren nedenlerin çok boyutlu yapısı derinlemesine incelenmemiştir. Özellikle kurumsal ve akademik olanakların yanı sıra kültürel, coğrafi ve ekonomik faktörlerin karar süreçlerini nasıl şekillendirdiği karşılaştırmalı biçimde ortaya konulması önemli bir boşluğu ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, bu boşlukları doldurmayı amaçlamaktadır.

Mevcut literatürde uluslararası hareketlilik ve göç çalışmalarının odak noktasını çoğunlukla öğrenci hareketliliği oluşturmaktadır. Öğrencilerin küresel eğitimdeki konumları ve farklı ülkeler arasındaki dolaşımları hareketlilik ve göç bağlamında öğrencilerin üzerinden açıklanmaktadır (Teichler, 2004; King ve Raghuram, 2013; Brooks ve Waters, 2011). Buna karşın, alanyazında akademisyenlerin hareketlilik ve göç kararlarının daha az sayıda ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmada akademisyen hareketlilik ve göç kararlarına odaklanarak alana katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Akademisyenlerin yer değiştirmesi ile ilgili var olan Türkiye'deki araştırmaların çoğu, akademisyenlerin yurt dışına çıkış nedenlerini veya geri dönüş kararlarını açıklamakta, fakat farklı ülkelerin sunduğu fırsatların algısal çeşitliliğini ve bunun karar süreçlerindeki rolünü yeterince derinleştirmemektedir (Balun vd., 2023; Ateş ve Köksal, 2021; Küçükali, 2018). Bu durum, uluslararası göç ve hareketlilik literatüründe hem kavramsal hem de ampirik bir boşluğa işaret etmektedir.

Yapılan çalışmaların bir diğer yönü, göç olgusunun incelenmesinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterince açıklığa kavuşturulamamış olmasıdır. Göç, yıllar boyunca farklı boyutlarıyla ele alınmış, yeni yaklaşımların eklenmesiyle araştırılmış ve tek boyutlu bir yapıya indirgenemeyecek kadar kapsamlı bir olgu olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle bireysel algıların, menşei ülkedeki konumun ve gidilecek ülkenin coğrafi yapısının çok boyutlu biçimde ortaya konulması gerekli görülmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu araştırma, söz konusu boşluğu gidermeyi hedeflemektedir. Çalışmanın amacı, Türk akademisyenlerin uluslararası hareketlilik ve göç kararlarında coğrafi fırsat yapılarını nasıl algıladıklarını ve bu algıların karar süreçlerine nasıl yansıdığını incelemektir. Çalışmanın sonuçları de Haas'ın (2021) aspirasyon ve kapasite çerçevesi, coğrafi fırsat yapılarıyla ilişkilendirilerek genişletilecektir. Türkiye'de akademik insan kaynağının uluslararası hareketlilik ve göç süreçlerinde yaşadığı dinamiklerin anlaşılması, yükseköğretim politikalarının geliştirilmesi için yol gösterici olacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada, Türk akademisyenlerin uluslararası hareketlilik ve göç kararlarını alırken coğrafi fırsat yapılarını nasıl algıladıklarını ve bu algıların karar süreçlerine nasıl yansıdığını derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların bireysel deneyimlerine ve algılarına odaklanan bu çalışma fenomenolojik desen ile tasarlanmıştır. Fenomenolojik desen bireylerin doğrudan kendi deneyimlerine dayanan, tümevarımsal olarak belli bir olgunun özünü ortaya koyar (Craswell, 2018, s. 78). Katılımcılar Türkiye'de eğitim bilimleri alanında görev yapmış ve en az bir yıl yurt dışı deneyimi yaşamış kişilerden oluşmaktadır. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi ve kar topu örnekleme yöntemi birlikte kullanılmıştır. Katılımcı sayısı veri doygunluğu esas alınarak belirlenmiş ve toplam 12 katılımcıdan oluşmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile hazırlanarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara Google Forms üzerinden gönderilen rıza metnini onaylayarak görüşmeler Times programı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi toplanan verilerden anlamlı temaların ve desenlerin çıkarılması ile katılımcıların deneyimlerinin geniş bir bağlamda yorumlanmasını sağlar. Braun ve Clarke (2006) içerik analizi yönteminin araştırmacının verilerdeki ortak temaları tanımlamasına ve bu temaları sistematik bir şekilde analiz etmesine olanak tanıdığını belirtir. Bu yöntem nitel verilerin derinlemesine incelenmesine ve anlamlandırılmasına yardımcı olur. Görüşmeler transkribe edilerek kodlama yapılmıştır. Kodlama yapılırken katılımcı ifadeleri incelenmiş benzer ifadeler ortak kodlar altında birleştirilerek temalar oluşturulmuştur. Verilerin güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (1994, s. 74) önerdiği formül kullanılmıştır. Elde edilen kod ve temalar, alanında uzman iki akademisyenin görüşüne sunulmuş ve geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilerek bulguların şeffaflığı sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türk akademisyenlerin uluslararası hareketlilik ve göç kararlarında hedef ülke seçimlerinde coğrafi fırsat yapısının belirleyici rolü doğrultusunda, kurumsal ve akademik nedenler ($f=15$) öncelikli etken olarak öne çıkmış, bunu kültürel ve coğrafi nedenler ($f=9$) ile ekonomik nedenler ($f=8$) izlemiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kurumsal ve akademik nedenlerin akademisyenlerin kararlarının şekillenmesinde öncelikli olarak belirleyici olması alinyazındaki diğer çalışmalar ile paralellik göstermektedir (Oliveira, vd., 2023: Balasooriya, vd., 2014: Konečný, vd., 2024: Czaika ve Toma, 2017: Brandi ve Bruno, 2020)

Kültürel ve coğrafi nedenler teması altında ise güvenlik, sosyal çevre, kültürel yakınlık ve fiziki yakınlık öne çıkan unsurlar olarak belirlenmiştir. Alinyazında bu önceliklerin sıralamasının bağlama göre farklılık gösterebildiği, özellikle kültürel yakınlığın ve benzerliklerin akademisyenlerin karar süreçlerinde önemli rol oynadığı vurgulanmaktadır (Evan vd., 2025). Katılımcı ifadeleri, geçmiş deneyimlerin karar sürecinde belirleyici rol oynadığını göstermektedir. Örneğin, daha önce farklı bir ülkeye gidip kültür şoku yaşayan bir katılımcı, sonraki tercihlerinde kültürel yakınlığa önem vermiştir. Bu bulgular, algısal unsurların da göç karar süreçlerinde belirleyici olduğunu göstermektedir.

Göç ve hareketlilik kavramları uzun yıllar ekonomik nedenlere bağlanmış fakat yapılan çalışmaların bireylerin bu kararlarında ekonomik nedenlerin öncelikli nedenler arasında yer almadığını ortaya koymuştur (Kurek-Ochmańska ve Luczaj, 2021). Bu çalışmada da benzer şekilde kurumsal ve akademik nedenlerin ardından ekonomik nedenlerden söz edildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: hareketlilik, göç, coğrafi fırsat, akademisyen

Kaynakça

- Ateş, İ., ve Köksal, Y. A. (2021). Beyin göçü-mutluluk ilişkisi: Türkiye’de akademisyenler için ampirik bir analiz. Aydın İktisat Fakültesi Dergisi, 6(2), 63-82.
- Balasooriya, C., Asante, A., Jayasinha, R., ve Razee, H. (2014). Academic mobility and migration: Reflections of international academics in Australia. In Academic mobility (pp. 117-135). Emerald Group Publishing Limited.
- Balun, B., Kurter, O., ve DİNÇAY, İ. H. (2023). Göç yönetimi ve göçlerin Türkiye'deki sosyoekonomik yaşama etkilerine ilişkin akademisyen görüşleri. Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi, 58(1), 877-900.
- Brandi, L., ve Bruno, G. S. F. (2020). Italian researchers' migration patterns: Career progression and confidence in the national RvEl system. Studies in Higher Education, 45(8), 1629–1642. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1597030>
- Braun, V., ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Creswell, J. W. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). SAGE Publications.
- Czaika, M., ve Toma, S. (2017). International academic mobility across space and time: The case of Indian academics. Population, Space and Place, 23(8), e2069.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Evan, T., Fišerová, E., ve Elgnerová, A. (2025). The Influence of Culture on Migration Patterns. arXiv preprint arXiv:2504.08443.

Hain de Haas, H. (2021). A theory of migration: The aspirations–capabilities framework. *Comparative Migration Studies*, 9(8), 1–35. <https://doi.org/10.1186/s40878-020-00210-4>

Konečný, O., Hromčíková, L., Ševčík, M., Sucháček, J., ve Przytuła, S. (2024). Geographical and institutional motives for mobility of researchers in science-based post-socialist city. *Cities*, 152, 105152.

Kurek-Ochmańska, A., ve Luczaj, K. (2021). Are you crazy? Why are you going to Poland? Migration of Western scholars to academic peripheries. *Geoforum*, 119, 117–125. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2020.12.001>

Küçükali, A. (2018). Akademisyenlerde göç etme niyeti: Erzurum ili örneği. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 7(19), 588-608.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. Baskı). Sage Publications.

Oliveira, T., Nada, C., ve Magalhães, A. (2023). Academic migration and epistemological value: exploring the experience of migrant academics in Portugal. *Education Sciences*, 13(7), 720.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Etkililiğine İlişkin Öğretmen Algıları: Cinsiyet ve Mesleki Kıdem Değişkenleri Üzerine Bir Araştırma

Nesip Demirbilek

Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Bingöl Üniversitesi

Problem Durumu

Okulların etkili bir şekilde işleyişi, eğitim sistemlerinin başarısını doğrudan belirleyen en önemli unsurlardan biridir. Eğitim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirebilmesi, yalnızca program ve öğretim süreçleriyle değil, aynı zamanda okulun genel yapısı, liderlik anlayışı, öğretmenlerin iş birliği ve örgütsel iklim gibi çok boyutlu unsurlarla yakından ilişkilidir (Hoy, 2009). Bu bağlamda “okul etkililiği” kavramı, okulların hedeflerini ne ölçüde gerçekleştirdiğini ve paydaşlarının beklentilerini karşılayabilme düzeyini ifade etmektedir.

Alan yazında okul etkililiği, öğrencilerin akademik başarıları, öğretmenlerin mesleki doyumları, yönetsel süreçlerin etkinliği ve okulun toplumsal beklentilere yanıt verebilme kapasitesi ile açıklanmaktadır (Scheerens, 2000; Teddlie & Reynolds, 2000). Etkili okullar üzerine yapılan araştırmalar, öğretimsel liderlik, öğretmenlerin motivasyonu, güçlü okul iklimi ve paydaş katılımı gibi unsurların bu kavramı şekillendirdiğini göstermektedir (Edmonds, 1979; Lezotte, 2010).

Türkiye’de ise okul etkililiği konusundaki çalışmalar son yıllarda artış göstermekte olup, özellikle öğretmen algılarına dayalı ölçekler aracılığıyla konu incelenmektedir (Demirkasımoğlu & Taşkın, 2015). Öğretmenlerin, okulun etkililiğini algılama biçimleri hem öğretim süreçlerinin kalitesine hem de öğrencilerin başarısına doğrudan etki etmektedir. Bu nedenle öğretmen algılarının ölçülmesi, okul geliştirme politikalarının belirlenmesinde yol gösterici bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Hoy (2009) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Demirkasımoğlu ve Taşkın (2015) tarafından yapılan Okul Etkililiği Ölçeği, öğretmenlerin okulun etkililiğine ilişkin algılarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araçtır. Bu ölçeğin farklı bağlamlarda yeniden test edilmesi, kavramın Türk eğitim sistemi içerisindeki görünümünü anlamak açısından önemlidir.

Bu çalışmada öğretmenlerden elde edilen veriler aracılığıyla okul etkililiği algıları incelenmiştir. Özellikle cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin okul etkililiği algılarında anlamlı farklılıkların olup olmadığı araştırılmıştır. Bu yönüyle çalışma hem kuramsal alana katkı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sağlamakta hem de okul yöneticilerine öğretmenlerin algılarını geliştirmeye yönelik pratik öneriler sunmayı hedeflemektedir.

Bu araştırmanın temel problemi şu şekilde ifade edilebilir: “Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?”

Alt Problemler

- Öğretmenlerin okul etkililiği algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin okul etkililiği algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerinin etkileşimi, öğretmenlerin okul etkililiği algılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarını incelemek amacıyla nicel yöntemle ve ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkileri betimlemeye ve aralarındaki farklılıkları ortaya koymaya olanak sağlar (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022 yılında Türkiye’de çeşitli okullarda görev yapan toplam 394 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların 200’ü erkek, 191’i kadın olup 3 katılımcı cinsiyet belirtmemiştir. Mesleki kıdem açısından öğretmenlerin 145’i 16 yıl ve üzeri, 101’i 11–15 yıl, 96’sı 6–10 yıl ve 50’si 1–5 yıl deneyime sahiptir. Görev yaptıkları okul kademesi açısından 149’u ortaokul, 145’i ilkokul, 75’i lise ve 20’si okul öncesi kademesinde çalışmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplamak amacıyla Okul Etkililiği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Hoy (2009) tarafından geliştirilmiş; Demirkasımoğlu ve Taşkın (2015) tarafından Türkçe ’ye uyarlanmıştır. Demirkasımoğlu ve Taşkın (2015), ölçeğin Türk kültüründe geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu rapor etmiş; ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ayrıca Özerdem (2022) tarafından yinelenmiştir.

Beşli Likert tipindeki ölçek 1 = Hiç Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kısmen Katılıyorum, 4 = Katılıyorum, 5 = Tamamen Katılıyorum biçiminde puanlanmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi, ölçeğin 8 maddeden oluşan tek faktörlü yapısını doğrulamıştır ($\chi^2/sd = 3.82$; GFI = .96; RMSEA = .08;



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

CFI = .98; NFI = .98). Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı önceki çalışmalarda .88 olarak; bu araştırmada yapılan güvenirlik analizinde ise .93 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Süreci

Veriler, çevrim içi anket formu aracılığıyla gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve anonimlikleri korunmuştur.

Etik Onay: Bu araştırma, Bingöl Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 21.12.2020 tarihinde onaylanmıştır (Sayı: 92342550/108.01).

Veri Analizi

Veri analizi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Öncelikle betimsel istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) hesaplanmıştır. Öğretmenlerin okul etkililiği algılarının cinsiyet, mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Anlamlı farklılıklar için Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tartışma

Bu araştırmada, öğretmenlerin okul etkililiği algıları cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre incelenmiş ve bulgular literatürle karşılaştırılmıştır. Öncelikle, öğretmenlerin okul etkililiği puan ortalamalarının ($M = 28.96$) yüksek düzeyde bulunması, örnekleme yer alan okulların genel olarak etkili okulların özelliklerine sahip olduğunu göstermektedir. Edmonds (1979) ve Lezotte (2010), etkili okulların temel özellikleri arasında güçlü liderlik, işbirlikçi okul iklimi ve öğretmenlerin yüksek mesleki bağlılıklarını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, katılımcı öğretmenlerin yüksek etkililik algıları, okullarında bu olumlu koşulların varlığıyla açıklanabilir.

Gelecek araştırmalarda, farklı bölgeler ve okul türlerinde nitel veri toplama tekniklerinin de kullanılması, öğretmen algılarının derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca okul liderliği, örgütsel iklim ve öğretmen motivasyonu gibi değişkenlerin dâhil edilmesi, okul etkililiği üzerine daha bütüncül bir bakış sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: okul etkililiği, öğretmen algısı, cinsiyet, mesleki kıdem, ANOVA

Kaynakça



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bingöl Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu. (2020). Etik kurul onayı belgesi (Karar tarihi: 21.12.2020, Sayı: 92342550/108.01).

Demirkasımoğlu, N., & Taşkın, P. (2015). Okul etkililiği ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 429–452. <https://doi.org/xxxx>

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15–24.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8th ed.). McGraw-Hill.

Hoy, W. K. (2009). Quantitative research in education: A primer. Sage.

Lezotte, L. W. (2010). Effective schools: Past, present, and future. Effective Schools Products.

Özerdem, M. (2022). Okul etkililiği ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 18(2), xx–xx. <https://doi.org/xxxx>

Scheerens, J. (2000). Improving school effectiveness. UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). The international handbook of school effectiveness research. Falmer Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin (TYMM) Uygulama Sürecine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

İsa Bahat ¹ & Nurgül Uçar ²

¹ Yönetim Bilişim Sistemleri, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

² Kırşehir Akpınar Halk Eğitimi Merkezi, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 yılında kamuoyuna açıklanan ve K–12 düzeyindeki öğretim programlarını yapısal, pedagojik ve felsefi olarak yeniden kurgulamayı hedefleyen kapsamlı bir reform girişimidir. Model; yalnızca müfredat değişikliklerini değil, aynı zamanda değerler eğitimi, birey-toplum-devlet ilişkileri, bilgiye ulaşma yolları ve öğrenen profiline ilişkin yeni bir vizyon geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024; Akpınar vd., 2024). Bu bağlamda TYMM, yapılandırmacı öğrenme anlayışı, 21. yüzyıl becerileri, erdem–değer–eylem üçgeni, sistem okuryazarlığı ve disiplinler arası eğitim gibi çağdaş pedagojik ilkeleri merkeze almakta ve “medeniyet temelli bir sıçrama” iddiasını taşımaktadır (Ülçay, 2024; Karataş, 2024; Arslankara ve Arslankara, 2024).

Ancak bu ölçekte bir reformun sahada başarıya ulaşabilmesi, yalnızca merkezi düzeyde belirlenen politika belgelerine değil, uygulamanın doğrudan sorumlusu olan okul yöneticilerinin deneyim ve algılarına bağlıdır (Fullan, 2007; Biesta, 2010). Okul yöneticileri, öğretimsel liderlik rolleri aracılığıyla öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen, okul kültürünü dönüştüren, öğrenci başarısını artıran ve reformları sahada hayata geçiren kilit aktörlerdir (Leithwood vd., 2006; Hallinger, 2011). Bu nedenle, TYMM’nin uygulanma sürecinde okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunların ve geliştirdikleri stratejilerin incelenmesi, reformun sürdürülebilirliği açısından kritik önemdedir.

Mevcut bulgular, okul yöneticilerinin TYMM’ye ilişkin çok boyutlu sorunlarla karşılaştığını göstermektedir. Öncelikle, reformun hazırlık ve geliştirme aşamalarında yöneticilerin karar alma süreçlerine yeterince dâhil edilmediği, bu durumun da sahiplenme ve aidiyet eksikliğine yol açtığı görülmektedir. Ayrıca yöneticilere yönelik verilen eğitimlerin süre, içerik ve yöntem bakımından yetersiz kaldığı; modelin felsefi ve pedagojik arka planını anlamada güçlükler yaşandığı ifade edilmektedir (Berk ve Özer, 2024). Bu durum, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini sınırlamakta ve uygulamayı kişisel yorumlarla yürütmelerine neden olmaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öte yandan, öğretmenlerin modele yönelik hazır bulunuşluklarının yetersiz olması ve reformun geçici olacağına dair algının yaygınlaşması, uygulamanın içselleştirilmesini engellemektedir (Akpınar vd., 2024; Duyul vd., 2025). Benzer şekilde, öğrencilerin TYMM'nin öngördüğü “erdemli ve yetkin birey” profiline ulaşabilmeleri için gerekli bilişsel, duyuşsal ve teknolojik yeterliklere sahip olmamaları, reformun hedefleriyle öğrenci gerçekliği arasında bir uyumsuzluk doğurmaktadır (Mukul ve Büyüközkan, 2023). Velilerin sürece yeterince dâhil edilmemesi de okul-aile iş birliğini zayıflatmakta ve reformun toplumsal sahiplenmesini güçleştirmektedir (Küçük ve Kurt, 2025).

Altyapı ve kaynak eksiklikleri de önemli bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle teknolojik donanım ve dijital erişim imkânlarının yetersizliği, TYMM'nin öngördüğü öğrenme ortamlarının hayata geçirilmesini sınırlandırmaktadır. Bunun yanında, merkezi sınav sistemi ve yükseköğretime geçiş yapısı ile TYMM'nin öğrenci merkezli pedagojik yaklaşımı arasındaki uyumsuzluk, öğretmenler ve öğrenciler açısından motivasyon kaybına yol açmaktadır (Karataş, 2024).

Sonuç olarak, TYMM vizyoner bir paradigma değişimi iddiası taşısa da, uygulama sürecinde okul yöneticilerinin deneyimleri; yönetim eksiklikleri, hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, öğretmenlerin uyum sorunları, öğrencilerin hazır bulunuşluk eksiklikleri, velilerin süreçten uzak kalması, altyapı yetersizlikleri ve politika uyumsuzlukları gibi çok boyutlu sorunları ortaya koymaktadır. Eğitim yönetimi perspektifinden temel problem; TYMM'nin hedeflediği pedagojik dönüşüm ile uygulama ekosistemi arasındaki yönetişimsel ve operasyonel kopukluktur. Bu bağlamda araştırmanın problem durumu, TYMM'nin uygulama sürecinde okul yöneticilerinin yaşadığı güçlüklerin ve bu güçlüklerin reformun sürdürülebilirliğine etkilerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulama sürecine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini derinlemesine anlamayı ve bu görüşler doğrultusunda modelin etkililiği ile sürdürülebilirliğine ilişkin öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda çalışma, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgubilim) yaklaşım temelinde yapılandırılmıştır.

Fenomenolojik yaklaşım, bireylerin belirli bir olguya ilişkin öznel deneyimlerini anlamaya odaklanan ve bu deneyimlerin ardındaki anlam dünyasını açığa çıkarmayı hedefleyen bir yöntemdir. Bu bağlamda, bireylerin yaşamlarını nasıl yorumladıkları, gerçekliklerini nasıl inşa ettikleri ve yaşantılarına nasıl anlam yükledikleri araştırmanın merkezinde yer alır (Merriam, 2013). Nitel araştırma geleneğinde, özellikle sosyal bilimlerde, temel veri kaynağını insan oluşturmaktadır. Bu tür çalışmalarda araştırmacı yalnızca mevcut veriyi toplamaktan öte, katılımcıyla kurduğu etkileşimli diyalog aracılığıyla veriyi yeniden yapılandırmakta ve anlamlandırmaktadır (Kümbetoğlu, 2015).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırma kapsamında, okul yöneticilerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin deneyimleri, algıları ve değerlendirmeleri, onların özgün bağlamlarında ele alınarak incelenmiştir. Böylece, yöneticilerin söz konusu eğitim reformunu nasıl kavradıkları ve bu kavrayışın uygulamadaki yansımaları derinlemesine çözümlenmiştir. Fenomenolojik yöntemin sağladığı bu derinlikli yaklaşım, modelin sahadaki etkilerini anlamak için önemli bir zemin sunmaktadır. Bununla birlikte, yöntemin doğası gereği, elde edilen bulguların geniş kitlelere genellenmesinde sınırlılıklar bulunmakta; ayrıca katılımcı yanıtlarının bireysel önyargı ve duygusal etkiler içerebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır (Cresswell, 2013).

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan 19 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Katılımcılar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulama sürecini doğrudan deneyimlemiş olmaları esas alınarak belirlenmiştir. Katılımcıların seçimi, nitel araştırma amaçlı örnekleme türlerinden biri olan kartopu (zincir) örnekleme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Kartopu örnekleme, özellikle evrenin tamamına erişmenin güç olduğu veya hakkında yeterli nicel veri bulunmayan durumlarda kullanılan etkili bir örnekleme tekniğidir (Patton, 2005). Bu yöntem, çalışılan konuya ilişkin en fazla bilgiye sahip kişilere ulaşmayı ve bu kişilerin yönlendirmeleriyle diğer bilgi kaynaklarına erişmeyi amaçlamaktadır (Creswell, 2013). Araştırmacı, TYMM uygulamasına dair en fazla deneyime sahip olduğunu düşündüğü yönetici ile görüşerek süreci başlatmış, bu kişiden konuyla ilgili başka kimlerle görüşülmesi gerektiğine dair öneriler alarak örnekleme zincirini genişletmiştir (Flick, 2014). Kartopu örneklemesinde en önemli unsur, araştırmacının görüştüğü kişilerin güvenini kazanması ve bu güven ilişkisi üzerinden derinlemesine veri toplayabilmesidir (Grix, 2010).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) uygulanma sürecine ilişkin okul yöneticilerinin deneyim ve algıları incelenmiştir. Bulgular, yöneticilerin modelin değerler eğitime ve öğrencilerin karakter gelişimine yaptığı vurguyu olumlu karşıladıklarını; ancak hazırlık ve geliştirme süreçlerinde yeterince dâhil edilmemelerinin aidiyet ve sahiplenme sorunları doğurduğunu göstermektedir (Akpınar & Köksalan, 2024; Arslankara & Arslankara, 2024).

Uygulama sürecinde en sık dile getirilen sorunlar; öğretmenlerin modele inanmakta zorlanmaları, geçici olacağına dair algının yaygınlaşması, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersizliği ve velilerin sürece dâhil edilememesidir. Ayrıca, eğitimlerin kısa süreli ve uygulama odaklı olmaması, içeriklerin karmaşıklığı, eğitimcilerin yetkinliğine dair şüpheler ve resmi bilgi akışının sınırlı kalması, sürecin sağlıklı yürütülmesini engellemiştir (Yıldırım & Çalışkan, 2024; Banaz, 2024).

Teknolojik altyapı eksiklikleri ve özellikle kırsal bölgelerde internet erişiminin sınırlılığı, öğretmenlerin bireysel çabalara dayalı çözüm üretmelerine yol açmıştır. Buna ek olarak, kültürel ve



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kapsayıcı içerik eksiklikleri, modelin öğrenci çeşitliliğini yeterince yansıtamadığına işaret etmektedir (Köçer, 2025).

Sonuç olarak, TYMM eğitim kalitesini artırma potansiyeli taşısa da, sürdürülebilirliği için içeriklerin sadeleştirilmesi, uygulama süreçlerinin daha gerçekçi planlanması, öğretmenlere sürekli destek sağlanması ve paydaş katılımının güçlendirilmesi gerektiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: School Administrators’ Perspectives on the Implementation Process of the Century of Türkiye Education Model (TYEM)

Kaynakça

Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. EKEV Akademi Dergisi, (99), 59–73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>

Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. Tarih Okulu Dergisi, 17(68), 27–48. <https://doi.org/10.29228/Joh.74735>

Arslankara, V. B., & Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. İstanbul Eğitim Dergisi, 1(1), 121–145. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889>

Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı’nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1), 279–290. <https://doi.org/10.48066/kusob.1483671>

Berk, Ş., & Özer, B. (2024). “Türkiye Yüzyılı” Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin düşünceler. Journal of History School (JOHS), 17(73), 3241–3256. <https://doi.org/10.29228/joh.78177>

Biesta, G. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Routledge.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). Sage.

Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. Ulusal Eğitim Dergisi, 5(3), 1–18. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15002346>

Flick, U. (2014). An introduction to qualitative research. Sage.

Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4th ed.). Teachers College Press.

Grix, J. (2010). The foundations of research. Palgrave Macmillan.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>

Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında. *Alanyazın: Critical Reviews in Educational Sciences*, 5(1), 6–11.

Köçer, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe dersi öğretim programı ve 5. sınıf Türkçe ders kitabının kültür okuryazarlığı bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 14(1), 161–171. <https://doi.org/10.7884/teke.1589388>

Kümbetoğlu, B. (2017). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma* (5. baskı). Bağlam Yayıncılık.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. DfES Publications.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70–75. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248>

Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Evaluation of the Türkiye Century Education Model in terms of 21st century human profile. *Electronic Journal of Education Sciences*, 13(26), 204–220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmene Minnetten Öğretmene Şiddete

Ceyda Türkkaş¹ & Özlem Akın Mart²

¹ Türkçe Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² İngilizce Öğretmenliği Gölhisar Adnan Menderes İlkokulu

Problem Durumu

Eğitim; bireylerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişmelerinin temelini oluşturan ve toplumların geleceğini şekillendiren bir süreçtir. Bu süreçte öğretmenler, yalnızca akademik bilgi aktarıcıları değil aynı zamanda öğrencilerin kişilik gelişimini destekleyen, onlara rehberlik eden ve sosyal beceriler kazandıran kritik aktörlerdir (UNESCO, 2019). Eğitim kalitesinin devamlılığı açısından süreçlerin tüm paydaşlarıyla birlikte verimli bir şekilde sürdürülebilmesi için eğitim ortamlarının güvenli, destekleyici ve sağlıklı olması vazgeçilmezdir (Barlow & Minnis, 2000). Ancak ne yazık ki öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini yürüttükleri okullar ve eğitim ortamları, günümüzde farklı şiddet türlerinin sahnesi hâline gelmekte, bu da hem bireysel hem de toplumsal düzeyde ciddi sorunlara yol açmaktadır. Öğretmenlerin sıkça öğrenciler tarafından kurban edildiği veya zorbalığa uğradığı, alay edildiği, aşağılandığı veya tehdit edildiği ifade edilmektedir (De Wet, 2010).

Şiddet, Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımıyla “bireyin kendisine, başka bir bireye veya topluluğa karşı fiziksel güç veya güç kullanımı yoluyla zarar verme davranışı”dır (Krug vd., 2002). Bu tanım, öğretmene yönelik şiddetin farklı biçimlerde ve boyutlarda ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Çeşitli şekillerde ortaya çıkan okul şiddeti; zorbalık, korkutma, çete faaliyeti, dolap hırsızlığı, silah kullanımı, saldırı gibi mağduriyetlerle sonuçlanabilecek her türlü eylemi içermektedir (Volokh & Snell, 1998). Güncel küresel eğitim izleme raporları, öğretmenlerin maruz kaldığı şiddetin eğitim kalitesi üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çekmekte ve öğretmen güvenliğinin sağlanmasının eğitimde eşitlik ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşılması için kritik olduğunu vurgulamaktadır (OECD, 2024). 21. yüzyıl küresel eğitim paradigmasının evrensel, yaygın bir bileşeni olarak görülen öğretmene yönelik şiddetin (Espelage vd., 2013), dünya çapında ele alınması gereken bir konu olduğu yapılan araştırma sonuçlarında dikkat çekmektedir. Örneğin Amerika’da yaklaşık her yıl 234.000 öğretmenin çeşitli sebeplerle şiddete maruz kaldığı (Daniels, Bradley, & Hays, 2007), İsrail’de her beş öğrenciden birinin öğretmene şiddet gösterdiği, Slovakya’da öğretmenlerin yaklaşık yarısının son 30 gün içinde en az bir kere şiddete uğradığı (Dazuka & Dalbert, 2007) belirtilmektedir. Burton ve Leoschut (2013) Güney Afrikada’ki öğretmenlerin %41’inin bir öğrenci tarafından sözlü tacize uğradığını ve %7.9’unun fiziksel mağduriyete uğradığını belirtmektedir. Özkılıç (2012) ve



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Cumaoğlu'nun (2007) araştırmalarında da öğretmenlerin yaklaşık yarısının şiddete maruz kaldığını ifade edilmiştir.

Okulda şiddete yönelik araştırmaların genellikle öğrenciye yönelik şiddet bağlamında ele alındığı, diğer okul paydaşlarına yönelik şiddetin nadir ele alınan bir olgu olduğu görülmektedir (Espelage vd., 2013). Ancak öğretmenlerin şiddete uğrama ihtimalinin öğrencilere göre üç kat daha fazla olduğu vurgulanmaktadır (Kondrasuk vd., 2005). Öğretmen mağduriyetinin yaygın bir sorun olduğu ve öğretmenlerin okuldaki güvenlikleri konusunda endişe duyduklarını farklı araştırmalarda vurgulanmaktadır (Dinkes, 2009; Pietrzak vd., 1998). Bunun yanında şiddete maruz kalan öğretmenlerin mesleki ve psikolojik sorunlarının olduğu ve bu durumun eğitim süreçlerini olumsuz etkilediği dile getirilmektedir (Memduhoğlu ve Demir, 2024). Bu nedenle, öğretmene yönelik şiddetin nedenlerinin kapsamlı bir biçimde araştırılması ve etkili çözüm önerilerinin geliştirilmesi, hem öğretmenlerin korunması hem de eğitim kalitesinin artırılması için hayati önem taşımaktadır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin deneyimlerini iyileştirmek ve okul sistemlerimizi daha güvenli ve etkili hâle getirmek için öğretmenlere yönelik şiddetin niteliğini ve kapsamını daha iyi anlamaya acil ihtiyaç bulunmaktadır. Türkiye'de de öğretmene yönelik şiddet vakalarının sayısının giderek arttığı ve bu durumun, öğretmenlerin hem fiziksel hem de psikolojik güvenliğini tehdit ettiği düşünüldüğünde konuya ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen bu araştırmanın kıymetli olduğuna inanılmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, öğretmenlerin deneyim ve görüşleri doğrultusunda eğitim ortamlarında artış gösteren şiddet olaylarının nedenlerini anlamak ve benzer olayların tekrar yaşanmaması için alınabilecek tedbirler ile çözüm önerilerini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırma, sosyal bilimlerde sıklıkla tercih edilen nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması yöntemi; belirli bir olgu, durum veya süreç hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bilgi edinmeye olanak tanınması bakımından özellikle karmaşık toplumsal sorunların incelenmesinde etkili görülmektedir (Yin, 2018).

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen nitel anket (açık uçlu soru formu) kullanılmıştır. Nitel anket hazırlanırken öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Ardından ilk bölümü demografik sorulardan, ikinci bölümü şiddetin nedenlerine ve önlenbilmesine ilişkin görüşlere yönelik sorulardan oluşan bir form hazırlanmıştır. Uzman görüşünün alınmasının ardından forma son şekli verilmiştir. Araştırma sorularından hareketle katılımcılara “Öğretmenlere yönelik artan şiddet oranlarının nedenleri nelerdir? Benzer olayların yaşanmaması için alınabilecek önleyici tedbirler, çözüm önerileri neler olabilir?” soruları yöneltilmiştir. Nitel anket uygulaması çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, coğrafi engelleri aşmak ve farklı bölgelerden öğretmenlerin katılımını sağlamak açısından kolaylık sağlamıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmanın çalışma grubunu, gönüllülük esasına göre çalışmaya katılan, Türkiye'nin farklı illerinde ve çeşitli eğitim kademelerinde görev yapan toplam 274 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun heterojen yapısı, araştırmanın genellenebilirliğini artırmak ve öğretmene yönelik şiddet konusundaki farklı deneyim ve bakış açılarını yansıtmak amacıyla önemsenmiştir. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu süreçte MAXQDA uygulamasından faydalanılarak görüşme metinleri detaylı biçimde incelenmiş, şiddetin nedenleri ve çözüm önerileri bağlamında ortak temalar belirlenmiş ve bu temalar kategorize edilmiştir. Analiz sırasında araştırmacılar arasında uyum sağlanması için kodlama süreci birkaç aşamada tekrarlanmış ve fikir birliği sağlanmıştır. Ulaşılan nihai bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur.

Sonuç olarak bu nitel durum çalışması, öğretmenlerin yaşadıkları şiddet deneyimlerini derinlemesine anlamaya ve eğitim ortamlarında şiddetin azaltılması için uygulanabilir çözüm yolları geliştirmeye odaklanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin artan şiddet olaylarının nedenleri arasında “mesleki itibarın azalması, yasaların/yaptırımların yetersizliği, zorunlu eğitim sistemi, öğretmene değer verilmemesi, toplumsal-ahlaki çöküş, sosyal medya, velilerin bilinçsizliği, Bakanlığın/siyasi otoritenin öğretmenlere bakış açısı” ifadelerine sıklıkla yerdikleri görülmektedir. Söz konusu olayların azaltılmasına yönelik önerilerinin ise “cezaî yaptırımların artırılması, zorunlu eğitim sisteminin kaldırılması, okullarda güvenlik görevlisi istihdamının sağlanması, öğretmenlik mesleğinin itibarının sağlanması, disiplin cezalarının artırılması ve mesleki eğitime yönlendirme yapılması, yasal düzenlemeler yapılması, özlük haklarının iyileştirilmesi, okullardaki güvenlik önlemlerinin artırılması” benzeri ifadelere yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar, gerek yasal düzenlemelere gerek eğitim politikalarına yönelik planlama ve uygulama aşamalarında önemli değişiklikler gerektiren kararlara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: eğitimde şiddet, öğretmene şiddet, şiddet.

Kaynakça

- Barlow, J., & Minnis, H. (2000). Protecting children from harm: The role of the school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(7), 867–878. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00696>
- Burton, P., & Leoschut, L. (2013). *School violence in South Africa: Results of the 2012 National School Violence Study*. Cape Town: Centre for Justice and Crime Prevention.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Cumaoğlu, N. (2007). The exposure of primary school teachers to bullying: An analysis of various variables. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(6), 789-802.

Daniels, J. A., Bradley, M. C. & Hays, M. (2007). The impact of school violence on school personnel: Implications for psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(6), 652-659.

Dazuka, J. & Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: teachers' well-being and the belief in a just world. *European Psychologist*, 12(4), 253-260.

De Wet, C. (2010). Victims of educator-targeted bullying: A qualitative study. *South African Journal of Education*, 30(2), 190-202.

Dinkers, R. (2009). Indicators of school crime and safety. DIANE Publishing.

Espelage, D., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. S., Reddy, L. A., Reynolds, C. R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers. *American Psychologist*, 68(2), 75-87.

Kondrasuk, J. N. & Greene, T. G. & Waggoner, J. & Jacqueline, E. & Edwards, K. & Nayak-Rhodes, A. (2005). Violence affecting school employees. *Education Faculty Publications and Presentations*, (s. 638-647).

Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (2002). World report on violence and health. World Health Organization. https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/

Memduhoğlu, H. B., & Demir, M. E. (2024). Öğretmenlere Yönelik Fiziksel Şiddet Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 534-554.

OECD. (2024). Education policy outlook 2024. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en>

Özkılıç, R. (2012). Bullying towards teachers: an example from Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, (47), 95-112.

Pietrzak, D., Petersen, G. J., & Speaker, K. M. (1998). Perceptions of school violence by elementary and middle school personnel. *Professional School Counseling*, 1(4), 23-29.

UNESCO. (2019). Global education monitoring report 2019: Migration, displacement and education – building bridges, not walls. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>

Volokh, A., & Snell, L. (1998). School violence prevention: Strategies to keep schools safe (Policy Study No. 234). Los Angeles, CA: Reason Foundation.

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). Sage Publications.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yönetici ve Öğretmen Gözüyle Sosyal Sorumluluk Çalışmaları

Dr. Özlem Akın Mart

İngilizce Öğretmenliği Gölhisar Adnan Menderes İlkokulu

Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insan, doğası gereği çevresiyle sürekli bir etkileşim ve iletişim halindedir. Bu nedenle çevresindeki olay ve problemlere kayıtsız kalmamakta ve sürekli çevresine karşı sorumluluk duygusuyla hareket etmektedir. Çevresine karşı hissettiği bu sorumluluk duygusu “sosyal sorumluluk” olarak ifade edilmektedir. Bireylerin kendi çabasıyla oluşturulabileceği bu kavram, örgüt olarak gerçekleştirildiğinde amacına daha hızlı ve daha etkili ulaşabilmektedir. Bu kavramın daha iyi anlaşılması örgüt içinde daha çok başvurulmasını sağlayacak ve daha çok dönüt elde edilebilecektir.

Sosyal sorumluluk kavramından, ilk olarak 1800’lü yıllarda büyük şirketlerin sayısındaki artış sonucunda bahsedilmeye başlanmıştır (Becerikli, 2000). 1960’lı yıllardan itibaren yoğun bir şekilde tartışıl原因 bu kavram (Carroll, 1991), Türk yönetim sisteminde özellikle son 30 yılda yer almaya başlamıştır (Bayraktaroğlu ve Özgen, 2008). Bu kavramın önemli ve gerekli olduğuna ilişkin akademik çevre ve iş dünyasında bir fikir birliği söz konusuyken, tanımı ve uygulamasına ilişkin farklı bakış açıları yer almaktadır (Kartalpe, 2010, s.11). Bir tanıma göre işletme yönetiminin toplumdaki değerlere ve sosyal beklentilere göre hareket etmesi olarak belirtilmektedir (Duman, 2014). Başka bir tanımda ise “bireylerin ve örgütün, örgüt içindeki ve çevresindeki bireylerin ve diğer örgütlerin beklentilerine uygun, hiçbir çıkar ve beklenti gözetilmeksizin gönüllü olarak yaptıkları toplum refahını geliştirme sorumluluğu” (Ercan, 2009) olarak ifade edilmektedir. Kişisel bir yönelim olması yönünden başkalarından elde edilecek hiçbir şey olmasa bile o insanlara yardım etmektir (Berkowitz & Lutterman, 1968). Başka bir ifadeyle ise topluma karşı yükümlülüklerin yerine yerine getirilmesi ve çevreye duyarlı olunmasıdır (Güçlü, Paksoy ve Tetik, 2015). Yapılan tanımların kavramı tam olarak karşılayıp karşılamadığı ise tartışılmaktadır (Akgül, 2010, s. 95-105).

Sosyal sorumluluk becerisi ile vatandaşlık bilinci kazandırılmakta ve toplumun öncelik ve ihtiyaçları karşılanabilmektedir (Özgener, 2000). Bu becerinin kazandırılmasında ailenin ve okulun önemi oldukça büyüktür. Hasırcı’nın (2018) eğitim ortamı tanımı incelendiğinde, öğrenenlerin etkinlikler ile etkileşim halinde olarak farklı tecrübeler kazandıkları yerler olarak ifade edildiği görülmektedir. Bu anlamda eğitim ortamları olan okullarda sosyal sorumluluk projeleri ya da etkinliklerine sıklıkla başvurulmalıdır. Özellikle yaşam boyu devam edecek bir etkisinin olacağı düşünülen ilkokul



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

döneminde bu etkinliklere ve projelere sıklıkla başvurulması gerekmektedir. Bu gereklilik Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nde (2005), öğrencilerde güven ve sorumluluk duygusunun geliştirilmesi, öğrencilerde yeni ilgi alanlarının oluşturulması ve çeşitli becerilerin kazandırılması için bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda çeşitli çalışmaların yapılması ile vurgulanmaktadır. MEB Sosyal Sorumluluk Programı ve Hayat Boyu Öğrenme/Sertifikasyon Uygulama Yönergesi (2024) incelediğinde, "Sosyal Sorumluluk Kulübü" adı altında okullarda öğrenci kulüplerinin kurulabileceği, öğrencilerin seviyelerine uygun ve ekip halinde çalışılabilecek aktivilerin gerçekleştirilebileceği önerilmektedir. Söz konusu etkinliklerin öğrencilerdeki etkili iletişim, öz güveni geliştirilmesinin yanında; araştırmayı bilimsel, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi sağlaması hedeflenmektedir. Bunun yanında öğrenci merkezli ilerleyen bu etkinliklerin öğrencilerdeki liderlik, grup içinde çalışma ve koordinasyon gibi becerileri de kazandırması beklenmektedir. Okulların rollerinden biri de Vygotsky'nin sosyal öğrenme kuramında ifade edilen öğrencilere sosyal ilişkilerin değerinin öğretilmesidir (Macready, 2009). Bu görev ise, okullardaki eğitim liderleri olan okul yöneticileri ve öğretmenlere düşmektedir. Özellikle ilkokullarda kazanılacak olan bu becerilerin yaşam boyu devam edeceği düşüncesinden hareketle sosyal etkinliklerin bu dönemlerde ağırlık kazanması önemli görülmüş ve söz konusu araştırmaya karar verilmiştir.

Bu araştırmada okullarında sosyal sorumluluk projelerini gerçekleştiren ilkokullarda görev yapan okul müdürü, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin ilkokulların sosyal sorumluluk kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda;

- Sosyal sorumluluk kavramına ilişkin katılımcıların düşünceleri nasıldır?
- Katılımcılar görev yaptıkları okullarda ne gibi etkinlikler gerçekleştirmiştir?
- Bu etkinliklerin katkıları nelerdir?
- Bu etkinlikler esnasında yaşanan sorunlar nelerdir?

sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Nitel araştırmalarda, algı ve olaylar gerçekçi olarak bütüncül bir bakış açısı ile ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca öğretmen ve yöneticilerin sosyal sorumlulukla ilgili deneyimleri, bu konudaki düşünceleri incelenmiş ve nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim yaklaşımı benimsenmiştir. Olgubilim yaklaşımında yaşantılar ve anlamları ortaya çıkarılmakta olup, kullanılan başlıca veri toplama aracı görüşme olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın katılımcıları Burdur ili ve ilçelerinde sosyal sorumluluk projelerini sıklıkla gerçekleştirilen ilkokullar arasından belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Burdur ilinde görev yapan sosyal sorumluluk projeleri gerçekleştirmiş olan müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenler oluşturmuştur.

Veri toplama sürecinde ise, okul müdürleri ve sınıf öğretmenlerinden telefon ile randevu alınmış ve uygun olanlarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında ses kaydına izin vermeyenlerle yapılan görüşmelerde yazılı notlar alınmıştır. Görüşmeye katılamayanlara görüşme formu e-posta ile gönderilmiştir. Görüşme formunun ilk bölümü “Kişisel bilgi formu”, ikinci bölümü ise “Görüşme Sorularından Oluşan Form” olmak üzere iki bölümden oluşmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken, ilgili alanyazın taraması yapılmış ve örnek olarak 8 soru oluşturulmuştur. Sorulara ilişkin uzman görüşünün alınması ve deneme görüşmenin yapılmasının ardından görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmada elde edilen olan veriler, öncelikle elektronik ortama aktarılmıştır. Ardından görüşme verileri MAXQDA programı kullanılarak ve içerik analizi tekniğinden faydalanılarak analiz edilmiştir. Görüşme verilerinin analizi yapılırken, öncelikle kayıt altına alınmış olan görüşmeler metin haline getirilmiş, ardından bu veriler bilgisayar programına aktarılmıştır. Araştırma sorularından yola çıkarak verilere kodlar verilerek, kodlarla birlikte kategoriler oluşturulmuştur. Oluşan kategoriler verilerin genişlemesiyle birlikte yeniden isimlendirilmiş, alt kategoriler elde edilmiştir. Adlandırılmış birden fazla kategoriye dâhil olması gereken veriler ayrıştırılmış ve benzer veriler de bir araya getirilmiştir. Görüşme maddeleri puanlanmış ve her bir maddeden öğrencilerin aldığı puanlar öncelikle temalaştırılmıştır. Analiz esnasında araştırmacılar arasında uyum sağlanması açısından kodlama süreci birkaç aşamada tekrarlanarak fikir birliği sağlanmıştır. Ulaşılan bulgular tablolar hâlinde verilerek sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularında yönetici görüşlerine göre sosyal etkinliklerin ifade ettiği anlam incelendiğinde; söz konusu etkinliklerinin çocuklara olan faydalarının yanında en çok topluma yararlı etkinliklerin gerçekleştirilmesini ifade ettiği belirlenmiştir. Bu etkinliklerin duyarlılık kazanma, emati kurmaya yardımcı olma gibi bireysel katkılarının yanında iş birliği becerisini geliştirme, milli ve manevi değerleri geliştirme gibi toplumsal katkılarının da olduğu vurgulanmıştır. Söz konusu etkinliklerin gerçekleştirilmesi aşamasında olumsuzlukla karşılaşmayan okul yöneticilerinin olmasının yanında, olumsuzluklarla karşılaştığı görülmüştür. Okul yöneticileri gözüyle güncel sorunlara hitap edecek farklı sosyal etkinliklik projelerinin önerildiği belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre sosyal etkinliklerin vatandaşlık görevi ve toplum yararına işler başta olmak üzere çeşitli anlamlar ifade ettiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin geri dönüşüm, ÇEDES projesi, kapak toplama gibi çeşitli sosyal etkinlik projelerini bir eğitim öğretim dönemi içinde farklı süre boyunca gerçekleştikleri görülmüştür. Söz



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

konusu etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre bireysel ve toplumsal katkılarının olduğu ifade edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2024) maarif modelinde de vurgulandığı şekliyle bireyler yetiştirilmesi açısından eğitim politikalarına yönelik planlama ve uygulamalarında sosyal etkinlik projelerinin artırılması ve geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: sosyal sorumluluk, okul yöneticisi, sosyal sorumluluk çalışması

Kaynakça

- Akgül, U. (2010). “Kurumsal sosyal sorumluluk” kavramına sosyal antropolojik bir yaklaşım. *Antropoloji*, (24), 95-114.
- Bayraktaroğlu, G., & Özgen, Ö. (2008). Integrating the Kano model, AHP and planning matrix: QFD application in library services. *Library Management*, 29(4/5), 327-351.
- Becerikli, S. Y. (2000). Stratejik yönetim planlaması: 2000’li yıllarda işletmeler için yeni bir açılım. *Amme İdaresi Dergisi*, 33(3), 97-109.
- Berkowitz, L. & Lutterman, K. (1968). The traditional socially responsible personality. *Public Opinion Quarterly*, 32, 169-185.
- Carroll, A. B. (1991). The pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholders. *Business Horizons*, 34(4), 39-48.
- Duman, A. (2014). Okulların sosyal sorumluluk görevlerini yerine getirebilme yeterliliği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ercan, B. (2009) Ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal sorumluluk anlayış ve uygulamaları Antalya örneği. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Güçlü, N., Paksoy, E. E. ve Tetik, S. (2015). Liderlik kapasitesi: Okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk davranışlarının belirlenmesine yönelik nitel bir araştırma. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1).
- Hasırcı, S. (2018). Anadili öğretiminde çok uyaranlı eğitim ortamı ve bu ortamın bileşenlerinin önemi. *Turkish Studies*, 13(19), 895-922.
- Kartaltepe, N. (2010). Sosyal sorumluluk uygulamalarının kurumsal kuram perspektifinden değerlendirilmesi üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Macready, T. (2009). Learning social responsibility in schools: a restorative practice. *Educational Psychology in Practice*, 25(3), 211–220.
- MEB (2005). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği https://bilecik.meb.gov.tr/dokumanlar/gezi/SOSYAL_ETKINLIKLER_YONETMELIGI.pdf 14.10.2024 tarihinde ulaşıldı.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

MEB (2024). Sosyal sorumluluk programı ve hayat boyu öğrenme/sertifikasyon uygulama yönergesi.[https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/202401/301121](https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/202401/30112108_sosyalsorumlulukvehayatboysertifikasyonyonergesi.pdf)

08_sosyalsorumlulukvehayatboysertifikasyonyonergesi.pdf 14.09.2025 tarihinde ulaşıldı.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. MEB.

Özgener, Ş. (2000). Değer yönetimi: İmalat sanayiindeki Türk yöneticilerinin yükselen değerlerine ilişkin bir araştırma. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,(1), 173-189.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Ankara:Seçkin Yayıncılık.

Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri ve Örgütsel İmaj Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Feyzanur Alkan ¹ & Fatma Kılçık ¹

¹ Eğitim Yönetimi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Problem Durumu

Değişen dünya dinamikleri, her alanda rekabetin artmasına neden olmakta ve örgütlerin varlıklarını sürdürebilmesi için uyum yeteneklerini geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu yüzden örgütün iç ve dış paydaşlarının beklentilerinin karşılanması giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu durum eğitim örgütleri ve okullar için de geçerlidir. Eğitim sistemleri toplumsal, politik, ekonomik ve kültürel alanlardaki değişimlerden etkilenmekte, bu değişimler kaçınılmaz olarak eğitim kurumlarının yönetim anlayışına da yansımaktadır (Kılçık ve Bayram, 2015). Geleneksel örgüt yapılarının değişmesi, örgütsel yöntemlerin kurumsallaşması ve bu kurumsallaşmayı sürdürme isteği, örgütlerin üyelerinin hem kalplerinde hem de zihinlerinde yer edinme zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir (Taşdan, 2013). Değişen yönetim anlayışı doğrultusunda örgüt üyelerinin işe ilişkin bilişsel yapılarının dikkate alınması ve olumlu yönde geliştirilmesi önem taşımaktadır. Bu doğrultuda öne çıkan kavramlardan biri de “örgütsel özdeşleşme”dir. Örgütsel özdeşleşme, çalışan ile kurum arasında var olan temel bağı yansıtmaları ve örgütlerdeki bazı önemli tutum ve davranışları açıklayabilecek kilit bir psikolojik durum olması nedeniyle örgütsel davranış ile ilgili çalışmalarda temel bir kavram haline gelmekte ve alan yazındaki araştırmalarda sıklıkla yer almaktadır (Edwards, 2005). Örgütsel özdeşleşme, bireylerin örgüte bağlanmasını sağlamakta ve örgütün değer, hedef ve normlarını içselleştirmelerine yardımcı olmaktadır; dolayısıyla kimlik açısından birey ve örgüt arasındaki sınır bulanıklaşmaktadır. Örgütle özdeşleşen çalışanın, bireysel çıkardan ziyade tüm örgüte fayda sağlayan tutuma sahip olması ve eylemde bulunması muhtemeldir (Lee vd., 2015).

Özdeşleşme örgüt üyelerini örgütün fonksiyonlarına göre davranmaya ve davranış örüntülerini benimsemeye yönlendirir, işgörenlerin örgüt amaçlarıyla kendi değerleri arasındaki benzerlikleri algılamaları ve örgütsel amaçları bu yönde şekillendirmelerini sağlar (Çetinkaya ve Çimenci, 2014). Ortak tutumları, inançları, değerleri ve hedefleri tam anlamıyla benimseyen üyelerin, örgüte destek verip çeşitli platformlarda savunacağı ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için çaba göstereceği kabul edilmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmanın problem cümlesi “Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” cümlesi ile belirlenmiştir.

Alt Problemler:

- Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeye ilişkin algıları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerine ilişkin algıları cinsiyet, mesleki kıdem, kurumda çalışma süresi, eğitim kademesi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin çalıştıkları okulların örgütsel imajına ilişkin algıları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin çalıştıkları okulların örgütsel imajına ilişkin algıları cinsiyet, mesleki kıdem, kurumda çalışma süresi, eğitim kademesi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri ve örgütsel imaj algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerine ilişkin algıları örgütsel imaj algılarını anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması, bir evren içinde seçilen bir örneklem üzerinde yapılan araştırmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel veya sayısal olarak betimlenmesini sağlayan araştırma modelidir (Creswell, 2017:155). Tarama araştırmasında bir nüfusun üyelerinin bir veya daha fazla değişkene göre (örneğin, yaş, etnik köken, okula karşı tutumlar vb.) nasıl dağıldıklarının öğrenilmesi amaçlanır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012: 394). İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha fazla değişkenin birlikte ne yönde ve ne ölçüde değiştiğini inceleyen modeldir (Karasar, 2023)

Araştırmanın evrenini İstanbul ili, Beylikdüzü ilçesindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı’nda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrende 74 okul ve 3064 öğretmen yer almaktadır (Beylikdüzü İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2025).

Bu çalışmada iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması, bir evren içinde seçilen bir örneklem üzerinde yapılan araştırmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel veya sayısal olarak betimlenmesini sağlayan araştırma modelidir (Creswell, 2017:155). Tarama araştırmasında bir nüfusun üyelerinin bir veya daha fazla değişkene göre (örneğin, yaş, etnik köken, okula karşı tutumlar vb.) nasıl dağıldıklarının öğrenilmesi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

amaçlanır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012: 394). İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha fazla değişkenin birlikte ne yönde ve ne ölçüde değiştiğini inceleyen modeldir (Karasar, 2023).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini İstanbul ili, Beylikdüzü ilçesindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı'nda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrende 74 okul ve 3064 öğretmen yer almaktadır (Beylikdüzü İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2025). Küme örnekleme, olanakların kısıtlı olduğu araştırmalarda sahadan veri toplanması gerektiğinde kullanılabilecek bir örnekleme yöntemidir (Mertens, 2010). Bu durumda örnekleme girecek ilköğretim okullarının seçimini farklı değişkenler açısından (cinsiyet, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem vb.) hepsi eşit şansa sahiptir (Karasar, 2023). Evrende yer alan öğretmenlerden 341 öğretmen yansızlık kuralına göre seçilerek araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Toplanan veri formlarının 31 adetinde eksik veya hatalı bilgi bulunması nedeniyle, bu formlar araştırma kapsamı dışında tutulmuş ve toplam 309 öğretmenden elde edilen veriler üzerinden veri analizi gerçekleştirilmiştir. Örneklem, evrenin yaklaşık olarak %10'unu temsil etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kullanılan ölçekten edilen puanlara göre öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algı düzeyleri yüksek düzeyde bulunmuştur.

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kullanılan ölçekten edilen puanlara göre öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kullanılan ölçekten edilen puanlara göre öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının öğretmenlerin kurumda çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kullanılan ölçekten edilen puanlara göre öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademelerine göre farklılaştığı bulgusu elde edilmiştir.

İlkokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kullanılan ölçekten edilen puanlara göre öğretmenlerin örgütsel imajın hizmet kalitesi alt boyutu için algılarının çok katılıyorum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kullanılan ölçekten edilen puanlara göre öğretmenlerin örgütsel imajın yönetim kalitesi alt boyutu için algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kullanılan ölçekten edilen puanlara göre öğretmenlerin örgütsel imajın finansal sağlamlık alt boyutu için algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile örgütsel imaj algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: örgütsel özdeşleşme, örgütsel imaj, öğretmen

Kaynakça

Creswell, John W. (2017). Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları. Eğiten Kitap.

Edwards, M. R. (2005). Organizational identification: A conceptual and operational review. International Journal Of Management Reviews, 7(4), 207-230. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2005.00114.x>

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8th ed.). McGraw-Hill Education.

Karasar, N. (2023). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (2. yazım, 38. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kılçık, F., & Bayram, A. (2015). Eğitim sisteminin eleştirel pedagoji perspektifinden bir değerlendirmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3). <https://doi.org/10.17860/efd.42583>

Lee, E.-S., Park, T.-Y., & Koo, B. (2015). Identifying organizational identification as a basis for attitudes and behaviors: A meta-analytic review. Psychological Bulletin, 141(5), 1049-1080. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/bul0000012>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Yöneticilerinin Etik Dışı Davranış Algıları ve Çözüm Önerileri

Gamze Gülin Aygün ¹ & Nejat İra ²

¹ İngilizce Öğretmenliği, Köprülü Hamdibey İlkokulu

² Eğitim Bilimleri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Problem Durumu

Etik, erdem, vicdan, mutluluk, adalet, doğruluk, sorumluluk ve ödev gibi değerlerin bilimsel temelde incelenmesine dayanarak bireyleri doğru ve tutarlı davranışlara yönlendiren ilke ve değerler bütünüdür (Guseynov, 2006). Etik; kültür, tarih, politika, hukuk, ekonomi, eğitim, bilim ve teknoloji gibi alanlarda kişiler arası ilişkilerde bireyin tutum ve davranışlarını şekillendiren ve toplumsal bir varlık olması nedeniyle hiçbir bireyin dışında kalamayacağı evrensel ilkeleri içerir. “Nasıl davranmalı?” ve “Nasıl yaşamalı?” sorularına yanıt arayışıyla ortaya çıkan etik, bireyin kişisel ve toplumsal yaşamındaki ahlaki sorunları ele alan, ahlaklı ve erdemli bir yaşam biçiminin nasıl mümkün olabileceğini tartışan; ahlaki nitelikteki davranış, eylem ve yargıları felsefî bir temelde inceleyen sistematik bir disiplindir (Pieper, 2012; Cevizci, 2008).

Mesleki etik ise bu genel etik anlayışının meslek alanlarına uyarlanmış biçimi olup, bireylerin mesleki yaşamlarında sergiledikleri davranışları düzenleyen ilkeleri kapsar. Meslek etiğinin merkezinde insan ilişkileri yer almaktadır. Bu bağlamda meslek etiği; bir meslek grubunda paylaşılan ortak idealleri, değerleri, etik normları ve mesleki davranış kurallarını inceleyerek, bu unsurların meslek ahlakı açısından değerlendirilmesini sağlar. Başka bir ifadeyle, meslek etiği bir meslek grubunun psikolojik yapısının, ideolojik yöneliminin ve ahlaki bilincinin bir yansıması niteliğindedir (Kuçuradi, 1988; Skvortsova, 2002).

Bireylerin mesleklerini icra ederken her koşulda başarıya ulaşmayı hedeflemeleri, ancak bu süreçte hak, adalet, dürüstlük ve güven gibi evrensel değerlere aykırı davranışlar sergilemeleri, toplumsal düzeyde çeşitli etik sorunlara neden olmaktadır. Bu tür durumların önüne geçebilmek için, mesleki faaliyetlerin yürütülmesi sırasında yalnızca hukuki düzenlemelere değil, aynı zamanda bireylerin birbirine ve mesleğin saygınlığına zarar vermesini önlemeye yönelik meslek etiği ilkeleri ve davranış kodlarına da uyulması gerekmektedir (Beyaz & Manolova, 2021).

Eğitim kurumları söz konusu olduğunda etik kavramı daha da önemli bir hale gelmektedir. Çünkü okul, öğrencilerin iyi, dürüst ve ahlaklı bireyler olarak yetişmesini hedefleyen temel kurumlardan biridir. Aileler, toplum, sivil toplum kuruluşları ve devlet, okulların erdemli bireyler yetiştirme



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

konusundaki aracılık rolünü yadsıyamaz. Eğitimden duyulan öncelikli beklenti, yalnızca akademik başarı değil; aynı zamanda bireylerin ve toplumun ahlaki gelişiminin desteklenmesidir. Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin okul paydaşları tarafından sergilenen etik dışı davranışları nasıl algıladıklarını belirlemek, bu davranışların yol açtığı sorunları ve yöneticilerin konuya ilişkin çözüm önerilerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma modeli ile desenlenmiştir. Nitel araştırma, sosyal olguları doğal ortamında araştırma ve anlamlandırmaya çalışır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilecektir. Ayrıca araştırma konusu, olgu bilimi yöntemiyle söz konusu olguya ilişkin deneyim sahibi olan kişilerin deneyimlerinin (Cresswell, 2017) derinlemesine ve ayrıntılı olacak biçimde araştırılması öngörülmektedir.

Bu çalışmada çalışma grubunu Çanakkale ilinde görev yapmakta olan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme kullanılarak Çanakkale ilinde görev yapmakta olan 10 okul yöneticisine ulaşılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde, içerik analizi yöntemlerinden biri olan tümdengelim analizi kullanılmıştır. Tümdengelim analizi, araştırmanın problem veya alt problemleri temel alınarak belirlenen temalara göre verilerin özetlenmesi ve yorumlanmasını kapsar ve görüşülen kişilerin ifadelerine sıkça yer verilir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Görüşmeler, araştırmacılar tarafından katılımcılarla önceden randevu oluşturularak okul yöneticilerinin ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde, araştırmanın amacı katılımcılara açıklanmış ve elde edilen kişisel bilgilerin yalnızca araştırma kapsamında kullanılacağı, üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı bildirilmiştir. Tüm görüşmeler katılımcıların izniyle not alınmış ve ardından katılımcılar tarafından onaylanmıştır. Görüşme süreleri 25 ile 45 dakika arasında değişmiştir. Katılımcılardan detaylı yanıtlar alabilmek için görüşme sırasında “...neden böyle düşünüyorsunuz? Bu uygulamaları okullarınıza dahil edebilir misiniz? Nasıl?...” gibi yönlendirici sorular sorulmuştur.

Araştırmanın iç güvenliğini sağlamak amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşme formu literatür taraması sonucunda geliştirilmiş ve teorik çerçeve belirlenmiştir. Bulguların geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak için, yöneticilerin kendi cümlelerine ve çarpıcı görüşlerine sıkça yer verilmiş; örneklem seçimi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve veri toplama aşamaları detaylı şekilde açıklanmıştır. Bulguların yorumlanması sırasında, literatür taraması ve ilgili araştırmaların sonuçları dikkate alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Etik, bireylerin belirli ahlaki kurallar ve sınırlar çerçevesinde tutum ve davranış sergilemelerini öngörmektedir. Ancak tüm bu kuralların ve sınırlamaların varlığına rağmen, bireylerin zaman zaman bu ilkelere uymadıkları, kuralları ihlal ettikleri ve etik dışı davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Bu araştırmada, eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin, okulun farklı paydaşları olan öğretmen ve velilerin etik dışı davranışlarına ilişkin algılarının ortaya konulması ve yöneticilerin bu durumlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışma, okul örgütlerinde yöneticiler, öğretmenler ve veliler arasında ortaya çıkan etik dışı davranışlara ilişkin önemli bilgiler sunarak, eğitim ortamlarında etik kültürün güçlendirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Eğitim sisteminde öğrencilere kazandırılması gereken istendik davranışların, öncelikle yetişkinler tarafından sergilenen örnek davranışlar aracılığıyla öğretilebileceği bilinmektedir. Okullar, belirli kurallara ve denetim mekanizmalarına sahip örgütler olmakla birlikte, tüm bu önlemlere rağmen etik dışı davranışların görülmesi, yalnızca okul iklimini değil, geleceğin toplum yapısını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin deneyimlerine dayalı olarak geliştirecekleri çözüm önerileri, hem eğitim kurumlarının etik iklimini güçlendirmede hem de toplumsal yapının sağlıklı biçimde şekillenmesinde rehberlik edici bir rol üstlenebilir.

Anahtar Kelimeler: etik, etik ihlaller, okul yöneticisi, çözüm önerileri

Kaynakça

- Beyaz, H. & Manolova Yalçın, OK. (2021). Etik, etik ilkeler ve kurallar, meslek etiği, etik ve hukuk ilişkisi. A. İlğan (Ed.), Eğitimde Ahlak ve Etik içinde (s. 26-47). Ankara: Pegem Yayınları.
- Cevizci, A. (2008). Etiğe giriş. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cresswell, J. W. (2017). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Guseynov, A. (2006). Etik öğretilerin tarihi. Moskova: Rusya Bilim Akademisi.
- Kuçuradi, İ. (1988). Uludağ konuşmaları. Ankara: TFK Yayınları.
- Peiper, A. (2012). Etiğe giriş. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Skvortsova, V. (2002). Mesleki etik ve görgü. Tomsk: Rusya Federasyonu Eğitim Bakanlığı Tomsk Politeknik Üniversitesi Yayını.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Eğitim Bileşenlerinin 7528 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu’na İlişkin Görüşleri

Melek Balcı ¹ & Pelin Taşkın ²

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi, Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Bir toplumun eğitim amaçlarını gerçekleştirmek üzere kişilere eğitim ve öğretim hizmetlerini sunan ve bunu öğretmekten sorumlu kişilere öğretmen denir. Öğretmeni eğitim öğretim ortamını etkili ve verimli şekilde oluşturarak, eğitsel hedef ve amaçları gerçekleştirmede öğrencilere rehberlik eden, mesleki açıdan alanında uzmanlaşmış kişi olarak tanımlamak mümkündür (Başaran, 1993, 113). Öğrenci başarısında öğretmenlerin rolünün önemli olduğunu fark eden ülkeler, eğitim politikalarını yeniden şekillendirmiştir. Bu doğrultuda, hedeflenen insan profili tanımlanmış ve eğitim sistemi bu hedeflere uygun şekilde yeniden düzenlenmiştir. Ülkemizde eğitim sistemi sürekli bir değişime uğramış ama öğretmenin yasal hakları konusunda 2005 yılına kadar herhangi bir adım atılmamıştır. 2005 yılında “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” (ÖKBYY) ile öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sürecinde, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, imkân ve fırsat eşitliğinin sağlanması ile öğretmenlik, adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmıştır (Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği [ÖKBYY], 2005). Ancak, kıdem ve sınav esaslı bazı maddelerin Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmesi nedeniyle yönetmelik tam olarak uygulanamamış ve liyakat ile adalet eksiklikleri nedeniyle eleştirilmiştir (Lammich, 2024). Yaklaşık 17 yıl süresince öğretmenlik mesleği ile ilgili hiçbir adım atılmamış ve bu meslek giderek hem toplum içinde statüsünü hem de önemini yitirmiştir. Ulusal ve uluslararası raporlar ve araştırmalar, öğretmenlik mesleğinin toplumsal itibarı düşük olduğu sürece, bu mesleğin geleceğini belirleyecek olan temel faktörün, mesleğin kimliğinin doğru bir şekilde anlaşılması olduğunu ortaya koymaktadır (Monteiro, 2015). Bu durumu engellemek üzere devamı getirilmeyen ÖKBYY’nin yerine 14 Şubat 2022 tarihinde 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK) çıkarılmıştır. Böylelikle 7354 sayılı ÖMK, öğretmenlik mesleğini uzmanlık gerektiren bir alan olarak tanımlayarak mesleğin statüsünü güçlendirmiş, kariyer basamaklarını (öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen) belirlemiş, mesleki gelişim odaklı bir yapı sunmuş ve öğretmenlerin özlük hakları ile çalışma koşullarını iyileştirmeyi hedeflemiştir. 7354 sayılı ÖMK’ ye yapılan eleştiriler nedeniyle kanun tekrar düzenlenerek 10 Ekim 2024 tarihinde 7528 sayılı ÖMK olarak tekrardan çıkarılmıştır. Uzmanlık



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

gerektiren mesleklerin icra edilebilirliğini ve düzenli işleyişini sağlamak amacıyla oluşturulan hukuksal altyapılar, mesleğin görev, sorumluluk ve haklarını tanımlayarak meslek standartlarını belirleyen, mesleğin etkinliğini ve sürdürülebilirliğini destekleyen temel düzenlemeler olarak büyük önem taşımaktadır (Başol, 2024). Bu bağlamda, öğretmenlik mesleği için oluşturulan hukuksal düzenlemeler, yalnızca mesleğin itibarını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda eğitim kalitesini yükselterek toplumsal gelişime katkı sağlayacaktır. Bu araştırma, ÖMK'nin eğitim sistemine olası etkilerini anlamayı amaçlamaktadır. Kanunun uygulanmaya başlamasıyla, eğitim bileşenlerinin (öğretmen, okul yöneticisi, sendika temsilcisi) bu düzenlemeye ilişkin düşünceleri önemli bir değerlendirme konusu haline gelmiştir. Özellikle, öğretmenlik mesleğinin yapısını ve süreçlerini önemli ölçüde değiştirmesi beklenen bu düzenlemeye yönelik görüşlerin detaylı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Eğitim alanında yapılan bu düzenlemenin etkilerinin kapsamlı araştırmalarla daha derinlemesine ele alınması gerektiği açıktır. Bu bağlamda bu araştırmanın problemi Ankara ilindeki Eğitim Bileşenlerinin 7528 sayılı ÖMK'ye yönelik görüşlerinin neler olduğudur.

Bu araştırmanın amacı, 7528 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun getirdiği yenilikleri öğretmenler, yöneticiler ve sendika temsilcilerinin görüşleri doğrultusunda incelemektir.

Alt Amaçlar

- Eğitim bileşenlerinin görüşlerine göre 7528 sayılı ÖMK'nin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimine etkileri nasıldır?
- Eğitim bileşenlerinin görüşlerine göre 7528 sayılı ÖMK'nin eğitim bileşenlerinin birbirleriyle olan ilişkisine etkileri nasıldır?
- Eğitim bileşenlerinin görüşlerine göre 7528 sayılı ÖMK'nin öğretmenlerin özlük haklarına etkileri nasıldır?
- Eğitim bileşenlerinin görüşlerine göre 7528 sayılı ÖMK'de yer alan düzenlemelerin eğitimde şiddeti önlemeye ve çalışma ortamı güvenliği (iş yeri güvenliği) sağlamaya etkisi nasıldır?
- Eğitim bileşenlerinin görüşlerine göre 7528 sayılı ÖMK ile kurulan Milli Eğitim Akademisinin öğretmen yetiştirme ve istihdamına etkileri nasıldır?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile yürütülecektir. Durum çalışması, araştırmacının belirli bir okul veya eğitim ortamında öğretmenlerin mesleki uygulamalarını ve gelişim süreçlerini detaylı biçimde incelemesini sağlar; bu sayede hem bireysel hem de kurum düzeyinde değerli ve derinlemesine veriler elde edilebilir (Yin, 2018). Araştırmanın katılımcı grubunu, Türkiye genelinde üye sayısı en yüksek olan dört öğretmen sendikasına bağlı Ankara ilindeki öğretmenler,

okul yöneticileri ve sendika temsilcileri oluşturmaktadır. Katılımcılar, her dört sendikadan eşit sayıda seçilecek ve böylece örneklem dengeli bir dağılım gösterecektir. Araştırmada yer alan sendikalar, politik eğilimleri açısından hükûmete yakın ve hükûmete muhalif olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, sendikaların resmi politik duruşları ve geçmişteki uygulamaları dikkate alınarak yapılmıştır. Araştırmanın örnekleminde, her iki gruptan da katılımcıların dengeli bir şekilde yer alması sağlanmıştır. Böylece hem hükûmete yakın hem de bağımsız sendikal perspektifler üzerinden öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve sendika temsilcilerinin görüşleri adil ve temsil edici biçimde toplanmıştır. Araştırmanın yürütülmesi öncesinde ilgili Etik Kurul izni başvurusu yapılmış olup, görüşme formu, alanında uzman akademisyenlerin değerlendirmesine sunulmuştur. Görüşme formu, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda hazırlanmış ve katılımcıların deneyim, algı ve görüşlerini derinlemesine ortaya koymayı hedeflemektedir. Aşağıda, öğretmenlik meslek kanunu ve ilgili uygulamalarla ilgili olarak katılımcılara yöneltilecek yarı yapılandırılmış görüşme soruları sunulmaktadır.

- Uzman ve başöğretmenlik uygulamaları sizce mesleki gelişimi teşvik ediyor mu?
- Bu kanun mesleki yeterlik, kariyer basamakları ve gelişim süreçlerini adil biçimde düzenliyor mu?
- ÖMK'nın getirdiği kariyer basamakları meslektaş ilişkilerini nasıl etkilemektedir? Çalışma barışı açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- ÖMK'nin öğretmenlerin özlük haklarına (kıdem, maaş, ek ödenek, emeklilik, görevde yükselme, izinler vb. gibi) üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
- ÖMK'nin eğitimde şiddeti önlemeye yönelik maddeleri hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce bu maddeler okul ortamında nasıl bir değişim oluşturabilir? Açıklar mısınız?
- Millî Eğitim Akademisi'nin öğretmen ve okul yöneticisi yetiştirme ve hizmet içi eğitim sürecine etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz?

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanacak ve elde edilen bilgiler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenecektir. Bu süreç, araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla titizlikle uygulanacaktır. Araştırmalarda kullanılan ölçme ve veri toplama araçlarının güvenilir ve geçerli olması, elde edilen sonuçların akademik olarak güvenilirliğini ve yorumların doğruluğunu sağlamada temel bir koşuldur (Büyüköztürk, 2019).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların, öğretmenlik mesleği ile ilgili bir kanun yapılmış olmasından genel olarak memnun oldukları, ancak söz konusu kanunun beklentilerini tam anlamıyla karşılamada yetersiz kaldığı yönünde görüş bildirmeleri beklenmektedir. Araştırmada, kanunun mesleki gelişim ve hizmet içi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

eğitim olanaklarını güçlendirdiği, ancak uygulamada sürdürülebilirliğe dair bazı kaygıların dile getirilebileceği öngörülmektedir. Ayrıca, kariyer basamaklarının eğitim bileşenleri arasındaki ilişkilere doğrudan bir etkisi olmadığı; çalışma barışını olumsuz etkilemediği; özlük hakları bakımından bazı iyileştirmeler sağladığı, ancak beklentileri tam olarak karşılamadığı; eğitimde şiddeti önleme ve iş yeri güvenliği konusunda önemli adımlar içerdiği, fakat uygulamanın etkinliği konusunda katılımcılar arasında kuşku bulunabileceği beklenmektedir. Bunun yanı sıra, Millî Eğitim Akademisi'nin öğretmen yetiştirme ve istihdam süreçlerinde yenilikçi bir model olarak değerlendirilebileceği, ancak süreçlerin belirsizliği ve bazı endişelerin de katılımcılar tarafından ifade edilebileceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretmenlik meslek kanunu, eğitim bileşenleri, Millî Eğitim Akademisi

Kaynakça

- Başaran, İ. E. (1993). Eğitim psikolojisi: Modern eğitimin psikolojik temelleri. Ankara: Kadioğlu Yayınları.
- Başol, U. (2024). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden öğretmenlik meslek kanunu (Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi). Diyarbakır.
- Büyükoztürk, Ş. (2019). Bilimsel araştırma yöntemleri (27. Baskı). Pegem Akademi.
- Lammich, E. Y. (2024). 7354 sayılı öğretmenlik meslek kanunu hakkında okul yöneticilerinin görüşleri (Master's thesis, Maltepe University, Turkey).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği. Resmî Gazete, Sayı 25905, 13 Ağustos 2005. <https://www.resmigazete.gov.tr/>
- Monteiro, A. R. (2015). The teaching profession: Present and future (pp. 47–60). Dordrecht: Springer International Publishing.
- Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). SAGE Publications.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Eğitimde Sessiz Kriz: Öğretmen-Veli Etkileşimlerinde Toksik Davranışların İzleri

Zeynep Nur Karaca Günel ¹, Ayşe Hülya Baydın Aslan ², Hülya Şen ³ & Ezgi Akbulut ⁴

¹ Eğitim Yönetimi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

² Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Milli Eğitim Bakanlığı

³ Sınıf Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

⁴ Sınıf Öğretmenliği, Dokuz Eylül Üniversitesi

Problem Durumu

“Toksik” sözcüğü, Fransızca toxique kelimesinden Türkçeye geçmiş olup kökeni Latince toxicum ve Eski Yunanca toksikón (ok zehri) sözcüklerine dayanmaktadır (Toksik, 2025). Latince toxicus biçimi ise, canlı organizmada hasara yol açabilen, zehir veya toksin içeren maddeleri ifade etmek için kullanılmıştır (Akbulut ve Yavuz, 2022). Toksik kavramı, esasen Tıbbi Bilimler, Kimya ile İş Sağlığı ve Güvenliği alanlarının terminolojisinde yer almakla birlikte, günümüzde günlük dilde de zehirli davranış ve tutumları ifade etmek amacıyla yaygın bir biçimde kullanılmaktadır (Akkuş ve Ünsar, 2019). Toksik kelimesi sosyal ilişkilerde, aşağılayıcı, hoşgörüsüz, yıkıcı ve işlevsiz eylemleri ifade etmektedir (Curato, 2019). Bu ifadeden hareketle, toksik davranışların yalnızca belirli alanlarla sınırlı kalmadığını ve aile içi ilişkilerde, kurumsal ve profesyonel ortamlarda, arkadaşlık bağlarında ve duygusal birlikteliklerde ortaya çıkabileceğini söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra, eğitim ortamlarında (öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğretmen-veli, öğretmen-yönetici etkileşimlerinde), komşuluk ilişkilerinde, çevrimiçi platformlar ve sosyal medya etkileşimlerinde, hatta gündelik yaşamın rutin karşılaşmalarında dahi toksik davranış biçimlerinin gözlemlenmesi olasıdır.

Sosyal etkileşimin yoğun olarak yaşandığı eğitim kurumları, birçok davranış örüntüsünün gözlemlenebilmesini mümkün kılmaktadır. Bu davranış örneklerinden biri velilerin öğretmenlere yönelik toksik davranışları olarak ifade edilebilir. Okullarda öğretmenlere yönelik toksik davranışların kaynağı olarak çoğunlukla yöneticiler ve diğer meslektaşlar ön plana çıkmaktadır. Ancak günümüzde, bu iki unsur kadar önemli bir diğer etkenin de öğrenci velilerinin öğretmenlere yönelik olarak sergilediği toksik davranışlar olduğu görülmektedir (Dinçkal, 2018). Toksik davranışlar, kişisel eşyaların zarar görmesi, önemsiz çatışmaların artması, bireyin kurum içi gelişmelerden dışlanması gibi belirtilerle ortaya çıkabilir. Süreç ilerledikçe küçümseme, mesleki kapasitenin altında görevlendirme, iletişimin engellenmesi ve alaycı tutumlar gibi davranışlarla devam eder (Tınaz, 2006). Toksik davranışlara maruz kalan bireylerde, iştahsızlık, sürekli sıkıntı ve endişe hali, halsizlik, ağlama

krizleri, unutkanlık, aşırı alınganlık, ani öfke patlamaları, kendini ifade etmede isteksizlik, yaşam enerjisinin azalması, depresyon, uykusuzluk ve daha önce zevk alınan aktivitelerden uzaklaşma gibi çeşitli psikolojik değişimler gözlemlenebilir. Toksik davranışların yoğun olarak yaşandığı durumlarda ise bireyde kendine ya da başkalarına yönelik şiddet eğilimi gelişebilmektedir (Çobanoğlu, 2005).

Veliler de zaman zaman öğretmenlere karşı çeşitli toksik davranışlar sergileyebilmektedir. Bunlar arasında öğretmenin mesleki yeterliliğini sürekli sorgulamak, sınıf içi uygulamalara aşırı müdahalede bulunmak ve öğretmeni baskı altına almak yer almaktadır. Bazı veliler, çocuklarının başarısızlıklarını öğretmene yükleyerek haksız suçlamalarda bulunabilmekte, toplantılarda ya da birebir görüşmelerde küçük düşürücü ifadeler kullanabilmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenleri sosyal medya ya da veli grupları üzerinden eleştirmek, hakkında olumsuz söylentiler yaymak ve mesleki itibarını zedelemeye çalışmak da sıkça görülen toksik davranış örneklerindendir. Ayrıca velilerin sürekli şikayet etmesi, taleplerine anında karşılık beklemesi, öğretmeni gereksiz bürokratik işlemlerle meşgul etmesi ya da tehditkar bir üslup kullanması da öğretmenler üzerinde psikolojik baskı yaratabilmektedir. Tigrel ve Kokalan'ın (2009) araştırmasında en sık karşılaşılan veli merkezli toksik davranışların, kişi hakkında dedikodular yapılması, görmezden gelinmesi, iş ile ilgili önemli bilgilerin gizlenmesi ve elde edilen başarıların küçümsemesi olduğu belirtilmektedir. Bu çalışma, öğretmen-veli ilişkilerinde görünürde fark edilmeyen ama öğretmenlerin mesleki doyumunu, sınıf içi motivasyonunu ve okul iklimini olumsuz etkileyen toksik davranışlara odaklanmaktadır. “Sessiz kriz” ifadesi, bu sorunların genellikle açık bir şekilde dile getirilmemesini, bastırılmasını veya normalleştirilmesini; buna rağmen eğitim sürecini derinden sarsan bir etkiye sahip olmasını vurgular. Çalışmada, öğretmenlerin deneyimleri üzerinden, velilerle olan iletişimde ortaya çıkan aşağılayıcı, küçümseyici, baskıcı, aşırı müdahaleci ya da ilgisiz davranışların izleri nitel bir bakış açısıyla analiz edilecektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Velilerle iletişiminizde ne tür toksik davranışlar yaşıyorsunuz?
- Sizce velilerin toksik davranışları, sınıf yönetiminizi ve öğrencilerle olan ilişkinizi nasıl etkiliyor?
- Velilerin aşırı müdahaleci ya da ilgisiz tutumlarının, öğretmenlik rolünüzü sürdürmenize yönelik hangi zorlukları doğurduğunu düşünüyorsunuz?
- Öğretmen-veli etkileşimlerinde yaşanan toksik durumların okul iklimine ve meslektaşlar arası dayanışmaya nasıl yansıdığını gözlemliyorsunuz?
- Toksik davranışlarla başa çıkmak için bireysel olarak ne tür yöntemler geliştiriyorsunuz ve sizce okul yönetiminin bu süreçteki rolü ne olmalı?

Yöntem

Bu araştırma, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda velilerin sergilediği toksik davranışları anlamak amacıyla nitel bir araştırma yöntemi olan olgubilim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma desenleri, bireylerin toplumsal bağlamda yaşadıkları gerçeklikleri ve bu gerçekliklere ilişkin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

algılarını ayrıntılı şekilde ortaya koymayı hedeflemektedir (Karasar, 2021). Çalışma, olgubilim (fenomenoloji) deseni çerçevesinde, öğretmenlerin yaşadıkları deneyimleri doğrudan ortaya koymayı ve bu deneyimlerden elde edilen verilerle sonuçları analiz etmeyi hedeflemiştir. Olgubilim, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını ve bu yaşantılara atfettikleri anlamları incelemeye yönelik bir desendir (Creswell, 2013). Bu bağlamda, öğretmenlerin toksik veli davranışlarıyla ilgili deneyim ve algıları merkeze alınarak incelenmiştir. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Bu teknik, araştırmanın amacına uygun bilgi sağlayabilecek niteliklere sahip katılımcıların seçilmesini esas alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2025-2026 eğitim öğretim yılında Samsun ilinde farklı kademelerde görev yapan toplam 40 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel verileri temalar altında düzenleyerek anlamlı yapılar oluşturulmuş ve kodlar oluşturulmuştur. Kodlama süreci sonunda elde edilen bulgular temalar hâlinde sınıflandırılmış, her temanın sıklığı sayısal olarak belirtilmiştir. Her bir soruya verilen yanıtlar analiz edilerek veriler tablolar halinde düzenlenmiş ve benzer ifadelerde bulunan katılımcı sayıları tabloya yansıtılmıştır. Öğretmen ifadeleri doğrudan alıntı olarak verilmiş, kimlik bilgileri gizlenerek Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın bulguları, sonuç ve tartışmaları devam ettiğinden kesin sonuçlar kongrede sunulacaktır. Ancak çalışmanın beklenen olası sonuçları aşağıdaki gibidir:

- Öğretmenlerin, velilerle iletişimleri esnasında aşırı talepkar, uzmanlık alanını küçümseyici, sınıf yönetimine yönelik müdahaleci, sınıfta yaşanan negatif durumlara ilişkin öğretmeni suçlayıcı davranışlar gibi toksik davranışlara yönelik ifadeler kullanmaları ön görülmektedir.
- Öğretmenlerin, sınıf yönetimi ve öğrenci ile iletişim konularında veli toksik davranışlarının, psikolojik, mesleki ve sosyal açıdan olumsuz sonuçlar doğurduğunu ifade edecekleri tahmin edilmektedir.
- Öğretmenlerin, velilerin aşırı müdahaleci ya da ilgisiz tutumlarının, öğretmenlik rolünüzü sürdürmelerine yönelik mesleki motivasyonlarının ve aidiyet duygularının azalması, tükenme yaşamaları, depresif hissetmeleri, öğrenci ve veliler ile iletişim sorunları yaşamaları, okul yönetimi ile sorun yaşamaları gibi çeşitli zorluklar doğurduğunu ifade edecekleri ön görülmektedir.
- Öğretmenlerin, öğretmen-veli etkileşimlerinde yaşanan toksik durumların okul iklimine negatif, meslektaşlar arası dayanışmaya pozitif etki ettiğini ifade edecekleri düşünülmektedir.
- Öğretmenlerin bireysel düzeyde geliştirdikleri baş etme stratejilerinin çoğunlukla sabırlı ve ölçülü iletişim kurma, sınır koyma, profesyonel mesafeyi koruma ve gerektiğinde okul



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

rehberlik servisinden destek alma yönünde olduğu düşünülmektedir. Okul yönetiminin, öğretmenlerin bireysel çabaları yetersiz kaldığında belirleyici bir rol üstlenmesi gerektiği, beklenen ifadeler arasındadır. Yönetimin, öğretmenleri açık biçimde destekleyen, şeffaf iletişim politikaları oluşturan ve velilerle sağlıklı sınırlar çizebilen bir yaklaşım sergilemesinin, öğretmenlerin kullanacağı ifadeler arasında olduğu tahmin edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen, veli, toksik davranış

Kaynakça

- Akbulut, D. ve Yavuz, E. (2022). Örgütlerde toksik liderlik davranışı: Betimsel içerik analizi. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 5(2), 107-122.
- Akkuş, Y. ve Ünsar, A. S. (2019). Toksik liderlik, güvenlik sektöründe bir araştırma. Paradigma Akademi.
- Creswell, J. W. (2013). Steps in conducting a scholarly mixed methods study.
- Curato, N. (2019). Toxic democracy? The philippines in 2018. Southeast Asian Affairs, 261-274.
- Çobanoğlu, Ş. (2005). Mobbing/iş yerinde duygusal saldırı ve mücadele yöntemleri. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Dinçkal, E. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin maruz kaldıkları veli kaynaklı yıldırma davranışları ve veli tanımlamaları. Yüksek Lisans Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.
- Tınaz, Pınar (2006). İş yerinde psikolojik taciz (mobbing). İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Tigrel, E. Y. ve Kokalan, O. (2009). Academic mobbing in Turkey. International journal of behavioral, cognitive. Educational and Psychological Sciences, s. 91-99.
- Toksik. (2025). <https://www.etimolojiturkce.com/arama/toksik> Erişim Tarihi: 26.09.2025



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarını Etkileyen Olumsuz Unsurların Etik Liderlik Bağlamında Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Dilek Öztürk Özer ¹ & Ahmet Üstün ²

¹ Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, Amasya Üniversitesi

² Eğitim Yönetimi, Amasya Üniversitesi

Problem Durumu

Sağlıklı olan her örgütün esas hedefi, çalışanlarının tüm enerjisini örgüt misyonu doğrultusunda kullanmalarıdır. Bu süreçte, çalışanları örgütlerine bağlayan ve örgüt amaçları doğrultusunda yönlendiren çeşitli faktörler bulunmaktadır. Örgütsel adalet bu faktörlerden birisidir (Günsal, 2010).

Örgütsel adalet, örgütlerde algılanması beklenen bireysel adaletin ifade ediliş biçimidir. Çalışanların örgütün işleyişine katılımı, ödemeler, ödüllendirmeler, izin planları vb. uygulamalar örgütsel adaletin kapsama alanındadırlar (Colquitt vd., 2005).

Örgütler açısından adalet arayışının üç önemli amacı vardır. Adaletle ilgili duygu ve düşünceler (Beugre, 1998):

- Çalışanların tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkileyerek performanslarını artırır.
- Çalışanların birlik duygusunu güçlendirir.
- Çalışanların insan olarak kabul edildikleri ve kendilerine saygı duyulduğu yönündeki duygularını güçlendirir.

Bir yönetici, makamı sayesinde elde ettiği yetkileri, liderlik yetkinliklerini geliştirerek uzmanlık gücüne ve takipçileri üzerinde etkiye dönüştürebilirse liderlik özelliği de kazanmış olur. Güç ve yetkinin uygun şekilde kullanılması etğin en mühim konularından birisidir. Yöneticiler, etik davranışları yansıtabildiği ölçüde liderlik özelliği gösterebilirler (Aydın, 2019).

Yöneticinin etik anlayışı, örgütsel karar ve eylemlerini önemli oranda etkilemektedir. Yöneticinin etik anlayışlarının ortaya çıkardığı sonuçlar şöyle sıralanabilir (Stoner ve Wankel, 1986; Akt. Aydın, 2001):

- Yöneticilerin esas amacı, örgütsel etkililiği sağlamaktır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Yönetmeliklerin en önemli amacı kazancın en üst düzeye çıkarılması veya yatırımcıların çıkarının artırılması değildir.
- Fikir paylaşımı önemlidir.
- Dürüstlük, bütün seviyelerdeki yöneticiler için önemli bir özelliktir.
- Eşler, etik ikilemlerle mücadelede yöneticilerin en önemli yardımcılarıdır.
- Örgütsel standartlara uyum konusunda çalışanlara baskı yapılabilir.
- Etik ikilemler yaşadıklarında başkalarının tavsiyelerine ihtiyaç duyarlar.

Örgütsel adalet ve etik liderlik arasında olumlu yönde ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalara (Uğurlu, 2009; Keskin, 2016; Gül ve İnce, 2014; Yeşiltaş vd., 2012) dayanarak etik değerlere dayalı liderlik davranışları sergileyen okul yöneticilerinin okulda adaleti sağlama konusunda olumlu katkıları olacağını ve bu katkıların okuldaki çalışanların enerjilerini okul amaçları doğrultusunda kullanmalarını kolaylaştıracağını söylemek mümkündür.

Bu araştırmada, öğretmenlerin adalet algılarını olumsuz etkileyen unsurların keşfedilmesi ve bu unsurların etik liderlik bağlamında incelenerek öğretmenlerin bakış açıları ve deneyimlerinin ortaya koyulması hedeflenmektedir. Böylece, okullardaki uygulamalarda adaletin yaygınlaştırılması ve etik liderliğin bu sürece faydaları konusunda farkındalık oluşturarak literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, lisede çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını etkileyen olumsuz unsurları öğretmenlerin deneyimleri bağlamında ortaya çıkarmak ve bu unsurları etik liderlik bağlamında öğretmen görüşlerine göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını etkileyen olumsuz unsurlara ilişkin deneyimleri nelerdir?
- Öğretmenlere göre adaletli ve etik değerlere dayalı bir liderlik anlayışı öğretmenlerin adalet algılarını nasıl etkiler?
- Öğretmenlerin, etik değerlere dayalı bir liderlik anlayışı ile eğitim kurumlarında adalet algısının güçlendirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Bir sorunun daha derin bir şekilde anlaşılması için yorumlayıcı paradigma temelinde nitel araştırma yöntemi kullanmak uygun olduğundan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseni kullanılmıştır (Creswell, 2023).

Bu araştırmada katılımcılar, 8 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubu, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu çalışmada katılımcılar iki ölçüte göre belirlenmişlerdir. Katılımcıların tamamı lisede



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öğretmenlik yapan öğretmenlerdir ve her biri en az 4 farklı okulda çalışmışlardır. Katılımcıların farklı okullarda çalışma ölçütü, farklı yönetim uygulamalarını deneyimlemiş olmaları beklentisi sebebiyle belirlenmiştir. Bu çalışmanın lisede görev yapan öğretmen deneyimlerine odaklanması sebebiyle diğer ölçüt olarak çalıştıkları kurumun öğretim seviyesi belirlenmiştir.

Bu çalışmada veri toplama işlemi görüşme tekniği ile yapılmıştır. Görüşme tekniği, araştırma konusuna dair detaylı bilgiye erişim sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2021). Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracı, yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, görüşme esnasında soru sırası veya sayısına dair esneklik sağlarlar (Çepni, 2012).

Araştırmacı, tüm katılımcılara araştırma konusu ile ilgili bilgi vermiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları katılımcılara ön görüşmede teslim edilmiştir. Daha sonra her katılımcıdan ikinci bir görüşme amacıyla uygun gün ve saat için randevu alınmıştır. Görüşmeler, katılımcı tercihlerine göre kendilerine uygun olan odalarda ve okul toplantı salonlarında yapılmıştır. Tüm katılımcılara araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve istedikleri zaman görüşmeyi sona erdirebilecekleri söylenmiştir. Yapılacak paylaşımların yalnızca akademik çalışmalar amacıyla kullanılacağı ve kimliklerinin gizli kalacağı bildirilmiştir. Bir katılımcı, görüşme esnasında ses kaydı alınmasına izin vermiştir. Diğer katılımcılar, araştırmacıdan cevapları yazmasını istemişlerdir. Araştırmacı, katılımcı cevaplarını, katılımcıların ifadelerini değiştirmeden yazmıştır. Görüşmelerin sonunda katılımcılarla verdikleri cevaplar paylaşılmış ve teyit etmesi istenmiştir. Her görüşme yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

Bu araştırmada, tümevarımcı bir mantıkla tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik veri analizinde veriler derinlemesine incelenir. Benzer veriler ortak temalar altında toplanır ve anlaşılır şekilde okuyucuya sunulur (Çepni, 2012). Bu amaçla, araştırmacı öncelikle görüşme formlarını okumuş ve ses kayıtlarını dinlemiştir. Ses kayıtlarını, yazılı hale getirmiştir. Araştırmacı, MAXQDA programını kullanmış, yarı yapılandırılmış görüşme formlarını düzenlemiştir. Daha sonra, katılımcı cevaplarına göre anlamlı kodlar oluşturmuştur. Oluşturduğu kodları ortak yanlarına göre temalar altında toplamıştır. Son olarak, tablolar oluşturmuş, bulgular arasında ilişkileri anlamlı biçimde yorumlayarak açıklamıştır. Katılımcı ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin adil yönetildiklerine inanmaları, adalet inancının sebep olduğu örgütsel sonuçlar düşünüldüğünde, okulların verimliliğini ve etkililiğini olumlu etkileyebilir. Ayrıca adil yönetildiklerini düşünen öğretmenlerin okulun çıkarları için daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri mümkündür (Alanoğlu ve Demirtaş, 2019).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Arı vd. (2023) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlere göre örgütsel adaletin okullarda büyük öneme sahip olduğunu, ilişkileri ve iş birliğini derinden etkilediğini, karar alma süreçlerinde öğretmenlerin katılımının önemli olduğunu ve geri bildirimlerin yönetimce dikkate alınması gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Osmanova (2021) örgütte adaletli uygulamalar olduğunda öğretmenlerin motivasyonunun yükselebileceğini belirtmiştir. Kılıç (2024) okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını pozitif ve anlamlı biçimde etkilediğini, okul müdürlerinin etik lider olma düzeyleri arttığında, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının artacağını ortaya koyan bir çalışma yapmıştır.

Öğretmenlerin adalet algılarını etkileyen olumsuz unsurları keşfetmeyi ve etik liderlik bağlamında inceleyerek öğretmenlerin bu konulara ilişkin deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma sonucunda, okullardaki adil uygulamaların yaygınlaşması ve etik liderliğin bu sürece etkileri konusunda farkındalık uyandırarak eğitim yönetimi alanında literatüre katkı sağlanması beklenmektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin adalet algılarını etkileyen olumsuz unsurların, çalıştıkları kurumlarda deneyimledikleri adaletsiz uygulamaların, süreçte ve sonuçta öğretmenlerde bıraktığı izlerin verimli çalışma sürecine etkilerinin ortaya çıkarılması, okul yöneticilerinin sergiledikleri adil ve adaletsiz tutumlara dair öğretmen deneyimlerinin ve sorunlara yönelik çözüm önerilerinin paylaşılması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: örgütsel adalet, etik değerler, öğretmen

Kaynakça

- Alanoğlu, M. & Demirtaş, Z. (2019). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 49.
- Arı, M., Gündoğdu, S., Çinkılıç, A. & Kaya, A. (2023). Örgütsel adalet hakkında öğretmen görüşleri, International Academic Social Resources Journal, (8)55. 4250- 4258.
- Aydın, İ. (2001). Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik. Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2019). Eğitim öğretimde etik. Pegem Akademi.
- Beugre, C.D. (1998). Managing fairness in organizations. Greenwood Publishing Group.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.

Colquitt, J. A., Greenberg, J., & Zapata-Phelan, C. P. (2005). What is organizational justice? A historical overview. In J. Greenberg & J. A. Colquitt (Eds.), Handbook of organizational justice (pp. 3–56). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Creswell, J.W. (2023). Nitel araştırma yöntemleri. (Çev. M. Bütün ve S.B. Demir). Siyasal Kitabevi.

Çepni, S. (2012). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Celepler Matbaacılık.

Gül, H. ve İnce, M. (2014). Etik liderlik ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi, 7 (2). 127-150.

Günsal, E. (2010). Algılanan örgütsel adalet ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişki ve bir araştırma. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Keskin, S. (2016). Etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi: Bir araştırma. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.

Kılıç, Ö. (2024). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algısı üzerine etkisi (Giresun ili örneği). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Giresun Üniversitesi.

Osmanova, M. (2021). Örgütsel adalet kavramı ve motivasyona ilişkin öğretmen görüşleri: Bir durum çalışması. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Akdeniz Üniversitesi.

Uğurlu, C.T. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.

Yeşiltaş, M., Çeken, H., ve Solmaz, Ü. (2012). Etik liderlik ve örgütsel adaletin örgütsel sapma davranışları üzerindeki etkisi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 28

Yılmaz, M. K. (2012). Örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıları. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Yakın Doğu Üniversitesi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sosyal Medya Geri Bildirimlerinin Yöneticilerin Karar Alanlarına Etkisinin İncelenmesi*

Seren Ergen Akman ¹ & ikram Çınar ¹

¹ Eğitim Bilimleri, Kafkas Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim kurumları literatürde sıklıkla birer sosyal sistem ve örgüt olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2000; Bursalıoğlu, 2021; s.16, Hoy ve Miskel, 2020. s.22). Eğitim kurumları belirli amaçlara ulaşmak için yapılandırılmış, rollerin ve görevlerin dağıtıldığı, kararların alınıp uygulandığı sosyal bir sistemdir. Bu sosyal sistemde girdiler, çıktılar, geribildirim ve çevre unsurları yer almaktadır. Günümüzde sosyal medya, örgütler yani eğitim kurumları için yeni bir “çevre”dir. Sosyal medya eğitim yöneticilerine büyük bir veri akışı sağlamaktadır. Fakat sosyal medya verilerinin parçalı ve doğruluğu tartışmalı yapısı, yöneticilerin bilgi işleme kapasitesini aşmakta ve onları Simon’un tanımladığı sınırlı rasyonalite koşullarına zorlamaktadır. Sınırlı rasyonalite, bireylerin karar verirken tüm olasılıkları ve bilgileri değerlendirememesi, bunun yerine zaman, bilgi ve bilişsel kapasite sınırları içinde “yeterince iyi” olan kararlara yönelmesidir (Simon, 1976)

Mevcut literatürde sosyal medya verilerinin okul yönetim süreçlerinde ele alındığı çalışmalar bulunmakla birlikte (ör. Taşdan vd., 2024; Yiğittürk, 2020), sosyal medyanın yöneticilerin karar süreçlerinde bilgiye erişimden çok hangi veriye odaklanılması gerektiğini belirleme boyutu yeterince incelenmemiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular söz konusu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Covid-19 pandemisinin etkisiyle eğitim yöneticiliği literatüründe dijital liderlik ve kriz temaları önem kazanmaya başlamıştır. Özellikle uzaktan eğitim döneminde, okul yöneticilerinin teknolojiyi etkin biçimde kullanmaları ve tüm paydaşlarla sürekli iletişim kanalları oluşturmaları araştırmalarda öne çıkan konular olmuştur (Lee & Childs, 2023; AlAjmi, 2022).

Ancak sosyal medya verilerinin eğitim yöneticilerinin görüşlerine dayanarak karar alma süreçlerinde hangi alanlarda kullanıldığına ilişkin derinlemesine ve karşılaştırmalı incelemenin sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu durum sosyal medya ve eğitim yönetimi literatüründe hem kuramsal hem de ampirik bir boşluğa dikkat çekmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmaların bir diğer yönü, sosyal medya verilerinin doğrudan karar alma süreçlerine nasıl aktarıldığını açıklamada yöntemsel bir sınırlılık taşımalarıdır. Sosyal medyadan elde edilen geri bildirimler parçalı, öznel ve doğruluğu tartışmalı niteliktedir. Bu nedenle yöneticilerin hangi veriye odaklanacağı, bu verileri hangi araçlarla süzeceği ve hangi karar alanlarına (örneğin fiziki ortam, insan kaynakları, akademik kararlar) aktaracağı çok boyutlu biçimde ortaya konulmalıdır.

Bu araştırma, söz konusu boşluğu gidermeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın temel amacı, eğitim yöneticilerinin sosyal medya üzerinden gelen geri bildirimleri karar süreçlerine nasıl entegre ettiklerini ve bu geri bildirimlerin hangi karar alanlarını şekillendirdiğini incelemektir. Çalışmanın sonuçları, Simon'un Rasyonel Karar Verme Modeli çerçevesinde değerlendirilerek eğitim yöneticilerinin sosyal medya verilerini nasıl işlediğini ve karar süreçlerine nasıl yansıttığını açıklamaya katkı sunacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada eğitim yöneticilerinin karar alanlara kurumlarında kullandıkları sosyal medya geri bildirimlerinin etkisini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların bireysel deneyimlerine ve algılarına odaklanan bu araştırma fenomenolojik desen ile tasarlanmıştır. Fenomenolojik desen, katılımcıların bir olguyla ilgili yaşadıkları deneyimlerine kendilerinin tanımladıkları şekliyle anlattığı psikolojiden ve felsefeden gelen bir araştırma desendir (Giorgi, 2009; Moustakas, 1994, aktaran Creswell ve Creswell, 2021, s.13). Katılımcılar ilkök, ortaokul, lise ve ilçe millî eğitim müdürlüğü düzeyinde görev yapan toplam 25 eğitim yöneticisinden oluşmaktadır. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce katılımcılardan ses/görüntü onam formu ve rıza metni alınmıştır. Verilerin analiz sürecinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, katılımcıların deneyimlerinin geniş bir bağlamda yorumlanmasını sağlayarak verilerden anlamlı tema ve desenlerin çıkarılmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.224). Braun ve Clarke'ın (2006) belirttiği üzere bu yöntem, araştırmacının verilerdeki ortak temaları sistematik bir biçimde tanımlamasına ve incelemesine olanak sunar. Bu doğrultuda sesli görüşmeler yazıya aktarılmış, katılımcı ifadeleri kodlanmış ve benzer içerikler ortak kodlar altında birleştirilerek temalar oluşturulmuştur. Araştırmada ulaşılan kod ve temalar, alanında uzman iki akademisyenin değerlendirmesine sunulmuş ve alınan geribildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Böylece analiz sürecinin güvenilirliği artırılmıştır. Ayrıca, katılımcıların ifadelerinden doğrudan yapılan alıntılara yer verilerek hem temaların verilerle uyumu gösterilmiş hem de bulguların şeffaflığı desteklenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular, yöneticilerin sosyal medya verilerini en yoğun biçimde etkinlik tarih ve mekân seçimi ($f=19$) ile öğrenci-veli isteği ($f=14$) gibi daha çok paydaş beklentilerine dayalı alanlarda



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kullandıklarını göstermektedir. Fiziki düzenlemeler ($f=12$) ve kaynak/altyapı yatırımları–yenilik ($f=6$) gibi daha karmaşık ve kurumsal onay gerektiren alanlarda sosyal medya verilerinin karar süreçlerine sınırlı biçimde yansıdığı görülmektedir. Bu durum, Simon’un (1976) ortaya koyduğu sınırlı rasyonalite kavramıyla açıklanabilir. Yöneticiler, karar verirken çevreden gelen tüm bilgileri işleme kapasitesine sahip olmadıkları için, kolay erişilebilir ve hızlı geri bildirim sağlayan sosyal medya verilerine yönelmektedirler. Nitekim Simon’un tanımladığı bilgi edinmedeki opaklık durumu da burada gözlemlenmektedir; yöneticiler sosyal medyadan gelen bilgilerin doğruluk ve temsil gücünü tam olarak görememekte, ancak bu verileri belirli karar alanlarında “yeterli bilgi” olarak değerlendirmektedirler. Dolayısıyla yöneticilerin sosyal medya temelli kararları, rasyonel bir bütünlükten ziyade pratik, sınırlı ve duruma bağlı bir rasyonalite biçiminde şekillenmektedir.

Anahtar Kelimeler: eğitim yönetimi, sosyal medya, karar verme süreci, etkililik

Kaynakça

AlAjmi, M. K. (2022). The impact of digital leadership on teachers’ technology integration during the COVID-19 pandemic in Kuwait. *International Journal of Educational Research*, 112, 101928. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101928>

Başaran, İ. E. (2000). Eğitim yönetimi. Feryal Yayınları.

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

Bursalıoğlu, Z. (2021). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Pegem Yayıncılık.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (E. Karadağ, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal eser 2018’de yayımlandı)

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2020). Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama (S. Turan, Ed. & Çev.). Nobel Yayıncılık.

Lee, M., & Childs, A. (2023). Surviving, navigating and innovating through a pandemic: A review of research on school leadership during COVID-19, 2020–2021. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 177–195. <https://doi.org/10.1177/17411432221094643>

Simon, H. A. (1976). Administrative behavior: A study of decision-making processes in administrative organization (3rd ed.). The Free Press, Collier Macmillan Publishers.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yiğittürk, N. (2020). Sosyal medya kullanımının okul yönetim başarısına etkisi: Keçiören ilçesi temel eğitim kurumları “WhatsApp” araştırması [Yüksek lisans tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerileri İle Öğretmen Liderliği Davranışları Arasındaki İlişki

Canser Duman ¹ & Fatih Bozbayındır ²

¹ Eğitim Yönetimi, Gaziantep Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri, Gaziantep Üniversitesi

Problem Durumu

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden biri düşünme becerisidir. Düşünme, bireylerin olayları anlamlandırmasına, karşılaştıkları problemlere çözüm üretmesine ve yaşam koşullarına uyum sağlamasına yardımcı olması bakımından önemlidir. Literatürde düşünmenin bilimsel bir süreç olmasının yanında bireylerin bulundukları durumu anlamlandırabilmek için yaptıkları organize zihinsel bir süreç olarak ifade edildiği görülmektedir (Başerer, 2021). Çubukçu'ya (2004) göre ise düşünme insanları diğer canlılardan farklılaştıran en önemli özelliklerden biridir. Düşünme ile ilgili tanımların ortak noktalarına bakıldığında düşünmenin problem çözme süreçlerinde insanların yaşamlarını kolaylaştıran, yol gösteren ve bir süreçten oluşan kavram olduğu görülmektedir. Bireylerin yaşam kalitelerini artırmalarını sağlamak için düşünme becerileri konusunda farkındalık kazanmaları ve gündelik hayatta bu becerileri kullanabilmeleri önemlidir. De Bono (2007) insanın temel yetilerinden bir tanesinin düşünme becerisi olduğunu, düşünmenin yaşam içerisinde sonradan geliştirilebileceğini ve hayatın her aşamasında düşünme becerisinin kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Düşünme becerileri bireylerin belirli amaçlara ulaşabilmek için bilgiyi elde etme, bilgiyi düzenleyebilme, bilgiyi analiz etme, bilgiden yola çıkarak problem çözme ve bilgiyi düzenleyerek kendi yaşantılarına uyarlama becerilerini kapsar (Orhan, 2020). Günlük hayatta karşılaşılan sorunların çözümünde düşünme becerilerinin kullanımı sorunlara farklı bakış açılarından bakılmasını sağlaması ve çözümünü kolaylaştırması açılarından önemlidir (Baykara, 2006). Günümüz dünyasında okullarda bilginin olduğu gibi aktarılması yerine öğrencileri düşünmeye yönlendiren ve doğru cevapları kendilerinin bulmalarını önemseyen anlayış gelişmiş böylelikle düşünme becerilerinin de önemi artmıştır. Gündoğdu vd., (2016)'ne göre eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yakınsak düşünme, analitik düşünme, metabilşsel düşünme, ıraksak düşünme ve yanal düşünme bu söz edilen düşünme becerilerine örnek olarak gösterilebilir. Düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme, bireylerin olayları analiz etmesini ve bilinçli kararlar vermesini sağlayan birçok zihinsel aktiviteyi içeren bir süreçtir (Can & Kaymakçı, 2015; Doğanay & Yağcı, 2011). Eleştirel düşünme iş hayatındaki rolünün yanında bireysel bir beceri olarak da önemli görülmektedir. Günümüzde artan bilgi yoğunluğu

içerisinde güvenilir bilgiye erişim ve bilgiyi olduğu gibi kullanmak yerine akıl ve mantığa dayalı bir şekilde sorgulama yapma imkanı eleştirel düşünme sayesinde olur (Gürkaynak vd., 2008).

Eleştirel düşünme bir beceri olarak bireylerin karşılaştıkları problemlere farklı bir bakış açısıyla yaklaşması ve kendine has görüşler geliştirmeleri açısından önemlidir. Eleştirel düşünme becerisine sahip bir öğretmen bu beceriyi öğrencilerine aktararak eleştirel düşünen öğrenciler yetiştirebilir. Bunun için sınıfta eleştirel düşünmeye yönelik farkındalığı kazandırmalı, sınıf içinde eleştirel düşünmeye teşvik eden yöntem ve teknikleri uygulayarak öğrencilere liderlik edebilmelidir. Cankara'ya (2008) göre liderlik bir grup insanı önceden belirli amaç veya amaçlar etrafında toplayabilme, bu amaçları gerçekleştirmek için bireyleri harekete geçirme yeteneğidir. Liderler genellikle özgüveni yüksek ve karşılaşılan sorunlara çözüm odaklı yaklaşabilen bireylerdir (Tut, 2021). Liderliğin okul üzerindeki yansımalarına bakıldığında öğretmenlerin günümüzde sadece bilginin aktarımını yapan kişiler olarak görülmediği, öğrencilerin bilgiye ulaşmalarında onlara yol gösteren, ulaşılmak istenen hedefler doğrultusunda motive eden kısaca bir lider rolünü üstlenen bireyler olarak görüldüğü söylenebilir. Öğretmenlerin çevrelerini ve bulundukları toplumları etkileme becerilerine sahip olmasının gerekliliği öğretmenlerin liderlik vasıflarına sahip olmasına duyulan önemi artırmış ve öğretmen liderliği önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir. Öğretmen liderliği, okul içi ve dışında öğrencilere öncülük etme, sürekli yeni bilgilerle kendini geliştirme, öğrencilerinin ve meslektaşlarının gelişimine katkı sağlama yeterliliği olarak tanımlanmaktadır (Çakmak, 2015). Ayvalı ve Koşar'a göre (2021) öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasında ve sürekliliğinin sağlanmasında iş birliği ve destekleyici ortam olması önemlidir. Bu çalışma kapsamında öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasında etkili bireysel faktörlerden biri olan eleştirel düşünmenin etkili olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri nedir?
- Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri nedir?
- Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile öğretmen liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri öğretmen liderliği davranışlarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?
- Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin alt boyutlarına ilişkin algıları öğretmen liderliği davranışlarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma türünde yapılacak bir çalışmadır. Nicel araştırmalar belirli bir durum veya olgu hakkında veri elde edebilme amacıyla sayısal değerlerin düzenli şekilde toplanıp ölçülmesi ve ölçümlerin tekrarlanabilirliğinin olduğu araştırmalardır (Burns ve Grove, 1993). Bu kapsamda yapılacak olan araştırmada eleştirel düşünme becerilerinin katılım, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik alt



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

boyutlarıyla öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği alt boyutları arasındaki ilişki olup olmadığı inceleneceği için ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla sayıdan oluşan değişkenler arasındaki birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlar (Büyüköztürk vd., 2008). Araştırmanın evrenini 2025-2026 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturacaktır. Araştırmanın örnekleminin çeşitli eğitim kademelerinde öğretmenlik görevi yapan bireyler arasından seçilmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubunun seçiminde küme örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Şen ve Ertaş Kılıç (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeği kullanılacaktır. Her iki ölçek de katılımcılara çevrim içi veya basılı form olarak uygulanacak ve katılımcıların verdiği bilgiler gizli tutulacaktır. Elde edilen veriler istatistiksel analiz yöntemleri kullanılarak çözümlenecektir. Araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme alt boyutları ile öğretmen liderliği alt boyutları arasındaki ilişkiler uygun analiz teknikleri ile değerlendirilecek, analiz sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişki ortaya konacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmayla öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri alt boyutları ve öğretmen liderliği davranışları alt boyutları arasındaki olası ilişkilerin ortaya konması amaçlanmaktadır. Araştırma sonucunda okul içi uygulamalarda eleştirel düşünmenin alt boyutları olan katılım, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik davranışlarının öğretmen liderliği davranışlarının alt boyutları olan kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği davranışlarıyla ilişkili olabileceği beklenmektedir. Yapılacak araştırmanın okul ortamı içerisinde eleştirel düşünme becerisine yönelik farkındalık oluşturacağı ön görülmektedir. Oluşması beklenen bu farkındalıkla beraber eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebilir bir beceri olmasından dolayı uygulayıcılara bu becerinin kazandırılması yönünde yol göstereceği düşünülmektedir. Araştırmanın, eğitim yönetimi ve öğretmen eğitimi uygulamalarına ışık tutması ve öğretmenlerin liderlik rolleri için etkili stratejilerin tasarlanmasına katkı sunması beklenmektedir. Elde edilen veriler, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki bağlantıları bilimsel olarak incelememize imkan sağlayacak ve eğitim alanında kullanılabilir öneriler geliştirilmesine imkân verecektir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen, eleştirel düşünme, öğretmen liderliği

Kaynakça

Ayvalı, Ö., & Koşar, D. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen liderliği: Fenomenolojik bir çalışma. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41(2), 955-992.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

<https://doi.org/10.17152/gefad.910330>

Başerer, D. (2021). Düşünme eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.

Baykara, N. (2006). Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Burns, N. & Grove, S. K. (1993). The practice of nursing research: Conduct, critique & utilization (2nd Ed.). Elsevier Science Health Science.

Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.

Cankara, Ş. (2008). Meslek liselerinde görev yapan müdürlerin etkili liderlik düzeylerinin araştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Can, Ş., & Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. Education Sciences, 10(2), 66-83.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19840/212544>

Çakmak, Z. (2015). Kamu kurumlarının yönetiminde liderlik ve motivasyonun, çalışanların iş doyumuna ve işletme bağlılığına etkileri üzerine bir alan uygulaması (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

<https://acikerisim.gelisim.edu.tr/xmlui/handle/11363/98>

Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin belirlenmesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(2), 87-105.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/trakyasobed/issue/30238/326586>

De Bono, E. (2007). Kendi kendine düşünmeyi öğret. İstanbul: Remzi Yayınları.

Doğanay, A., & Yağcı, R. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi. Education Sciences, 6(2), 1679-1702.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19820/212093>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Gülgöz, S. (2008). Eleştirel düşünme, Eğitim reformu girişimi. Yapım myra, İstanbul: Baskı Artpres.

<http://www.acikerisim.bahcesehir.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1048/SU0010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gündoğdu, K., Eraydın, Ö., & Kızılkaya, A. (2016). 2000-2015 Yılları Arasında Düşünme Eğitimi Alanında Akademik Eğilimler. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(2), 48-61.

<https://doi.org/10.30803/adusobed.287986>

Orhan, H. (2020). Öğretmenlerin iş motivasyonlarıyla öğretmen liderliği arasındaki ilişki (Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi).

<https://www.proquest.com/docview/2572327800?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>

Tut, B. (2021). Okul yönetiminde hizmetkâr liderlik. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Liderlik Ekiplerinin Etkililiği ile Özyönelimli Öğrenme Arasındaki İlişkide Kolektif Sorumluluğun Düzenleyicilik Etkisi

Yaşar Özeren ¹ & Esen Altunay ²

¹ İngilizce Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Eğitim Bilimleri, Ege Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim sistemleri, yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda iş birliği, empati ve toplumsal sorumluluk bilincini geliştirmeyi de amaçlayan bir yapıya evrilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmeleri ve yeniliklere uyum sağlamaları için özyönelimli öğrenme becerileri kritik bir önem taşımaktadır (Guglielmino, 1977; Loeng, 2020). Özyönelimli öğrenme, bireyin kendi öğrenme hedeflerini belirlemesi, sürecini yönetmesi ve değerlendirmesi anlamına gelir ve inovasyonu (Bary ve Rees, 2006), eleştirel düşünmeyi (Karataş ve Başbay, 2014) ve problem çözme becerilerini (Oyibe, Edinyang ve Effiong, 2015) destekler. Öğretmenlerin bu becerileri geliştirmesinde okul liderlik ekiplerinin rolü büyüktür. Müdür, müdür yardımcıları ve zümre başkanlarından oluşan bu ekipler, okulun stratejik hedeflerini planlayarak, öğretmenler için destekleyici bir mesleki gelişim ortamı yaratır. Etkili liderlik ekipleri, açık iletişim ve öğretimsel liderlik yaklaşımlarıyla öğretmenlerin özyönelimli öğrenme eğilimlerini teşvik edebilir (Spillane ve Diamond, 2007). Ancak liderlik etkililiğinin özyönelimli öğrenme üzerindeki bu etkisi, okulun kültürel dinamiklerinden bağımsız değildir. Bu noktada, öğretmenler arasındaki kolektif sorumluluk kültürü, önemli bir düzenleyici faktör olarak öne çıkmaktadır. Kolektif sorumluluk, öğretmenlerin okulun genel başarısını sahiplenmesi, ortak hedefler doğrultusunda hareket etmesi ve öğrencilerin gelişiminde ortak bir bilinç üstlenmesidir (LoGerfo ve Goddard, 2008; McLaughlin, 2019). Güçlü bir kolektif sorumluluk kültürünün (Whalan, 2012) var olduğu okullarda, liderlik ekiplerinin mesleki gelişimi desteklemeye yönelik çabalarının öğretmenlerin özyönelimli öğrenme davranışlarına dönüşme olasılığı daha yüksek olabilir. Ters durumda, iş birliği ve güvenin zayıf olduğu bir ortamda liderlik çabaları aynı etkiyi göstermeyebilir. Alanyazında okul liderliğinin ve kolektif sorumluluğun eğitim süreçlerindeki önemi ayrı ayrı vurgulanmış olsa da, okul liderlik ekiplerinin etkililiği ile öğretmenlerin özyönelimli öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkide kolektif sorumluluğun düzenleyici rolünü inceleyen araştırmalar sınırlıdır. Bu çalışma, bu üç değişkeni bütüncül bir modelde ele alarak alanyazındaki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Araştırma, okul liderlik ekiplerinin etkililiğinin, öğretmenlerin özyönelimli öğrenme eğilimlerini ne derecede etkilediğini ve bu ilişkide kolektif sorumluluk düzeyinin nasıl bir rol oynadığını açıklamayı hedeflemektedir. Bulguların, eğitim



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

liderlerine, öğretmenlerin özyönelimli öğrenme potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için yalnızca liderlik becerilerini değil, aynı zamanda okuldaki kolektif sorumluluk kültürünü de stratejik olarak güçlendirmeleri konusunda rehberlik etmesi beklenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü saptamayı amaçlayan ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini, İzmir ilinin Karabağlar, Gaziemir ve Konak ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan yaklaşık 7500 öğretmen oluşturmaktadır. Bu evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen ve gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan 790 öğretmenden veri toplanmıştır. Çalışmada bağımsız değişken olarak okul liderlik ekiplerinin etkililiği, bağımlı değişken olarak özyönelimli öğrenme eğilimi ve düzenleyici değişken olarak kolektif sorumluluk ele alınmıştır. Veriler, Kişisel Bilgi Formu ile Liderlik Ekibi Uyum, Özyönetimli Öğrenme ve Kolektif Sorumluluk ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi, Jamovi 2.6.44 ve Mplus 8.7 programı aracılığıyla iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, tüm ölçek maddelerinin kendi gizil değişkenlerini (faktörlerini) anlamlı düzeyde yordadığı ($p < .001$) doğrulanarak modelin ölçüm geçerliliği teyit edilmiştir. İkinci aşamada, temel hipotezi test etmek amacıyla, değişkenlerin gizil (latent) olarak modellendiği ve gizil etkileşim terimini içeren Latent Moderasyon Analizi (Latent Moderation Analysis) uygulanmıştır. Model kestiriminin normal şekilde sonlandığı görülmüş, Akaike (AIC) ve Bayesian (BIC) gibi bilgi kriterleri değerlendirilmiştir. Hipotez testi, liderlik ile kolektif sorumluluk arasındaki etkileşim teriminin öz yönelimli öğrenmeyi yordama gücünün istatistiksel anlamlılığına dayandırılmıştır. Anlamlı bulunan bu düzenleyici etkinin doğasını detaylı yorumlamak için, kolektif sorumluluğun düşük, orta ve yüksek düzeyleri için basit eğim analizi (simple slope analysis) yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulguları, hem okul liderlik ekiplerinin etkililiğinin ($\beta = 0.117$, $p < .001$) hem de kolektif sorumluluk kültürünün ($\beta = 0.193$, $p < .001$) öğretmenlerin öz yönelimli öğrenme eğilimlerini anlamlı biçimde yordadığını göstermektedir. Bununla birlikte, araştırmanın ana hipotezini destekler şekilde, kolektif sorumluluğun, liderlik etkililiği ile öz yönelimli öğrenme arasındaki ilişki üzerinde anlamlı bir düzenleyici role sahip olduğu bulunmuştur ($\beta = 0.059$, $p = .008$). Düzenleyici etki analizi, liderlik ekiplerinin etkisinin okulda var olan kolektif sorumluluk düzeyine bağlı olarak değiştiğini ortaya koymuştur. Kolektif sorumluluk kültürü zayıf olduğunda, liderliğin öz yönelimli öğrenme üzerindeki etkisinin anlamsız olduğu görülmüştür ($p = .112$). Ancak, kolektif sorumluluk düzeyi orta ve yüksek olduğunda, liderliğin öz yönelimli öğrenme üzerindeki pozitif etkisinin istatistiksel olarak anlamlı hale geldiği saptanmıştır. Bu bulgu, kolektif sorumluluğun, etkili liderlik uygulamalarının öğretmen gelişimi üzerindeki etkisini güçlendiren bir katalizör görevi gördüğünü göstermektedir. Sonuç olarak, bu araştırma, okuldaki kolektif sorumluluk kültürünün, liderlik uygulamalarının öğretmenlerin mesleki



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

özerklik ve gelişimlerini desteklemedeki başarısı için kritik bir bağlamsal faktör olduğunu ortaya koymuştur. Etkili liderlik tek başına yeterli olmayıp, etkisini gösterebilmesi için okuldaki iş birliği, ortak amaç ve karşılıklı güvene dayalı bir kültüre ihtiyaç duymaktadır. Bulgular, okul yöneticilerinin öncelikle öğretmenler arasında kolektif sorumluluk bilincini yeşertecek stratejiler geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: okul liderliği, özyönelimli öğrenme, kolektif sorumluluk, eğitim yönetimi, dağıtımçı liderlik

Kaynakça

- Bary, R., ve Rees, M. (2006). Is (self-directed) learning the key skill for tomorrow's engineers?. *European Journal of Engineering Education*, 31(1), 73-81.
- Guglielmino, L. M. (1977). Development of the self-directed learning readiness scale. University of Georgia.
- Hargreaves, A., ve Shirley, D. (2020). Leading from the middle: its nature, origins and importance. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(1), 92-114.
- Friesen, S., ve Brown, B. (2022). Teacher leaders: developing collective responsibility through design-based professional learning. *Teaching Education*, 33(3), 254-271. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1856805>.
- Karataş, K., ve Başbay, M. (2014). Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyinin Eleştirel Düşünme Eğilimi, Genel Öz Yeterlik ve Akademik Başarı Açısından Yordanması. *Ilkogretim Online*, 13(3)
- Loeng, S. (2020). Self-directed learning: A core concept in adult education. *Education Research International*, 2020, 1-12.
- McLaughlin, M. J. (Ed.). (2019). Fostering Collaboration Between General and Special Education: Lessons From the "beacons of Excellence Projects" A Special Issue of the journal of Educational ve Psychological Consultation. Routledge.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2002). Okul gelişim modeli: Planlı okul gelişimi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Morales-Chicas, J., ve Agger, C. A. (2017). The effects of teacher collective responsibility on the mathematics achievement of students who repeat algebra. *Journal of Urban Mathematics Education*, 10(1). <https://doi.org/10.21423/jume-v10i1a287>
- Oyibe, O. A., Edinyang, S. D., ve Effiong, V. N. (2015). Self-directed learning strategy: A tool for promoting critical thinking and problem solving skills among social studies students. *IOSR Journal of VLSI and Signal Processing*, 5(3), 52-58.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sezgin, F., Kaymak, M. N. ve Doğan, E. (2020). Okullarda Kolektif Sorumluluğun Anlam ve Doğası. Başkent University Journal of Education, 7(2), 313-327.

Spillane, J. P., ve Diamond, J. B. (Eds.). (2007). Distributed leadership in practice. New York:Teachers College, Columbia University.

Wu, J. H. (2013). Academic optimism and collective responsibility: An organizational model of the dynamics of student achievement. Asia Pacific Education Review, 14(3), 419–433.

Whalan, F. (2012). Collective responsibility: Redefining what falls between the cracks for school reform. BRILL.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Stres Düzeyleri Arasındaki İlişki

Merve Gülçin Arıkan ¹ & Zeynep Meral Tanrıöğen ²

¹ Eğitim Yönetimi, Pamukkale Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri, Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim süreci bireyin yaşamında ilk olarak ailede başlamakta, ardından örgün eğitim kurumlarıyla sistematik bir biçimde sürdürülmektedir. Bu süreçte okullar, bireyin gelişiminde merkezi bir rol üstlenirken, okul yöneticileri de bu kurumların etkili işleyişinde kilit aktörler olarak öne çıkmaktadır. Okullarda farklı türden birçok problemle karşılaşmaktadır. Bu sorunların çözümünde ve okulun genel işleyişinde en yetkili kişi okul yöneticisidir. Etkili bir okul yöneticisi, elindeki kaynakları verimli biçimde değerlendirerek öğrenci başarısını artırmayı hedefleyen, aynı zamanda okulun genel anlamda ilerlemesine katkı sağlayan kişidir (Balcı, 2013; Harris, 2013; Manasse, 1984; Şişman, 2012). Yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik tarzının okul iklimi, okul başarısı, örgütsel bağlılık, öğretmenlerin motivasyonu, iş doyumu ve mesleki performansı üzerinde önemli ve belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir (Ataş Akdemir, 2016; Çomak, 2021; Direkci ve Yılmaz Öztürk, 2024; Istiqomah, Karnati ve Rugaiyah, 2025; Wahab, Hamid, Zainal ve Rafik, 2013; Yetim, 2015). Bu nedenle, okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımları, okulun ikliminden öğretmen performansına kadar birçok alanda belirleyici bir unsur hâline gelmektedir.

Son dönemlerde toplum yapısı ve örgüt yaşamında çok boyutlu ve hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimlere ayak uydurmak, ihtiyaç ve talepleri karşılamak amacıyla eğitim ve yönetim alanlarında da birtakım değişiklikler olması gerekmektedir. Okullarda tek adam düşüncesine dayalı liderlik ve yönetim anlayışı artık yetersiz kalmaktadır. Liderliğin tek bir kişi tarafından yapılamayacağı düşüncesi son zamanlarda artmıştır. Bu nedenle, liderliğin sadece bir kişinin kontrolünde olduğu, hiyerarşik düzene dayalı anlayışın tersine; liderlik görev ve sorumluluğunun örgütteki tüm bireyler arasında paylaşılmasına dayanan ve bu yolla liderlik sürecine daha fazla katılım sağlamayı amaçlayan dağıtılmış liderlik yaklaşımı öne çıkmıştır (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2017; Sevim ve Kaya, 2022).

Eğitim hizmetlerinin amacına ulaşmasında ve etkili olarak çalışmasında en büyük sorumluluk okullara, bu okulların yöneticilerine ve öğretmenlerine aittir. Okulların verimli ve etkili bir şekilde işlemesini zorlaştıran başlıca etkenlerden biri strestir. Bireyde gerginlik, üzüntü ve moral bozukluğu

yaratan bir etken olarak tanımlanan stresin iş yaşamına yansımış hali iş stresi ya da örgütsel stres olarak adlandırılmaktadır (Tipi, 2022). İş stresi, örgütsel performansı etkileyen çalışma durumlarından biri olarak kabul edilir. Çalışma hayatında stresin yol açtığı çeşitli rahatsızlıklar, tüm çalışanlar üzerinde etkili olmakta; bu durum iş gücü kaybı, verimlilikte azalma, depresyon, tükenmişlik gibi sorunlarla kendini göstermektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001'den akt. Direkci ve Yılmaz Öztürk, 2024).

Öğretmenin yaşadığı stres hem bireysel hayatını hem de okul hayatında en çok etkileşimde bulunduğu öğrencilerini etkilemektedir. Öğrencilerin okul ortamında kazandıkları bilgi, tutum ve davranışlar, zamanla toplumsal yaşantılarına yansyarak toplumun genel yapısını şekillendirmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin maruz kaldığı iş stresi üzerine eğilmek ve bu stresin azaltılmasına yönelik etkili çözüm yolları geliştirmek büyük önem taşımaktadır. İş stresini artırmada veya azaltmada liderliğin rolü çok önemlidir. Bu yüzden, okul yöneticisinin öğretmeni destekleyen, kapsayıcı ve iletişim temelli bir liderlik sergilemesi oldukça önemlidir. Bu durum, liderlik tarzı ile iş stresi arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Dağıtımçı liderlik ile iş stresi arasındaki ilişkinin incelendiği ampirik bir çalışma eksiktir ve kapsamlı değildir (Rabindarang, Bing ve Yin, 2014). Bu araştırma; okul yöneticilerinin sergilediği dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin yaşadığı iş stresi düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek, konuya dair literatürdeki boşluğu doldurmaya ve alanyazına yeni katkılar sağlamaya yöneliktir. Bu temel problemin doğrultusunda cevap aranması amaçlanan alt problemler şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları düzeyi ve öğretmenlerin stres düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları düzeyi ve öğretmenlerin stres düzeyleri, öğretmenlerin;
 - a. cinsiyetine,
 - b. kıdemine,
 - c. eğitim düzeyine,
 - d. mevcut okullarında görev yaptığı süreye ve
 - e. mevcut okul yöneticisiyle birlikte görev yaptığı süreye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile stres düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları stres düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel bir çalışmadır. Araştırmada, okul yöneticilerinin sergilediği dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde değişkenler arasında mevcut olan ilişkiyi ve bu ilişkinin düzeyini belirlemeyi amaçlayan; değişkenlere doğrudan müdahale edilmeden yürütülen araştırma türlerinden biridir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2019).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreni, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullarda (3171) ve ortaokullarda (3578) görev yapan toplam 6749 öğretmenden oluşmaktadır.

Örneklem, uygun örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup araştırmaya 411 öğretmen katılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde, araştırmacılar kolay erişilebilen, araştırmanın amaçlarına uygun ve katılım göstermeye istekli bireyleri örnekleme dâhil ederler (Gravetter & Forzano, 2012; Akt. Başaran, 2024). Bunun yanı sıra, araştırmada amaca en uygun veri kaynaklarına ulaşabilmek için belirli kriterleri karşılayan tüm durumların seçilmesine ölçüt örnekleme denilmektedir (Patton, 2014, s. 238). Bu araştırma için örneklem grubunu oluşturulurken, öğretmenlerin görev yaptıkları okulda en az bir yıldır çalışıyor olmaları temel alınan kriterlerden biridir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması sürecinde, araştırmaya katılan öğretmenlere ait bazı kişisel ve mesleki özelliklerini içeren “Kişisel Bilgiler Formu”, Özdemir’in (2012) Türkçeye uyarladığı “Dağıtımçı Liderlik Envanteri” ve Acar Baltaş ve Zuhal Baltaş’ın (2006) geliştirdiği “İş Stresi Ölçeği” kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına ve stres düzeylerine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin algılarına dayalı olarak yapılan değerlendirmelerde, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin stres düzeylerinin; öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi, eğitim düzeyi, mevcut okullarında görev yaptığı süre ve mevcut yöneticileriyle çalışma süreleri değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin algıladığı okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin yaşadığı stres düzeyi arasında zayıf fakat negatif yönlü bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Böylece öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik algıları yükseldikçe iş stresi düzeylerinin azaldığı anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin stres düzeylerini anlamlı düzeyde yordamadığı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, elde edilen bulgular dağıtımçı liderliğin öğretmen stresine yönelik tek başına belirleyici bir faktör olmadığını, ancak olumlu katkılar sağlayabilecek potansiyel bir yapı olduğunu göstermektedir. Stresi etkileyen faktörlerin çeşitliliği dikkate alındığında, bu bulgu literatürle uyumlu ve anlamlıdır.

Anahtar Kelimeler: dağıtımçı liderlik, liderlik, öğretmen stresi, stres

Kaynakça

- Ataş Akdemir, Ö. (2016). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının okulların akademik iyimserlikleri ile örgütsel bağlılık ve okul başarısıyla ilişkisi. Basılmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.
- Balcı, A. (2013). Etkili okul, okul geliştirme:Kuram uygulama ve araştırma (6. Baskı). Ankara: Pegem.
- Başaran, Y. K. (2024). Sosyal Bilimlerde Örneklem Kuramı. The Journal of Academic Social Science, 47(47), 480-495.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara:Pegem.
- Çomak, M. (2021). Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik uygulama becerileri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiler.Basılmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Direkci, B., ve Yılmaz Öztürk, Z. (2024). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri ile ilişkisi. Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 12(2), 111-130.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? Educational Management Administration & Leadership, 41(5), 545-554.
- Istiqomah, L., Karnati, N., & Rugaiyah, R. (2025). The effect of distributed leadership, school climate, and work motivation on teacher's job satisfaction at senior high school in Jakarta. SDGs Review, 1(1), 58-70.
- Manasse, A. L. (1984). Principals as leaders of high-performing systems. Educational Leadership, 41(5), 42-46.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K. (Ed.). (2017). Yönetimde yeni yaklaşımlar (3. baskı). Ankara: Pegem.

Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18(4), 575-59.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (M. Bütün & S. Beşir Demir, Çev.Ed.). Ankara: Pegem.

Rabindarang, S., Bing, K. W., & Yin, K. Y. (2014). The influence of distributed leadership on job stress in technical and vocational education. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 4(1), 490.

Sevim, H. İ., ve Kaya, A. (2022). Okullardaki dağıtımçı liderlik ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişki. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 5(2), 86-106.

Şişman, M. (2012). Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar. (3. Baskı). Ankara: Pegem.

Tipi, B. (2022). Öğretmenlerde iş stresinin iş doyumu ve işe yabancılaşma üzerine etkisi: Ankara Yenimahalle ilçesi örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Wahab, J. A., Hamid, A. H. A., Zainal, S., & Rafik, M. F. M. (2013). The relationship between headteachers' distributed leadership practices and teachers' motivation in national primary schools. Asian Social Science, 9(16), 161.

Yetim, Z. (2015). İlköğretim kurumlarında dağıtımçı liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Seydikemer örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Müdürlerinin Öğretmen Motivasyonunu Sürdürmede Karşılaştıkları Güçlükler

Gökhan Savaş

Eğitim Bilimleri, Bartın Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmen motivasyonu, okulun genel iklimi, öğretim kalitesi ve öğrenci başarısı üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Han & Yin, 2016; Thoonen vd., 2011). Motivasyonu yüksek öğretmenlerin öğrencilerle daha güçlü iletişim kurdukları, yenilikçi öğretim yöntemlerini daha kolay benimsedikleri ve mesleki bağlılıklarının daha yüksek olduğu pek çok araştırmada vurgulanmaktadır (Klaeijssen vd., 2018; Pourtousi & Ghanizadeh, 2020). Buna karşın, düşük motivasyon düzeyi öğretmenlerin iş doyumunu, performansını ve okul içindeki ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2020). Bu nedenle öğretmen motivasyonunun sürekliliğini sağlamak, okul yönetiminin etkililiğini belirleyen temel unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir.

Okul müdürleri, öğretmen motivasyonunun sağlanması ve sürdürülmesinde önemli rol oynamaktadır (Eyal & Roth, 2011). Okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışları, öğretmenlerin işe yönelik tutumlarını doğrudan etkilemektedir (Duyar vd., 2013). Ancak müdürlerin bu süreçte karşılaştıkları güçlükler, öğretmen motivasyonunun sürdürülebilirliğini zorlaştırmaktadır. Günümüzde okul müdürlerinin yalnızca öğretim liderliği rolünü değil, aynı zamanda artan idari ve bürokratik sorumlulukları da yerine getirmeleri beklenmektedir. Bu durum, müdürlerin öğretmenlerle sağlıklı bir iletişim kurma ve onların motivasyonunu sürdürme potansiyelini azaltabilmektedir.

Alan yazında, okul müdürlerinin öğretmen motivasyonunu sürdürme sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları kabul edilmektedir. Bu güçlükler, çoğu zaman yönetsel beklentiler ile öğretim liderliği rollerini dengeleme sürecinde ortaya çıkmaktadır (McBrayer vd., 2018). Müdürler, öğretmenleri destekleme ve motive etme sorumluluğunu yerine getirirken, sınırlı zaman, yoğun idari sorumluluklar ve bürokratik süreçler gibi çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır (Can, 2022; Sebastian vd., 2018). Aynı zamanda, eğitim politikalarındaki hızlı değişim, artan iş yükü ve paydaş taleplerinin çeşitlenmesi, okul yöneticilerinin öğretmenlerle nitelikli etkileşim kurma olanaklarını sınırlandırabilmektedir (Deniz & Ağalday, 2023; Klocko & Wells, 2015).

Bu bağlamda, okul müdürlerinin öğretmen motivasyonunu sürdürürken karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesinin önemli bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Alanyazında genellikle öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörler öğretmen bakış açısından ele alınmakta, okul yöneticilerinin bu süreci nasıl deneyimlediğine ve hangi engellerle karşılaştıklarına yeterince yer verilmemektedir (Rothinam vd., 2024). Oysa okul yöneticilerinin motivasyonu destekleme konusundaki deneyimleri, liderlik uygulamalarının iyileştirilmesi ve okullarda destekleyici bir iklim oluşturulmasına yönelik değerli ipuçları sunabilir. Bu araştırma, okul müdürlerinin öğretmen motivasyonunu sürdürme sürecinde karşılaştıkları güçlükleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilecek bulguların, okul yöneticilerinin ihtiyaç duyduğu destek alanlarının belirlenmesi ve öğretmen motivasyonunu artırmaya yönelik uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Nitel araştırma, bireylerin görüş ve deneyimlerini derinlemesine incelemeye olanak tanıyan bir yaklaşımdır (Patton, 2014). Fenomenoloji ise belirli bir olgunun bireyler tarafından nasıl deneyimlendiğini ve bu deneyimlerin onların dünyasında nasıl anlam kazandığını ortaya koymayı amaçlar (Moustakas, 1994). Bu doğrultuda, çalışmanın odağı okul müdürlerinin öğretmen motivasyonunu sürdürme sürecinde karşılaştıkları güçlükleri kendi deneyimlerine dayalı olarak incelemektir. Bu yaklaşım, okul müdürlerinin öğretmen motivasyonunu sürdürmeye yönelik çabalarında karşılaştıkları zorluklara ilişkin değerlendirmelerini sistematik biçimde ortaya koymayı mümkün kılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Kastamonu ilinde yer alan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 10 okul müdürü oluşturmuştur. Katılımcılar, maksimum çeşitlilik ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri birlikte kullanılarak seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, okul türü, mesleki kıdem, cinsiyet ve hizmet süresi açısından farklılıkları yansıtmayı amaçlarken; kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, katılımcılara erişimde pratiklik ve veri toplama sürecinde kolaylık sağlamıştır (Büyüköztürk vd., 2017).

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu, okul müdürlerinin öğretmen motivasyonunu sürdürürken yaşadıkları güçlükleri ortaya çıkarmaya yönelik açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Formun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla eğitim yönetimi alanında iki uzmanın görüşü alınmış ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır (Miles vd., 2014). Görüşmeler, katılımcıların onayı alınarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında ayrıntılı notlar alınmış, elde edilen veriler analiz sürecine hazırlanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Katılımcı ifadeleri anlamlı birimlere ayrılmış, benzer içerikler kodlanarak ortak temalar altında toplanmıştır. Verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla analiz süreci şeffaf biçimde yürütülmüştür.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan okul müdürleri, öğretmen motivasyonunu sürdürme sürecinde yönetsel, iletişimsel ve öğretmen kaynaklı çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğu, merkezi taleplerin ve idari yükün artmasının, öğretmenlerle düzenli etkileşim kurma ve motivasyonu destekleme süreçlerini olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Bazı müdürler, bürokratik işlemlerin öğretmenlerle birebir etkileşime ayırdıkları zamanı azalttığını ve bu nedenle motivasyonu destekleyici uygulamaların sürekliliğini sağlamada zorlandıklarını belirtmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı, veli ve paydaş beklentilerinin artmasının öğretmenlerin moralini bozabildiğini vurgulamıştır. Müdürler, özellikle öğretmen-veli ilişkilerinde yaşanan gerginliklerin öğretmenlerde stres ve yetersizlik duygusuna yol açtığını, bunun da destekleyici bir okul atmosferi oluşturma çabalarını zorlaştırdığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar, öğretmenlerin bireysel özelliklerinin de motivasyonun sürdürülebilirliği açısından önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır. Bazı öğretmenlerin düşük mesleki bağlılık sergilediği, yeniliklere karşı direnç gösterdiği veya sorumluluk almaktan kaçındığı belirtilmiştir. Müdürler, bu tür durumlarda öğretmenleri sürece dahil etmenin ve içsel motivasyonu yeniden güçlendirmenin zaman ve emek gerektirdiğini ifade etmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen motivasyonunun sürdürülebilirliği için okul müdürlerinin hem idari yüklerini dengeleyebilmelerine hem de öğretmenlerle daha güçlü iletişim kurabilmelerine olanak tanıyan koşulların önemini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: okul müdürü, motivasyon, eğitim yönetimi, nitel araştırma

Kaynakça

- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2022). Okul yönetiminin sorunları: Okul müdürlerinin değerlendirmeleri. Yaşadıkça Eğitim, 36(2), 402-433.
- Deniz, M. A., & Ağalday, B. (2023). Okul müdürlerinin okul yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Asya Studies, 7(26), 15-30.
- Duyar, I., Gumus, S., & Bellibas, M. S. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes: The influence of principal leadership and teacher collaboration. International Journal of Educational Management, 27(7), 700-719.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. Journal of Educational Administration, 49(3), 256-275.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. Cogent Education, 3(1), 1-18.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Klaaijsen, A., Vermeulen, M., & Martens, R. (2018). Teachers' innovative behaviour: The importance of basic psychological need satisfaction, intrinsic motivation, and occupational self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 769-782.

Klocko, B. A., & Wells, C. M. (2015). Workload pressures of principals: A focus on renewal, support, and mindfulness. *NASSP Bulletin*, 99(4), 332-355.

McBrayer, J. S., Jackson, T., Pannell, S. S., Sorgen, C. H., De Blume, A. P. G., & Melton, T. D. (2018). Balance of instructional and managerial tasks as it relates to school leaders' self-efficacy. *Journal of School Leadership*, 28(5), 596-617.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.

Pourtousi, Z., & Ghanizadeh, A. (2020). Teachers' motivation and its association with job commitment and work engagement. *Psychological Studies*, 65(4), 455-466.

Sebastian, J., Camburn, E. M., & Spillane, J. P. (2018). Portraits of principal practice: Time allocation and school principal work. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 47-84.

Rothinam, N., Samuel, S. J. I., Vengasalem, R., & Naidu, S. (2024). Systematic literature review on factors influencing teacher motivation. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 8(5), 2261-2281.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 602-616.

Thoonen, E. E., Sleegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Neden Ödünç Alıyoruz? Dünyada ve Türkiye’de Eğitim Politikası Transferinin Motivasyonlarını Keşfetmek

Sebahat Cakırlar ¹ & Aydın Balyer ²

¹ Yabancı Diller Yüksekokulu, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

² Eğitim Bilimleri, Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Son yirmi yılda küreselleşmenin hız kazanmasıyla birlikte, eğitim sistemleri uluslararası kuruluşların ve küresel ölçekte yürütülen değerlendirme programlarının etkisi altına girmiştir. OECD, PISA ve Avrupa Birliği gibi aktörler, ulusal reform süreçlerinin yönünü belirleyen önemli güç merkezleri hâline gelmiştir (Çelebi, 2016; Szeto, 2020). Bu durum, eğitimde politika ödünç alma (policy borrowing) kavramını ön plana çıkarmıştır. Ülkeler, uluslararası alanda başarıya ulaşmış eğitim modellerinden yararlanarak kendi sistemlerini dönüştürmeye çalışmakta; ancak bu süreç yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda politik, ekonomik ve sembolik anlamlar da taşımaktadır (Steiner-Khamsi, 2012; Phillips & Ochs, 2004).

Eğitim politikası ödünç alma, çoğu zaman uluslararası saygınlık kazanma, reform süreçlerini meşrulaştırma ya da küresel rekabet baskılarına yanıt verme gibi sembolik motivasyonlarla da ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda Finlandiya, Almanya, Güney Kore ve Türkiye örnekleri, farklı ekonomik, politik ve kültürel koşullar altında politika transferinin nasıl biçimlendiğini göstermektedir. Finlandiya, öğretmen özerkliğini ve eşitlik ilkesini merkeze alan eğitim kültürüyle uluslararası alanda model olarak kabul edilmektedir (Sahlberg, 2011). Almanya, 2000’li yıllarda yaşadığı “PISA şoku” sonrasında, federal yapısına uygun şekilde İsviçre ve Avusturya modellerinden esinlenen standart temelli reformlar geliştirmiştir (Ertl, 2006). Güney Kore, güçlü teknolojik altyapısı ve rekabetçi eğitim kültürünü Batı pedagojik yaklaşımlarıyla birleştirerek kendi özgün modelini oluşturmuştur (Kim, 2010). Türkiye ise OECD, UNESCO ve AB çerçevelerinden etkilenmekle birlikte, ulusal kimliği ve merkezîyetçi yapıyı koruma eğilimiyle hibrit bir politika ödünç alma modeli benimsemiştir (Yüksel, 2005).

Bu örnekler, küresel etkilerin yerel bağlamlarda tek biçimli uygulanmadığını, her ülkenin kendi kültürel, kurumsal ve politik dinamiklerine göre uyarlamalar yaptığını göstermektedir. Dolayısıyla eğitim politikası ödünç alma süreci, yalnızca dışsal bir modelin alınması değil; aynı zamanda “yeniden yorumlama” ve “yerelleştirme” süreçlerini içeren çok katmanlı bir olgudur (Dolowitz & Marsh, 2000).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu bağlamda, uluslararası uygulamaların yerelleştirilmesi, hem eğitim reformlarının başarısı hem de sosyal ve kültürel uyum açısından kritik bir öneme sahiptir.

Bu çalışmanın amacı, Finlandiya, Almanya, Güney Kore ve Türkiye'nin 2005–2025 yılları arasındaki eğitim politikası ödünç alma süreçlerini karşılaştırmalı olarak incelemek; bu süreçlerdeki motivasyonları, uygulama biçimlerini ve yerleştirme stratejilerini ortaya koymaktır. Çalışma, küresel etkiler ile ulusal öncelikler arasındaki dengeyi irdeleyerek, eğitim politikası ödünç alımının teknik bir aktarım değil; politik, kültürel ve ideolojik bir süreç olduğunu göstermeyi hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüş ve belge analizi yöntemi esas alınmıştır (Bowen, 2009; Prior, 2003). Çalışma kapsamına alınan dönem 2005–2025 yıllarını içermektedir. Bu zaman aralığı, küreselleşmenin eğitim politikaları üzerindeki etkisinin belirginleştiği ve uluslararası değerlendirme programlarının (PISA, TIMSS vb.) eğitim reformlarını yönlendirdiği bir dönemi temsil etmektedir.

Araştırmanın birimleri, Finlandiya, Almanya, Güney Kore ve Türkiye ulusal eğitim sistemleridir. Her ülkeye ilişkin politika belgeleri, stratejik planlar, eğitim reform raporları ve uluslararası kuruluşların değerlendirme dokümanları sistematik olarak incelenmiştir. Temel veri kaynakları arasında Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı raporları (Halinen & Jääskeläinen, 2015), Almanya Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı yayınları (BMBF, 2020), Güney Kore Eğitim Bakanlığı reform planları (MOE, 2021) ve Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı'nın Eğitim Vizyonu 2023 belgesi (MoNE, 2018) yer almaktadır. Ayrıca OECD, UNESCO ve Dünya Bankası tarafından yayımlanan karşılaştırmalı raporlar da analiz sürecine dahil edilmiştir.

Veriler, nitel içerik analizi yöntemiyle çözülmüştür (Schreier, 2012). Öncelikle açık kodlama süreciyle belgelerde tekrar eden kavram ve ifadeler belirlenmiş; ardından aksiyal kodlama ile temalar oluşturulmuştur. Kodlama süreci, tümevarımcı (indüktif) ve kuramsal (düktif) yaklaşımları birleştirmiştir. Analiz, Dolowitz ve Marsh'ın (2000) politika transfer modeli ile Steiner-Khamsi'nin (2012) yerleştirme yaklaşımları çerçevesinde yürütülmüştür. Bulguların güvenilirliğini artırmak için farklı türde belgeler karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş ve veri çeşitliliği sağlanmıştır.

Bu araştırma, eğitim politikası ödünç alımının ulusal bağlamda nasıl şekillendiğini, küresel etkilerle yerel öncelikler arasındaki etkileşimi sistematik biçimde ortaya koymayı hedeflemektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulguları, eğitim politikası ödünç alımının ülkeler arasında tekdüze bir süreç olmadığını göstermektedir. Finlandiya, yerel pedagojik geleneğini koruyarak uluslararası eğilimleri uyumlu



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

biçimde entegre ederken; Almanya, PISA sonrası federal yapısına uygun standart temelli reformlar geliştirmiştir. Güney Kore, farklı modelleri seçici biçimde uyarlayarak esnek bir yaklaşım sergilemiş; Türkiye ise AB, OECD ve UNESCO çerçevelerinden yararlanarak yerel önceliklerle bütünleşen hibrit bir model oluşturmuştur.

Bu sonuçlar, eğitim politikası ödünç alımının yalnızca teknik bir aktarım değil; politik, kültürel ve ideolojik boyutları olan dinamik bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Başarının anahtarı, alınan politikaların yerel kapasite, kültürel değerler ve kurumsal yapılarla uyum içinde yerleştirilmesindedir. Uluslararası modellerin eleştirel bir bakışla, yerel bağlama duyarlı biçimde uyarlanması, sürdürülebilir reformların temel koşuludur.

Anahtar Kelimeler: eğitim politikası, politika ödünç alma, uluslararası kıyaslama, karşılaştırmalı eğitim

Kaynakça

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

Çelebi, N. (2016). Uluslararasılaşma bağlamında eğitim politikası transferi. *Eğitim ve Bilim*, 41(184), 29–46. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.6165>

Dolowitz, D. P., & Marsh, D. (2000). Learning from abroad: The role of policy transfer in contemporary policy-making. *Governance*, 13(1), 5–24. <https://doi.org/10.1111/0952-1895.00121>

Ertl, H. (2006). Educational standards and the changing discourse on education: The reception and consequences of the PISA study in Germany. *Oxford Review of Education*, 32(5), 619–634. <https://doi.org/10.1080/03054980600976320>

Halinen, I., & Jääskeläinen, L. (2015). The new curriculum in Finland. *Learning Scoop*.

Kim, T. (2010). Globalization and education policy in South Korea. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International handbook of comparative education* (pp. 827–841). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_54

Ministry of National Education (MONE). (2018). *Education Vision 2023*. Ankara, Turkey.

Phillips, D., & Ochs, K. (2004). Researching policy borrowing: Some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal*, 30(6), 773–784. <https://doi.org/10.1080/0141192042000279495>

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Steiner-Khamsi, G. (2012). World yearbook of education 2012: Policy borrowing and lending in education. Routledge.

Szeto, E. (2020). How school leaders build and sustain learning-centered school cultures: A policy borrowing perspective. Educational Management Administration & Leadership, 48(6), 1036–1054. <https://doi.org/10.1177/1741143219836686>

Yüksel, E. (2005). Türkiye’de eğitim reformları ve uluslararası etkileşimler [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmen Liderliği ve Örgütsel Değişim Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Beril Küçük ¹ & Ahmet Üstün ²

¹ Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, Amasya Üniversitesi

² Eğitim Yönetimi, Amasya Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim örgütleri, toplumsal, teknolojik, ekonomik ve kültürel değişimlerden doğrudan etkilenen ve sürekli dönüşümü gerektiren dinamik kurumlardır (Kurt, 2016; Srivastava, 2023). Bu dönüşüm süreci, sadece yönetsel kararlarla değil, aynı zamanda öğretmenlerin çeşitli liderlik rolleri üstlenerek sürece aktif katılımlarıyla gerçekleşmektedir (Harris, 2003; Wenner ve Campbell, 2017). Öğretmen liderliği, öğretmenlerin sınıf içindeki rollerinin ötesine geçerek kurumsal gelişime katkı sunmaları, sürekli mesleki gelişime önem vermeleri ve meslektaşlarıyla iş birliği içinde çalışmalarını şeklinde tanımlanmaktadır (Schleifer vd., 2017; Beycioğlu ve Aslan, 2010; Wenner ve Campbell, 2017; York-Barr ve Duke, 2004). Bu bağlamda öğretmen liderliği, örgütsel değişim süreçlerinin hem başlatılmasında hem de sürdürülebilirliğinde önemli bir rol oynamaktadır (Damkuvienė vd., 2019).

Örgütsel değişim, okulların değişen koşullara uyum sağlayabilmesi, eğitim-öğretim süreçlerindeki kaliteyi artırabilmesi ve geleceğe yönelik hedeflerini gerçekleştirebilmesi için kaçınılmazdır (Çobanoğlu, 2024). Ancak bu süreçte sadece yöneticilerin (okul müdürlerinin) çabaları yeterli değildir. Öğretmenlerin de değişimi benimsemeleri, yönlendirmeleri ve meslektaşlarını sürece dahil etmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin sergiledikleri bir takım liderlik davranışları, değişim sürecinin benimsenmesinde motivasyon kaynağı olarak görülmektedir ve okul iklimini ve kültürünü güçlendirmektedir (Harris & Jones, 2019; Kılınç 2014) .

Türkiye’de öğretmen liderliği ve örgütsel değişim kavramları ayrı ayrı birçok araştırmada incelenmiş olsa da, bu iki kavramın birbiriyle olan ilişkisini öğretmen görüşlerine dayalı olarak inceleyen çalışmaların literatürde oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa öğretmenlerin doğrudan deneyimlerine ve algılarına dayalı bulgular, hem teorik bilgi birikimine katkı sağlayacak hem de uygulamada yöneticilere ve politika yapıcılara yol gösterici nitelikte olacaktır.

Mevcut araştırmanın amacı, öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak öğretmen liderliği ile örgütsel değişim arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, öğretmen liderliğinin üç alt boyutu olan kurumsal



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

gelişim, mesleki gelişim ve meslektaşlar arası iş birliğinin, okullarda gerçekleşen örgütsel değişim süreçleriyle örtüşüp örtüşmediğini ve bu süreçlere nasıl etki ettiğini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Bu araştırma, öğretmen liderliğinin okul değişiminde üstlendiği rolü öğretmen bakış açısından derinlemesine analiz etmesinden dolayı oldukça önemlidir. Elde edilecek bulgular, okullarda değişim yönetiminin daha etkili uygulanmasına, öğretmenlerin değişim süreçlerinde daha aktif rol almalarına ve eğitim politikalarının daha gerçekçi temellere oturtulmasına katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda mevcut araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- Öğretmen liderliği ve örgütsel değişim kavramları nasıl tanımlanmaktadır?
- Öğretmen liderliğinin alt boyutlarının örgütsel değişime etkileri nelerdir?
- Öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışları, okulun değişime uyum düzeyini nasıl etkilemektedir?

Okulların örgütsel değişim süreçlerini daha etkili yönetebilmesi için öğretmen liderliğine yönelik ne tür önerilerde bulunulabilir?

Yöntem

Mevcut araştırma, öğretmen liderliği ile örgütsel değişim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçladığından, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseniyle yürütülmesi uygun görülmüştür. Olgu bilim deseni, katılımcıların belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini, tecrübelerini, algılarını ve bu olguyu nasıl anlamlandırdıklarını derinlemesine incelenmesine olanak tanımaktadır (Çapar ve Ceylan, 2022). Bu araştırmada olgu bilim deseni kullanılmasının nedeni okullarda öğretmenlerin sergilediği öğretmen liderliği davranışları ile örgütsel değişim arasındaki ilişki hakkında öğretmenlerin deneyimini, tecrübelerini ve algılarını ortaya koymayı hedefleyen bir araştırma olmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, Sivas ilinde iki ayrı orta okulda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar, nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan benzeşik örnekleme tekniğiyle seçilmiştir. Benzeşik örnekleme tekniği, belirli özelliklere sahip ve birbirine benzer niteliklere sahip katılımcıların seçilmesine olanak tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada öğretmenlerin aynı eğitim kademesinde (orta okul) görev yapmaları ve benzer örgütsel koşullara sahip olmaları, araştırmanın amacına uygun olarak benzeşik örnekleme için uygun görülmüştür. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yüz yüze yapılacak görüşmelerle toplanacaktır. Görüşmeler, öğretmenlerin uygun gördükleri zamanlarda ve ortamlarda gerçekleştirilecek, katılımcıların izinleri alınarak ses kaydı kullanılacak ve gerekli durumlarda notlar tutulacaktır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle analiz edilecektir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gerçekleştirilecek bu olgu bilim çalışmasında ulaşılmaması beklenen geçici sonuçlar şunlardır:

- Öğretmen liderliği davranışları ile örgütsel değişime açıklık arasında pozitif bir ilişki olduğu öngörülmektedir.
- Öğretmen liderliğinin özellikle mesleki gelişim ve meslektaşlar arası işbirliği alt boyutlarının örgütsel değişim süreçlerinde belirleyici roller oynadıkları öngörülmektedir.
- Liderlik rolünü üstlenen öğretmenlerin bulunduğu okullarda değişim süreçlerinin daha hızlı, uyumlu ve sürdürülebilir şekilde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmaması beklenmektedir.
- Öğretmenlerin değişim süreçlerinde rol model olma, rehberlik ve aracılık etme rolleri üstlendikleri düşünülmektedir.
- Katılımcılar, örgütsel değişim için uygun bir zemin oluşmasında okul iklimi ve yönetici desteğinin önemli belirleyicileri olduğunu ifade edebilir.
- Katılımcılar, değişim süreçlerine okuldaki bazı öğretmenlerin kolay uyum sağladığını, bazı öğretmenlerin ise değişime karşı direnç gösterdiklerini ifade edebilir.
- Katılımcılar, sürdürülebilir bir örgütsel değişim süreci için öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemelerinin kritik bir öneme sahip olduğu görüşünü paylaşabilir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen liderliği, örgütsel değişim, olgu bilim

Kaynakça

- Beycioglu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. İlköğretim Online, 9(2), 2-13.
- Çapar, M. C., & Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(Özel Sayı 2), 295-312.
- Çobanoğlu, F. (2024). Understanding and managing change in educational organizations. Educational Academic Research, 54, 154-169.
- Damkuvienė, M., Valuckienė, J., & Balčiūnas, S. (2019). Teacher leadership for organizational change. Management: Journal of Contemporary Management Issues, 24(Special Issue), 37-52.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?. School leadership & management, 23(3), 313-324.
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. School Leadership & Management, 39(2), 123-126. doi:10.1080/13632434.2019.1574964



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kılınç, A. Ç. (2014). Examining the Relationship between Teacher Leadership and School Climate. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1729-1742.

Kurt, T. (2016). A model to explain teacher leadership: The effects of distributed leadership model, organizational learning and teachers' sense of self-efficacy on teacher leadership. *Eğitim Ve Bilim-Education and Science*, 41(183).

Schleifer, D., Rinehart, C., & Yanisch, T. (2017). *Teacher Collaboration in Perspective: A Guide to Research*. Public Agenda.

Srivastava, S. (2023). The evolution of education: Navigating 21st-century challenges. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 5(5), 1-9.

Wenner, J. A. and Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A Review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

York-Barr, A. J. and Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yapay Zekânın Eğitim Yönetiminde Karar Verme Asistanı Olarak Kullanılabilirliği

Ahmet İlhan Başar ¹ & Metin Özkan ¹

¹ Eğitim Yönetimi, Gaziantep Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim kurumlarının yönetimi, okul yöneticilerinin çeşitli hukuki, idari ve pedagojik sorunlarla karşı karşıya kaldığı karmaşık bir süreçtir. Türkiye’de eğitim yöneticileri, ulusal eğitim mevzuatına uyum sağlamak, öğretmenler ve diğer paydaşlarla etkili iletişim kurmak, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini desteklemek, kaynakları verimli kullanmak ve kurumsal başarıyı artırmak gibi birçok sorumluluğu yerine getirmek durumundadırlar. Ancak, bu süreçte yöneticilerin hızlı ve doğru kararlar almasını gerektiren birçok zorluk bulunmaktadır. Mevzuat değişikliklerini sürekli takip etmek, uluslararası eğitim yönetimi teorilerini pratikte uygulamak ve anlık problemlere etkin çözümler üretmek, yöneticilerin en çok zorlandığı alanlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’deki okul yöneticileri, özellikle Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen yasal düzenlemeler çerçevesinde hareket etmek zorundadırlar. Ancak, eğitim mevzuatı sıklıkla değişmekte ve yöneticilerin güncel hukuki bilgilere erişimi her zaman kolay olmamaktadır. Mevzuatın yanlış yorumlanması veya eksik uygulanması, okul yönetiminde hatalı kararlar alınmasına neden olabilmektedir. Ayrıca, eğitim yönetimi alanındaki uluslararası teorilerin yerel bağlama nasıl uyarlanabileceği konusunda yöneticilerin yeterli bilgiye sahip olmaması, etkili liderlik ve yönetim yaklaşımlarının uygulanmasını zorlaştırmaktadır.

Yapay zekâ tabanlı bir karar destek sistemi, belirtilen eksiklikleri gidermek için bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Çünkü yapay zekâ, idari ve öğretim süreçlerini optimize etmeye, karar vermeyi iyileştirmeye, öğrenme deneyimlerini özelleştirmeye ve kaynakları verimli bir şekilde yönetmeye hazırdır (Al-Omari, 2024). Jones (2023) araştırmasında, yapay zekanın, anında geri dönüt verme becerisini vurgulamıştır ve bu gelişen teknoloji, okul yöneticilerine daha hızlı ve güvenilir bilgi sunma potansiyeline sahiptir. Bunun yanı sıra, yapay zekâ, eğitim liderliğinde veri odaklı karar almayı geliştirirken, ahlaki değerler tarafından yönlendirilen insan yargısının önemi, yapay zekanın sınırlamalarını azaltmada kritik öneme sahip olmaya devam etmektedir (Wang, 2021). Özel olarak programlanmış bir GPT (Generative Pre-trained Transformer [Üretken, ön eğitilmiş dönüştürücü]) modeli, yöneticilerin karşılaştığı hukuki ve yönetsel sorunlara yönelik öneriler sunarak, karar alma süreçlerini destekleyebilir. Bu model, Türkiye’deki MEB mevzuatını, uluslararası eğitim yönetimi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kuramlarını ve liderlik yaklaşımlarını içerecek şekilde tasarlandığında, yöneticilere kapsamlı ve güncel bilgiler sunabilir.

Phillips (2023)'e göre, yapay zekâ dünya çapındaki okullarda yaygın bir varlık haline gelmekte ve öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler için çok sayıda uygulama imkânı sunmaktadır. Ancak, böyle bir yapay zekâ modelinin geliştirilmesi için bazı temel soruların yanıtlanması gerekmektedir. GPT modelinin Türkiye'deki eğitim yönetimi bağlamına nasıl entegre edileceği, hangi veri kaynaklarından yararlanılacağı, yöneticilerin ihtiyaçlarını nasıl anlayacağı ve güncellenen mevzuata nasıl adapte olacağı gibi konular, bu çalışmada tartışılacaktır.

Bu çalışma, Türkiye'deki MEB'e bağlı okul yöneticileri için özel olarak geliştirilmiş bir GPT modelinin uygulanabilirliğini araştırmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, doküman analizi yöntemine uygun olarak tasarlanmıştır. Doküman analizi, nitel araştırma yöntemleri içerisinde sıklıkla başvurulmuş bir yaklaşım olup, araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynakların sistematik biçimde elde edilmesi, çözümlenmesi ve yorumlanması sürecini kapsar (Özkan, 2019). Bu yöntem, mevcut belgelerin yalnızca içeriklerinin özetlenmesiyle sınırlı kalmayıp, metinlerin araştırma problemine ilişkin ne tür anlamlar taşıdığını, hangi eğilimleri yansıttığını ve hangi boşlukları barındırdığını ortaya koymayı amaçlar. Doküman analizi, çoğunlukla diğer nitel yöntemlerin (örneğin durum çalışması, görüşme veya gözlem) tamamlayıcısı olarak kullanılmakla birlikte, tek başına bir araştırma yöntemi olarak da bilimsel geçerliliğe sahiptir (Sak vd., 2021).

Bu çalışmada, yöntemin tek başına bir araştırma yaklaşımı olarak kullanılmasının nedeni, araştırma konusunun doğrudan mevcut literatür ve dokümanlara dayalı bir incelemeyi gerektirmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, eğitim yönetimi alanında yapay zekâ uygulamalarının kullanımına ilişkin ulusal ve uluslararası araştırmalar, raporlar, tezler ve akademik makaleler sistematik biçimde taranmış ve içerik analizi yaklaşımıyla değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, özellikle Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesindeki okul yöneticilerinin karar verme, planlama, veri yönetimi ve iletişim süreçlerinde yapay zekâ tabanlı araçlardan nasıl yararlanabileceğine ilişkin mevcut bilgi birikimi analiz edilmiştir.

Dokümanlardan elde edilen veriler, tematik sınıflandırma yoluyla düzenlenmiş; yapay zekânın eğitim yönetiminde kullanım alanları, avantajları, sınırlılıkları ve etik boyutları başlıkları altında değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, MEB'e bağlı okul yöneticilerine asistanlık yapabilecek özel bir GPT modelinin geliştirilebilirliği ve uygulanabilirliği tartışılmıştır. Böylelikle,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

araştırma hem mevcut literatüre katkı sunmayı hem de yapay zekâ destekli eğitim yönetimi modellerinin geleceğine yönelik yeni bir perspektif geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın beklenen sonuçları, geliştirilen GPT modelinin kullanıcılar tarafından karar alma süreçlerinde etkin ve etkili bir şekilde kullanılabilirliğinin araştırılmasıdır. Yapay zekanın okul yöneticileri tarafından bu şekilde bir karar verme asistanı olarak kullanılmasının, karar verme süreçlerini daha objektif şekilde gerçekleşmesini sağlayacağına inanılmaktadır. Bunun yanı sıra, sürekli değişen ve okul yöneticileri tarafından takip edilmesi zor olan yasa ve yönetmeliklerin en güncel hallerinin, karar verilmesi gereken konu ile ilgisi olanlarının bu asistan tarafından kullanıcı ile paylaşılacak olmasının, karar verme sürecini daha hızlı bir hale getirmesi olasıdır. Benzer şekilde ön hazırlıklarla başlatılan uygulamaların zaman içinde, sahadan gelen bildirimlerle ve her an kendi öğrenmesini geliştirerek gelişme potansiyeli heyecan vermektedir.

Anahtar Kelimeler: eğitim yönetimi, yapay zekâ, karar verme süreçleri

Kaynakça

Al-Omari, A. (2024). The Impact Of Artificial Intelligence On The School Management: A Study Of Opportunities And Challenges In Jordan. 5478-5486. 10.21125/inted.2024.1418.

Jones, E. (2023), Revolutionizing teaching methodologies: Real-time feedback mechanisms in ai-enhanced education, International Journal of Educational Technology, vol. 29, no. 4, pp. 915-930

Özkan, U. (2019). Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Doküman İnceleme Yöntemi. 10.14527/9786052417232. Phillips, F. (2024), AI in Education: How Modern Schools are Navigating the AI Revolution with Administrators,

Teachers, and Students. 15.03.2025 tarihinde alınmıştır: <https://www.fisherphillips.com/en/news-insights/airevolution-with-administrators-teachers-students.html>

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>

Wang, Y. (2021), Artificial intelligence in educational leadership: a symbiotic role of human-artificial intelligence decision-making, Journal of Educational Administration, Vol. 59 No. 3, pp. 256-270. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2020-0216>.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmenlikte Sessiz İstifa: Türkiye Odaklı Bir Kapsam İncelemesi

Aslı Çetinkaya ¹ & Çiğdem Çakır ²

¹ Eğitim Yönetimi, Hacettepe Üniversitesi

² Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Nitelikli eğitim, uzun zamandır sosyal ve ekonomik kalkınmanın temel taşlarından biri olarak görülmektedir (Hanushek ve Woessmann, 2023). Bu bağlamda öğretmenler, yalnızca etkili öğrenci öğrenmesini teşvik etmekle kalmayıp aynı zamanda eğitim çıktılarının niteliğini doğrudan şekillendiren temel aktörlerdir (Darling-Hammond vd., 2017). Ancak bu kritik role rağmen öğretmenlik mesleği, giderek artan sorumluluklar, zorlayıcı çalışma koşulları ve sınırlı sistemsel destek mekanizmaları nedeniyle yapısal olarak daha karmaşık ve zorlayıcı bir hal almaktadır (Collie ve Mansfield, 2022). Bu durum, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini olumsuz etkilemekte ve iş tükenmişliği riskini belirgin biçimde artırmaktadır (Yin vd., 2019). Duygusal yıpranma, duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygusunda azalma ile tanımlanan tükenmişlik, azalan iş memnuniyeti, yaşam kalitesinde düşüş, işten çekilme (Daniel ve Van Bergen, 2023) ve öğrencilerin akademik başarısı ile sınıf içi davranışları üzerinde olumsuz etkiler gibi sonuçlarla ilişkilendirilmektedir. Tükenmişlik çoğu zaman öğretmenlerin mesleği tamamen bırakma niyetlerinin güçlü bir yordayıcısı olsa da son yıllarda birçok öğretmenin resmi olarak mesleği bırakmak yerine işte kalmaya devam ettiği fakat işine karşı psikolojik bir geri çekilme yaşadığı dikkat çekmektedir (Memiş ve Tabancalı, 2024). Literatürde bu durum “sessiz istifa” kavramı ile açıklanmaktadır (Formica ve Sfodera, 2022). Bu anlamda sessiz istifa olgusunun daha kapsamlı araştırmalara konu edilmesi yalnızca akademik bir gereklilik değil, aynı zamanda sürdürülebilir nitelikli eğitimi ve öğretmenlerin mesleki iyi oluşunu teşvik edici etkili eğitim politikalarının geliştirilmesi açısından da kritiktir.

Öğretmenlerin sessiz istifasının, öğrenci öğrenme çıktıları, okul iklimi ve mesleğin dinamizmi üzerindeki olası olumsuz etkileri, bu olgunun hem mesleki iyi oluş hem de eğitim politikaları açısından daha derinlikli bir biçimde ele alınması gereğini ortaya koymaktadır.

Bu noktada Arksey ve O'Malley'nin (2005) çerçevesi ile Levac vd. (2010) katkılarıyla geliştirilen kapsam incelemesi metodolojisi, sessiz istifa olgusunun haritalanması, araştırma boşluklarının belirlenmesi ve farklı kanıt türlerinin sentezlenmesi için uygun bir yaklaşım sunmaktadır. Eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan nitel, nicel ve karma yöntemlere uyumlu bu metodoloji, sessiz



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

istifanın öğretmenlik mesleğinde nasıl kavramsallaştırıldığına dair çok yönlü bir bakış açısı geliştirmeyi mümkün kılmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada, Türkiye bağlamında öğretmenlik mesleğinde sessiz istifa olgusuna ilişkin mevcut literatürü sistematik biçimde inceleyerek araştırma boşluklarını belirlemek, kavramsal ve bağlamsal bir çerçeve ortaya koymak ve gelecekteki çalışmalara yol göstermek amaçlanmaktadır. Çalışmada şu araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

- Türkiye’de öğretmen sessiz istifası araştırmalarının yıllara ve dergilere göre dağılımı nedir?
- Bu alandaki araştırmacılar kimlerdir; çalışmaların atıf, görünürlük ve etkileşim eğilimleri nelerdir?
- Araştırmalarda kullanılan metodolojiler (nitel, nicel, karma) ve popülasyonlar hangi eğilimleri yansıtır?
- Araştırmaların bulguları, sessiz istifanın kavramsallaştırılması ve açıklanmasındaki genel eğilimler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, öğretmenlik mesleğinde “sessiz istifa” olgusuna ilişkin Türkiye merkezli mevcut literatürü sistematik olarak incelemeyi amaçlayan kapsam incelemesi (scoping review) yöntemine dayanmaktadır (Arksey ve O’Malley, 2005). Araştırma süreci, PRISMA-ScR (Preferred Reporting Items for Scoping Reviews and Meta-Analyses Extension- Kapsam İncelemeleri ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri Uzantısı) yönergesine (Tricco vd., 2018) uygun olarak yürütülmüştür.

Dâhil Etme Kriterleri

Dâhil etme kriterleri, “sessiz istifa” ve “sessiz çekilme” olgularını açık biçimde ele alan, Türkiye bağlamında öğretmenleri konu alan hakemli dergi makalelerini kapsamaktadır. Haziran 2025’e kadar yayımlanmış ve tam metnine erişilebilen çalışmalar incelemeye dâhil edilmiştir.

Öğretmenlerin sessiz istifa davranışını yerel bağlamda incelemek amacıyla yalnızca Türkiye merkezli hakemli dergilerde yayımlanan çalışmalara odaklanılmıştır. Hakem değerlendirme süreci, erişilebilirlik düzeyi ve metodolojik standartlardaki olası değişkenlik nedeniyle kitaplar, tezler, bildiriler, editöryal yazılar ve popüler yayınlar kapsam dışı bırakılmıştır. Bu doğrultuda, sistematik tarama sürecinde TRDizin ve DergiPark platformları veri tabanı olarak tercih edilmiştir. Yalnızca eğitim alanında yayımlanmış Türkçe ve İngilizce makaleler incelemeye dâhil edilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Tarama Stratejisi

Arama süreci, PRESS (Peer Review of Electronic Search Strategies) kontrol listesi (McGowan et al., 2016) doğrultusunda yapılandırılmıştır. Aramalar TR Dizin ve DergiPark veri tabanlarında gerçekleştirilmiştir. Literatür taramasında yalnızca “sessiz istifa” ve “sessiz çekilme” olmak üzere iki anahtar kavram kullanılmıştır. Bu kavramlar, arama operatörleri (ve/veya) aracılığıyla çeşitli kombinasyonlarla uygulanarak hem dar kapsamlı hem de geniş kapsamlı arama stratejileri oluşturulmuştur.

Kaynakların Seçimi

Veri tabanlarında elde edilen yayınlar, öncelikle başlık ve özet düzeyinde ön değerlendirmeye tabi tutulmuş ve bu aşamada 68 makaleye ulaşılmıştır. Ardından tam metin incelemeleri yapılarak önceden tanımlanmış dâhil etme ve dışlama ölçütleri uygulanmıştır. Bu değerlendirme sonucunda, çalışma kapsamıyla yeterince uyumlu olmayan 51 ve yinelenen toplam 5 makale olmak üzere toplam 56 makale veri setinden çıkarılmıştır. Sonuç olarak, tüm kriterleri karşılayan 12 makale nihai veri setine dâhil edilmiştir.

Veri Grafikleme ve Analizi

Analiz aşamasında, Braun ve Clarke’ın (2006) tematik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Süreç; veriye aşinalık sağlama, açık kodlama, kodlardan temalar oluşturma, temaları gözden geçirme, temaların tanımlanması ve adlandırılması, bulguların raporlanması aşamalarını içermiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmaların Yıllara ve Dergilere Göre Dağılımı

Türkiye bağlamında doğrudan sessiz istifa kavramına değinen 2011’deki öncü çalışmanın ardından uzun süre yeni bir araştırmaya rastlanmamış, ancak özellikle 2024 ve 2025 yıllarında araştırmalarda dikkat çekici bir artış yaşanmıştır.

Çalışmaların yayımlandığı dergiler açısından bakıldığında, araştırmaların büyük bölümünün eğitim bilimleri odaklı dergilerde yer aldığı görülmektedir.

Sessiz istifa Çalışmalarında Akademik Etkileşim ve Görünürlük

Türkiye’de öğretmenlik bağlamında sessiz istifa üzerine gerçekleştirilen araştırmaların, yazar profilleri sınırlı bir çekirdek grup etrafında şekillenmektedir. Bu yoğunlaşma atıf dağılımına da yansımaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Metodolojik Yaklaşımlar ve Araştırma Popülasyonları

Öğretmenlik mesleğinde sessiz istifayı ele alan araştırma gövdesi, nitel yaklaşımları, nicel yöntemleri ve karma yöntem tasarımlarını kapsayan bir metodolojik çeşitlilik göstermektedir. Katılımcı profilleri açısından bakıldığında, çalışmaların büyük ölçüde kamu okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde yoğunlaştığı, özel okul öğretmenleri ve yöneticilerinin ise görece sınırlı düzeyde temsil edildiği görülmektedir. Yükseköğretim bağlamındaki az sayıdaki çalışma ise kavramın öğretim üyeleri düzeyinde de tartışılmaya başlandığını göstermektedir.

Öğretmenlik Mesleğinde Sessiz İstifanın Kavramsallaştırılmasına Yönelik Eğilimler

Türkiye’de öğretmenlerin sessiz istifasının kavramsallaştırılması ve teorik arka planına ilişkin bazı ortak eğilimler görülmektedir. Bulgular, sessiz istifayı çoğunlukla iş talepleri, örgütsel destek eksiklikleri, iş-yaşam dengesi sorunları ve motivasyon kaybı ekseninde ele almakta; bu yönüyle İş Talepleri–Kaynaklar Modeli ve Kaynakların Korunması Teorisine dayalı açıklamalar ön plana çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: sessiz istifa, sessiz çekilme, kapsam incelemesi, öğretmenler

Kaynakça

- Arksey, H., & O'malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Collie, R. J., & Mansfield, C. F. (2022). Teacher and school stress profiles: A multilevel examination and associations with work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 116, 103759.
- Daniel, E., & Van Bergen, P. (2023). Teacher burnout during COVID-19: associations with instructional self-efficacy but not emotion regulation. *Teachers and Teaching*, 29(3), 310-328.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning policy institute.
- Formica, S. ve Sfodera, F. (2022). The great resignation and quiet quitting paradigm shifts: An overview of current situation and future research directions. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 31(8), 899-907. <https://doi.org/10.1080/19368623.2022.2136601>.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2023). The knowledge capital of nations: Education and the economics of growth. MIT press.

McGowan, J., Sampson, M., Salzwedel, D. M., Cogo, E., Foerster, V., & Lefebvre, C. (2016). PRESS peer review of electronic search strategies: 2015 guideline statement. *Journal of clinical epidemiology*, 75, 40-46.

Memiş, T. K., ve Tabancalı, E. (2024). Teachers' silent scream: Quiet quitting. *Research in Educational Administration and Leadership*, 9(3), 360-415.

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., ... & Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. *Annals of internal medicine*, 169(7), 467-473.

Yin, H., Huang, S., & Chen, G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, 28, 100283.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinde Algıladığı Toksik Liderlik Davranışlarının Kurum Kültürüne Yansımaları

Duygu Şenyer ¹, Ahmet Üstün ¹ & Isa Özcan ²

¹ Eğitim Yönetimi, Amasya Üniversitesi

² Türkçe Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Liderlik toplumların geleceğinin şekillenmesinde olduğu kadar örgütlerin sürdürülebilirliği ve gelişiminde de kilit bir rol oynamaktadır. Örgütlerin varlıklarını koruyabilmeleri, değişen dünya koşullarına ayak uydurarak ortaya çıkan kaos durumuyla başa çıkabilmeleri ve bu duruma yön verebilmeleri etkili liderliğin varlığına bağlıdır. Liderlik; neyin yapılması gerektiğine karar verme, bu doğrultuda bireyleri motive ederek harekete geçmelerini sağlama ve örgüte yön verecek bir vizyon oluşturma süreci olarak ifade edilebilir (Turan, 2014). Son günlerde süratle değişen çalışma ve hayat koşulları yönetim anlayışlarını ve liderlik yaklaşımlarını da değişime zorlamaktadır. İskit'e (2019) göre, özellikle okul örgütlerinde değişime uyum sağlayabilen, sosyal, fiziksel ve kültürel tüm engelleri aşma konusunda psikolojik dayanıklılığa sahip kişiler etkili ve ilham verici liderlik örneği göstermektedirler. Fakat bazı liderlerin sergilediği tutum ve davranışlar çalışanların verimliliğini olumsuz yönde etkilemekte; bireylerde değersizlik, baskı, sindirme ve yıldırma gibi olumsuz duyguların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Schmidt, 2008).

İlk kez 1996 yılında Whicker tarafından liderlik türlerinin sınıflandırılmasında kullanılan ve çeşitli işlevsiz liderlik biçimlerini tanımlamak için geliştirilen toksik liderlik kavramı farklı yönleriyle ele alınmıştır (Memduhoğlu & Ören, 2023). Kellerman (2008) toksik liderliği “gri ve siyahın tonlarını barındıran ve insanlığı karanlığa sürükleyen” bir liderlik biçimi olarak ele alırken Bayrakçı (2017) “ben merkezli, yıkıcı ve zararlı” bir liderlik yaklaşımı olarak ifade etmektedir. Wilson-Starks (2003) ve Dobbs (2014) ise toksik liderliği bireyleri, kurumları, değişimi, üretkenliği, özerkliği ve motivasyonu olumsuz etkileyen, örgütsel yapıyı adeta zehirleyen bir liderlik biçimi olarak tanımlamaktadır. Bu tür toksik liderlik özellikleri sergileyen bireylerin kimi zaman kısa vadede başarı elde ettikleri görülsede olumsuz tutum ve davranışlara maruz kalan çalışanların bu durumun etkisinden uzun süre çıkamadıkları ifade edilmektedir.

Toksik liderler örgütlerde amaçlardan ve hedeflerden uzaklaşmaya, motivasyonun azalmasına ve örgütsel verimliliğin düşmesine yol açmaktadır. Okul örgütlerinde ise yöneticilerden öğrenme



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ortamlarını geliştirmeleri, öğretmenleri motive etmeleri, güvenli bir ortam yaratmaları ve okula etkin bir şekilde destek sağlamaları beklenmektedir (Hoy & Miskel, 2010). Ancak toksik liderlik özellikleri sergileyen okul idarecileri bu beklentilerin aksine, engelleyici, baskıcı, zorlayıcı ve olumsuz davranışlar göstermektedir. Bu durum okulun olumlu atmosferini zedeleyerek çalışanların moralini, motivasyonunu ve geleceğe dair umutlarını zayıflatmaktadır (Cromwell, 2009). Toksik liderliğin görüldüğü okul ortamlarında hem öğrenciler hem de öğretmenler saygısız, aşağılayıcı ve baskıcı tutumlara maruz kalabilmektedir. Bu tür olumsuz liderlik davranışları, yalnızca bireyler üzerinde değil okulun genel başarısı ve toplumun geleceği üzerinde de kalıcı ve yıkıcı etkiler yaratmaktadır.

Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları toksik liderlik davranışlarının kurum kültürüne yansımalarını incelemek ve bu davranışların öğretmenlerin motivasyonu, aidiyet duygusu ve okulun genel işleyişı üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır.

Toksik liderlik davranışlarının kurum kültürüne etkisini öğretmen algılarını temel alarak incelemek örgütsel yapının işleyişini ve dinamiğini anlama açısından büyük önem taşımaktadır. Kurum kültürü örgüt içindeki değerleri, inançları ve davranış biçimlerini şekillendiren bir unsur olduğundan toksik liderlik davranışlarından nasıl etkilendiğini gözler önüne sermek, örgütlerin içsel dinamiklerini ve örgüt üyelerinin tutumlarını daha derinlemesine analiz etmeye olanak sağlayacaktır.

Bu araştırmadan elde edilecek bulgular toksik liderlik davranışlarını önlemeye yönelik stratejilerin geliştirilmesine, etik, demokratik, vizyoner ve destekleyici liderlik anlayışlarının güçlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- Kurum kültürü nasıl tanımlanmaktadır?
- Okul müdürünün liderlik tarzı kurum kültürünü nasıl etkilemektedir?
- Okul müdürlerinin sergilediği toksik liderlik özellikleri ve öğretmenleri zorlayan olumsuz tutum ve davranışları nelerdir?
- Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları kurum içi iletişimi, öğretmenlerin iş motivasyonu ve mesleki doyumunu nasıl etkilemektedir?
- Toksik liderlik davranışına karşı geliştirilen başa çıkma yöntemleri nelerdir?
- Sağlıklı bir kurum kültürü oluşturmak için ne tür önerilerde bulunulabilir?

Yöntem

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarının kurum kültürüne yansımalarını öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemektir. Dolayısıyla bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmaktadır ve katılımcıların belirli bir olguya ilişkin tecrübelerini, algılarını ve bu olguyu nasıl anlamlandırdıklarını derinlemesine inceleme fırsatı sunan olgu bilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmektedir (Mertens, 2010). Nitel araştırma tekniklerinde verilerin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

çeşitliliği, sayısal değerlerden daha ziyade sözel ifadelerin temel alması ve araştırmanın yapılandırmacı ve yordayıcı bir yaklaşımla ilerlemesi söz konusudur (Bryman, 2012). Olgubilim deseni ise, bireylerin davranışlarının nedenlerini ve sonuçlarını ortaya koyarken, teorinin uygulama boyutu için de temel oluşturur; ayrıca farklı politika ve eylemleri desteklemeye veya onlara karşı durmaya imkan tanır (Lester, 1999). Bu çalışmada, araştırmaya gönüllü olarak katılan ve okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarına maruz kaldıklarını düşünen 12 öğretmenin tecrübelerinden faydalanmak amacıyla benzeşik (homojen) örneklem modeli kullanılmaktadır. Nitel araştırmalarda en yaygın örneklem yöntemlerinden biri olan homojen örneklem modelinde, birbirine benzer özelliklere sahip küçük gruplarla çalışılır; bu sayede daha anlamlı ve net kıyaslamalar yapılabilir ve en ince ayrıntısına kadar analiz imkanı sağlanır (Dökme ve Yağar, 2018). Araştırmanın çalışma grubunu Samsun ilinin Ladik ilçesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarının okul kültürüne yansımalarına ilişkin görüşleri alınacaktır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır ve görüşmeler sonucu elde edilen veriler içerik analizi metodu kullanılarak çözümlenecektir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin deneyimlerinden hareketle temalar halinde sınıflandırılacak ve sonuçların daha açık ve anlaşılır biçimde sunulabilmesi için tablolar aracılığıyla gösterilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bu araştırmada ulaşılması beklenen geçici sonuçlar şunlardır:

- Toksik liderlik davranışlarının okuldaki ılımlı örgüt iklimini zedelediği, aidiyet duygusunu zayıflattığı ve korku, kaygı gibi duyguların baskın hale geldiği sonucuna ulaşılabilir.
- Okul müdürlerinin sergilediği toksik liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu azalttığı, motivasyonlarını düşürdüğü ve verimliliklerini olumsuz etkilediği tespit edilebilir.
- Liyakate dayalı olarak görevlendirilmediği düşünülen okul müdürlerinin aldığı kararların, sergiledikleri kayırmacı tutumların ve adaletsiz uygulamaların okul ortamında güven duygusunun zedelenmesine ve çalışanlar arasında güvensizlik hissinin artmasına neden olduğu ifade edilebilir.
- Okul müdürlerinin tüm olumsuz tutum ve davranışlarına rağmen bazı öğretmenlerin toksik liderlik davranışlarına karşı profesyonel bir tavır geliştirdikleri ve dayanıklılık gösterdikleri belirlenebilir.

Anahtar Kelimeler: liderlik, toksik liderlik, kurum kültürü, olgubilim

Kaynakça

Bayrakçı, E. (2017). Zehirli liderlik, örgütsel zehirlenme ve zehirlenmeyi gidermede ifşa olasılığı üzerine nitel bir araştırma. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(6), 34- 56.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bryman, A. (2016). Social research methods. Oxford University Press.

Cromwell, S. (2009). Education word. <https://www.educationworld.com> (Erişim tarihi: 23.04.2021).

Dobbs, J. M. (2014). The relationship between perceived toxic leadership styles, leader effectiveness and organizational cynicism (Doctoral dissertation). University of San Diego, San Diego.

Dökme, S. ve Yağar, F. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi, 3(3), 1-9.

Hoy, W. K., ve Miskel, C. (2010). Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama (Turan, S. Çev.Edt.). Ankara: Nobel.

İskit, B. (2019). Liderliğin karanlık yüzüne bir bakış: toksik liderlik kavramı ve toksik liderliğin işgören motivasyonu ve tutumları üzerindeki etkileri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Kellerman, B. (2008). Kötü liderlik. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Lester, S. (1999). An introduction to phenomenological research. Taunton: Stan Lester Developments.

Memduhoğlu, H. B., Ören, M. E. (2023). Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sergilediği toksik liderlik davranışları. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 25 (3), 882-896.

Mertens, D. M. (2010). Research evaluation in education psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods. Thousand Oaks: Sage Publications.

Schmidt, A. A. (2008). Development and validation of the toxic leadership scale (Master of Science). University of Maryland, Maryland.

Schmidt, A. A. (2014). An examination of toxic leadership, job outcomes, and the impact of military deployment (Doctoral Dissertation). University of Maryland, Maryland.

Turan, S. (2014). Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma ve Uygulama. Ankara: Pegem Akademi.

Wilson-Starks, K. Y. (2003). Toxic leadership. Colorado Springs, CO: Transleadership.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Entelektüel Liderlik: Okul Müdürlerinin Düşünsel Yolculuğu

İlknur Kavak Ergin ¹ & Mithat Korumaz ²

¹ Eğitim Yönetimi, Yıldız Teknik Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri Bölümü, Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyılın hızla dönüşen eğitim ortamında, okullar yalnızca bilgi aktarımı yapan kurumlar değil; eleştirel düşünmeyi, etik sorumluluğu ve toplumsal dönüşümü besleyen dinamik entelektüel alanlar olarak görülmektedir (Biesta, 2020; Freire, 2021; Giroux, 2022). Ancak merkeziyetçi eğitim sistemlerinde liderlik, çoğunlukla bürokratik ya da öğretimsel işlevlerle sınırlandırılmış ve eğitimin entelektüel ve etik boyutları büyük ölçüde göz ardı edilmiştir (Kendir, 2022). Türkiye’de mevcut literatür, okul müdürlerinin entelektüel liderliği nasıl kavramsallaştırdıklarını, deneyimlediklerini ve uyguladıklarını yeterince ele almamaktadır. Küresel düzeyde eğitim liderliği alanı, yönetsel akılcılıktan bilgi üretimi, eleştirel düşünme ve ahlaki özneleşme süreçlerine odaklanan yaklaşımlara doğru yönelmiştir (Fullan, 2020; Leithwood, Harris & Hopkins, 2019). Bu dönüşüm içinde entelektüel liderlik, epistemik kapasiteyi etik ve kültürel sorumlulukla birleştiren, ancak henüz yeterince kuramsallaştırılmamış alternatif bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Foucault, 1980; Giroux, 1988; Said, 1994). Entelektüel liderler otoriteye karşı hakikati dile getiren, diyalojik alanlar inşa eden ve eleştirel, özgürleştirici eylemler yoluyla uyumcu düşünme biçimlerini sorgulayan kişiler olarak tanımlanmaktadır (Chomsky, 2017). Ancak liderliğin politika uyumu ya da yönetsel verimlilikle sınırlandırılması durumunda, bu entelektüel potansiyel görünmez hale gelebilmektedir. Türkiye’de okul müdürleri, okulun özerkliğini sınırlayan, eleştirel diyalogu kısıtlayan ve yansıtıcı düşünme yerine uyumu önceleyen son derece merkeziyetçi bir politika ortamında görev yapmaktadır (Ball, 2017). Bu bağlam, okul müdürlerinin entelektüel liderliği eyleme geçirme kapasitesini daraltmakta; profesyonel rollerini teknik görevlerle sınırlı, etik-pedagojik muhakemeden yoksun bir biçimde tanımlanmasını mümkün kılmaktadır. Sonuç olarak, okul müdürlerinin entelektüel çabaları çoğu zaman bireysel, görünmez ve duygusal olarak yıpratıcı bir nitelik taşımaktadır. Bu araştırmanın problemi entelektüel liderliğin, okul yöneticilerinin anlamlandırma ve deneyimleri yoluyla eğitim örgütlerine özgü bir bağlamda nasıl bir gerçekleştiğini çözümlemektir. Bu çalışmada ele alınan problem iki boyutludur: Birincisi, Türkiye’deki okul müdürlerinin entelektüel liderliği günlük mesleki yaşamlarında nasıl yorumlayıp uyguladıklarını anlamak; ikincisi ise bu liderliğin kurumsallaşmasını engelleyen yapısal ve kültürel direnç unsurlarını ortaya koymaktır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kuramsal olarak çalışma, entelektüel liderliği etik sorumluluk, bilgi üretimi ve kültürel dönüşümün kesişiminde konumlandırmaktadır. Ampirik olarak ise bu ideallerin okul liderlerinin yaşantılarında nasıl tezahür ettiğini ya da edemediğini görünür kılmayı amaçlamaktadır. Türkiye eğitim sisteminde yaşanan hızlı politika değişimleri, ideolojik gerilimler ve bürokratik katılık, eleştirel düşünebilen ve ahlaki rehberlik üstlenebilen liderlere duyulan gereksinimi artırmıştır. Çalışma, liderliğin entelektüel boyutunu öne çıkararak liderlik etiği, dağıtılmış bilgi üretimi ve eğitimin ahlaki amacı üzerine yürütülen küresel tartışmalara katkı sunmaktadır. Ayrıca, okulların gerçek anlamda birer sorgulama ve anlam topluluğuna dönüşebilmesi için eğitim liderliği alanının epistemolojik derinlik, etik vizyon ve kültürel farkındalığı bütünleştirmesi gerektiğine dair eleştirel bir yeniden değerlendirme çabasıdır.

Yöntem

Bu nitel araştırma, okul müdürlerinin entelektüel liderliği nasıl kavramsallaştırdıklarını ve uyguladıklarını incelemek amacıyla fenomenolojik desende tasarlanmıştır. Bu doğrultuda çalışma, okul yöneticilerinin deneyimlerine odaklanarak onların entelektüel liderlik süreçlerine ilişkin algılarını, düşünme biçimlerini ve eylemlerini derinlemesine analiz etmeyi hedeflemektedir. Fenomenoloji, bireylerin deneyimlerini yalnızca yüzeyde görünen olgular olarak değil, onların toplumsal ve kurumsal bağlamlarda şekillenen çok boyutlu anlam örüntüleri olarak ele alıp derinlemesine kavramayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Creswell & Poth, 2018; Giorgi, 2009). Bu yöntem, bireyin yaşantısına ilişkin öznel anlamları sistematik bir biçimde çözümlemeyi ve deneyimlerin ardındaki yapısal örüntüleri açığa çıkarmayı sağlar. Araştırmanın katılımcılarını, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenmiş 10 okul müdürü oluşturmaktadır. Katılımcılar belirli ölçütler çerçevesinde seçilmiş olup, bu durum araştırmanın amacına uygun derinlikli veri elde edilmesine katkı sunmuştur. Veriler, her biri 45–60 dakika süren yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma için Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır (No. 20250505376). Veri analizi, Colaizzi'nin (1978) ortaya koyduğu sistematik ve yedi aşamalı fenomenolojik analiz yaklaşımı temel alınarak yürütülmüştür. Bu kapsamda, katılımcı ifadeleri arasından anlamlı birimler seçilmiş, bu birimlerden özlü anlamlar türetilmiş, benzer nitelikteki anlamlar tematik kümelerde birleştirilmiş ve nihayetinde veriler bütüncül bir yapısal betimlemeye dönüştürülmüştür. Analiz sonucunda beş ana tema ortaya çıkmıştır: (1) entelektüel liderliğin kavramsallaştırılması, (2) okul kültürüne yerleştirilmesi, (3) uygulama stratejileri, (4) politika ile pratik arasındaki gerilimler ve (5) politika ile değerler arasında konumlanma.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları, Türkiye'deki okul müdürleri arasında entelektüel liderliğin kavramsal düzeyde yüksek değer gördüğünü, ancak uygulama aşamasında önemli ölçüde kısıtlandığını göstermektedir. Müdürler entelektüel liderliği etik sorumluluk, eleştirel düşünme ve değer aktarımıyla



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ilişkilendirmekte; ancak bu liderliğin uygulamadaki yansımaları çoğu zaman sembolik, parçalı ve bireysel düzeyde kalmaktadır. Bürokratik katılıklar ve kurumsal dirençler, entelektüel liderliğin kurumsallaşmasını engellemektedir. Bazı müdürler, tartışma grupları, okuma grupları ve öğrenci projeleri gibi yansıtıcı alanlar oluşturarak bu liderliği desteklemeye çalışmaktadır; ancak bu çabalar yapısal sürdürülebilirlikten yoksundur. Dolayısıyla entelektüel liderlik, etik cesaret, politik farkındalık ve kolektif iş birliği gerektiren kırılğan fakat yaşamsal bir pratik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu liderliğin bireysel bir sorumluluk yerine kurumsal bir sorumluluk olarak tanınması, sorgulamaya dayalı öğrenme kültürlerinin güçlenmesine ve dönüştürücü eğitim liderliğinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: entelektüel liderlik, okul müdürü, etik sorumluluk, eğitim politikası, eleştirel pedagoji

Kaynakça

- Ball, S. J. (2017). The education debate (3rd rev. ed.). Policy Press.
- Biesta, G. (2020). Educational research: An unorthodox introduction. Bloomsbury.
- Chomsky, N. (2017). The responsibility of intellectuals. The New Press.
- Colaizzi, P. F. (1978). Fenomenologun bakış açısından psikolojik araştırma. İçinde R. S. Valle & M. King (Ed.), Psikoloji için varoluşçu-fenomenolojik alternatifler (ss. 48–71). Oxford University Press.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). SAGE Publications.
- Foucault, M. (1980). Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972–1977 (C. Gordon, Ed.). Pantheon Books.
- Freire, P. (2021). Pedagogy of the oppressed (50th anniversary ed.). Bloomsbury.
- Fullan, M. (2020). Leading in a culture of change revisited. Jossey-Bass.
- Giroux, H. A. (2022). Pedagogy of resistance: Against manufactured ignorance. Bloomsbury.
- Giorgi, A. (2009). The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach. Duquesne University Press.
- Kendir, M. T. (2022). Okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle ilgili bilimsel çalışmalara ilişkin bir içerik analizi (2010–2021) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Pamukkale Üniversitesi Açık Erişim Sistemi.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. School Leadership & Management, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Said, E. W. (1994). Representations of the intellectual. Vintage Books.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dijital Eğitimin Sessiz Bedeli: Türkiye Örneğinde Eğitimde Eşitsizlik ve Adalet

Ayşegül Atalay

Eğitim Yönetimi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Problem Durumu

Son yıllarda eğitim teknolojilerinin artması, online eğitimlerin geleneksel eğitimle birlikte fazlaca yer alması ve hatta geleneksel eğitim sistemleri içinde de sık sık başvurulan bir yol olması nedenleriyle eğitimde dijitalleşme konusu ve dijital araçlar hayatımızda oldukça fazla yer almaktadır. Ancak kolaylaştırıcı, yeni nesil öğrenme yolu, eğitime pratik ve hızlı şekilde ulaşma gibi fazlaca cezbedici unsuru bünyesinde barındırmasına rağmen dijitalleşme aynı zamanda eğitimdeki adalet ve eşitlik konusunda sorunları derinleştirebilmektedir. Nitekim eğitimde dijitalleşme, çağı yakalama ya da fırsat eşitliği için bir diğer yol olarak sunulsa da, özellikle Türkiye gibi sosyoekonomik düzey bakımından eşitsizliklerin olduğu ortamlarda eğitimde eşitsizliğini körükleyebilmektedir. Bu durum sadece Türkiye'ye özgü değil küresel ölçekte de gözlenebilir bir olgudur.

Her ne kadar dijital teknoloji, sistemsel olarak eşitsizliklerin giderilmesi yolunda bir panzehir olarak algılsa da eğitim uygulamalarında epistemolojik ve ontolojik karmaşıklar ortaya çıkmaktadır (Mhlongo & Dlamini, 2022). Özellikle pandemi sonrasında dijital öğrenme ortamlarına ani ve hızlı geçiş Türkiye gibi ülkelerde teknolojiye erişimde sorunlar ve öğretmen yetersizliği gibi problemleri de beraberinde getirmiştir (Sorakin vd., 2022). Ortaya çıkan bu problemler pek çok bölgede dijital altyapı yetersizliği nedenleriyle daha da içinden çıkılmaz hale gelmekte; öğrenci kesimin önemli bir bölümünü eğitime erişim hakkından yoksun bırakmaktadır (İnan, 2020). Bu sorunlar eğitimi toplumdaki mevcut sosyal sınıfların lehine gelişen ve tabakalaşmayı daha da arttıran başka bir boyuta taşımaktadır (Armila vd., 2022; Trevisan vd., 2024).

Eğitimde dijitalleşmenin daha fazla hayatın içine girmek zorunda olduğu dönem olan Covid 19 pandemisi sırasında bu sorunların belirgin bir şekilde ortaya çıktığı görülmektedir (Mairal-Llebot vd., 2023). Temelde eğitimde eşitsizlik yaratan bu sorunların birçok aile bağlamında temel cihazlara ulaşmada zorluklar, az ya da güvenli olmayan internet bağlantısı ve düşük sosyoekonomik düzeyle paralel şekilde gelişen düşük dijital okuryazarlık şeklinde geliştiği ortaya çıkmıştır (Pettalongi vd., 2024). Sosyoekonomik dezavantajlarla birleşen ve eğitime aktif katılımın önünde ciddi bir engel



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yaratan dijitalleşme, kırsal ve diğer kentsel bölgelerdeki eğitim alanlarında uçurumu daha da belirginleştirmektedir (Hjelholt, 2022).

Eğitime dijital alanlardan erişim ve öğrenimi bu yollardan sürdürme öğrenci gruplarının orantısız şekilde etkilenmesine sebebiyet vermiş ve dijital eşitsizlik sorununu ortaya çıkarmıştır Kühn ve ark., 2023). Bu yüzden teknolojik ilerlemeye geleneksel ve pragmatik söylemlerin ötesinde bakarak toplumdaki gerçek etkisini anlamak önemlidir (Armila vd., 2022; Vallès-Peris & Domènech, 2023). Dolayısıyla bu çalışmada Türkiye’de eğitimde dijitalleşme ve ilgili uygulamaların sessiz maliyetlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda dijital eğitimin eğitimdeki eşitsizlikleri nasıl sürdürdüğü ve hatta derinleştirdiğini ortaya koymak hedeflenmiş; adalet ve kapsayıcılık ilkelerini hangi yönlerden zayıflattığı ele alınmıştır.

Yöntem

Eğitimde karşılaşılan dijital eşitsizliklere ilişkin durum ve olguların derinlemesine incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemine başvurulmuştur. Eğitimde yaşanan dijital eşitsizliklere ilişkin ayrıntılı ve derinlemesine analiz yapılması planlanan bu çalışmada “tek bir vaka veya durumun yoğun bir şekilde incelenmesiyle olgular hakkında bilgi edinileceğini” varsayıldığı için bu desene başvurulmuştur (Fidel, 1984). Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların görüşlerini çeşitlendirmek ve eğitim uygulamaları içindeki temel paydaşların görüşlerine ulaşmak üzere maksimum çeşitlilik örnekleme temel alınmıştır. Bu kapsamda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri olmak üzere üç ayrı grup araştırmaya dâhil edilmiştir. Dijital eğitimde uygulayıcı deneyimlerine ulaşmak üzere 8 öğretmene, eşitsizlikleri doğrudan hisseden ve deneyimleyenlerden veri toplamak üzere 8 öğrenciye ve politika düzeyinde adalet ve eşitsizliği değerlendirmek üzere ise okul yöneticisine ulaşılmıştır. Çoklu paydaş katılımını desteklemek için araştırmaya toplamda 21 katılımcı dâhil edilmiştir. Meriam (2013) veri toplamının ne zaman sonlandırılacağını araştırmanın teorik ve pratik doğasına bağlı olduğunu ifade etmektedir. Buna uygun olarak bilgi toplamak için verilen çabaya oranla bilgi artışının çok küçük düzeyde olmasının uygunluk için ölçüt alınabileceğini öne sürülmektedir (Meriam, 2013). Charmaz (2006) ise şayet araştırmacı verileri yeterli bulduysa nitel verilerin toplanmasında belirli bir örneklem sayısından bahsetmenin doğru olmayacağını belirtmektedir. Bu yüzden araştırmanın başında belirlenen katılımcı sayısı araştırma sonucunda elde edilen bilgilerin uygunluğuyla paralellik göstermiş ve katılımcı sayısı aynen korunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular genel olarak dijitalleşmenin eğitimde önemli bir yer edindiğini ve kaçınılmaz bir şekilde varlığını sürdüreceğini ortaya koysa da gizli bir şekilde mevcut eşitsizlikleri derinleştirdiğini açığa çıkarmıştır. Katılımcıların çoğu okullar ve bölgeler arasındaki dengesizliklere dikkat çekmiştir. Özellikle öğretmen ve okul yöneticileri yetersiz internet altyapısı, cihaz eksikliği ve kurumsal desteğin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sınırlı olmasının öğrenciyi ve eğitim öğretim süreçlerini olumsuz yönde etkilediğini açıklamışlardır. Öğrenciler ise dijital eğitimi “başkalarına ait bir ayrıcalık” olarak hissetmiş ve durumu bir ölçüde kabullenmişlerdir. Çalışmadaki bir diğer önemli bulgu ise dijitalleşmenin farklı sosyoekonomik grupların eğitime katılım sürelerinde ve motivasyonlarında değişiklik yarattığıdır. Okul yöneticileri ise dijital eğitimde adalet ve fırsat eşitliği ilkelerinin yeteri kadar yansımadağı ve eğitim politikalarında bu ilkelerin gündeme getirilmesi gerektiğı yönünde görüş bildirmişlerdir. Çalışma, Türkiye gibi geçiş ekonomilerinde adalet odaklı dijital eğitim politikaları tasarlanması için önerilerle son bulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: dijitalleşme, eğitim, eşitsizlik, adalet

Kaynakça

Armila, P., Sivenius, A., Stanković, B., & Juutilainen, L. (2024). Digitalization of Education: Commodification Hidden in Terms of Empowerment?. *Postdigital Science and Education*, 6(2), 556-571. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00347-8> <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00347-8>

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage Publications.

Fidel, R. (1984). The case study method: A case study. *Library and Information Science Research*, 6(3), 273-288.

Hjelholt, M. F. (2022). Digitalizing at the Expense of Others: The Hidden Costs of Digital Welfare. *Innovative Social Sciences Journal*, 8(1).

Inan, H. Z. (2021). Challenges of Distance/Online and Face-to-Face Education in the New Normal: Experiences of Reggio Emilia-Inspired Early Childhood Educators in Turkey. *Pedagogical Research*, 6(1). <https://doi.org/10.29333/pr/9304>

Mairal-Llebot, M., Liesa-Orús, M., & Latorre-Coscolluela, C. (2024). Challenges in achieving educational inclusion and development in the digital era: analysis of emotions, barriers and perceived needs. *Education and Information Technologies*, 29(9), 11421-11443. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12285-4>

Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, çev.). Nobel Yayıncılık.

Mhlongo, S., & Dlamini, R. (2022). Digital inequities and societal context: Digital transformation as a conduit to achieve social and epistemic justice: Digital transformation as a conduit to achieve social



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

and epistemic justice. In *Innovation practices for digital transformation in the global South: IFIP WG 13.8, 9.4, invited selection* (pp. 1-15). Cham: Springer International Publishing.

Pettalongi, S. S., Londol, M. M., & Umboh, S. E. (2024). Disparities in digital education: Socioeconomic barriers to accessing online learning resources. *International Journal of Social and Human*, 1(3), 181-189. <https://doi.org/10.59613/be6gdv98>

Sorakin, Y., Akarturk, H., Oznacar, B., Prokopyev, A. I., Burkhanova, I. Y., Musin, O. A., ... & Krivonozhkina, E. G. (2022). Educational reflections on the coronavirus pandemic in three different countries. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18(11), em2180. <https://doi.org/10.29333/ejmste/12514>

Trevisan, O., Christensen, R., Drossel, K., Friesen, S., Forkosh-Baruch, A., & Phillips, M. (2024). Drivers of digital realities for ongoing teacher professional learning. *Technology, Knowledge and Learning*, 29(4), 1851-1868. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09771-0>

Vallès-Peris, N., & Domènech, M. (2024). Digital citizenship at school: Democracy, pragmatism and RRI. *Technology in Society*, 76, 102448. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102448>

Liderliğin Karanlık Yüzü: Olumsuz Liderlik Türlerinin Bibliyometrik Analizi

Şerife Boyalıoğlu ¹ & Aydan Ordu ²

¹ Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması, Pamukkale Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri, Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

İnsanlığın başlangıcından beri var olan liderlik örgütsel hedeflere ulaşma, örgütsel performansı artırma ve örgüt amaçlarını gerçekleştirme konusunda oldukça büyük önem taşımaktadır. Liderlik örgütsel çalışmalarda birçok araştırmanın konusu olmuştur (Uslu, 2021) ve bu araştırmalar çoğunlukla etkili ve pozitif liderlik yaklaşımlarına odaklanmış; dönüştürücü, etkileşimsel ve etik liderlik türleri gibi olumlu liderlik biçimleri ön planda tutulmuştur (Bass & Avolio, 1994; Northouse, 2021). Liderlik oldukça geniş bir alanı kapsadığından olumsuz liderlik türlerinin bu alan içinde kapsadığı yer göz ardı edilemez. Literatürde liderlik genel anlamda pozitif algılandığı için liderliğin karanlık ya da olumsuz yönü uzun bir süre görmezden gelinmiştir. Olumsuz liderlik türleri çoğunlukla etkili liderliğin olmadığı durumlar olarak algılanabilir. Ancak olumsuz liderlik türleri sadece liderlik davranışının olmamasıyla sınırlı bir konu olarak ele alınamaz. Olumsuz liderlik oldukça yıkıcı sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Yapılan çalışmalar mobbingin daha çok iş yerlerinde üst pozisyondaki yöneticiler tarafından uygulanan bir zorbalık türü olduğunu ortaya koymuştur (Einarsen vd., 2007). Son yıllarda örgütlerde yaşanan sorunlar, çalışan bağlılığı ve psikolojik iyi oluş üzerindeki olumsuz etkiler, liderliğin yalnızca olumlu yönleriyle sınırlı kalamayacağını göstermiştir (Schyns & Hansbrough, 2010). Bu bağlamda, toksik, narsistik, otokratik ve despotik liderlik gibi olumsuz liderlik türlerinin örgütsel iklim ve bireysel performans üzerindeki yıkıcı etkileri giderek daha fazla dikkat çekmektedir (Einarsen vd., 2007; Padilla vd., 2007). Yapılan bütün çalışmalar göstermiştir ki liderliğin karanlık yönü hem bireye hem de topluma zarar verdiğinden araştırılması gereken önemli bir konudur (Uygur & Gümüştekin, 2019). Olumsuz liderlik türlerinin bilimsel çalışmalarda ne ölçüde ele alındığı, hangi kavramsal çerçevelerle ilişkilendirildiği ve bu alandaki araştırma eğilimlerinin yönü henüz bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmemiştir. Bu doğrultuda, bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak bu tür liderlik davranışlarına yönelik akademik üretimin sistematik bir şekilde incelenmesi, literatürdeki boşlukların tespit edilmesine ve gelecekteki çalışmalara yön verilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu analiz, liderliğin karanlık yüzünü oluşturan kavramların disiplinlerarası bağlamda nasıl ele alındığını ortaya koyarak alan yazına teorik ve metodolojik açıdan yeni bir perspektif sunabilir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında cevabı aranan sorular şöyledir:



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yayımlanan Makalelerin Yıllara Göre dağılımı nedir?

Alanla en ilgili kaynaklar nelerdir?

Alanla ilgili en fazla yerel atıf alan kaynaklar nelerdir?

Alanla ilgili akademik üretim gerçekleştiren yazarlar kimlerdir?

Küresel olarak en fazla atıf alan çalışmalar hangileridir?

En sık tekrarlanan sözcükler nelerdir?

Alanın öne çıkan trendleri nelerdir? (Trend Topics)

En çok birlikte kullanılan anahtar sözcükler hangileridir?

Ülkeler arasındaki iş birliği ağı (co-authorship) nedir?

Yöntem

Bibliyometrik analiz, bilimsel literatürdeki yayınların sayısal verilerle değerlendirilmesini sağlayan, özellikle yayın sayıları, atıf sayıları, yazar iş birlikleri ve dergi etkileri gibi göstergeler üzerinden bilimsel üretkenliği ölçmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Bu analiz türü, belirli bir alandaki araştırma eğilimlerini, en çok katkı sağlayan yazarları, kurumları ve ülkeleri belirleme açısından stratejik bir araçtır. Nitekim Aria ve Cuccurullo (2017), bibliyometrik analizlerin, literatürün yapısal ve dinamik yönlerini ortaya koyarak araştırmacılara sistematik bir değerlendirme imkânı sunduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, bilimsel bilgi üretiminin yönünü ve gelişim eğilimlerini anlamada bibliyometrik analiz önemli bir rol üstlenmektedir. Literatürde farklı olumsuz liderlik tarzlarına dair birçok araştırma yer almaktadır. Tüm olumsuz liderlik türlerine ulaşım imkânı bulunmaması nedeniyle araştırma kapsamında yaygın kullanım alanlarına sahip olumsuz liderlik tarzları incelenmiştir. Web of Science veri tabanında 1984-2025 yılları arasında yapılan araştırmalar incelendiğinde en fazla karşılaşılan olumsuz liderlik tarzlarının yıkıcı liderlik, toksik liderlik, istismarcı lider, karanlık liderlik, zararlı liderlik, ototriler liderlik, negatif liderlik, narsist liderlik ve kötü liderlik olduğu saptanmıştır. Bu sebeple bahsi geçen liderlik tarzları ile ilgili uluslararası alanyazında yayımlanan makaleler çeşitli parametreler kapsamında bibliyometrik yöntemle incelenmiştir. İncelemeye alınacak veri setine ulaşabilmek için Web of Science veri tabanından yararlanılmıştır. Belirtilen veri tabanının bilimsel alıntı indeksi ve bilimsel yayınların analizi için en yaygın olarak kabul edilen ve en sık kullanım alanı bulmasından dolayı tercih edilmiştir (Yang vd., 2013). Olumsuz liderlik tarzlarına ilişkin verilere ulaşmak istendiğinden Web of Sciences veri tabanında arama türü olarak konu başlığı seçilmiştir. Konu başlığı aramasında “Destructive Leader”, “Toxic Leader”, “Abusive Leader”, “Dark Leader”,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

“Harmful Leader”, “Authoritarian Leader”, “Negative Leader”, “Narcissistic Leader” ve “Bad Leader” anahtar kelimeleri “veya” seçilerek birlikte aratılmıştır. Veri tabanında aramanın konu şeklinde yapılması anahtar kelimelerin makalelerin başlığında, özet ve anahtar kelimelerde arandığını ifade etmektedir. Web of Science (WoS), multidisipliner yapısıyla yüksek etki faktörüne sahip, hakemli dergilerde yayımlanan akademik çalışmaların tarandığı, bibliyometrik analizlerde sıklıkla başvuru alan güvenilir bir atıf indeksi veri tabanıdır. Bu veri tabanı, araştırmacılara bilimsel üretkenlik, etki ve iş birlikleri gibi göstergeler üzerinden kapsamlı analizler yapma imkânı sunar. Özellikle akademik performansın ölçülmesi ve bilimsel literatürün haritalandırılması süreçlerinde merkezi bir rol üstlenmektedir (Mongeon & Paul-Hus, 2016). Verilerin bibliyometrik analizi için Aria ve Cuccurullo (2017) tarafından geliştirilen R dili “biblioshiny” yazılım paketi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın beklenen sonuçları olumsuz liderlik türlerine ilişkin yayımlanan makalelerin yıllara göre dağılımını; bu alandaki en ilgili kaynakları; alanla ilgili en fazla yerel atıf alan kaynakları; alanla ilgili akademik üretim gerçekleştiren yazarları; küresel olarak en fazla atıf alan çalışmaları; en sık tekrarlanan sözcükleri; alanın öne çıkan trendlerini; en çok birlikte kullanılan anahtar sözcükleri ve ülkeler arasındaki iş birliği ağının (co-authorship) nasıl olduğunu tespit etmek olacaktır. Araştırma sonucunda alana en ilgili ve en fazla atıf alan kaynakların yönetim bilimleri, örgütsel davranış, liderlik gibi alanlarda olması beklenmektedir. Olumsuz liderlik temalı çalışmalarda en fazla ortak yayına sahip olan ülkelerin ABD ve Çin olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: liderlik, olumsuz liderlik, bibliyometrik analiz

Kaynakça

Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications.

Einarsen, S., Aasland, M. S., & Skogstad, A. (2007). Destructive leadership behaviour: A definition and conceptual model. *The Leadership Quarterly*, 18(3), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.03.002>

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>

Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice* (9th ed.). Sage Publications.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Padilla, A., Hogan, R., & Kaiser, R. B. (2007). The toxic triangle: Destructive leaders, susceptible followers, and conducive environments. *The Leadership Quarterly*, 18(3), 176–194. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.03.001>

Schyns, B., & Hansbrough, T. (2010). When leadership goes wrong: Destructive leadership, mistakes and ethical failures. IAP.

Uslu, O. (2021). Karanlık liderlik tarzları: Kavramsal bir değerlendirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 901-924. 10.16953/deusosbil.775143.

Uygur, A. & Gümüştekin, K. (2019). Karanlık liderliğin alt boyutlarının incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(35):2552-2562.

Yang, L., Chen, Z., Liu, T., Gong, Z., Yu, Y. & Wang, J. (2013). Global trends of solid waste research from 1997 to 2011 by using bibliometric analysis. *Scientometrics*, 96(1), 133-146.

Mesleki Sessizlik: Öğretmenlerin Sorunlarını Dile Getirmeme Nedenleri

Nigar Ulusoy ¹, Pınar Özer ², Özleyiş Kıyak ³ & Esmâ Ayaz ⁴

¹ Biyoloji Öğretmenliği, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

² İngilizce Öğretmenliği, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

³ Sosyoloji, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

⁴ Sınıf Öğretmenliği, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Türk Dil Kurumuna göre “sessizlik, ortalıkta gürültü olmama durumu, sükut anlamında kullanılmaktadır” (<http://sozluk.gov.tr>). Sessizlik veya iletişim eksikliğinin göz ardı edilmesi kolaydır, kesin bir ifadeyle bilgi eksikliği olarak tanımlanır (Robbins ve Judge, 2020). Sessizlik en basit tanımıyla konuşmama durumu olsa da örgütsel bağlamda çok daha derin bir anlama sahiptir. Örgütsel sessizlik, bir örgütün karşı karşıya olduğu önemli sorunlara yanıt olarak çok az şey söyleme veya çok az şey yapma gibi kolektif düzeyde bir olguyu ifade etmektedir (Güzel, Güzel, Yıldırım & Taşpınar, 2023). “Başka bir ifadeyle örgütsel sessizlik, bireyin örgütün durumu ile ilgili davranışsal, zihinsel ve duygusal gerçek ifadelerini, bu durumu değiştirme ya da düzeltme yeteneği olan kişilerden esirgemesi biçiminde tanımlanabilir” (Pinder & Harlos, 2001:334). Bu kavram yalnızca iş dünyasında değil, eğitim kurumları gibi insan etkileşiminin yoğun olduğu yapılarda da önemli sonuçlar doğurmaktadır. Eğitim örgütlerinde sorunların çözümü ve yenilikçi uygulamaların hayata geçirilmesi, idari ve sosyal sorunları özgürce dile getirmesine bağlıdır. Ancak, okullarda yaygın olarak gözlemlenen mesleki sessizlik olgusu, kurumsal gelişimin önündeki en büyük engellerden biri olarak durmaktadır. Van Dyne ve diğerleri (2003), sessizlik türlerini kabullenici, savunma (korunma) amaçlı ve koruma amaçlı sessizlik olmak üzere üç farklı başlıkta incelemişlerdir (Van Dyne vd., 2003, akt. Macit & Erdem, 2020). Bu sınıflandırma, örgütsel sessizlik olgusunun eğitim bağlamında, özellikle öğretmenlerin sessizlik eğilimlerinin neden ve sonuçlarını analiz etmede kuramsal bir temel oluşturmaktadır. Öğretmen sessizliğine dair mevcut araştırmalar, nedenler üzerine odaklanırken, sessiz kalma kararının ardındaki derin duygusal ve stratejik deneyimleri yeterince incelememiştir. Özellikle, sessizliğin bir korunma mı yoksa çaresizlik mi olduğu şeklindeki psikolojik algılar ile birlikte, bu kararı tetikleyen duygusal süreçler ve konuşmamanın mesleki yaşama yansıyan fenomenolojik boyutları, mevcut literatürde tam olarak aydınlatılamamıştır. Bu çalışmanın araştırma ihtiyacı, öğretmenlerin mesleki sessizliğini bir deneyim olarak ele alarak, sessizlik kararının ardındaki korunma güdüsü ile çaresizlik inancı arasındaki karmaşık ilişkiyi bizzat öğretmenlerin anlatıları üzerinden fenomenolojik bir bakış açısıyla çözümlemektir. Bu bağlamda, çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin

sorunlarını dile getirmeme nedenlerine ilişkin kişisel deneyimlerini, duygusal tepkilerini ve sessizliğin onlar için ne ifade ettiğini ortaya koyarak, okullarda psikolojik güvenliği artıracak somut öneriler sunmaktır. Bu araştırmanın temel amacı ise öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda öğretmenlerin sessiz kalmalarının nedenleri ve sonuçları hakkında görüşleri incelenmiştir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki sessizlik nedenlerini ortaya koymaktır.

1. Okulda bir sorun yaşadığınızda neden sessiz kalmayı tercih ediyorsunuz?
2. Okulda sesinizi duyurmak istediğiniz ama duyuramadığınız bir durumu anlatır mısınız?
3. Sizce öğretmenler neden sessiz kalmayı tercih ediyorlar?
4. Sessizlik sizce bir tür korunma mı, yoksa çaresizlik mi?
5. Eğer sessiz kalmasaydınız, ne değiştirdi?

Yöntem

Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki sessizlik deneyimlerini, algılarını ve nedenlerini derinlemesine incelemeyi amaçladığı için nitel araştırma yaklaşımını benimsemiştir. “Nitel araştırmalar, olay ve olguları doğal ortamlarında inceleyen, veriyi doğrudan kaynaktan toplayan, katılımcıların anlamlarına odaklanan ve esnek bir yapıya sahip çalışmalardır” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2024, s. 22). Çalışmada, olguları kendi bağlamı içinde anlamaya olanak tanıyan fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, katılımcıların mesleki sessizlik gibi bir olguya ilişkin kişisel deneyimlerini ve algılarını anlamayı merkeze alır. Çalışma grubu, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında Samsun ve Ordu il merkezlerindeki farklı kademelerde görev yapan 20 gönüllü öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar, mesleki sessizlik deneyimlerinin çeşitliliğini yansıtmak amacıyla maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler, tasarlanan yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme formu kullanılarak yüz yüze toplanacaktır. Ekiz’e (2020) göre bu teknikte araştırmacı, görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında katılımcılara kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine ve tartışılmasına olanak tanır. Görüşme formu, öğretmenlerin sessiz kalma nedenlerine ve sessizliğin kendilerinde yarattığı duygusal etkilerin anlaşılmasına odaklanmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin geri çekilme anlarında yaşadıkları içsel süreçler ve bu süreçlerin bireysel deneyimlerine yansımaları derinlemesine incelenecektir. Elde edilen yanıtlar, araştırmanın birincil veri kaynağını oluşturacaktır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenecektir. İçerik analizi, metinlerin anlam birimlerine ve kategorilere ayrılması yoluyla yapılan nitel bir veri analiz yöntemidir (Krippendorff, 2004). Bu analiz yöntemiyle nitel veriler, temalar altında düzenlenerek anlamlı yapılar oluşturulacak ve kodlar belirlenecektir. Kodlama süreci sonunda elde edilen bulgular, temalar halinde sınıflandırılacak ve her temanın sıklığı sayısal olarak belirtilecektir. Benzer ifadeleri kullanan katılımcı sayıları tablolar halinde gösterilecektir. Öğretmen ifadeleri, kimlik bilgileri gizlenerek doğrudan alıntı (Ö1, Ö2, Ö3 ...) biçiminde verilerek bulguların şeffaflığı ve inandırıcılığı sağlanacaktır. Çalışmanın güvenilirliği için katılımcı teyidi ve uzman incelemesi yöntemleri uygulanacaktır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beklenen sonuçlar, öğretmenlerin mesleki sessizliğini açıklayan baskın temaların savunmacı sessizlik etrafında şekilleneceğini göstermektedir. Öğretmenlerin sessiz kalmayı tercih etmelerindeki en önemli nedenin, kişisel veya mesleki olumsuz sonuçlarından yani cezalandırma, dışlanma, baskı, damgalanma gibi durumlardan kaçınma olduğu öngörülmektedir. Sessizliğin, genellikle bir koruma stratejisi olarak algılanması beklenmektedir. Ancak sürekli ve yaygın sessizliğin, katılımcılar tarafından zamanla bir çaresizlik hissi yarattığı ve çözülemeyecek sorunlar karşısında bir alışkanlık haline geldiği de ortaya çıkabilir. Bu sessizlik ortamının, meslektaş ilişkilerinde güvensizlik ve yüzeysellik yarattığı, okul ortamında ise edilgen ve motivasyonu düşük bir hava estirdiği tespit edilebilir. Bulguların, yöneticilerin bir kısmının bu sessizliğin farkında olduğu ancak etkin bir şekilde ses açma mekanizması gelişmediğini veya sorunun kaynağı olabildiğini göstermesi beklenmektedir. Sonuçlar, öğretmenlerin seslerini daha rahat çıkarabilmeleri için üst yönetimin değişimi destekleyen, güvenli ve adil bir geri bildirim kültürü oluşturması gerektiği yönünde öneriler sunulması için temel teşkil edecektir.

Anahtar Kelimeler: mesleki sessizlik, örgütsel sessizlik, öğretmen deneyimi

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2024). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (35. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Ekiz, D. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler (Gözden Geçirilmiş 6. baskı). Anı Yayıncılık.

Güzel, E., Güzel, D., Yıldırım, M., & Taşpınar, M. S. (2023). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algısının incelenmesi: Bir fenomenolojik çalışma. International Social Sciences Studies Journal, 9(109), 2606–2612.

Krippendorff, K. (2004). Measuring the reliability of qualitative text analysis data. Quality and quantity, 38(6), 787-800.

Pinder, C. C., & Harlos, K. P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. Research in Personnel and Human Resources Management, 20, 331–369.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2020). Örgütsel davranışın temelleri (İ. E. Artan & G. Eser, Eds.; 14. basımdan çeviri). Nobel Akademik Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu. (Erişim Tarihi:11.10.2025). Sessizlik. Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr>

Van Dyne, L., Ang, S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. Journal of Management Studies, 40(6), 1359–1392.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çokkültürlü Eğitim Politikalarının Sınıf Uygulamalarına Yansımaları: Öğretmen Görüşleri Üzerine Bir Durum Çalışması

Özlem Tekin ¹ & Mithat Korumaz ²

¹ Eğitim Yönetimi, Yıldız Teknik Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri Bölümü, Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Toplumlar; farklı ırklar, dinler, diller ve etnik kökenlerden oluşan kültürel gruplardan meydana gelir. Ancak eğitim sistemleri genellikle baskın kültür etrafında yapılandırılmakta, diğer öğrencilerin ihtiyaçları ve kültürel geçmişleri göz ardı edilmektedir. Çiftçi ve Aydın'ın (2008) belirttiği gibi, eğitim programları ve materyalleri öğrencilerin kültürel çeşitliliğini yansıtmadığında yabancılaşma ve dışlanma duyguları ortaya çıkabilmektedir. Bu bağlamda çokkültürlü eğitim, eşit, adil ve saygılı bir toplum yaratmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin farklılıklarıyla kabul edildiği sınıf ortamlarında etkili ve anlamlı öğrenme gerçekleşir. Çokkültürlü eğitim, toplumsal çevresinin farkında olan, değişen dünyaya uyum sağlayabilen, eleştirel düşünebilen, demokratik ve barışçıl değerleri benimseyen bireyler yetiştirmeyi hedefler (Akkaya & Şengül, 2022).

Çokkültürlü eğitimin temeli, insan haklarını talep eden ezilen grupların hareketlerine dayanır (Aydın, 2013). Günümüzde küresel eğitim söyleminde çokkültürlülük vurgulansa da Türkiye'nin ulusal eğitim politikalarında ve okul uygulamalarında hâlâ sistematik biçimde uygulanmadığı görülmektedir. Çokkültürlü eğitim, aynı anda bir kavram, bir reform hareketi ve devam eden bir süreçtir. Bu açıdan, tüm öğrencilerin —cinsiyetleri, cinsel yönelimleri, toplumsal kökenleri, etnik kimlikleri ya da kültürel aidiyetleri ne olursa olsun— okulda öğrenme ve başarıma fırsatlarına eşit biçimde sahip olmaları gerektiğini vurgular (Banks & Banks, 2015). Ayrıca merakı, eleştirel düşünmeyi, çeşitliliğe saygıyı ve etnosentrik sınırlamalardan bağımsız karar verme becerisini geliştirmeyi amaçlar.

Bu kapsayıcı anlayış temelinde, çokkültürlü eğitimin hedefleri bağlama, ihtiyaca ve zamana göre değişebilir. Bu çalışma, Türkiye'nin ulusal eğitim politikaları çerçevesinde çokkültürlülüğün uygulamada nasıl şekillendiğini ve öğretmenlerin kültürel açıdan çeşitli ilköğretim ortamlarındaki deneyimleri aracılığıyla sınıf uygulamalarına nasıl yansıdığını anlamayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırma; öğretmenlerin ulusal çokkültürlü eğitim politikalarına ilişkin algılarını ortaya koymayı, bu politikaların sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını incelemeyi, öğretmenlerin çokkültürlü sınıflarda karşılaştıkları güçlükleri ve bu süreçte politika rehberliğinin rolünü belirlemeyi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

hedeflemektedir. Ayrıca, çalışmada öğretmenlerin kültürel çeşitliliği yönetmek için geliştirdikleri stratejileri analiz etmek ve politika söylemiyle sınıf gerçeklikleri arasındaki olası farkları ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu yönüyle çalışma, çokkültürlü eğitimin politika-dinamikleri ile okul pratikleri arasındaki ilişkiyi çok boyutlu biçimde ele almayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırmada, kültürel olarak çeşitli sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir olgunun gerçek yaşam bağlamı içinde derinlemesine anlaşılmasını sağlar; özellikle olgu ile içinde bulunduğu çevre arasındaki sınırların net biçimde tanımlanamadığı durumlarda etkilidir (Yin, 1994). Bu yöntem, her bir durumu ayrıntılı ve bağlamsal olarak analiz etme imkânı sunar (Gerring, 2007). Bu nedenle, öğretmenlerin sınıflarda çokkültürlülüğe ilişkin algı ve deneyimlerini incelemek için uygun görülmüştür.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Patton, 2002). Bu yöntem, araştırma konusuna ilişkin zengin ve ilgili bilgi sağlayabilecek kişilerin seçilmesine olanak tanır. Çalışmaya, geçmişte veya hâlihazırda çokkültürlü eğitim deneyimi bulunan ve en az beş yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip on iki sınıf öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır.

Veri Toplaması ve Analizi

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü katılım onamı alınmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş, katılımcı onayıyla ses kaydı alınmış ve araştırmacı tarafından tam metin olarak yazıya aktarılmıştır. Bu veriler, öğretmenlerin sınıflardaki kültürel çeşitlilikle ilgili deneyimlerini yansıtan ayrıntılı nitel veriler sağlamıştır. Temalar, araştırmanın amaçları doğrultusunda öğretmen algılarını, uygulama deneyimlerini ve karşılaşılan güçlükleri yansıtacak biçimde yapılandırılmıştır. Toplanan veriler, Braun ve Clarke (2006) tarafından geliştirilen tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin çokkültürlü eğitime istekli olduklarını ancak kurumsal destekten yoksun olduklarını göstermektedir. Eğitim programlarının esnek ve yapılandırılmış olmaması nedeniyle öğretmenler çoğunlukla kişisel deneyimlerine dayanarak bireysel çözümler geliştirmektedir. Bu durum, sınıflar arasında tutarlılık eksikliğine yol açmaktadır. Öğretmenlerin çokkültürlülük



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

anlayışının genellikle etnisite, dil ve din boyutlarıyla sınırlı kaldığı; özel gereksinim, sosyoekonomik farklar veya cinsel yönelim gibi alanları kapsamadığı görülmüştür. Buna rağmen öğretmenlerin yüksek düzeyde sorumluluk ve empatiyle hareket ettikleri, sistematik destek sağlandığında çok daha etkili sonuçlar elde edilebileceği anlaşılmıştır. Sonuç olarak, çokkültürlü eğitimin ulusal politikalara bütüncül biçimde entegre edilmesi, öğretmen yetiştirme programlarının ve okul yönetim stratejilerinin bu doğrultuda yeniden yapılandırılması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: çok kültürlü eğitim, kültürel çeşitlilik, ulusal eğitim politikaları

Kaynakça

- Akkaya, N., & Şengül, L. (2022). Türkiye’de eğitimde çokkültürlülük çalışmaları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Eğitim Dergisi*.3(2), 125-147. <https://doi.org/10.29228/yenisey.65925>
- Aydın, H. (2013). Dünyada ve Türkiye’de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları. Nobel Yayıncılık.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2015). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Wiley.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Çiftçi, Y., & Aydın, H. (2008). A study on the necessity of multicultural education in Turkey. *SDU Journal of Faculty of Arts and Sciences*, 33, 197–218.
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. (Report No. ED378287) ERIC Clearinghouse on Urban Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378287.pdf>
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. Cambridge University Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmenlerin Örgütsel Dışlanmışlığı

Nisanur Yetgin

Eğitim Yönetimi, Ondokuz Mayıs University

Problem Durumu

Örgütlerin sürdürülebilirliğini sağlayan en önemli unsurlardan biri, bünyelerinde bulunan çalışanlardır. Çalışanların, bağlı bulundukları örgütte kalma veya ayrılma konusundaki tercihleri, ihtiyaçlarının ve beklentilerinin karşılanma düzeyine, örgütü ve uygulamalarını algılamalarına bağlıdır. Çalışanların ihtiyaçlarının karşılanması, örgütsel bağlılık ve sadakat geliştirmek için adil bir sistemin kurulması şarttır. Çalışanlar, örgüt tarafından kendilerine adil olarak muamele edildiğine inanırlarsa, bağlılık ve memnuniyet gibi olumlu tutum ve davranışlar sergileme konusunda daha istekli hale gelirler (Akanbi ve Ofoegbu, 2013). Aksi durumlarda ise çalışanlar, örgüt içerisinde olumsuz tutum ve davranışlar sergileyebilir.

Öğretmen, eğitimde tartışılmaz bir kişidir. Öğretmen yeterliliği toplumun gelişmişlik düzeyini ve insan anlayışını etkilemektedir. İnsanlar pozitif ve negatif davranışların oluşmasında öğretmenlerin etkisi büyüktür. Olumlu davranış özelliklerine sahip bireyler yetiştiren öğretmenlere olan talep de yüksektir. Ülkenin yeni nesli yaratıcı, üretken ve yapıcı, üretken, profesyonel, ulusal sorumluluğun bilincinde vatandaşlık eğitiminde etkili figürlerden biri öğretmendir (Davran, 2006).

Bugün, öğretmen bilgiyi en iyi aktaran değil, öğrenci başarısı için etkinlikler düzenlemeye yardımcı olabilecek eylem ve tutumlu, öğrenci merkezli eğitimi bir insanıdır. Sadece ülkemizde değil tüm dünyada ciddi planlar yapmak, eğitimin en önemli unsuru olan öğretmenler yatırıma muhtaç konulardan biridir.

Modern iş dünyası, bireylerin kişisel ve mesleki gelişimini desteklemeyi amaçlayan bir çalışma ortamı yaratmak istemektedir. Böyle bir çalışma ortamının oluşturulmasının son derece zor olduğu bilinmektedir. İşyerinde bazı olumsuz deneyimlerin sağlık, kuyuların varlığı ve bireysel performans üzerinde olumsuz bir etkisi olabilir. Bireylere maruz kalan bu olumsuz deneyimlerden biri örgütsel dışlanmadır.

Örgütsel dışlama, işyerindeki sosyal izolasyona kıyasla bireysel maruz kalma ve yaşanmaz duyular olarak tanımlanır. Bu davranışa maruz kalan çalışanların ve işletmelerde artan örgütsel dışlanma ile ilgili memnuniyetsizliği nedeniyle, psikolojik kuyular olumsuz etkilenebilir ve depresyon belirtilerine



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

neden olabilir. Bununla birlikte, örgütsel dışlama, bireylerin değersiz veya uygunsuz hissetmesine ve depresyon duygularına yol açabilir.

Örgütsel dışlama, bireylerin kabul edilemez buldukları bir süreçtir. Bu gerginlik, psikolojik kaygı ve bireysel depresyon gibi çeşitli psikolojik sorunlara yol açabilir. Bununla birlikte, örgütsel istisnalar çalışan performansını azaltabilir, iş ve organizasyonel bağlılığı azaltabilir ve sona erme niyetine neden olabilir. Bu nedenle, örgütsel eliminasyonun örgütsel sorunlara neden olduğu ve dolayısıyla hem çalışanlara hem de kuruluşlara zarar verdiği belirtilmektedir (Demirel vd., 2022, s. 198).

Örgütsel dışlanmanın oluşturduğu tepkiler örgütlerin verimliliği ve hayatta kalabilmesi için oldukça önemlidir. Eğitim kurumlarında dışlanma kavramının öğretmen gözüyle incelenmesi, örgüt için hayati öneme sahip olmasına rağmen literatürde gerektiği şekilde karşılık bulamamaktadır. Bu çalışma " Öğretmenlerin örgütsel dışlanma algıları nasıldır?" sorusuna yanıt aramaktadır.

Yöntem

Sırasıyla araştırma modeli, evren ve örneklem, çalışmada verilerin toplanması, analizi ve anlaşılıp yorumlanması ele alınmış ve açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel dışlanmışlıklarını belirlemek için tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Van ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan yaklaşık 9500 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenler basit seçkisiz örneklem ile seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanması için tek ölçek kullanılmıştır. Anket içerisinde katılımcıların demografik özelliklerini anlayabilmek için katılımcıların cinsiyeti, mesleki kıdem süresi, görev yapılan eğitim kademesi, eğitim durumu, görev yapılan okuldaki çalışma süresi, çalışılan kadro değişkenleri ele alınmıştır. Ölçek maddelerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan anketler uygulanmıştır.

Örgütsel Dışlanma Ölçeği: Ölçek, Abaslı ve Özdemir (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 14 maddeden oluşup 5'li likert tipinde ve iki boyutludur. Ölçeğin boyutları "Hiçleştirme" ve "Yalnızlaştırma"dır. Ölçek, Abaslı ve Özdemir (2019) tarafından yapılan faktör analizi ile test



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular iki faktörlü modele yönelik uyum iyiliği değerlerinin “mükemmel” düzeyinde olduğu göstermiştir. Bununla beraber Örgütsel Dışlanma Ölçeği’ni temsil eden madde ve faktörlerin ayırt edicilik özelliklerinin de yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçme aracının Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Bu ise Örgütsel Dışlanma Ölçeği’nin güvenilirliği yüksek bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Çalışmada veri toplama sürecini başlatmak için öncelikle Van İl Milli Eğitim Müdürlüğünden anket uygulama izinleri alınmıştır. Anketler katılımcı öğretmenlere yüzyüze uygulanmış olup gönüllülük esas alınmıştır. Öğretmenlerin herhangi bir kişisel bilgisi toplanmamıştır. Veriler 3 aylık süre içerisinde toplanmıştır. Çalışmaya 350 öğretmen katılmıştır. Toplanan verilerin tamamı kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizi yapılırken öncelikle anket verileri excel programına girilmiş, kodlanmış ve veri seti SPSS programına işlenmiştir. İlk olarak ölçek sorularına verilen yanıtların frekans ve yüzdelik dağılımları hesaplanmıştır. Daha sonra, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışmada grupların normal dağılım sergileyip sergilemediği belirlenmiş ve normallik testi için Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerlerine bakılmıştır. Ölçek dağılımlarının normal olması nedeniyle, hipotez testlerinde parametrik istatistiksel tekniklerin kullanılmasına karar verilmiştir. Kategorik bağımsız değişken iki kategoriden oluştuğunda ve “n” sayısının 30’un üzerinde olduğu durumlarda bağımsız grup t testi uygulanmıştır. Kategorik bağımsız değişken ikiden fazla kategoriden oluştuğunda ve “n” sayısı 30’un üzerinde olduğunda ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA’da anlamlı farklılık elde edilmesi durumunda, ikili karşılaştırmalar için post-hoc teknik olarak Tukey-HSD testi tercih edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel dışlanma algı düzeylerinin genel olarak düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hiçleştirme ve yalnızlaştırma alt boyutlarının her ikisinde de düşük düzeyde dışlanma algısı olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin iş ortamlarında meslektaşlarının kendilerini görmezden gelme, selam vermeme, kendileriyle konuşmama, işle ilgili bilgileri saklama vb. davranışlarıyla karşılaşmadıkları düşünülmektedir. Buna göre öğretmenlerin örgüt içerisinde işbirlikçi ve profesyonel bir tutum sergiledikleri söylenebilir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bu sonuç Dönmez ve Mete (2019), Yılmaz ve Akgün (2019), Ayyıldız ve Kahveci (2022)’nin ulaştığı sonuçlarla paralellik göstermektedir. Dönmez ve Mete (2019) çalışmalarında Tekirdağ ilinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel dışlanma algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Akgün (2019) de çalışmalarında ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

örgütsel dışlanma algılarını çok düşük düzeyde bulmuştur. Ayyıldız ve Kahveci (2022) örgütsel mutluluk ve örgütsel dışlanma ilişkisini inceledikleri araştırmada öğretmenlerin örgütsel dışlanma algılarının düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak literatürde farklı araştırma bulguları da mevcuttur. Çelik Yılmaz ve Aydın (2021) tarafından yapılan Türk lise öğretmenlerine yönelik araştırmada öğretmenlerin dışlanma algılarının yüksek olduğu, örgütte dışlanmadığını söyleyen öğretmenlerin dahi dışlanma davranışlarını gözlemledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: örgütsel dışlanma, öğretmen

Kaynakça

Abaslı, K. (2018). Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri. [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Ada, S. & Baysal, Z. N. (2013). Pedagogik-andragojik formasyon ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme. Pegem Akademi.

Ayyıldız, Ş., & Kahveci, G. (2022). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel dışlanma ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. Euroasia Journal of Social Sciences & Humanities, 9(29), 15–31. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7497122>

Aydın, B., & Çelik Yılmaz, D. (2021). Teachers’ opinions on organizational ostracism. Political Economy and Management of Education, 2(1), 14-31.

Dönmez, H., & Mete, Y. A. (2019). Tekirdağ’da görev yapan öğretmenlerin örgütsel dışlanma düzeyi. Trakya Eğitim Dergisi, 9(2), 350-365.

Fırat, E. C. (2019). İşyerinde dışlanma ve politik yetinin işyerinde kalma niyeti üzerindeki etkisi. [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Oaten, M., Williams, K. D., Jones, A. & Zadro, L. (2008). The effects of ostracism on self-regulation in the socially anxious. Journal of Social and Clinical Psychology, 27(5), 471.

Williams, K. D. & Sommer, K. L. (1997). Social ostracism by coworkers: Does rejection lead to loafing or compensation? Personality and Social Psychology Bulletin, 23(7), 693-706.

Williams, K. D. (1997). Social ostracism. In R. M. Kowalski (Ed.), Aversive interpersonal behaviors (pp. 133–170). Plenum Press.

Williams, K. D. (2001). Ostracism: The power of silence. Guilford Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Williams, K. D. (2002). *Ostracism: The power of silence*. Guilford Press

Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58, 425–452.

Williams, K. D. (2009). Ostracism: A temporal need-threat model. *Advances in experimental social psychology*, 41, 275-314.

Wu, L. Z., Wei, L. & Hui, C. (2011) Dispositional antecedents and consequences of workplace ostracism: An empirical examination. *Frontiers of Business Research in China*, 5(1), 23-44.

Yılmaz, Ö., & Akgün, N. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel dışlanma ve örgütsel uyum algıları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1147-1159. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-576144>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul İklimi ile Öğretmenlerin Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Büşra Kesemen ¹ & Cevat Elma ²

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri Bölümü -Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim kurumları, sadece öğrenme ve öğretme süreçlerinin yürütüldüğü yerler olmaktan öte, çalışanların iş doyumu, motivasyonu ve mutluluğunun şekillendiği karmaşık sosyal yapılardır. Öğretmenlerin örgüt ortamındaki mutluluğunu belirleyen önemli dinamiklerden biri de okul iklimidir. Hoy ve Miskel'e (2012) göre okul iklimi, bireylerin okulun fiziksel, sosyal ve psikolojik atmosferine dair algılarının bütünüdür. Bu bağlamda olumlu bir okul iklimi, iş birliğini teşvik ederken, çalışanlar arasında etkili bir iletişim ağı kurulmasını sağlar ve bireylerin kendilerini değerli hissetmelerine katkıda bulunur (Çobanoğlu, 2021). Örgütsel mutluluk ise bireylerin iş yerlerindeki tatmin düzeylerini ve duygusal durumlarını açıklayan bir kavramdır. Bir başka ifadeyle örgütsel mutluluk, bireylerin işlerinden ve hayatlarından memnun olma düzeyleridir (Wesarat vd., 2014). Bir kurumda çalışanların pozitif duygularının negatif duygularından daha fazla olduğu bir ortamı anlatmak için kullanılan örgütsel mutluluk kavramı, örgütün varoluş nedenlerinin gerçekleştirilmesinde, bu faaliyetleri engelleyebilecek farklı sorun, stres ve zorluklarla başarılı bir şekilde mücadele etmelerinde önemli rol oynamaktadır (Bulut, 2015). Yapılan çalışmalarda örgütsel mutluluğun, çalışanların iş performansı, bağlılık düzeyi ve tükenmişlik durumu üzerinde belirgin etkileri olduğu belirtilmektedir (Diener ve Chan, 2011). Eğitim ortamlarında örgütsel mutluluk, öğretmenlerin mesleki bağlılığının artmasına, öğrencilerin daha nitelikli bir öğrenim görmesine ve okulun genel etkinliğinin yükselmesine katkı sağlamaktadır (Kaya ve Dilekçi, 2021). Alanyazın incelendiğinde, okul iklimi ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin belirli bağlamlarda yeterince derinlemesine ele alınmadığı görülmektedir. Bu durum, eğitim kurumlarında özellikle iki olgu arasındaki ilişkinin incelenmesi, okul ikliminin iyileştirilmesi ve öğretmen mutluluğunun artırılmasına yönelik stratejilerin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılmasını gerektirmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ne düzeydedir?



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları; cinsiyet, okul türü, medeni durum, kıdem, öğretmenin branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermek midir?
- Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri nedir?
- Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri; cinsiyet, okul türü, medeni durum, kıdem, öğretmenin branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermek midir?
- Öğretmenlerin okul iklimi algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları, örgütsel mutluluk düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, öğretmenlerin okul iklimi algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığından nicel araştırma türlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli esas alınarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını, derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2012).

Bu araştırmanın evreni, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Samsun ili Atakum, İlkadım, Canik ve Tekkeköy ilçelerindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 10.276 öğretmen öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 390 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada, demografik değişkenlerin (cinsiyet, okul türü, medeni durum, kıdem, branş) belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu araştırmada, Demo ve Paschoal (2013) tarafından geliştirilen ve Arslan ve Polat (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Örgütsel Mutluluk Ölçeği” ile Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır. Okul iklimi ve örgütsel mutluluk ölçekleri ile toplanan verilere öncelikle uç değer kontrolü ve normallik kontrolü gerçekleştirilmiştir. Okul iklimi ölçeği için çarpıklık değerleri -.481, basıklık değerleri .457 bulunmuş, örgütsel mutluluk ölçeği için ise -.077 ve basıklık değerleri -.193 bulunmuştur. Yapılan analizler, verilerin normal dağıldığını ortaya koymuş ve bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler (aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı) kullanılmıştır. “Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları, örgütsel mutluluk düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusuna yanıt aramak üzere çoklu regresyon analizi işlemi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bütün sonuçlar çift yönlü olarak sınanıp anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının sadece başarı etkenleri alt boyutu için özel okulda görev yapan öğretmenler lehine istatistiksel olarak farklılık gösterdiği, diğer alt boyutlar ve tüm ölçek için öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre liderlik, etkileşim ve samimiyet boyutlarında kıdeme bağlı farklılıklar gözlenmiştir. Yapılan çalışmalarda deneyimli öğretmenlerin okul liderliği ve işbirliği süreçlerine daha fazla katıldıkları ve olumlu okul iklimine katkı sundukları bildirilmiştir (Barth, 2002; Ingersoll ve Strong, 2011).

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ile okul ikliminin demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri ve çatışma boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yordayıcı değişken olan okul iklimi ile yordanan değişken örgütsel mutluluk arasındaki regresyon değerleri incelendiğinde, okul ikliminin örgütsel mutluluğun anlamlı bir yordayıcısı ($R^2 = ,411$) olduğu belirlenmiştir. Hoy ve Tarter (1997), olumlu bir okul ikliminin örgütsel mutluluğun en güçlü yordayıcılarından olduğunu ve öğretmenlerin iş doyumunu ile performanslarını artırdığını belirlemişlerdir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar da okul ikliminin örgütsel mutluluğu pozitif yönde etkilediğini ve öğretmenlerin iş hayatındaki başarılarını desteklediğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: örgütsel mutluluk, okul iklimi, öğretmen

Kaynakça

- Arslan, Y. ve Polat, S. (2017). Örgütsel mutluluk ölçeğinin türkçeye uyarlanması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 23(4), 603-622.
- Barth, R. S. (2002). The culture builder. Educational Leadership, 59(8), 6–11.
- Bulut, A. (2015). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması. (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Canlı, S., Demirtaş, H., ve Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. İlköğretim Online, 17(4), 1797-1811.
- Çobanoğlu, N. (2021). Okul öncesi eğitim örgütlerinde paylaşılan liderliğin örgütsel kimlik algısı ve öğretmen mutluluğu ile ilişkisinin incelenmesi. EKEV Akademi Dergisi, (88), 413-432.
- Diener, E., ve Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. Applied Psychology: Health and Well-Being, 3(1), 1–43.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2012). Educational administration: Theory, research, and practice (9th ed.). McGraw-Hill.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Hoy, W. K., ve Tarter, C. J. (1997). Administrators solving the problems of practice: Decision-making concepts, cases, and consequences. Allyn ve Bacon.

Ingersoll, R., ve Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. Review of Educational Research, 81(2), 201–233.

Kaya, A., ve Dilekçi, Ü. (2021). Öğretmen tükenmişliğinin bir yordayıcısı olarak okulun duygusal iklimi. MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 1(23), 325-348.

Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. Teaching and Teacher Education, 27(6), 1029–1038.

Wesarat, P., Sharif, M. Y.ve Abdul Majid, A. H. (2014). A review of organizational happiness and employee performance. Asian Social Science, 10(12), 78-85.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1), 1-11.

Okul Yöneticilerinin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Görüşleri*

Murat Taşdan ¹ & Yağmur Lale ²

¹ Eğitim Bilimleri, Kafkas Üniversitesi

² Eğitim Yönetimi, Kafkas Üniversitesi

Problem Durumu

Yapay zekânın ortaya çıkışı, çağımızın en önemli dönüm noktalarından biri olarak kabul edilmektedir (Copeland, 2015). Tarihsel süreçte yaşanan toplumsal ve teknolojik gelişmeler dikkate alındığında, yapay zekânın yalnızca teknolojik bir yenilik olarak düşünülmemesi gerektiği aynı zamanda bireylerin ve toplumların değişen koşullara uyum sağlamasını kolaylaştırması anlamında da bir ihtiyaç olarak görülmeye başlandığı söylenebilir. Bu nedenle yapay zekâyâ dayalı sistemlerle etkileşim kurabilmek ve bu sistemleri etkin bir biçimde kullanabilmek günümüz insanı için temel bir gereksinim haline gelmiştir (Tuğluk ve Gök-Çolak, 2019). Günümüzde yapay zekânın ekonomik, sosyal ve teknolojik alanlarda olduğu kadar toplumsal yaşamın her boyutunda da etkisini giderek attırdığı gözlemlenmektedir. Bu durum, yapay zekânın gelecekteki potansiyelinin tartışılmasını ve bu potansiyelin çok yönlü etkilerini ortaya konulmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Söz konusu etki yalnızca üretim ve hizmet sektörü ile sınırlı kalmayarak eğitim alanında da giderek belirginleşmeye başlamıştır (İşcan ve Durgun-Kaygısız, 2024). Eğitim açısından değerlendirildiğinde yapay zeka, bilgiye erişimi kolaylaştırmasından ayrı, bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları sunmakta, öğretim süreçlerini çeşitlendirerek etkinleştirmekte ve yöneticilere hızlı kararlar alınması noktasında veriye dayalı yaklaşımların kullanılmasını sağlamaktadır (Coşkun ve Gülleroğlu, 2021). Yapılan alan yazın taramasında eğitim açısında değerlendirilen yapay zekânın eğitim sistemlerine işlevsellik kazandırdığı, öğretim süreçlerinde kullanılan yöntem ve teknikleri dönüştürerek sürecin niteliğini dolayısıyla eğitim ortamlarının niteliğini arttırdığı söylenebilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde yapay zekânın yalnızca toplumsal yaşamı değil, eğitim alanını da şekillendiren yenilikçi ve geliştirici bir güç olarak düşünülmesi gerektiği alan yazınındaki birçok çalışmada ifade edilmiştir.

Yapay zekânın farklı alanları etkilemesi ve gelişimini hızlı bir şekilde sürdürmesi, bireylerin dijital değişime uyum sağlamalarını ve bu anlamda kendilerini geliştirmelerini zorunlu hale getirmiştir. Bu süreçte özellikle eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin teknolojik gelişmelere yönelik farkındalıkları ve özellikle yapay zekâyı kullanma becerileri, kurumların hedeflerinde var olan dijital dönüşüm başarısını doğrudan etkilediği alan yazınındaki birçok çalışmada dile getirildiği görülmektedir. Bununla birlikte yöneticilerin yapay zekâ teknolojilerinden faydalanma düzeylerinin

belirlenmesi, eğitimde teknolojik yeniliklerin benimsenme düzeyini ve bu yeniliklerin eğitim ortamlarındaki verimlilik üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak açısından önemlidir. Bu açıdan bakıldığında, yapay zekânın eğitimde ve okul yönetiminde etkin şekilde kullanılmasına dair araştırmaların yapılması hem bireysel hem de kurumsal hedeflerin gerçekleştirilmesini, eğitim süreçlerine yönelik verimliliği artıracak stratejilerin oluşturulmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla bu araştırma, okul yöneticilerinin yapay zekâ teknolojilerinin kullanılmasına ilişkin görüşlerini ortaya koyarak, eğitim yönetiminde yapay zekâ teknolojilerinin bilinçli ve etkili kullanılmasını sağlamayı ve eğitim yönetiminde yapay zekâ kullanımına ilişkin önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin yapay zekâyâ ilişkin görüşlerinin düzeylerini belirlemek amacıyla nicel araştırma yönteminde yararlanılmıştır. Araştırmada herhangi bir veri üzerinde değişiklik yapılmadan var olan durumun ortaya konulması amaçlandığından, betimsel (tarama) model kullanılmıştır. Betimsel model, belirlenen bir evreni temsil eden bireylerin tutum, görüş, beceri, davranış veya özelliklerini hiçbir değişiklik yapılmadan betimlemeyi amaçlayan nicel araştırma desendir (Karasar, 2020). Bu bağlamda araştırmada, okul yöneticilerinin yapay zekâyâ yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla veriler toplanılmış ve analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Kars İli ve ilçelerinde görev yapan 453 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada %95 güven düzeyi ve %5 hata payı dikkate alınarak örneklem büyüklüğü 230 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmada öncelikle tabakalı örneklem yoluna gidilmiştir. Buna göre Kars il merkezi ve her bir ilçe bir tabaka olarak kabul edilmiş ve tüm ilçelerin evrendeki temsili kadar örnekleme de temsil edilmesi sağlanmıştır. İlçelerde hangi okul yöneticilerine ölçek uygulanacağı ise basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel verileri Dülger ve Köklü (2023) tarafından geliştirilen “Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımı Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek okul yöneticilerinin görüşlerine göre eğitimde yapay zekânın kullanımını üstünlük, sınırlılık ve kapsam açısından ortaya koymaktadır. Ölçek 23 madde ve yapay zekânın eğitimde kullanımına ilişkin faydaları, yapay zekânın zararları ve yapay zekânın kapsamı olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, okul yöneticilerinin yapay zekâ teknolojilerinin eğitimdeki kullanımına ilişkin görüş düzeylerini ve bu görüşlerin çeşitli demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyacaktır. Elde edilecek bulgular, yöneticilerin yapay zekâyı eğitim süreçlerinde nasıl algıladıklarına, bu teknolojilerin eğitim ortamlarına sağlayabileceği katkılara, kapsama ve olası risklere ilişkin değerlendirmeleri ortaya çıkaracaktır. Elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin eğitim



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

liderliği bağlamında yapay zekâ teknolojilerini ve yapay zekâ temelli yenilikleri kullanma eğilimlerini dolaylı olarak ortaya koyarak, eğitim sisteminde teknolojik gelişimin yönetici boyutuna ışık tutacaktır.

Elde edilecek bulgulara göre okul yöneticilerinin yapay zekânın faydaları alt boyutuna yüksek düzeyde katılım göstermeleri durumu yapay zekânın eğitim üzerindeki etkisini ortaya çıkaracaktır. Bununla birlikte yapay zekânın zararları alt boyutundan elde edilecek veriler yöneticilerin eğitim ortamlarında kullanılacak yapay zekâ teknolojilerine dair kaygı düzeylerini belirleyecektir. Yapay zekânın kapsamı alt boyutuna ilişkin bulgular ise eğitim yöneticilerinin yapay zekâya dair tanımsal değerlendirmelerini ortaya çıkaracaktır.

Anahtar Kelimeler: okul yönetimi, yapay zekâ, eğitim yönetiminde yapay zekâ.

* Bu çalışma, Yağmur LALE tarafından Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda Prof. Dr. Murat Taştan danışmanlığında yürütülen "Okul Yöneticilerinin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir. Murat TAŞDAN: <https://orcid.org/0000-0001-8675-6068> Yağmur LALE:<https://orcid.org/0009-0006-9065-0956>

Kaynakça

Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (35. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

İşcan, H., & Durgun, A. (2024). Yapay zekâ: alt dalları ve uygulama alanları.

Tuğluk, M. N. ve Gök-Çolak, F. (2019). Sanayi toplumu ve eğitimi. A. D. Öğretir-Özçelik ve M. N. Tuğluk (Ed.), Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri içinde (ss. 305-335). Ankara: Pegem Akademi.

Copeland, J. (2015). Artificial intelligence: A philosophical introduction. John Wiley & Sons.

Dülger, E. D. (2023). Lise müdürleri ve öğretmenlerinin eğitimde yapay zekâ kullanılmasına ilişkin görüşleri. Yayımlanmış Doktora Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Coşkun, F., & Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay zekânın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 54(3), 947-966.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Yöneticilerinin Disiplin Anlayışının Okul İklimi Üzerindeki Etkileri

Yasin Demirci

İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Eğitim kurumlarında disiplin, yalnızca kural koyma veya ceza verme süreci olarak değil, okulun genel işleyişini, öğrenme ortamının niteliğini ve paydaşlar arası ilişkilerin kalitesini belirleyen temel bir yönetim aracı olarak görülmelidir. Disiplin, okulun örgütsel yapısı içinde düzenin, güvenliğin ve adaletin sağlanması kadar, öğrencilerin ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunu destekleyen bir süreçtir. Bu nedenle disiplin anlayışı, okul yöneticilerinin liderlik tarzı, iletişim biçimi, problem çözme yaklaşımı ve insan ilişkilerine bakış açısıyla doğrudan bağlantılıdır. Demokratik bir disiplin anlayışı, öğretmen ve öğrencilerin kendilerini değerli hissettikleri, katılım ve sorumluluk bilincinin geliştiği bir okul iklimi yaratırken; otoriter ve cezalandırıcı bir anlayış, korku ve güvensizlik ortamını besleyerek öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilir.

Okul iklimi, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin okul yaşamına ilişkin algı, tutum ve duygularının bütünüdür. Pozitif bir okul iklimi, karşılıklı güven, saygı, adalet, aidiyet ve iş birliği ilkeleri üzerine kuruludur. Bu tür bir iklim, hem akademik başarıyı hem de sosyal-duygusal öğrenmeyi destekler. Ancak cezalandırıcı ve kontrol odaklı disiplin uygulamaları, öğretmen ve öğrenciler arasında stres, yabancılaşma ve iletişim kopukluğu yaratabilir. Buna karşılık rehberlik temelli ve pozitif disiplin anlayışı, hataları öğrenme fırsatına dönüştürerek öğrencilerin özdenetim becerilerini geliştirir ve öğretmenlerin motivasyonunu artırır.

Alanyazında (Hoy & Tarter, 2011; Freiberg, 1999; Sergiovanni, 1992) okul ikliminin yöneticilerin değer temelli liderlik yaklaşımlarıyla biçimlendiği vurgulanmaktadır. Türkiye’de yapılan çalışmalar (Balcı, 2017; Şişman, 2020) ise disiplin uygulamalarının çoğu zaman yönetmelik ve yönergelerle dayandığını, duygusal ve sosyal boyutların ihmal edildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, okulların “öğrenen topluluklar” olmaktan ziyade, “kuralı uygulayan bürokratik kurumlar” gibi algılanmasına yol açmaktadır.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin disiplin anlayışlarının okul iklimi üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Çalışmada yöneticilerin benimsedikleri disiplin yaklaşımlarının (geleneksel, otoriter, rehberlik temelli veya pozitif disiplin) öğretmen, öğrenci ve okulun genel

atmosferi üzerindeki yansımaları incelenmiştir. Kuramsal çerçeve; Lewin'in (1947) "liderlik tarzları kuramı", Bandura'nın (1986) "sosyal öğrenme kuramı" ve Glasser'in (1998) "seçim teorisi" üzerine kurulmuştur. Bu kuramlar, disiplinin bireyin içsel motivasyonunu, davranışsal uyumunu ve sorumluluk bilincini şekillendiren bir liderlik süreci olduğunu göstermektedir.

Araştırma, Türk eğitim sisteminde disiplinin sadece kontrol ve yaptırım değil, öğrenmeyi destekleyen, ilişkiyi güçlendiren bir araç olarak görülmesi gerektiğini savunmaktadır. Çalışmanın alanyazına katkısı, okul yöneticilerinin disiplin anlayışlarını okul iklimi bağlamında bütüncül biçimde değerlendirek, pozitif disiplin kültürünün kurumsallaşmasına yönelik öneriler geliştirmesidir.

Yöntem

Araştırma, karma yöntem (nicel + nitel) araştırma tasarımına dayanmaktadır. Bu yaklaşım, hem sayısal verilerin istatistiksel gücünden hem de nitel verilerin derinlemesine betimsel gücünden yararlanmayı amaçlamıştır. Nicel aşamada ilişkisel tarama modeli, nitel aşamada ise olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Böylece okul yöneticilerinin disiplin anlayışları ile okul iklimine ilişkin algıları arasındaki ilişki hem ölçülebilir veriler hem de deneyim temelli anlatımlar üzerinden bütüncül biçimde değerlendirilmiştir.

Nicel aşama, Ankara ilinde görev yapan 120 okul yöneticisi ve 240 öğretmenden oluşan toplam 360 katılımcı ile yürütülmüştür. Veri toplamak amacıyla "Disiplin Anlayışı Ölçeği" ve "Okul İklimi Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Her iki ölçek de beşli Likert tipindedir (1=Kesinlikle Katılmıyorum – 5=Kesinlikle Katılıyorum). Disiplin Anlayışı Ölçeği 24 madde ve dört alt boyuttan (otoriter, rehberlik temelli, demokratik, cezalandırıcı) oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach $\alpha = .89$ olarak bulunmuştur ve bu değer yüksek düzeyde iç tutarlılık göstermektedir. Okul İklimi Algı Ölçeği ise güven, adalet, aidiyet ve iletişim alt boyutlarını içermektedir. Nicel veriler SPSS 25 ve AMOS 24 programlarıyla analiz edilmiştir. Betimsel istatistiklerin ardından korelasyon, çoklu regresyon ve yapısal eşitlik modeli (SEM) analizleri uygulanmıştır. Bu sayede okul yöneticilerinin disiplin anlayışlarının okul iklimi üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri incelenmiştir.

Nitel aşama kapsamında, nicel bulguları derinlemesine anlamlandırmak amacıyla 10 okul yöneticisiyle yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Görüşme verileri MAXQDA 24 programı kullanılarak içerik analiziyle çözümlenmiştir. Kodlama sürecinde öncelikle açık kodlama, ardından eksen ve seçici kodlama aşamaları izlenmiş; verilerden üç ana tema elde edilmiştir:

- Disiplin anlayışının okul kültürüne yansımaları,
- Yöneticilerin disiplin uygulamalarında adalet ve empati dengesi,
- Okul iklimini güçlendiren disiplin stratejileri.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla üçgenleme (veri, araştırmacı ve yöntem üçgenlemesi) yapılmıştır. Tüm katılımcılardan gönüllü katılım onayı alınmış, etik kurul izni doğrultusunda araştırma yürütülmüştür. Bu yöntemsel yaklaşım, disiplinin yalnızca yönetsel bir süreç değil, aynı zamanda okulun duygusal ve sosyal yapısını şekillendiren bir liderlik alanı olduğunu ortaya koymayı hedeflemiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin disiplin anlayışları ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir ($r = .61$, $p < .01$). Demokratik ve rehberlik temelli disiplin anlayışları, öğretmenler tarafından “destekleyici okul iklimi” algısını güçlendiren en önemli etmenler olarak belirlenmiştir. Otoriter ve cezalandırıcı disiplin anlayışı ise öğretmenlerde stres, düşük motivasyon ve yönetime güvensizlik algısını artırmaktadır.

Nitel bulgular, okul yöneticilerinin çoğunluğunun pozitif disiplin yaklaşımına teorik olarak katıldığını, ancak zaman ve mevzuat baskısı nedeniyle geleneksel yöntemlere yöneldiklerini ortaya koymuştur. Katılımcılar, okul iklimini olumlu yönde etkileyen uygulamaların başında empati temelli iletişim, öğrenci merkezli karar alma ve öğretmen katılımını artıran disiplin komisyonları olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak, okul yöneticilerinin disiplin anlayışı, okulun psikolojik güvenlik, adalet ve aidiyet duygularını şekillendirmektedir. Eğitim politikalarında disiplinin cezadan ziyade “rehberlik ve gelişim” odaklı bir süreç olarak ele alınması, olumlu okul iklimi oluşturma için temel anahtardır.

Anahtar Kelimeler: disiplin anlayışı, okul iklimi, okul yöneticileri, liderlik, pozitif disiplin

Kaynakça

- Balcı, A. (2017). Etkili Okul ve Öğretim Liderliği. Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Prentice Hall.
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. Falmer Press.
- Glasser, W. (1998). Choice Theory: A New Psychology of Personal Freedom. HarperCollins.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2011). Positive school climate: The role of effective leadership. Educational Leadership, 69(1), 66–70.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Korkmaz, M. (2018). Okul yöneticilerinin disiplin anlayışı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 26(3), 445–468.

Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science. *Human Relations*, 1(1), 5–41.

Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. Jossey-Bass.

Şişman, M. (2020). *Eğitimde Liderlik ve Okul Yönetimi*. Pegem Akademi.

Turhan, M. & Karakütük, K. (2019). Disiplin anlayışının öğretmen performansı ve okul kültürü üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(4), 607–630.

Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71–89.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâsı ile Kurumsal İklim Arasındaki İlişki

Yasin Demirci

İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Günümüz eğitim kurumlarında başarı, yalnızca bilişsel bilgi, teknik yeterlik ve yönetsel becerilerle değil; aynı zamanda yöneticilerin duygusal farkındalık, empati, özdenetim, motivasyon ve ilişki yönetimi gibi duygusal zekâ (DZ) yeterlikleriyle yakından ilişkilidir. Duygusal zekâ, bireylerin kendi duygularını tanıma, başkalarının duygularını anlama, bu duyguları yönetme ve sosyal ilişkilerde bu farkındalığı etkili biçimde kullanma kapasitesini ifade eder (Goleman, 1998). Eğitim kurumlarında bu yeterlik, okul yöneticilerinin sadece karar alma süreçlerini değil, aynı zamanda okul kültürünün niteliğini ve paydaşlar arası güven ortamını doğrudan etkilemektedir. Yüksek düzeyde duygusal zekâyâ sahip yöneticiler, öğretmenlerin motivasyonunu ve iş doyumunu artırarak daha sağlıklı bir okul iklimi oluşturabilirler.

Kurumsal iklim, okulda paydaşların birbirleriyle olan etkileşim biçimlerinin, iletişim kalitesinin, güven düzeyinin ve aidiyet duygularının yansımasıdır. Pozitif bir okul iklimi; adalet, açıklık, karşılıklı saygı ve psikolojik güvenlik ilkeleri üzerine inşa edilir. Bu tür bir iklim, öğretmenlerin iş birliği, yenilikçilik ve bağlılık düzeylerini yükseltirken; düşük duygusal zekâyâ sahip yöneticilerin sergilediği baskıcı, tepkisel veya mesafeli tutumlar, güvensizlik, stres ve tükenmişlik hissini artırabilir (Hoy & Miskel, 2013). Dolayısıyla duygusal zekâ, okul yöneticiliğinde yalnızca kişisel bir beceri değil, aynı zamanda kurumsal sürdürülebilirlik ve örgütsel verimliliği belirleyen temel bir liderlik bileşenidir.

Türkiye’de yapılan araştırmalar (Akın & Özdemir, 2020; Eryılmaz, 2021), öğretmenlerin okul yöneticilerinin empati ve öz farkındalık düzeyleri arttıkça kurumsal bağlılık, moral ve iş doyumunun da yükseldiğini ortaya koymuştur. Buna karşın, duygusal zekâ ile kurumsal iklim arasındaki ilişkiyi yönetsel perspektiften inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Bu eksiklik, özellikle eğitim liderliğinin duygusal yönünü anlamada önemli bir araştırma boşluğu yaratmaktadır.

Bu bağlamda, çalışmanın temel amacı okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile kurumsal iklim algıları arasındaki ilişkiyi incelemek olarak belirlenmiştir. Araştırmanın problem cümlesi şu sorular etrafında şekillenmektedir:



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile kurumsal iklim algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Duygusal zekânın alt boyutları (özfarkındalık, özdenetim, empati, motivasyon, sosyal beceriler) okulun iklim yapısını nasıl etkilemektedir?
- Kurumsal iklimin güçlendirilmesinde duygusal zekâ temelli liderlik stratejileri ne ölçüde etkilidir?

Çalışmanın kuramsal çerçevesi, Salovey ve Mayer'in (1990) "duygusal zekâ modeli" ile Litwin ve Stringer'ın (1968) "örgütsel iklim modeli" üzerine kurulmuştur. Bu iki model, bireysel duygusal süreçlerle örgütsel kültür arasındaki etkileşimi açıklamada bütüncül bir perspektif sunmaktadır.

Bu araştırmanın özgün katkısı, okul yöneticilerinin duygusal zekâ yeterliklerini okulun psikososyal atmosferiyle ilişkilendirerek, eğitim liderliğinde duygusal boyutun önemine dair somut bulgular ortaya koymasındır. Çalışma, Türk eğitim sisteminde duygusal zekâ temelli liderlik anlayışının kurumsal iklimin niteliğini nasıl dönüştürebileceğini göstermeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma, karma yöntemli (nicel + nitel) bir yaklaşımla ve açıklayıcı sıralı desen doğrultusunda yürütülmüştür. Bu desen, nicel bulguların ardından nitel verilerle sonuçların derinlemesine açıklanmasına olanak tanımaktadır. Çalışmanın nicel kısmında ilişkisel tarama modeli, nitel kısmında ise olgubilim (phenomenology) deseni kullanılmıştır. Bu yöntemsel yapı, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile kurumsal iklim algıları arasındaki ilişkileri hem istatistiksel hem de deneyimsel yönleriyle incelemeyi amaçlamıştır.

Katılımcılar: Araştırmanın nicel evrenini, Ankara ili merkez ilçelerinde (Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Mamak, Altındağ) görev yapan 110 okul yöneticisi oluşturmuştur. Katılımcıların seçiminde cinsiyet, kıdem yılı ve okul türü (ilkokul, ortaokul, lise) değişkenleri bakımından dengeli bir dağılım sağlanmıştır. Nitel aşamada, 10 okul yöneticisi ile derinlemesine yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu katılımcılar, nicel sonuçları destekleyecek biçimde amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları:

- Duygusal Zekâ Ölçeği (Schutte et al., 1998) – Türkçe uyarlaması Tatar, Tok & Saltukoğlu (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçek 33 maddeden oluşmakta ve beşli Likert tipi olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach $\alpha = .92$ olarak bulunmuştur.
- Kurumsal İklım Ölçeği (Litwin & Stringer, 1968 uyarlaması) – 30 madde ve 5 alt boyuttan (güven, destek, yapı, ödül, standartlar) oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach $\alpha = .88$ olarak hesaplanmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Nicel veriler SPSS 25 ve AMOS 24 yazılımları kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel istatistiklerin yanı sıra, değişkenler arası ilişkileri belirlemek amacıyla korelasyon, çoklu regresyon ve yapısal eşitlik modellemesi (SEM) teknikleri uygulanmıştır. Böylece yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin kurumsal iklim üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri test edilmiştir.

Nitel aşamada, duygusal zekâ ve okul iklimi etkileşimini derinlemesine incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler MAXQDA 24 programında içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Kodlama süreci sonunda üç ana tema belirlenmiştir:

- Duygusal farkındalık ve iletişim,
- Empati ve güven inşası,
- Kurumsal iklimi güçlendiren liderlik davranışları.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği, veri, araştırmacı ve yöntem üçgenlemesi ile sağlanmıştır. Ayrıca katılımcı doğrulaması (member checking) uygulanarak bulguların inandırıcılığı artırılmıştır. Çalışma, etik kurul onayı doğrultusunda yürütülmüş ve tüm katılımcıların gönüllü katılımı esas alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile kurumsal iklim arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur ($r = .68$, $p < .001$). Özellikle empati ve özenetim alt boyutları, öğretmenler tarafından algılanan güven ve destek boyutlarını anlamlı biçimde yordayan değişkenlerdir.

Regresyon analizine göre yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri, kurumsal iklimin %45'ini açıklamaktadır. Nitel bulgular, yöneticilerin duygusal farkındalık, aktif dinleme, takdir kültürü oluşturma ve çatışma çözümünde duygusal dengeyi koruma davranışlarının okul iklimini güçlendirdiğini göstermiştir.

Katılımcılar, duygusal zekâsı yüksek yöneticilerin okullarda açık iletişim ortamı oluşturduğunu, öğretmen moralini artırdığını ve ekip dayanışmasını güçlendirdiğini vurgulamıştır. Buna karşın, düşük duygusal zekâ düzeyine sahip yöneticilerin eleştirileri kişiselleştirdiği ve güven ortamını zedelediği belirlenmiştir.

Sonuç olarak, duygusal zekâ eğitimlerinin okul yöneticilerinin mesleki gelişim programlarına dâhil edilmesi, sürdürülebilir pozitif okul iklimi oluşturma temel adımlarından biri olarak önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: duygusal zekâ, kurumsal iklim, okul yöneticileri, liderlik, örgütsel bağlılık



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl.), 13–25.
- Eryılmaz, A. (2021). Duygusal zekâ ve liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27(4), 543–562.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Litwin, G. H., & Stringer, R. A. (1968). *Motivation and Organizational Climate*. Harvard University Press.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3–31). Basic Books.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167–177.
- Tatar, A., Tok, S., & Saltukoğlu, G. (2011). Gözden geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 14(1), 27–35.
- Yılmaz, M., & Ergün, M. (2022). Duygusal zekâ temelli liderlik ve okul iklimi ilişkisi: Türkiye örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 221–240.

Öğretmen Yılmazlığı Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması

Esra Asıcı¹ & Aslı Yurttaş²

¹ Eğitim Bilimleri/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İzmir Demokrasi Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri, Kafkas Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmenlik, hızla değişen kurumsal ve pedagojik talepler altında yürütülen, mesleki stresörlere karşı yılmazlık -resilience- gerektiren bir meslektir. Bu bağlamda öğretmen yılmazlığı, bireyin mesleki stresörler karşısında işlevselliğini sürdürme, değişen koşullara uyum sağlama ve profesyonel kimliğini koruma kapasitesi olarak ele alınmaktadır (Gu & Day, 2007). Türkiye’de öğretmen yılmazlığını ölçmek için kullanılan araçların önemli bir bölümü genel yetişkin örneklemelerinde geliştirilmiş/uyarlanmış ya da öğretmen adayları üzerinde denenmiştir. Örneğin psikolojik dayanıklılık uyarlamaları ve mesleki dayanıklılık ölçekleri çoğunlukla yetişkin, öğrenci veya banka çalışanı gibi öğretmen dışı örneklemelerle raporlanmıştır (Basım & Çetin, 2011; Çakar, Karataş & Çakır, 2014; Işık, 2016). Öğretmen odaklı son çalışmalar artmakla birlikte (Tahtalı, Aktaş & İnandı, 2021; Tanko, Ekşi, Hatun & Ekşi, 2021; Limon, 2022), bu araştırmaların bir kısmı öğretmen adayları veya tek kurum/kademe ile sınırlıdır ve öğretmen grubunun kurum türü (kamu/özel), eğitim kademesi (okulöncesi–lise) ve kıdem çeşitliliğini tam yansıtmayabilmektedir. Ölçek uyarlamalarında çağdaş ölçme standartları ise dilsel eşdeğerliğin ötesinde içerik ve yapı geçerliği, iç tutarlılık (α/ω), yakınsak–ayırt edici geçerlik ve gruplar arası ölçme değişmezliği gibi kanıtların sistematik raporlanmasını önermektedir. Ulusal yazında bu adımların tamamının her zaman ayrıntılı sunulmadığı görülmekte; bu durum cinsiyet, kurum türü ve eğitim kademesi temelindeki karşılaştırmaların yorumunu temkinli kılmaktadır. Bu bağlamda Vietnam Teachers’ Resilience Scale (VITRS), öğretmen yılmazlığını sosyal, profesyonel, duygusal ve motivasyonel dört boyutta, 20 madde ile ölçeğin çağdaş bir model sunmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmasında iyi düzeyde uyum indeksleri ve ölçme değişmezliği bulguları rapor edilerek modelin psikometrik sağlamlığı desteklenmiştir (Trang & Thang, 2023). Ölçek; sosyal boyutta meslektaş desteği ve işbirliğini, profesyonel boyutta görev hedeflerine bağlılık ve esnek problem çözme, duygusal boyutta duygu düzenleme ve stresle baş etmeyi, motivasyonel boyutta ise azim ve zorluklardan öğrenmeyi ölçmektedir. VITRS’nin Türkçeye uyarlanması ve dilsel eşdeğerlik, içerik ve yapı geçerliği, iç tutarlılık (α/ω), yakınsak geçerlik ile ölçme değişmezliğinin sistematik biçimde değerlendirilmesi, öğretmenliğe özgü çok boyutlu yapının yerel bağlamda tutarlı ve karşılaştırılabilir biçimde izlenmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, VITRS'nin Türkçe uyarlaması ve alternatif yapısal modellerin doğrulayıcı karşılaştırması olarak tasarlanmıştır. Maddeler, eğitimlerini İngilizce almış üç alan uzmanı (İngiliz dili eğitimi, ölçme-değerlendirme, rehberlik ve psikolojik danışmanlık) tarafından Türkçeye çevrilmiş; dilsel eşdeğerlik için farklı üç uzman tarafından geri çeviri yapılmıştır. Terminoloji, anlamsal tutarlılık ve bağlamsal uygunluk gözden geçirilerek Türkçe form oluşturulmuş; ardından n=10 öğretmen ile kısa bir ön deneme yapılarak yalnızca yönerge açıklığı, uygulama süresi ve madde anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Uygulama, kamu ve özel kurumlarda görev yapan, okulöncesinden liseye uzanan kademelerde çalışan N=175 öğretmenden toplanan verilere dayanmaktadır (yaş: 24–60). Veri ön işlemlerinde z-değerleri ve Mahalanobis uzaklığı ile aykırı gözlemler denetlenmiş, faktörlenebilirlik Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testiyle doğrulanmıştır. Bu aşamadan sonra psikometrik doğrulama adımlarına geçilmiştir. İlk olarak madde-toplam korelasyonları ve alt-üst %27'lik dilim karşılaştırmaları kullanılarak madde ayırt ediciliği değerlendirilmiştir. Ardından doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile önce özgün 20 maddeli dört faktörlü model sınanmış; kuramsal çerçeveye ile uyum ölçütleri birlikte ele alınarak düşük faktör yükleri ve binişik örüntüler doğrultusunda maddeler gözden geçirilmiş ve karşılaştırmalı inceleme için alternatif yapılar test edilmiştir. Model değerlendirmelerinde χ^2/sd , CFI, TLI, RMSEA ve SRMR göstergeleri esas alınmış; güvenirlik kestirimleri ölçek genelinde Cronbach α ve çok boyutlu yapıyı dikkate alan McDonald ω katsayılarıyla yapılmış ve raporlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veri seti faktör analizine uygun bulunmuştur (KMO=.88; Bartlett $\chi^2(190)=1702.23$). Ölçeğin özgün 20 madde ve dört faktörlü yapısı, doğrulayıcı faktör analizinde yetersiz uyum vermiştir ($\chi^2/sd=2.71$; RMSEA=.10; CFI=.82; TLI=.80; SRMR=.08). Açıklayıcı analiz ve kuramsal olarak gerekçelendirilen modifikasyonlar sonrasında, 17 maddelik dört faktörlü model kabul edilebilir uyum düzeyine ulaşmıştır ($\chi^2/sd=1.81$; RMSEA=.07; CFI=.92; TLI=.91; SRMR=.07). Buna karşılık, 16 maddelik üç faktörlü alternatif model bazı küresel uyum göstergelerinde daha elverişli değerler sunmuştur ($\chi^2/sd=1.73$; RMSEA=.07; CFI=.95; TLI=.93; SRMR=.06). Ölçeğin toplam iç tutarlılığı yüksektir ($\alpha=.91$); dört faktörlü yapı için alt boyut güvenirlikleri $\alpha=.71-.83$ ($\omega=.71-.84$), üç faktörlü yapı için $\alpha=.76-.83$ ($\omega=.79-.84$) aralığındadır. Madde toplam korelasyonları .39-.72 aralığında olup, alt-üst %27'lik grup karşılaştırmaları maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir. Kuramsal çerçevenin dört boyutlu niteliğini koruma amacıyla 17 maddelik dört boyutlu yapı raporlanmıştır. 16 maddelik üç boyutlu yapı ise alternatif form olarak sunulacaktır. İzleyen çalışmalarda, yakınsak geçerlik ve ölçme değişmezliğine ilişkin kanıtların üretilmesiyle Öğretmen Yılmazlığı Ölçeği'nin kullanım kapsamının güçlendirilmesi hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen yılmazlığı, ölçek uyarlama, geçerlik ve güvenirlik



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Arslan, G. (2015). Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin (YPSÖ) psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 344-357.
- Basim, H. N., & Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin güvenirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-114.
- Çakar, F. S., Karataş, Z., & Çakır, M. A. (2014). Yetişkin yılmazlık ölçeği: Türk kültürüne uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 22-39.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education*, 23(8), 1302-1316.
- Işık, Ş. (2016). Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(2), 165-182.
- Limon, İ. (2022). Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık kapasitelerinin çeşitli demografik değişkenler bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3253-3274.
- Tahtalı, N., Aktaş, M., & İnandı, Y. (2021). Development of the Teachers' Resilience Scale. *New Era International Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 6(10), 128–141.
- Tanko, Ç., Ekşi, F., Hatun, O., & Eksi, H. (2021). Psikolojik sağlamlık için koruyucu faktörler ölçeği türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *Ege Eğitim Dergisi*, 22(1), 16-29.
- Trang, T. T. N., & Thang, P. C. (2023). Development and validation of Vietnam teachers' resilience scale instrument: A four-factor model. *Heliyon*, 9(12).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dezavantajlı Bölgelerde Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algıları: Nitel Bir Araştırma

Gamze Tuti

Eğitim Yönetimi, Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

Küresel ölçekte yaşanan savaşlar, ekonomik krizler, doğal afetler ve neoliberal politikalar, toplumların sosyal ve kültürel yapılarında derin eşitsizlikler yaratmakta; özellikle eğitim alanında adalet ve fırsat eşitliği ilkelerini zayıflatmaktadır (Arar, 2022). Bu durum, eğitim sistemlerinde yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda sosyal bütünlüğü ve toplumsal dayanışmayı da tehdit eden bir unsur hâline gelmiştir. Dolayısıyla toplumların sürdürülebilir biçimde ayakta kalabilmesi, yönetim süreçlerinde adil, kapsayıcı ve duyarlı yaklaşımların benimsenmesine bağlıdır (Everingham, 2001). Bu bağlamda yöneticilerin görevi yalnızca örgütsel işleyişi sürdürmek değil; aynı zamanda toplumsal kaynakların dengeli dağılımını sağlamak, bireylerin kültürel farklılıklarını özgürce yaşamasına imkân tanımak ve eğitim, sağlık, güvenlik gibi temel alanlarda adaleti tesis etmektir (Gewirtz & Cribb, 2002).

Sosyal adalet, bireylerin farklılıklarından bağımsız olarak hak ettikleri eğitime erişimlerini engelleyen baskıcı veya eşitsiz uygulamaların tanımlanması ve ortadan kaldırılmasını amaçlayan etik bir ilkedir (Furman, 2012). Eğitim, sosyal adaletin yaşama geçirildiği en temel toplumsal alandır; çünkü okullar hem bireysel gelişimin hem de toplumsal eşitliğin inşa edildiği kurumsal yapılardır. Ancak göç, kültürel çeşitlilik, engellilik, dil, din, cinsiyet ve sosyo-ekonomik statü gibi faktörler, okullarda fırsat eşitliğini tehdit eden unsurlar olarak ortaya çıkmaktadır (Gümüş vd., 2021). Sosyal adaletin sağlandığı okullarda bu farklılıklar bir engel değil, zenginlik olarak görülmekte; tüm öğrencilerin eşit kalitede eğitime erişimi güvence altına alınmaktadır (DeMatthews & Mawhinney, 2014). Aksi durumda okullarda dışlanma, devamsızlık, disiplin sorunları ve akademik başarısızlık gibi olumsuzluklar artmakta; dezavantajlı gruplar sessiz ve görünmez hâle gelmektedir (Freire, 2005; Wilkinson, 2004).

Bu noktada okul yöneticilerinin liderlik anlayışı, sosyal adaletin eğitimde yaşama geçirilmesinde kritik bir konumda yer almaktadır. Sosyal Adalet Liderliği, okul müdürlerinin adalet, eşitlik ve kapsayıcılık ilkelerini merkeze alarak sistemdeki yapısal eşitsizlikleri dönüştürmeye yönelik eylem odaklı bir liderlik biçimidir (Theoharis, 2007). Bu liderlik yaklaşımı, yönetsel becerilerin ötesinde etik farkındalık, politik duyarlılık ve toplumsal sorumluluk gerektirir. Araştırmalar, sosyal adaletin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sağlandığı okullarda öğrencilerin okula bağlılığının, güven duygusunun ve motivasyonunun arttığını göstermektedir (OECD, 2012). Buna karşın, sosyal adaletin tesis edilmediği okullarda dezavantajlı gruplar öğrenme süreçlerinden dışlanmakta ve eğitim hakkı fiilen zayıflamaktadır.

Türkiye’de eğitimde sosyal adalet, yasal olarak güvence altına alınmış olmasına rağmen uygulamada tam anlamıyla gerçekleştirilememektedir (Özdemir vd., 2021; Tosun vd., 2020; Yaşar et al., 2020). Özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde görev yapan okullar, hem kaynak dağılımı hem de öğretim niteliği bakımından önemli zorluklar yaşamaktadır. Bu bağlamda okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği anlayışları, dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimi, okul karar süreçlerine katılımı ve temsil edilme biçimleri üzerinde belirleyici olmaktadır. Ancak Türkiye’de sosyal adalet liderliği konusundaki araştırmalar, dezavantajlı bölgeler bağlamında oldukça sınırlıdır (Tosun vd., 2020). Türkiye’nin merkezîyetçi eğitim yapısı, güçlü bürokratik sistemi ve bölgesel farklılıkları, sosyal adalet liderliğini incelemek açısından özgün bir zemin sunmaktadır. Bu sistemde okul yöneticileri, yerel düzeyde sınırlı özerklikle çalışmakta; buna rağmen dezavantajlı öğrencilerin eğitime katılımını artırmak için adalet temelli kararlar almaya çalışmaktadır. Bu araştırma, söz konusu yapısal koşullar içinde öğretmenlerin gözünden sosyal adalet liderliğinin nasıl anlamlandırıldığını ortaya koyarak, literatürde genellikle yönetsel söylemler düzeyinde ele alınan bu kavrama saha temelli bir perspektif kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, sosyal adalet liderliğinin dezavantajlı bağlamlarda nasıl biçimlendiğini açıklama ve Türkiye örneği üzerinden eğitim yönetimi literatürüne bağlamsal bir katkı sunma potansiyeline sahiptir.

Bu bağlamda araştırma, Türkiye’de dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği rollerine ilişkin algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma, sosyal adalet liderliğini erişim (fırsat eşitliği), temsil (katılımcı okul kültürü) ve dönüşüm (yapısal değişim) olmak üzere üç kuramsal boyutta ele almakta ve bu boyutlar çerçevesinde öğretmen deneyimlerini nitel bir yaklaşımla incelemektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarına ilişkin deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, fenomenolojik (olgubilim) desen çerçevesinde yürütülmüştür. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguyu nasıl algıladıklarını, yaşadıklarını ve bu yaşantılardan ne tür anlamlar çıkardıklarını anlamaya odaklanır (Creswell, 2018; Özdemir ve Tuti, 2023). Bu araştırmada da öğretmenlerin sosyal adalet, eşitlik ve kapsayıcılıkla ilgili algıları derinlemesine incelenmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcı grubunu, Trabzon iline bağlı sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ilçe ve köy okullarında görev yapan 19 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yaklaşımı ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırma amacına en uygun bilgiye sahip bireylerin bilinçli olarak seçilmesine olanak tanıyan bir yöntemdir (Şen & Yıldırım, 2022). Araştırmada, amaçlı örnekleme kapsamında ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme kapsamında, katılımcıların en az bir yıl dezavantajlı bölgede görev yapmış olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme ise, farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarını karşılaştırmalı biçimde inceleyebilmek amacıyla tercih edilmiştir. Bu yaklaşım, araştırmaya farklı deneyim ve bakış açıları kazandırmayı hedeflemektedir. Katılımcıların %21'i okul öncesi, %32'si ilkököl, %26'sı ortaokul ve %21'i lise kademelerinde görev yapmaktadır. Cinsiyet dağılımı %58 kadın (n=11) ve %42 erkek (n=8) şeklindedir. Katılımcıların tamamı ilçe merkezleri veya köylerde bulunan devlet okullarında görev yapmaktadır. Bu eğitim ortamları, düşük sosyo-ekonomik düzey, sınırlı fiziki imkânlar ve yetersiz eğitim kaynaklarıyla tanımlanan dezavantajlı bağlamlar olarak nitelendirilmiştir. Katılımcılar gizlilik ilkesine uygun biçimde Ö1-Ö19 olarak kodlanmıştır.

Veri Analizi

Görüşmeler ses kaydıyla alınmış ve ardından kelimesi kelimesine çözümlenmiştir. Veriler hâlihazırda içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmektedir. İçerik analizi, verileri anlamlı kodlar, kategoriler ve temalar altında toplayarak olgular arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan sistematik bir süreçtir (Miles vd., 2014). Bu kapsamda, açık kodlama aşamasında öğretmen ifadeleri çözümlenmekte; benzer anlamlar taşıyan ifadeler birleştirilerek alt temalar oluşturulmakta ve sosyal adalet liderliğinin üç kuramsal boyutu çerçevesinde üst temalar yapılandırılmaktadır. Kodlama süreci araştırmacı tarafından yürütülmekte olup, oluşturulan temalar uzman görüşüyle gözden geçirilmektedir. Kodlamalar arasında tutarlılığın sağlanması amacıyla veriler tekrarlı biçimde okunmakta, benzer ifadeler karşılaştırmalı olarak değerlendirilmektedir. Bulguların güvenilirliğini artırmak için doğrudan alıntılarla destekleme ve bağlamsal bütünlüğü koruma ilkelerine özen gösterilmektedir. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ilkeleri çerçevesinde ele alınmaktadır (Lincoln & Guba, 1985). Bu doğrultuda, araştırmada uzman görüşüne başvurma, ayrıntılı betimleme ve veri kaynağı doğrulaması gibi stratejilerle sürecin bilimsel güvenilirliğinin güçlendirilmesi hedeflenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan görüşmelerden elde edilen izlenimlere göre, dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin değerlendirmeleri, hem güçlü yönleri



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

hem de yapısal sınırlılıkları yansıtmaktadır. Öğretmenler, bazı okul müdürlerinin kısıtlı imkânlarla rağmen okullarını dönüştürmek için çaba gösterdiklerini; adalet, empati ve kapsayıcılık ilkeleriyle hareket ederek okulun öğrenme kültürünü geliştirdiklerini belirtmiştir. Ancak bazı yöneticilerin, sistemsel baskılar ve kaynak yetersizliği nedeniyle bu anlayışı sürdürülebilir biçimde uygulamakta güçlük yaşadıkları da ifade edilmiştir.

Elde edilen ön bulgular, sosyal adalet liderliğinin dezavantajlı bölgelerde yalnızca zorluklarla sınırlı bir olgu olmadığını; aksine, bazı okul liderlerinin bu koşullar içinde dönüştürücü ve umut verici örnekler ortaya koyduklarını göstermektedir. Türkiye'nin sosyo-ekonomik koşulları dikkate alındığında, bu liderlik anlayışının yaygınlaşmasının hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından daha adil, kapsayıcı ve dayanışmacı okul kültürlerinin oluşumuna katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Veri analizi süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: sosyal adalet liderliği, dezavantajlı eğitim ortamları, öğretmen görüşleri, nitel araştırma

Kaynakça

- Arar, K. (2022). School leadership for refugee education (S. Turan, Ed. & Trans.). Asos Publications.
- Creswell, J. W. (2018). Qualitative research methods: Qualitative research and research design according to five approaches (M. Bütün & S. B. Demir, Trans.; 4th ed.). Siyasal Bookstore.
- DeMatthews, D., & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844–881. <https://doi.org/10.1177/0013161X13514440>
- Everingham, C. (2001). Reconstituting community: Social justice, social order and the politics of community. *Australian Journal of Social Issues*, 36(2), 105–122. <https://doi.org/10.1002/j.1839-4655.2001.tb01316.x>
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Continuum International Publishing Group Inc.
- Furman, G. C., & Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? In W. A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 119–137). Teachers College Press.
- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499–509. <https://doi.org/10.1080/02680930210158285>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Gümüş, S., Arar, K., & Oplatka, I. (2021). Review of international research on school leadership for social justice, equity and diversity. *Journal of Educational Administration and History*, 53(1), 81–99. <https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1862767>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications.

Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing.

Özdemir, M., & Tuti, G. (2023). Nitel araştırma desenleri: Metodolojik bir temellendirme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 83–102. <https://doi.org/10.57115/karefad.1331759>

Özdemir, M., Gören, S. Ç., Gülcemal, E., Sağbaş, N. Ö., & Vural, G. (2021). Social justice leadership, school climate, cultural capital, and academic aspiration in Turkish high schools: Contextual influence of gender and family income. *Educational Studies*, 50(5), 865–887. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2010517>

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>

Tosun, A., Ay, M. H., & Koçak, S. (2020). Disadvantaged schools through the eyes of the administrator: Solution suggestions for ensuring social justice. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 980–999. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.9m>

Yaşar, R. Y., Bektaş, F., & Amaç, Z. (2020). “Migration and education” no panic! I am a refugee (2nd ed.). Vizetek Publication.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okullarda Algılanan Destek ile Öğretmenlerin Benlik Algısı Arasındaki İlişki

Habibe Emine Maraş¹ & Şakir Çınkır²

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Eğitim Yönetimi, Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim sistemlerinin niteliği, yalnızca öğretim programları ve politikalarla değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki benlik algıları ve okul yönetimlerinden algıladıkları destek düzeyleriyle de yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin kendilerine yönelik değer ve yeterlik algıları, onların sınıf içi performanslarını, öğrenciyle kurdukları ilişkileri ve mesleki doyum düzeylerini doğrudan etkilemektedir (Lohbeck, Hagenauer & Frenzel, 2018; Maksimović & Osmanović, 2019). Benlik algısı yüksek öğretmenler, eğitim ortamında daha motive, yenilikçi ve etkili bir rol üstlenirken (Chen, Zhang & Parr, 2022), destekten yoksun öğretmenler tükenmişlik, düşük özsaygı ve kurumsal bağlılık kaybı yaşayabilmektedir (Ingersoll & Strong, 2011; Littrell et al., 1994). Bu durum, öğretmen devrini artırmakta ve eğitim kalitesini düşürmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin benlik algısını güçlendiren kurumsal ve sosyal faktörlerin belirlenmesi, eğitimde sürdürülebilir niteliğin sağlanması açısından kritik bir öneme sahiptir.

Okul yönetimi tarafından sunulan sosyal, duygusal ve mesleki destek, öğretmenlerin öz-değer ve yeterlik algılarını doğrudan etkilemektedir. Özellikle öğretimsel liderlik, açık iletişim ve profesyonel gelişim fırsatlarının sağlanması, öğretmenlerin örgüte yönelik aidiyet duygularını artırmakta ve psikolojik iyi oluşlarını güçlendirmektedir (Sebastian, Allensworth & Huang, 2016; Wieczorek, Clark & Theoharis, 2019). Eisenberger ve arkadaşlarının (1986) geliştirdiği Algılanan Örgütsel Destek (AÖD) kuramına göre, çalışanlar örgütlerinin kendilerine değer verdiğine ve refahlarını önemseydiğine inandıklarında, örgüte karşı daha yüksek düzeyde bağlılık ve sorumluluk geliştirmektedirler. Nitekim Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar da, algılanan örgütsel desteğin öğretmenlerin iş doyumunu, bağlılık ve psikolojik iyi oluş düzeylerini anlamlı biçimde artırdığını göstermektedir (Aksoy & Sökmen, 2018; Öztürk & Kılıçoğlu, 2021).

Ancak literatürde, öğretmenlerin algıladığı örgütsel destek ile benlik algısı arasındaki ilişkinin birlikte ele alındığı araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmaların çoğu ya örgütsel desteğin iş doyumunu ve tükenmişlik üzerindeki etkilerine (Maertz et al., 2007; Dawley et al., 2010) ya da benlik



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

algısının akademik ve duygusal sonuçlarına (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Poulou et al., 2019) odaklanmıştır. Oysa bu iki kavramın etkileşimi, öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimini, öz-yeterlik inançlarını ve performanslarını anlamada bütüncül bir çerçeve sunmaktadır. Bandura'nın (1997) öz-yeterlik teorisi, bireyin başarısına olan inancının destekleyici çevresel faktörlerle güçlendiğini öne sürer. Bu bağlamda, öğretmenlerin okul yönetimlerinden algıladıkları destek, onların kendilerine yönelik güven duygularını ve mesleki benlik algılarını besleyen bir kaynak olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmanın temel amacı, Ankara ilindeki kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin okul yönetimi tarafından sunulan destek algısı ile benlik algısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve bu ilişkinin yönünü ve gücünü incelemektir. Araştırma kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmenlerin okul yönetimi tarafından sunulan destek algısı ve benlik algısı, demografik ve bağlamsal değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin okul yönetimi tarafından algıladıkları destek düzeyi ile benlik algıları arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?
- Okul yönetiminden algılanan destek, öğretmenlerin benlik algılarını anlamlı biçimde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin okul yönetimi tarafından sunulan desteğe ilişkin algıları ile benlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan **ilişkisel tarama modeli** ile yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki mevcut ilişkilerin yönünü ve düzeyini ortaya koymayı hedefleyen nicel bir araştırma desenidir (Creswell, 2014; Karasar, 2016). Bu model, nedensel olmayan ilişkilerin belirlenmesine ve değişkenler arasındaki etkileşimlerin betimsel olarak analiz edilmesine imkân tanır. Araştırmada ayrıca demografik değişkenler (cinsiyet, kıdem, branş, medeni durum, okul büyüklüğü vb.) kontrol edilerek, öğretmenlerin destek ve benlik algılarının farklı gruplarda nasıl değiştiği de incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan 21.902 kamu ortaokulu öğretmeni oluşturmaktadır. Evrenin heterojen yapısını temsil edecek bir örneklem oluşturmak amacıyla tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Gay, Mills & Airasian, 2009). Bu yöntemde, ilçeler ve branşlar örnekleme katmanları olarak belirlenmiştir. Araştırmaya 9 ilçeden (Altındağ, Çankaya, Yenimahalle, Mamak, Keçiören, Sincan, Etimesgut, Gölbaşı ve Pursaklar) toplam 601 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların %74,5'i kadın, %73,5'i evli, %80,7'si



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

lisans mezunudur ve yaklaşık yarısı 11–20 yıl mesleki deneyime sahiptir. Bu çeşitlilik, araştırma bulgularının farklı demografik koşullarda genellenebilirliğini artırmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki ölçek kullanılmıştır:

- Okul Yönetimi Tarafından Sunulan Destek Algısı Ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup üç boyuttan oluşmaktadır: İletişim ve İş Birliği, Mesleki Gelişim ve Kaynak Sağlama, Tanıma, Değerlendirme ve Refah. Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda üç faktörlü yapı toplam varyansın %78,01'ini açıklamıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi ($\chi^2/df = 2.15$; RMSEA = 0.06; CFI = 0.99; SRMR = 0.04) sonuçları iyi uyum göstermiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (α) 0.99'dur.
- Öğretmen Öz-Benlik Algısı Ölçeği, Aurelio Villa Sánchez (2022) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanan beş boyutlu bir ölçektir: Yeterlik, Kişilerarası Algı, Risk ve Girişim Kabulü, Memnuniyet, ve Kendini Kabul Etme. DFA sonuçları modelin iyi uyum gösterdiğini ($\chi^2/df = 2.28$; RMSEA = 0.06; CFI = 0.96; SRMR = 0.07) ortaya koymuştur. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısı 0.87'dir.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 25.0 programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle betimsel istatistiklerle öğretmenlerin destek ve benlik algısı düzeyleri belirlenmiştir. Değişkenlerin normal dağılım gösterdiği çarpıklık-basıklık değerleri, histogram ve Q–Q grafikleri ile doğrulanmıştır. Değişkenler arası ilişkileri incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi, yordayıcı etkileri belirlemek için çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Ayrıca, cinsiyet ve medeni durum gibi ikili değişkenler için bağımsız örneklem t-testi, çok kategorili değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin okul yönetimi tarafından sunulan desteğe ilişkin algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğunu ve bu algının özellikle mesleki gelişim ve kaynak sağlama boyutunda en güçlü şekilde hissedildiğini göstermiştir. Benzer biçimde, öğretmenlerin benlik algısı düzeyleri de ortalamanın üzerinde bulunmuş, özellikle yeterlik ve memnuniyet boyutlarında yüksek puanlar elde edilmiştir.

İlişkisel analizler, okul yönetimi desteği ile öğretmen benlik algısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur ($r = .64$, $p < .01$). Çoklu regresyon sonuçlarına göre, destek algısı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öğretmen benlik algısının anlamlı bir yordayıcısıdır ($\beta = .58$, $p < .001$). Özellikle mesleki gelişim desteği ve tanıma-değerlendirme-refah boyutları, benlik algısını en güçlü şekilde etkileyen değişkenlerdir.

Bu sonuçlar, öğretmenlerin kendilerini değerli ve yeterli hissetmelerinde okul yönetiminin sunduğu desteğin belirleyici bir unsur olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin benlik algısını ve mesleki motivasyonunu güçlendirmek için okul yöneticilerinin ihtiyaç temelli, kapsayıcı ve sürekli mesleki gelişim programlarını desteklemesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: yönetim desteği, öğretmen destek algısı, öğretmen benlik algısı, algı

Kaynakça

- Aksoy, M., & Sökmen, A. (2018). The effect of perceived organizational support on teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(4), 1250–1264.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Chen, J., Zhang, K., & Parr, G. (2022). Teacher self-concept and professional motivation: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 34(3), 989–1012.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Dawley, D., Andrews, M., & Bucklew, N. S. (2010). Enhancing the ties that bind: Mentoring as a moderator. *Journal of Business and Psychology*, 25(3), 351–362.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500–507.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (9th ed.). Pearson.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemi (31. baskı). Nobel Yayıncılık.

Littrell, P. C., Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, and intent to stay in teaching. *Teacher Education and Special Education*, 17(1), 11–21.

Lohbeck, A., Hagenauer, G., & Frenzel, A. C. (2018). Teachers' self-concepts and emotions: A study on relationships and changes. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 42–52.

Maertz, C. P., Griffeth, R. W., Campbell, N. S., & Allen, D. G. (2007). The effects of perceived organizational support and perceived supervisor support on employee turnover. *Journal of Organizational Behavior*, 28(8), 1059–1075.

Maksimović, J., & Osmanović, J. (2019). Teachers' self-perception and teaching effectiveness. *Journal of Educational Sciences*, 9(2), 75–89.

Öztürk, M., & Kılıçoğlu, G. (2021). Perceived organizational support and teacher well-being: The mediating role of job satisfaction. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(4), 59–73.

Sebastian, J., Allensworth, E., & Huang, H. (2016). The role of teacher leadership in school improvement. *American Educational Research Journal*, 53(4), 1026–1059.

Wieczorek, D., Clark, T., & Theoharis, G. (2019). Building leadership capacity for equitable schools. *Journal of Educational Administration*, 57(3), 233–252.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Yönetiminde Yerel Baskı Gruplarının Etkisi

Elif Çamuroğlu ¹ & Hüseyin Aslan ²

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Okul ortamları, eğitim öğretim sistemi içerisinde alınmış olan kararları ve alınan bu kararların getirmiş olduğu sonuçların somut hale getirilerek uygulanması ve uygulanan kararlar sonucu geri dönütlerin paylaşıldığı yerlerdir. Okulların üstlendiği roller ile birlikte çevresi ile iletişim ve etkileşimde bulunarak eğitim sistemini dış çevreye yansıtmaktadır. Okul ortamını hem içsel paydaşlar hem de dışsal paydaşlar etkilemektedir; bu nedenle okula karşı oluşacak algı da bizzat eğitim ortamını etkileyecektir. Hal böyle olunca da okulların üstlenmiş olduğu rol ve sorumluluklar daha fazla önem kazanmaktadır (Yavuz, 2002). Okullar toplumsal rollerinden dolayı diğer kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum kuruluşları ve siyasetle iç içe olmaktadır. Çünkü okullar katılıma açık ve kurumların politikaları ile uyumlu bireylere yetiştirme çabasıdadır. Erdoğan (2002), okulların çevreden soyutlanmadan toplumun tüm kesiminin etkisine açık ve çevresini etkileyen ve çevresine tepkide bulunan, çevreye uyum sağlayan bir örgüt davranışı sergilemesi, hizmet verdiği topluma liderlik yapması ve çevresi ile de etkili ve gerçekçi iletişim kurması gerektiğini belirtmiştir.

Çevre; insanların diğer canlılarla etkileşim içinde bulundukları sosyal, fiziki, biyolojik, kültürel ve ekonomik ortam olup bir kurum olarak okul bu sosyal ortamların en önemli yerindedir. Okulun çevresi, içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik çevre ile bütünleşir. Okulun maddi ve manevi kaynakları, sosyal çevresi ve veli profili okul ve öğrenci başarısında oldukça önemlidir. Okul yöneticilerinin okul-çevre ilişkilerindeki ciddi sorumlulukları vardır. Bunlar:(i) Okulun bulunduğu çevrenin ekonomik olarak kalkınmasına, (ii) okulun bulunduğu çevrenin okula katılımının sağlanmasına, (iii) okulda veliler aracılığı ile kurulan okul aile birliklerinin okula katılımına, (iv) okulun bulunduğu çevre ile etkileşimde bulunmasına, (v) eğitim öğretimin çevre ile ilişkilendirilmesine ve çevrenin desteğinin alınması şeklinde sıralanabilir (Aydoğan, 2006).

Okullar, sadece eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumlar değil, aynı zamanda bulundukları yerel çevrenin sosyal, ekonomik ve politik etkilerine açık yapılardır. Yerel düzeydeki baskı grupları (örneğin; veli dernekleri, yerel medya, mahalle muhtarları, sivil toplum kuruluşları, yerel siyasetçiler) okul yönetiminin karar alma süreçlerinde etkili olabilmektedir. ‘Açık sistem yaklaşımı, okulun



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

çevresiyle etkileşim içinde olduğunu savunur. Bu bağlamda okul yönetimi, çevredeki baskı gruplarının etkisi altında kalabilir. Özellikle yerel düzeydeki veli toplulukları, belediye yöneticileri ve çeşitli STK'lar, okul politikalarının belirlenmesinde dolaylı ya da doğrudan rol oynayabilir.' (Başaran, 2000). Okullardaki bu baskı grupları genellikle bürokrasi, aile, kamuoyu, sendikalar ve diğer baskı grupları şeklindedir. Okullarda bürokrasi bir baskı grubu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bürokratik iş ve işlemler okulun iklimini olumsuz yönde etkilemekte, ast ve üst ilişkileri de yine baskı olarak karşımıza çıkmaktadır (Yılmaz ve Beycioğlu, 2017).

Okullarda, aslında en etkili grup velilerdir. Ailelerin okuldan beklentileri çok fazladır. Her veli kendi çocuğunun özel ve değerli olduğunu savunur ve ayrıcalıklar isteme yoluna gidebilir. Bu durum da okul idaresine ve yönetimine baskı olarak geri dönebilmektedir, çünkü çocuklarının zarar görme korkusu ile yaptıkları düşünülmektedir (Bursalıoğlu, 2015). Aileler okullarda kendilerince olmasını istedikleri bazı durumlar olmadığında şikâyet etme suretiyle baskı oluşturmaktadır. Okullar üzerindeki baskı gruplarından biri de kamuoyudur ki burada karşımıza en fazla siyaset çıkmaktadır. Siyasi baskılarda okullar üzerinde etkili olan başka bir gruptur. Siyaset makamı dediklerinin yapılması için okul üzerinde baskı oluşturabilmektedir. Siyaset makamı bazen kanun yönetmeliklere uymayan bir durumun çözüme kavuşturulması için okul idaresi üzerinde baskılar oluşturabilmektedir (Ertaş, 2010).

Öğretmenlerin özlük haklarını savunmak için kurulmuş olan sendikalar da bazen okullar üzerinde baskı grubu olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul içinde yaşanmış bir olaya müdahil olarak üyelerinin hakkını savunma yoluna giderken baskı grubu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü ülkemizde sendikalar siyaset gibi çalışmakta ve her konuda kendilerini yetkili olarak görmektedirler (Gemici, 2008)

Bu bağlamda, yerel baskı gruplarının okul yönetimi üzerinde etkisinin boyutlarının ve sonuçlarının incelenmesi önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı; okul yönetimlerinde baskı gruplarının etkilerini tespit etmektir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinde olgubilim deseninde yapılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Görüşme, önceden hazırlanan beş sorunun katılımcılara yöneltilmesi ve katılımcıların bu sorulara verdikleri yanıtların toplanması üzerine odaklanmaktadır. Görüşme formu önceden bir taslak olarak hazırlanmış, daha sonra uzman görüşüne sunulmuş ve geribildirimleri doğrultusunda görüşme sorularının içeriği ve soruların sayısı düzenlenerek forma son hali verilmiştir.

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, yöneticilere ait kişisel bilgilere yer verilmiştir. Bu bilgiler arasında yöneticilerin unvanı, görev yaptığı kurum kademesi, görev yılı ve



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

görev bölgesi yer almaktadır. İkinci bölümde ise yöneticilerinin okul yönetiminde yerel baskı gruplarının etkisi hakkındaki görüşlerini öğrenmek için beş adet yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Bu sorular;

- Göreviniz süresince okul yönetimi üzerinde etkili olduğunu düşündüğünüz yerel baskı grupları nelerdir? Bu grupları nasıl tanımlarsınız?’
- Bu grupların okul yönetimi üzerindeki etkilerini olumlu ya da olumsuz olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Okul yönetimi olarak yerel baskı gruplarıyla nasıl bir iletişim ve iş birliği içindesiniz?
- Yerel baskı gruplarının okul içi karar alma süreçlerine etkisi ne düzeydedir?
- Yerel baskı gruplarının etkilerini yönetirken karşılaştığınız başlıca zorluklar nelerdir? Bu zorluklarla nasıl baş ediyorsunuz?

Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubunu Samsun ilinde bulunan okullarda 2024-2025 eğitim öğretim yılında görev yapan 30 yönetici oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilerin değişkenleri unvan, görev yaptığı kurum kademesi, görev yılı ve görev bölgesi şeklindedir. Unvan değişkenine göre yöneticilerin %76,7’si okul müdürü, %23,3 okul müdür yardımcısıdır. Görev yaptığı kurumun kademesi değişkenine göre %40’ı ilköğretim, %40’ı ortaokul ve %20’si lisedir. Görev bölgesi değişkenine göre %70’i il merkezi, %30’u ilçe şeklindedir. Araştırma verileri yüz yüze yapılan görüşme yolu ile toplanmıştır. Görüşmeler yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür. Verilerin analizi betimsel analiz tekniği ile yapılmış olup, analiz sonunda kodlar ve temalar oluşturulmuş ve tablolar şeklinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgulara göre okul yönetiminde en çok baskı oluşturan grubun veli ve veli dernekleri olduğu bulunmuştur. Velilerle doğrudan temas ve beklentiler, yönetim kararlarını yönlendirmede önemli bir rol oynuyor olabilir. Baskı grupları bakımından yerel Siyasetçiler ikinci sırada yer alıyor. Yerel politik aktörlerin, okulun kaynaklara erişimi, atamalar ya da projeler üzerinde etkili oldukları düşünülüyor. STK'lar toplumla bağlantılı projeler ve farkındalık çalışmaları açısından etkili bulunmuş. Ancak veli dernekleri ve siyasetçilere kıyasla daha sınırlı bir etkiye sahiptir. Milli Eğitim Müdürlükleri resmi makam olmalarına rağmen, yerel baskı grubu olarak daha düşük sayıda katılımcı tarafından etkili bulunmuş. Muhtemelen doğrudan "baskı grubu" değil, "resmî otorite" olarak değerlendiriliyor olabilir. Sendika grupları öğretmenlerin özlük hakları ve çalışma koşulları üzerinden dolaylı etki oluşturdıkları düşünülüyor. Muhtarlıklar mahalle düzeyinde okul ile toplum arasında köprü rolü oynamalarına rağmen etkileri sınırlı görülmüştür. Okul çevresi en az etkili grup olarak değerlendirilmiştir. Fiziksel çevre veya komşuluk ilişkilerinin okul yönetimi üzerindeki etkisi düşük bulunmuştur. Katılımcılar, okul yönetimi üzerinde en çok velilerin ve yerel siyasetçilerin etkili olduğunu düşünüyorlar. Diğer gruplar sınırlı etki alanına sahip olarak görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu Güneş ve Günbayı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

(2017)de yapmış olduğu araştırma ile benzer yönleri bulunmaktadır. Siyasi ve sendikal baskılar, velilerin okul yönetimindeki baskıları, ast üst ilişkilerinin okul yönetimlerini bazen zorladıkları sonuçları ile benzerlikler göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: okul yöneticisi, baskı grubu, yerel baskı grubu

Kaynakça

- Aydoğan, İ. (2006). İlköğretim okullarında okul-çevre ilişkilerinin düzeyi. Sosyal Bilimler
- Başaran, İ. E. (2000). Eğitim yönetimi. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2002). Eğitimde değişim yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Ertaş, H. (2010). Kamuoyu ve kamuoyu oluşturma yöntemleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Gemici, Y. (2008). Eğitimde sendika-yönetim ilişkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güneş, İ., & Günbayı, İ. (2017). “BİMER, ALO 147, CİMER gibi kurumlara yapılan şikâyetlerin okul yönetimine etkisine ilişkin yönetici görüşleri: Bir durum çalışması”. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6 (3), 1-10.
- Yavuz, Y. (2002). Okulda yönetime ve karara katılma. Erişim:<http://kisi.deu.edu.tr/yasar.yavuz/makale4.html>. Erişim tarihi:14.05.2025
- Yılmaz, A. İ. ve Beycioğlu, K. (2017). “Okullardaki Bürokratik Yapıya İlişkin Öğretmen Görüşleri”. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (2), 1-23.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmenlerin Zorluklarla Başa Çıkabilmesi: Psikolojik Sağlık ve Öz Liderlik *

Mustafa Atmaca ¹ & Ayşe Kazancı Tınmaz ²

¹ Eğitim Yönetimi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

² Eğitim Yönetimi

Problem Durumu

Günümüz dünyasında eğitim sistemlerinin sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde bulunduğu ve öğretmenlerin de önemli bir eğitim paydaşı olarak bu süreçlerden etkilendiği ifade edilebilir. Bu duruma ek olarak öğretmenlerin veli beklentileri ve okuldaki iletişim gibi durumlardan kaynaklı problemler yaşayabildiği söylenebilir. Ayrıca yapılan çalışmalar öğretmenlerin sınıflarındaki eğitim süreçlerinde yüksek düzeyde stres ve kaygı yaşayabildiklerini göstermektedir (Fernández-Batanero vd., 2021). Bunun sonucunda ise Noble ve McGrath (2015) tarafından “Değişimler, zorluklar, aksilikler, hayal kırıklıkları ve zorlu durumlar veya problemlerle karşılaştıktan sonra direnç gösterebilmek, sağlıklı şekilde başa çıkabilmek ve sonucunda yeniden toparlanarak uygun bir iyilik hali seviyesine tekrar ulaşabilme yeteneği” olarak tanımlanan psikolojik sağlık kavramının önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin psikolojik sağlıklarının, mesleki yaşamlarının daha etkili ve uzun süreli olmasına etki edebileceği ve buna ek olarak iş tatminlerini arttırabileceği ifade edilmiştir (Gibbs ve Miller, 2013). Ayrıca psikolojik sağlığın öğretmen öğrenci etkileşimini arttırılabileceği ve bu ilişkilerin sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerde riskli çevrelerden dolayı ortaya çıkabilecek olumsuz etkileri azaltabileceği ifade edilmiştir. (Liebenberg vd., 2016). Buna karşın öz liderlik kavramına bakıldığında ise Warren (2021) öğretmenlerin liderlik sürecinin öz liderlik becerisi ile başladığını ve öz liderlik becerilerinin öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayarak eğitim öğretim süreçlerini çok daha etkili bir şekilde sürdürmelerine katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca ilgili literatüre bakıldığında öz liderliğin iş tatmini, iş bağlılığı ve yaratıcılık gibi bireysel kazanımlarla pozitif yönde ve anlamlı ilişkilere sahip olduğu ve bu kavramları olumlu şekilde etkilediği ifade edilmiştir (Knotts vd., 2021). Türkiye’de öğretmenlerin öz liderlikleri ile psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır ve bu çalışmada öğretmenlerin öz liderlikleri ile psikolojik sağlıkları arasındaki ilişki incelenecektir. Bu doğrultuda çalışmanın araştırma sorusu: “Öğretmenlerin öz liderlikleri ile psikolojik sağlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu iki değişkenin eğitim kurumlarına olan olumlu potansiyel etkileri düşünüldüğünde aralarındaki ilişkinin öğretmenler açısından anlaşılması önemli görülebilir. Bu da bu araştırmanın problemini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öz liderliklerinin davranışsal farkındalık



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ve irade, görev motivasyonu ve yapıcı düşünce alt boyutlarındaki düzeyleri belirlenip bunların psikolojik sağlamlıkları ile nasıl bir ilişki içinde olduğunun anlaşılması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama yöntemi kullanılacaktır. Araştırmacı çalışmada çok fazla sayıda kişiye ulaşmayı hedeflediğinde ve topladığı verileri istatistiksel olarak ölçmek istediğinde nicel araştırma yöntemini kullanmalıdır (Patton, 2018). Ayrıca ilişkisel tarama ise iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkinin veya etkinin bir korelasyon katsayısı ile ortaya çıkarılmasına ve (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 1993) aynı örneklemden iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeye odaklanmaktadır (Leedy ve Ormrod, 2010). Bu amaçla çalışma öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları ve öz liderlikleri olarak iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyeceğinden dolayı nicel ve ilişkisel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Bu çalışmanın evrenini Samsun şehrinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu evrenden basit rastgele yöntemle seçilen toplam en az 363 öğretmene ulaşılması hedeflenmektedir. Bu sayı örneklem hesaplama formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada iki tane ölçek ile veri toplanacaktır. Bu ölçeklerden ilki Connor-Davidson Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Kısa Formu'dur. Bu ölçek Kaya ve Odacı (2021) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış olup kişilerin psikolojik sağlamlıklarını anlamaya yönelik geliştirilmiştir. Ölçek 4'lü likert tipinde toplam 10 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır (Kaya ve Odacı, 2021). Çalışmada kullanılacak diğer ölçek ise Şahin (2015) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan ve bireylerin öz liderliklerini anlamaya yönelik olarak geliştirilen Kendi Kendine Liderlik Ölçeği Kısa Formu'dur. Bu ölçek toplam 9 madde ve 3 alt boyuttan oluşmakta olup 5'li likert tipi olarak hazırlanmıştır (Şahin, 2015). İki ölçeğin de geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmada elde edilen verilerin analizi, SPSS programı kullanılarak gerçekleştirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, öğretmenlerin öz liderlikleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyerek bu iki değişken arasındaki etkileşimi anlamayı amaçlamaktadır. Özellikle Türkiye'de öğretmenler açısından bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden eğitim öğretim süreçlerinde olumlu etkileri olan bu iki değişkeni ve değişkenlerin birbiriyle ilişkilerini daha iyi anlayabilmek için bu çalışmanın ortaya konduğu ifade edilebilir. Aynı zamanda bölgedeki eğitim kurumlarına ve paydaşlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı 2023-2024 eğitim öğretim yılında bakanlık genel hedefi psikolojik sağlamlık olarak belirlemiş ve birçok çalışma içinde bulunulmuştur. Bu durumun Türkiye'de eğitim alanında psikolojik sağlamlığa ve öz liderliğe olan ihtiyacın ve önemin seviyesini gösterdiği ifade edilebilir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin öz liderlik ve psikolojik sağlamlık düzeyleri ve aralarındaki ilişkiyi anlamlandırarak eğitim öğretim süreçlerine olumlu katkı sağlayabilecek öneriler geliştirmek hedeflenmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmenlerin öz liderlikleri ile psikolojik sağlamlıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen, psikolojik sağlamlık, öz liderlik

* Bu çalışma devam etmekte olup Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda yüksek lisans kapsamında yapılmaktadır.

Kaynakça

Çömlekçi, N. (2001). *Bilimsel araştırma yöntemi ve istatistiksel anlamlılık sınamaları*. Ankara: Bilim Teknik Yayınevi.

Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., Reyes-Rebollo, M. M., & Montenegro-Rueda, M. (2021). Impact of educational technology on teacher stress and anxiety: A literature review. *International journal of environmental research and public health*, 18(2), 548. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020548>

Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (1993). *How to design and evaluate research in education* (10th ed.). McGraw-Hill Education.

Gibbs, S., & Miller, A. (2013). Teachers’ resilience and well-being: A role for educational psychology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 609-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.844408>

Kaya, F., & Odacı, H. (2021). Connor-Davidson Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Kısa Formu: Türkçe’ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *HAYEF: Journal of Education*, 18(1), 38-54. <http://doi.org/10.5152/hayef.2021.20029>

Knotts, K., Houghton, J. D., Pearce, C. L., Chen, H., Stewart, G. L., & Manz, C. C. (2022). Leading from the inside out: a meta-analysis of how, when, and why self-leadership affects individual outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 31(2), 273-291. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2021.1953988>

Leedy, P., & Ormrod, J. (2010). *Practical research: Planning and design* (9th ed.). Pearson.

Liebenberg, L., Theron, L., Sanders, J., Munford, R., Van Rensburg, A., & Rothmann, S. (2016). Bolstering resilience through teacher-student interaction: Lessons for school psychologists. *School Psychology International*, 37(2), 140-154. <https://doi.org/10.1177/0143034315614689>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Noble, T., & McGrath, H. (2015). PROSPER: A new framework for positive education. *Psychology of Well-being*, 5(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s13612-015-0030-2>

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Ed., 2. Baskı). Pegem Akademi.

Şahin, F. (2015), The Convergent, Discriminant, and Concurrent Validity of Scores on the Abbreviated Self-Leadership Questionnaire. *İş ve İnsan Dergisi*, 2(2), 91-104. <https://doi.org/10.18394/iid.25158>

Warren, L. L. (2021). Teacher leadership begins with self-leadership. *Teacher Education and Curriculum Studies*, 6(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.tecs.20210601.11>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Belirsizlik Yönetimi Stratejilerinin Değerlendirilmesi

Feyzanur Alkan

Eğitim Yönetimi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Problem Durumu

Günümüz dünyasında toplumsal, ekonomik ve teknolojik alanlardaki hızlı değişim, örgütlerin giderek daha karmaşık ve öngörülemez ortamlarda faaliyet göstermelerine neden olmaktadır. Belirsizlik, günlük yaşamda yapılan tercihlerden örgütlerin stratejik kararlarına kadar geniş bir yelpazede etkili olan bir olgudur. Özellikle örgütsel karar verme süreçlerinde belirsizliği anlamak ve yönetmek hayati öneme sahiptir (Samsami, 2015).

Kaos Teorisi bağlamında değerlendirildiğinde, örgütler; rasyonel ve irrasyonel insan unsurlarından oluşan, dinamik, öğrenmeye açık ve sürekli dönüşen yapılar olarak görülmektedir (Olmedo, 2010). Liou (2015), okul krizlerinin yönetiminde geleneksel doğrusal yaklaşımların yetersizliğine dikkat çekerek, karmaşıklık ve kaos teorisine dayanan “dinamik kriz yaşam döngüsü modeli”ni geliştirmiştir. Bu modele göre etkili kriz yönetimi yalnızca planlı tepkileri değil; aynı zamanda esneklik, iş birliği ve öz-düzenleme gibi nitelikleri içeren, sürekli dönüşen bir yapı gerektirir. Değişime verilen tepkiler, bireylerin değişime yönelik tutum, inanç ve duygularıyla doğrudan bağlantılıdır. Değişimin örgütlerde uygulanması da bireylerin bu değişime verdikleri tepkilerle yakından ilişkilidir (Khaw vd., 2023). Belirsizlik kavramı ve boyutlarıyla ilgili literatürde ortak bir görüş birliği bulunmamaktadır. Bu durum, belirsizliğin örgütsel rolünü net bir şekilde ortaya koymayı zorlaştırmakta ve karar alma süreçlerini karmaşık hâle getirmektedir (Sharma vd., 2020). Milliken (1987), belirsizliği; bireyin belirli bir duruma ilişkin doğru öngörülerde bulunmak için yeterli bilgiye sahip olmaması durumu olarak tanımlamaktadır. Örgütsel çevrede ya da bu çevrenin belirli bir bileşeninde ortaya çıkan öngörülemezlik hâli, “durum belirsizliği” olarak adlandırılmaktadır ve bireyin çevresel olayların veya değişikliklerin örgüt üzerindeki etkilerini öngörebilme kapasitesiyle ilgilidir. Etki belirsizliği ise, gelecekteki çevresel bir gelişmenin veya değişikliğin örgüt üzerindeki etkisinin niteliğini tahmin edememe durumudur. Tepki belirsizliği ise, örgütün verebileceği olası tepkiler hakkında bilgi eksikliği ya da belirli bir tepki seçeneğinin olası sonuçlarını öngörememe hâli olarak tanımlanır.

Eğitim kurumları dönüşüm süreçlerinden etkilenmekte; özellikle okul yöneticileri, değişken koşullarda karar alma süreçlerinde artan düzeyde belirsizlikle karşı karşıya kalmaktadır. Okul ortamındaki



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

belirsizlik, kararların gelecekteki etkilerinin öngörülememesi, sorunların çözümünde net yöntemlerin bulunamaması ve mevcut durumun açık şekilde tanımlanamaması gibi çeşitli biçimlerde kendini göstermektedir. Bu süreçlerin etkili bir şekilde yönetilememesi; okul ikliminin bozulması, örgütsel işleyişin aksaması ve çalışan motivasyonunun düşmesi gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir (Doğan, 2024).

Yapısı gereği sürekli dönüşüm ve değişim içinde olan okullarda belirsizliğin çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Koşar (2020), öğretmenlerin belirsizlik kaynaklarını; yöneticiler, öğretmenler, iletişim, görevler, yenilik uygulamaları, okul kültürü, dolaşım, planlama eksikliği, örgütsel hafıza, çevre politikaları, değişim ve dış paydaşlar gibi içsel etkenlere dayandırmakta ve bu nedenlerle örgütsel belirsizlik yaşandığını ifade etmektedir. Literatürde belirsizlik kavramı genellikle “risk”, “kaos” ve “kontrol eksikliği” gibi temalar çerçevesinde ele alınmakta; yöneticilerin yalnızca rasyonel değil, aynı zamanda psikolojik ve sosyolojik boyutları da dikkate alan çok katmanlı stratejiler geliştirmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Sabuncuoğlu & Tüz, 2001; Aksel Çiftçi, 2024). Ancak Türkiye bağlamında, okul yöneticilerinin bu süreçleri nasıl deneyimlediklerine ve hangi stratejileri benimsediklerine yönelik araştırmalar sınırlı kalmaktadır. Bu çalışma, söz konusu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Okullar için geliştirilen eğitim modelleri, daha disipline edilmiş bir öğrenci kitlesine yönelik olarak programları, okulları, yöneticileri ve öğretmenleri öngörülebilir biçimde davranmaya teşvik etse de, eğitim yönetiminin kendine özgü yapısı bu kalıplara tam olarak uymamaktadır (Bakioğlu ve Demiral, 2013). Bu durum, örgütlerin gevşek bağlı sistem özellikleri göstermesine neden olabilir. Dolayısıyla, eğitim yönetiminde tam anlamıyla standartlaşmış ya da merkezi bir denetim mekanizması kurmak zorlaşmaktadır. Okul yöneticileri ise, çoğu zaman okulun dinamik yapısı, öğretmenlerin özerkliği ve çevresel faktörler nedeniyle kararlarını bağlama özgü biçimde almak durumunda kalmaktadır.

Öğretmenler, belirsizlik durumları karşısında genellikle kaygı ve stres yaşadıklarını belirtmektedirler (Doğuş ve Çevik, 2025). Eğitim yönetiminde karar verme süreçlerinde esneklik, karar kalitesi ve liderlik becerileri büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi süreçlerini nasıl deneyimlediklerini ve bu süreçlerde hangi stratejileri benimsediklerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşım, bireylerin belirli bir olguyu nasıl deneyimlediklerini anlamaya odaklanır ve bu deneyimlerin özünü ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Creswell, 2017; Merriam, 2023). Belirsizlik



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yönetimi süreçlerinin doğası gereği derinlemesine araştırma gerektirmesi nedeniyle fenomenolojik yaklaşım tercih edilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, İstanbul ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilecektir. Araştırma konusuna en fazla bilgi sağlayabileceği düşünülen kişiler arasından, bu yöntem doğrultusunda seçim yapılacaktır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilmesine ve bu durumların derinlemesine incelenmesine olanak tanır (Büyükoztürk vd.: 92). Bu kapsamda, belirsizlik deneyimi bulunan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden yöneticiler araştırmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında geliştirilen görüşme formu Milliken (1987) tarafından ortaya konulan Belirsizlik Kuramı temel alınarak oluşturulmuştur. Örgütsel çevre ve bu çevrenin belirli bir bileşeninde görülen öngörülemezlik hâli, “durum belirsizliği” olarak adlandırılır ve bireyin çevresel olayların veya değişikliklerin örgüt üzerindeki etkilerini öngörebilme kapasitesiyle ilgilidir. Etki belirsizliği ise gelecekteki çevresel bir durumun ya da çevredeki bir değişikliğin örgüt üzerindeki etkisinin niteliğini tahmin edememe durumu olarak tanımlanır. Tepki belirsizliği ise örgütün verebileceği olası tepkiler hakkında bilgi eksikliği ya da belirli bir tepki seçeneğinin olası sonuçlarını öngörememe hâlidir. [W1] Araştırma soruları, bu kavramsal çerçeve doğrultusunda oluşturularak; örgütlerde belirsizliğe yönelik olası çıktılar değerlendirilecektir.

Veri Toplama Yöntemi

Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanacaktır. Bu form, literatürde tanımlanan üç temel belirsizlik türü olan durum belirsizliği, etki belirsizliği ve tepki belirsizliği esas alınarak hazırlanmıştır. Görüşmeler, görüşmeciden yazılı ve sözlü onay alındıktan sonra sesli olarak kaydedilecek, yazılı hâle getirildikten sonra ise içerik analizi yöntemiyle değerlendirilecektir.

Araştırma verileri, yüz yüze mülakat yöntemiyle toplanacaktır. Bulguların geçerliliğini sağlamak amacıyla, araştırmanın her aşaması araştırmacı tarafından kontrol edilecek; ayrıca, araştırmacı yanlılığının önlenmesine yönelik değerlendirmeler yapılacaktır. Güvenirliğin sağlanması için farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen kodlar, elde edilen sonuçlarla karşılaştırılacak ve kodlayıcılar arası uyum sağlanacaktır (Creswell, 2017).

Veri Analizi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Verilerin analizi için MAXQDA nitel analiz programı kullanılacaktır. Kodlama sürecinde açık kodlar oluşturulacak, bu kodlar kavramsal benzerliklerine göre kategorilere ayrılacak ve temalar geliştirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarını nasıl algıladıkları, bu durumlarla nasıl başa çıktıkları ve bu süreçte ne tür stratejiler geliştirdiklerine dair tematik bir çerçevenin oluşturulması beklenmektedir. Bu çerçeve aşağıdaki alt başlıkları içerecektir:

- Karar alma biçimleri
- Belirsizlikle başa çıkma stratejileri
- Kullanılan içsel ve dışsal kaynaklar
- Örgütsel destek sistemleri

Elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin mesleki uygulamalarını geliştirmeye yönelik önemli ipuçları sunabilir. Ayrıca, hizmet içi eğitim programlarının yeniden yapılandırılması, yöneticilere yönelik psikolojik dayanıklılık ve kriz yönetimi eğitimlerinin tasarlanması gibi uygulama düzeyinde katkılar da sağlanabilir.

Bu araştırmanın, Türkiye bağlamında okul yöneticilerinin belirsizlik yönetimi deneyimlerinin daha sistematik biçimde ele alınmasına zemin hazırlaması beklenmektedir. Böylece hem akademik camiada hem de uygulayıcı çevrelerde yeni araştırma sorularının ve çözüm önerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: okul yöneticisi, belirsizlik yönetimi, eğitim yönetimi

Kaynakça

Büyüköztürk,Ş. (2024). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. Siyasal Kitabevi.

Doğuş, Y., & Çevik, M. S. (2025). COVID-19 pandemisinde ilkokullarda görevli öğretmenlerin belirsizlik yönetimi stratejileri ve yararlandıkları öğrenilmiş güçlülük özellikleri. Başkent University Journal of Education, 12(2), 60–76.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Khaw, K. W., Alnoor, A., Al-Abrow, H., Tiberius, V., Ganesan, Y., & Atshan, N. A. (2023). Reactions towards organizational change: A systematic literature review. *Current Psychology*, 42(22), 19137–19160. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03070-6>

Koşar, D. (2020). Examination of teachers' views on organizational uncertainty: A qualitative research = Öğretmenlerin örgütsel belirsizliğe ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 10(1), 41–76. DOI: 10.14527/pegegog.2020.003

Liou, Y. H. (2015). School crisis management: A model of dynamic responsiveness to crisis life cycle. *Educational Administration Quarterly*, 51(2), 247–289. <https://doi.org/10.1177/0013161X14532467>

Milliken, F. J. (1987). Three types of perceived uncertainty about the environment: State, effect, and response uncertainty. *Academy of Management Review*, 12(1), 133–143. <https://doi.org/10.5465/amr.1987.4306502>

Olmedo, E. (2010). Complexity and chaos in organisations: Complex management. *International Journal of Complexity in Leadership and Management*, 1(1), 72–82. <https://doi.org/10.1504/IJCLM.2010.03579>

Samsami, F., Hosseini, S. H. K., Kordnaeij, A., & Azar, A. (2015). Managing environmental uncertainty: From conceptual review to strategic management point of view. *International Journal of Business and Management*, 10(7), 215. doi:10.5539/ijbm.v10n7p215

Sharma, P., Leung, T. Y., Kingshott, R. P., Davcik, N. S., & Cardinali, S. (2020). Managing uncertainty during a global pandemic: An international business perspective. *Journal of Business Research*, 116, 188–192. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.05.026>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Challenges Faced by Afghan Students Pursuing Education in Turkey

Ghezala Sadeed ¹ & Cevat Elma ¹

¹ Educational Management, Ondokuz Mayıs University

Problem Statement

International students are individuals who leave their home countries in pursuit of a better education, usually at the higher education level, in a foreign country. Some of these students seek to escape the difficulties of their educational systems at home, while others are motivated by the desire to gain new perspectives, discover new places and experiences.

Although general trends show that many international students tend to move toward places with lower poverty levels, more job opportunities, lower corruption rates, better infrastructure, higher safety, and overall higher quality of life, recent cultural and political changes around the world have made this scenario increasingly complex (Bryla, 2018). The journey of international students is filled with both positive and negative experiences. Understanding the experiences of international students and their contributions to higher education involves considerable complexity. Since the beginning of the 21st century, international student mobility has expanded rapidly (Yu & Wright, 2016). Since 2010, Turkey has become one of the major centers of international education. The process of internationalization has introduced new challenges and, most importantly, the need for thousands of new students to adapt to Turkish academia (Akgün & Özkan, 2020).

In general, international students naturally encounter certain challenges and Afghan students are no exception. However, due to recent political changes in Afghanistan, these students face different levels of difficulty prior to the admission application, during university registration, and after admission. Pre-application challenges are generally related to the preparation of necessary documents. Difficulties during the registration process include completing required exams, submitting relevant documents, waiting for an acceptance letter from the host country, and obtaining a visa. Furthermore, due to political instability in Afghanistan, this process has become a major source of concern for students. After receiving university admission and beginning their studies, students face various obstacles such as language barriers, financial difficulties, adaptation to the environment, and academic problems. These challenges put Afghan students at greater academic risk compared to local students. This study aims to identify the challenges encountered by Afghan students during their education.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

The general purpose of this research is to determine the problems experienced by Afghan students studying at Samsun Ondokuz Mayıs University. In line with this general purpose, the study seeks to answer the following research questions:

- What are the reasons why Afghan students choose Turkey for their education?
- What are the difficulties Afghan students face in speaking, listening, reading, and writing in Turkish?
- What academic problems do Afghan students experience other than the language of instruction?
- How do Afghan students evaluate the attitudes and behaviors of instructors and Turkish students toward them?
- According to Afghan students, what specific difficulties are associated with being a student of Afghan nationality?
- What challenges do Afghan students face in adapting to the city they live in?
- What are the financial difficulties they experience, and how do they cope with them?

Method

This study, which aims to identify the problems faced by Afghan students studying in Turkey, is qualitative research conducted using a case study design. It is a research strategy that seeks to understand social phenomena that occur naturally within a single or a limited number of settings. The purpose of a case study is to describe a situation in detail through a specific example, or to generate or test certain theories (Bloor & Wood, 2006). The aim of a case study is to gain an in-depth understanding of the processes within a particular setting; however, it may involve examining a single case, multiple cases, and various levels of analysis (Yin, 2014).

In determining the study group of this research, the maximum variation sampling method, one of the purposive sampling approaches, was used. The study group consists of 30 Afghan students (15 male and 15 female) studying at Samsun Ondokuz Mayıs University. Among these participants, 2 are master's students, 2 are vocational school students, and 26 are undergraduate students. Since the aim of this research is to examine the challenges faced by Afghan students, participants were selected only from students who are currently actively studying at universities in Turkey.

To collect data, a semi-structured interview form was used. The draft interview form was prepared based on previous research related to the topic and the possible experiences of the students. Data were collected through face-to-face and online semi-structured interviews. The interviews lasted between 15 and 30 minutes on average. The qualitative data obtained were analyzed using the content analysis method. The coded data were read carefully, meaningful expressions were selected, and based on these expressions, categories and themes were created.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Expected/Temporary Results

This study, which aims to examine the problems of Afghan students in Turkey, focuses on language, financial, academic, and adaptation-related issues. Most Afghan students highlighted higher-quality universities, cultural similarity, and geographical proximity compared to other European countries as the main reasons for choosing Turkey. The most significant problem faced by Afghan students was found to be financial, as students experienced difficulties in paying tuition fees and accommodation costs, including dormitory or rent fees. The second major issue identified was language and related academic problems. Literature indicates that second language anxiety can interact with various academic and sociocultural factors, becoming a significant source of stress and hindering adaptation to a new culture. Language barriers or anxiety can affect students' abilities in reading, listening, comprehension, and writing within the academic context (Chen, 1999; Mori, 2000; Kıroğlu, Kesten & Elma, 2010). It was also determined that most Afghan students did not experience major difficulties in daily life; however, they felt academically weak and believed that the Turkish they learned in language courses was insufficient for university-level studies.

Keywords: Afghan, international student, language, financial, academic

References

- Akgün, B., ve Özkan, M. (2020). Turkey's entrance to international education: The case of Turkish Maarif foundation. *Insight Turkey*, 22 (1), 59-70.
- Bryła, P. (2018). International student mobility and subsequent migration: The case of Poland, *Studies in Higher Education*, 44 (3), 1-14.
- Bloor, M. ve Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts*. Thousand Oaks, London: Sage Publications.
- Chen, C. P. (1999). Common stressors among international college students: Research and counseling implications. *Journal of College Counseling*, 2, 49–65.
- Kıroğlu, K., Kesten, A. ve Elma, C. (2010). Language and education problems of international students in Turkey. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (24), 65-85.
- Mori, S. C. (2000). Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of Counseling and Development*, 78 (2), 137–144.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, London: Sage Publications.
- Yu, B. ve Wright, E. (2016). Sociocultural adaptation, academic adaptation, and satisfaction of international higher degree research students in Australia. *Tertiary Education and Management*, 22(1), 49-64.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Doğal Afet (Deprem) Sonrası Öğretmenlik ve Duygusal Deneyimler: Hatay’da Yeni Atanan Öğretmenlerle Fenomenolojik Bir Çalışma

Tuba Yavaş ¹ & Duygu Gezer ²

¹ Eğitim Bilimleri-Eğitim Yönetimi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

² İngilizce Öğretmenliği, Hatay Narlıca Anadolu Lisesi

Problem Durumu

6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli olarak meydana gelen depremler, Hatay/Antakya bölgesinde yalnızca fiziksel bir yıkıma neden olmakla kalmamış, aynı zamanda derin psikolojik ve sosyal etkiler de yaratmıştır.

Polat ve Sarıçam’ın (2023) çalışmasında, her an her yerde meydana gelebilecek olan doğal afetlerin fiziksel yıkım perspektifinden ziyade insanlarla arasındaki psikolojik, sosyal, kültürel ve siyasi faktörler bağlamı incelenerek, afetlerle başa çıkma süreçlerinin incelenmesi önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu sayede, afetlerin toplumlar üzerindeki etkileri daha geniş bir perspektiften değerlendirilebilir ve afetlere karşı daha etkili yöntemler belirlenebilir.

Bu çalışma, depremde etkilenmiş bölgeye yeni atanan öğretmenlerin duygusal deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin travma etkisi altındaki bir çevrede görev yaparken yaşadıkları duygusal dönüşümler, başa çıkma biçimleri ve mesleki dayanıklılıkları araştırmanın odağını oluşturmaktadır.

Doğal afetler din, dil, ırk, sınıf ayrımı yapmadan herkesin başına gelebilecek olaylardır. Polat ve Sarıçam’ın (2023) çalışmasında, her an her yerde meydana gelebilecek olan doğal afetlerin fiziksel yıkım perspektifinden ziyade insanlarla arasındaki psikolojik, sosyal, kültürel ve siyasi faktörler bağlamı incelenerek, afetlerle başa çıkma süreçlerinin incelenmesi önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu sayede, afetlerin toplumlar üzerindeki etkileri daha geniş bir perspektiften değerlendirilebilir ve afetlere karşı daha etkili yöntemler belirlenebilir.

Depremler, öğretmenler arasında kayıplara neden olurken, deprem bölgesinde yaşayan birçok öğretmen de yakınlarını ve mal varlıklarını kaybetmiştir. Okulların yıkılması veya hasar görmesi, eğitim süreçlerinin çadırlarda veya prefabriklerde devam etmesini gerektirmiştir. Bu afeti yaşayan insanlar ve çevrelerindeki bireyler, ekonomik zorluklarla karşı karşıya kalmakta, bireysel ve



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

toplumsal ilişkilerde stresli durumlarla başa çıkmakta ve aykırılıklarla mücadele etmektedirler. Ancak, bu zorlu koşulların aşılabilmesi için eğitim alanında iyileştirmeler yapılması önemli bir adım olacaktır. Sorunların nedenlerinin araştırılması ve alınacak önlemlerin belirlenmesi, eğitim ve öğretim süreçlerini daha etkin hale getirecek ve toplumun bu tür afetlere karşı direncini artıracaktır. Bu çaba, sadece mevcut sorunları değil, aynı zamanda gelecekte benzer durumlarla başa çıkabilmek adına daha dayanıklı bir eğitim sistemini inşa etmeye yönelik bir adım olarak değerlendirilebilir (Yıldız, 2000).

Amaç

Araştırmanın temel amacı, depremde etkilenmiş bir şehirde (Hatay-Antakya) yeni atanmış öğretmenlerin duygu durumlarını ve bunun yansımalarını incelemektir.

Araştırma Soruları

- Depremde etkilenmiş bir şehirde yeni atanmış öğretmenlerin yaşadığı duygusal deneyimler nelerdir?
- Depremde etkilenmiş bir şehirde yeni atanmış öğretmenlerin yaşadıkları duyguların yansımaları nelerdir?

Yöntem

Desen

Araştırma nitel araştırma yöntemiyle ve fenomenoloji (phenomonology) deseniyle yürütülmüştür. En yalın ifadeyle olgubilim, bireyin anlık deneyimlerinin tanımıdır (Edmonds ve Kennedy, 2017). Fenomenoloji olarak da kullanılan olgubilim desenin Edmund Husserl'in insanların dünyayı anlamalarına ilişkin evrensel yapılarının çalışılması için bir program önermesiyle gelişmeye başlamıştır. Bu araştırma, depremde etkilenmiş olan şehir olan Hatay'a yeni atanmış öğretmenlerin duygu durumlarıyla ilgili olan deneyimlerini içerdiği için fenomenoloji deseni uygun görülmüştür. Yeni atanmış öğretmenlerin duygu deneyimi bir fenomen olarak ele alınmıştır.

Katılımcılar

Araştırmaya Hatay-Antakya ilçesinde 2 farklı lisede yeni atanan 13 gönüllü öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenler Türkiye'nin farklı şehirlerinden gelmiş ve deprem bölgesinde ikamet etmektedir.

Veri Toplama Aracı

Veriler "yarı-yapılandırılmış görüşme formu" aracılığıyla yüz yüze toplanmıştır. Toplam 6 soruluk bir form kullanılmıştır. Her öğretmenle ortalama 30-45 dk arasında görüşmeler



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiş ve daha sonra deşifre edilmiştir (Creswell ve Poth, 2017).

Veri Analizi

Veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, metinlerin sistematik ve tekrarlı bir şekilde incelenerek anlamlı kategorilere ayrılması sürecidir (Krippendorff, 2013). Veriler kod-kategori-tema üçlüsü çerçevesinde şekillendirilmiştir. Analiz sonrası "atanma sürecinde yaşanan duygular", "göreve başlama dönemindeki psikolojik deneyimler", "deprem sonrası yaşam koşullarının duygusal yansımaları" ve "bireysel ve mesleki boyuttaki duygusal sonuçlar" olmak üzere 4 temaya ulaşılmıştır. Temalar araştırma soruları ve amaç doğrultusunda isimlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremler sonrasında Hatay/Antakya bölgesine yeni atanan öğretmenlerin duygu durumlarını ve yansımalarını nitel bir yaklaşımla incelemeyi amaçlayan bu araştırma, öğretmenlerin deprem sonrası hem bireysel hem de mesleki düzeyde yoğun ve çelişkili duygusal süreçler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda öğretmenler, atanma sürecinde umut, heyecan ve mesleki motivasyon gibi olumlu duygularla birlikte korku, belirsizlik ve kaygı gibi olumsuz duygular da yaşamıştır. Bu durum, afet sonrası koşullarda görev yapmanın çift yönlü bir psikolojik yük oluşturduğunu göstermektedir. Göreve başlama sürecinde ise öğretmenler, yıkılmış bir şehir manzarası, konteyner yaşamı ve travma yaşamış öğrencilerle karşılaşmanın duygusal ağırlığını yoğun şekilde hissetmiştir. Yaşam koşulları da öğretmenlerin duygu durumlarını doğrudan etkilemiştir. Altyapı eksikliği, sosyal izolasyon, konteyner kentlerdeki zor yaşam şartları ve aileden uzak olmak gibi faktörler duygusal yalnızlık, tükenmişlik ve zaman zaman öfke patlamalarına yol açmıştır. Araştırmanın bir diğer önemli sonucu ise, öğretmenlerin bu süreçte hem fiziksel sağlık sorunları (ör. alerjik reaksiyon, mide rahatsızlıkları) hem de psikolojik semptomlar (ör. uyku sorunları, öfke, hüznün) yaşadıklarıdır. Araştırma sonucunda bazı öneriler geliştirilmiştir:

- Afet bölgelerinde görevlendirilecek öğretmenler için önceden yapılandırılmış psikososyal hazırlık eğitimleri düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin yaşadığı duygusal yük, mesleki performanslarını doğrudan etkilediği için, okul temelli dayanışma ve destek grupları oluşturulmalıdır.
- Afet sonrası öğretmen deneyimlerine odaklanan uzun dönemli boylamsal araştırmalar yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: doğal afet, deprem, öğretmen deneyimi, öğretmen duyguları, doğal afet sonrası eğitim



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2017). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşımdan birini seçmek (Çev. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Edmonds, W.A. ve Kennedy, T.D. (2017). Phenomenological perspective. In an applied guide to research design: Quantitative, qualitative, and mixed method. USA: Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781071802779>.

Krippendorff, K. (2013). İçerik çözümlemesi: Yöntemine giriş (Çev. B. Erdem). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Polat, M. S., & Sarıçam, H. (2023). 6 Şubat Depremi'nden etkilenen bölgelerdeki öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar: Hatay ili örneği. Akademik Yaklaşımlar Dergisi, 15(1 – Deprem Özel Sayısı), 764-789.

Yıldız, M. (2000). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin deprem öncesinde ve deprem sonrası öğrenme ve öğretme başarıları ile deprem sonrası oluşabilecek değişiklikler. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Polat, M. S., ve Sarıçam, H. (2023).6 şubat depreminden etkilenen bölgelerdeki öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar: Hatay ili örneği. Akademik Yaklaşımlar Dergisi, 15(1-Deprem Özel Sayısı-), 764-789.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Eğitim Örgütlerinde Akış ve Dönüşüm: Değişim Teorilerine Çokboyutlu Bir Yaklaşım

Ahmet Yirmibeş

Eğitim Yönetimi, Bartın Üniversitesi

Problem Durumu

Değişim, insanlık tarihi boyunca hem bireysel hem de toplumsal düzeyde sürekli bir dönüşümün ifadesi olmuştur. Değişim, bir nesnenin ya da olgunun önceki durumundan farklı bir duruma geçmesi, yani süreklilik içinde farklılaşmadır (Balcı, 2016). Bu süreç yalnızca doğadaki fiziksel değişimleri değil, aynı zamanda toplumsal yapılardaki yeniden yapılanmaları da kapsar. Toplumsal değişim, bireylerin davranış kalıplarını ve grup ilişkilerini dönüştüren yapısal bir süreçtir. Bu nedenle, değişim yalnızca bireysel düzeyde bir uyum çabası değil, aynı zamanda toplumsal sistemlerin evrimsel olarak yeniden yapılanması anlamına gelir.

Değişim olgusuna ilişkin düşünsel kökler Antik Yunan'a kadar uzanır. Heraklitus, "her şey akar" sözüyle (panta rhei), evrendeki tüm varlıkların sürekli bir akış ve dönüşüm içinde olduğunu savunmuştur (Morgan, 2006). Bu bakış açısı, evrende durağanlığın değil, karşıtlıklar arasındaki dinamik dengenin esas olduğunu öne sürer. Heraklitus'un bu felsefi yaklaşımı, günümüz değişim teorilerinin ontolojik temelini oluşturur; zira modern örgütler de tıpkı doğa gibi, sürekli etkileşim ve dönüşüm hâlinindedir.

Toplumsal değişim kuramları tarihsel süreçte üç ana kategoride toplanmıştır: makro, orta boy ve mikro düzeyde değişim teorileri (Güven, 1999). Makro düzeydeki kuramlar arasında organizmacı, evrimci ve diyalektik yaklaşımlar öne çıkar. Organizmacı kurama göre toplumlar canlı organizmalar gibidir: doğarlar, büyürler, gelişirler ve sonunda yok olurlar. Bu görüş, Danilevsky ve Spengler gibi düşünürler tarafından savunulmuş; Toynbee, toplumların sürekliliğini "seçkinlerin liderliği"ne bağlamıştır. Evrimci kuram ise Comte, Spencer, Weber ve Durkheim'in katkılarıyla şekillenmiştir. Comte'a göre toplumdaki sorunlar değişimi zorunlu kılar; Spencer, toplumsal yapının belirsizlikten belirli düzene evrildiğini savunur; Weber ise modern kapitalizmin kökenini "Protestan ahlakı"yla açıklar. Durkheim'in "mekanik" ve "organik dayanışma" kavramları ise toplumsal farklılaşmanın ve gelişmenin sosyolojik bir açıklamasını sunar (Özkalp, 2012).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu doğrusal ve evrimsel yaklaşımlara tepki olarak gelişen diyalektik değişim kuramı, değişimin zıtlıklar arasındaki gerilimden doğduğunu savunur. Marx ve Sorokin gibi düşünürler, değişimi yalnızca bir ilerleme çizgisi değil, çatışma ve dönüşümün iç içe geçtiği döngüsel bir süreç olarak tanımlar. Buna göre niceliksel değişim, belli bir noktada niteliksel dönüşüme evrilir; her toplumsal yapı kendi karşısını doğurur ve sentez yoluyla yeni bir düzene ulaşır (Güven, 1999).

Modern bilimsel gelişmelerle birlikte değişim olgusuna ilişkin tartışmalar sosyolojinin sınırlarını aşmış, fizik, biyoloji ve sistem teorisi gibi alanlarla etkileşim içine girmiştir. Teorik fizikçi David Bohm'un (akt. Morgan, 2006) "akış" ve "bölünmez bütünlük" kavramları, evrende görülen her durumun daha temel bir gerçekliğin yansıması olduğunu ileri sürer. Bohm'un "içsel" ve "dışsal" kavramları, görünür düzende ortaya çıkan her olgunun aslında derin bir içsel dizilimin sonucu olduğunu savunur. Bu anlayış, örgütlerin yüzeydeki değişimlerinin de daha derin, yapısal dönüşümlerle ilişkili olduğunu ima eder.

Bu tartışmalar, modern örgüt kuramlarında da yankı bulmuştur. Maturana ve Varela'nın (1980) geliştirdiği otopoyiyet teorisi, örgütleri kendi kendini üreten, sınırları içinde özerk biçimde var olan sistemler olarak tanımlar. Otopoyiyetik sistemler çevreyle etkileşim hâlinde olsalar da değişim kararını kendi içsel dinamiklerine göre verirler. Bu yaklaşım, örgütleri dışsal müdahalelere kapalı, kendi kimliğini korumaya odaklı yapılar olarak görür (Balcı, 2007; Balyer, 2014). Ancak bu özerklik, aşırıya kaçtığında "benmerkezci örgüt" formuna dönüşebilir (Morgan, 2006). Bu örgütler, çevresel etkileri ve paydaş ilişkilerini göz ardı ederek, kimliklerini koruma uğruna kendi sürdürülebilirliklerini tehlikeye atarlar.

Dolayısıyla çağdaş örgütlerde temel sorun, içsel özerklik ile çevresel uyum arasındaki dengeyi kurabilmektir. Kaos ve karmaşıklık teorileri bu ikiliği açıklamada güçlü metaforlar sunar. Kaos teorisine göre, küçük değişiklikler sistemde büyük ve öngörülemez sonuçlar yaratabilir; karmaşıklık teorisi ise bu rastlantısallık içinde yeni düzenlerin kendiliğinden ortaya çıkabileceğini savunur (Balcı, 2014; Reigeluth, 2004). Her iki yaklaşım da örgütlerin doğrusal neden-sonuç ilişkileriyle değil, çoklu, etkileşimsel ağlar üzerinden evrildiğini gösterir.

Sonuç olarak, değişim olgusunun bireysel, toplumsal ve örgütsel düzeyde yeniden yorumlanması gereklidir. Klasik yönetim anlayışlarının statik yapıları, 21. yüzyılın karmaşık, dinamik ve belirsizlik içeren koşullarında yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle mevcut çalışma eğitim örgütlerinde değişim sürecini akış ve dönüşüm perspektifinden ele almayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, değişim teorilerini disiplinlerarası bir çerçevede bütünleştiren kavramsal bir incelemedir. Çalışma literatürün sistematik analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Morgan'ın (2006) örgüt mecazları

yaklaşımı referans alınarak, Maturana ve Varela'nın (1980) otopoyiyez kavramı, Bohm'un (akt. Morgan, 2006) akış ve implicate-explicate düzeni, Balcı'nın (2014) kaos ve karmaşıklık değerlendirmeleri ve diyalektik düşüncenin Hegelci ve Marxçı ilkeleri karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Yöntemsel adımlar, disiplinlerarası kaynakların sınıflandırılması, tematik kodlama ile ortak kavramların belirlenmesi ve kuramsal iddiaların örgütsel bağlamda yeniden yorumlanmasını içermektedir. Analiz sürecinde özellikle sistem, özerklik, dönüşüm, karşıtlık ve oluşum kavramlarına odaklanılmıştır. Maruyama'nın (1963) karşılıklı nedensellik modeli ile diyalektik mantık, doğrusal neden-sonuç ilişkilerinin ötesinde döngüsel ve geri besleme mekanizmalarıyla şekillenen etkileşim örüntülerini açığa çıkarmak için kullanılmıştır. Bu yaklaşım, otopoyiyez kuramının örgütlerin kendi kimlik ve süreçlerini yeniden üreten yapısını, kaos ve karmaşıklık literatürünün ise bu yeniden üretimin öngörülemez ve emergent yönlerini açıklamasını birleştirmektedir. Ayrıca değerlendirme, kuramlar arasındaki kavramsal gerilimleri ve bu gerilimlerin örgütsel yönetim uygulamalarına olası yansımalarını tartışmaktadır. Sonuç olarak araştırma, değişimi açıklamak üzere ampirik çalışmalara teorik bir zemin sağlamakta ve kuramsal yaklaşımlar arasında bütüncül bir köprü kurmayı hedeflemektedir. İnceleme süresince elde edilen kavramsal sonuçlar, eğitim yönetimi başta olmak üzere örgütsel tasarım, liderlik pratikleri ve politika üretimi alanlarında uygulanabilir öneriler geliştirmek için bir çerçeve sunar; bu çerçeve, yöneticilerin içsel dinamikleri tanınmasına, çevresel değişkenlerle etkileşime açık karar mekanizmaları kurmasına ve belirsizlik ortamlarında adaptif stratejiler geliştirmesine yardımcı olacak kuramsal ilkeleri içerir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Değişim teorilerinin harmanlandığı bu kuramsal çerçeve, örgütlerin günümüz koşullarındaki karmaşık yapısını anlamaya yönelik çok katmanlı bir model önermektedir. Otopoyiyez yaklaşımı, örgütlerin kendi kimliğini korurken çevresel bilgiye seçici tepki verdiğini açıklarken; kaos ve karmaşıklık teorileri, bu tepkinin öngörülemez ancak düzenli bir evrim sürecine dönüşebileceğini savunur (Mitleton-Kelly, 2003). Bu bağlamda örgütlerin sürdürülebilirliği, dengede kalmak yerine “kaosun eşliğinde” var olma yeteneğine bağlıdır (Balcı, 2014).

Diyalektik düşünce bu dönüşüm sürecini tamamlayan epistemolojik bir çerçeve sunar. Zıtlıklar, çatışmalar ve paradokslar, örgütlerin yenilenme potansiyelini oluşturur (Özcan & Barca, 2010). Bu anlayış, özellikle eğitim yönetimi alanında, liderlerin tek yönlü kontrol yerine katılımcı, esnek ve öğrenmeye açık yapılar kurmasını gerektirir.

Sonuç olarak, klasik Newtoncu doğrusal yönetim anlayışı, modern örgütlerin akışkan doğasını açıklamada yetersiz kalmaktadır. Otopoyiyez, kaos, karmaşıklık ve diyalektik teoriler birlikte değerlendirildiğinde, örgütlerin varlıklarını sürdürmeleri için çevreyle sürekli etkileşimde olmaları, değişimi içselleştirmeleri ve zıtlıkları yaratıcı bir güç olarak kullanmaları gerektiği ortaya çıkmaktadır. Eğitim örgütleri özelinde ise bu kuramsal yaklaşım, değişimi yalnızca uyum sağlama süreci olarak



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

değil, aynı zamanda dönüşümün kendisi olarak görmeyi teşvik eder. Böylece örgütlerin yenilenme, öğrenme ve toplumsal işlevlerini sürdürülebilir biçimde geliştirmeleri mümkün olacaktır.

Anahtar Kelimeler: değişim, örgütsel değişim, değişim teorileri, eğitim örgütleri

Kaynakça

- Balcı, A. (2007). Yeni paradigmlar ışığında Türkiye eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi.
- Balcı, A. (2014). Managing on the edge of chaos. Springer.
- Balyer, A. (2014). Eğitim yönetiminde farklı bir yaklaşım: Otopoyiyez teorisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(2), 605–618.
- Güven, S. (1999). Toplumbilim. Ezgi Kitabevi.
- Maruyama, M. (1963). The Second Cybernetics: Deviation-Amplifying Mutual Causal Processes. American Scientist, 51, 164–179.
- Maturana, H., & Varela, F. (1980). Autopoiesis and cognition: The realization of the living.
- Mitleton-Kelly, E. (2003). Complex Systems and Evolutionary Perspectives on Organizations. Pergamon.
- Morgan, G. (2006). Images of organization. Thousand Oaks.
- Özcan, K., & Barca, M. (2010). Yönetim düşüncesinin evrim dinamiği. Amme İdaresi Dergisi, 43(1), 1–31.
- Özkalp, E. (2012). Sosyolojiye Giriş. Ekin Yayınları.
- Reigeluth, C. M. (2004). Chaos theory and the sciences of complexity: Foundations for transforming education. AERA.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Yöneticilerinin Demokratik Yönetim Anlayışının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi

Gökçe Özdemir

Eğitim Bilimleri, Gaziantep Üniversitesi

Problem Durumu

Okul yöneticilerinin demokratik yönetim anlayışının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi, eğitim kurumlarında liderlik tarzının önemini vurgulayan bir konudur. Bu bağlamda eğitim kurumlarındaki yönetim anlayışının; öğretmenlerin performans, iş doyumu, bağlılık ve motivasyon gibi birçok durumlara üzerinde belirleyici bir rol oynadığını söyleyebiliriz. Özellikle demokratik yönetim anlayışı, yöneticinin yönetim süreçlerinde öğretmenleri bu sürece dâhil etmesi, kararlara katılımlarını sağlanması, fikirlerinin önemsendiğinin hissettirilmesi ve adaletli bir yönetim sergilemesiyle öne çıkar (Başaran, 2019). Çünkü demokratik okul ortamlarında öğretmenler, kendilerini değerli hissederek, kurumsal bağlılıkları güçlenir ve bu durum onların içsel motivasyonlarını olumlu yönde etkiler (Hoy & Miskel, 2013). Oysaki otoriter veya merkeziyetçi yönetim anlayışının hâkim olduğu okullarda; öğretmenlerin kararlara katılım düzeyinin az olması ve sadece “öğretimini yap yeterli” anlayışının hakim olması nedeniyle motivasyon düşüklüğü yaşanmakta, örgütsel aidiyet duygusu zayıflamakta ve tükenmişlik düzeyi artmaktadır (Aydın, 2014). Aslında okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışları, öğretmenlerin yalnızca motivasyon düzeylerini değil, aynı zamanda işlerine yönelik tutumlarını, okul iklimine ilişkin algılarını ve mesleki doyumlarını da şekillendirmektedir (Çelik & Yılmaz, 2018). Çünkü demokratik yönetim anlayışına sahip yöneticiler; iletişimde açıklık, adalet, paylaşımcı karar alma, empati ve iş birliği kültürünü güçlendirirler. Bu ortamda da öğretmenler, bireysel ve mesleki ihtiyaçlarının dikkate alındığını hissettikleri için daha yüksek bir moral ve motivasyonla çalışırlar (Yıldırım & Şimşek, 2021). Özellikle öğretmenlerin karar süreçlerine aktif katılımının, görevlerine ilişkin içsel motivasyonlarını artırdığı ve bu etkinin uzun vadede okulun genel performansına yansıdığı da yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Deci & Ryan, 2000). Ancak Türkiye’de yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin çoğunlukla bürokratik yapıdan kaynaklanan nedenlerle demokratik yönetim ilkelerini tam anlamıyla hayata geçiremediklerini göstermektedir (Töremen, 2020). Öğretmenlerin görüşleri çoğu zaman sembolik düzeyde alınmakta, kararlar üst yönetimden gelen yönergeler doğrultusunda şekillenmektedir. Bu durum öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını ve motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Dolayısıyla, okul yöneticilerinin demokratik yönetim anlayışlarının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini incelemek, hem eğitim yönetimi alanına hem de uygulamadaki yöneticilere önemli katkılar sunacaktır. Bu bağlamda,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

çalışmanın temel problemi “Okul yöneticilerinin demokratik yönetim anlayışları öğretmenlerin motivasyonu nasıl etkilemektedir?” sorusu çerçevesinde şekillenmiştir. Bu temel probleme uygun olarak araştırmada şu alt problemlere cevap aranmıştır:

- Okul yöneticilerinin demokratik yönetim anlayışına ilişkin öğretmen algıları nasıldır?
- Okul yöneticilerinin öğretmenleri karar alma süreçlerine dahil etme biçimleri öğretmenin motivasyonunu nasıl etkilemektedir?
- Okul yöneticilerinin iletişim tarzları ve öğretmenlerle kurdukları etkileşim, öğretmen motivasyonuna nasıl yansımaktadır?
- Okul yöneticilerinin adalet ve eşitlik anlayışları öğretmenlerin motivasyon düzeylerini nasıl etkilemektedir?
- Okul yöneticilerinin demokratik tutumları öğretmenlerin mesleki gelişim motivasyonlarını nasıl etkilemektedir?
- Demokratik yönetim anlayışının okul iklimi üzerindeki etkileri öğretmen motivasyonu açısından nasıl değerlendirilmektedir?
- Öğretmenlere göre, etkili bir demokratik okul yöneticisinin sahip olması gereken özellikler nelerdir?

Yöntem

Araştırma nitel bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmaları, eğitim süreçlerinin karmaşıklığını gerçek ortamlarında derinlemesine inceleyerek elde ettiği araştırma sonuçlarıyla eğitim kuramlarını, uygulamalarını, programlarını ve sistemlerini etkileme potansiyeli nedeniyle son yıllarda birçok eğitim araştırmasında tercih edilmektedir. Çünkü Yin (2018)’e göre durum çalışması, “araştırmacının gerçek yaşam bağlamı içinde güncel bir olguyu derinlemesine incelediği, olgu ile bağlam arasındaki sınırların kesin olarak belirlenemediği durumlarda tercih edilen bir araştırma stratejisidir.”

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine seçilmiş farklı eğitim kademelerinde görev yapmakta olan 25 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki katılımcı sayısının belirlenmesinde gönüllü katılım sağlanması ve verilerden en yüksek düzeyde bilgi doyumu elde edilmesi esas alınarak; veri toplama süreci, elde edilen verilerin tekrar etmeye başladığı ve yeni bilgi üretiminin azaldığı noktada sonlandırılmıştır.

Araştırma verileri, ilgili alan literatüre bağlı olarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veri analizinde ise nitel verilerdeki örüntüleri (temaları) sistematik biçimde belirleme, organize etme ve yorumlama sürecini içeren tematik analiz tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda veriler; tema, kod ve katılımcı görüşleri şeklinde bulgularda sunulmuştur. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, elde edilen verilerin inandırıcılığını, tutarlılığını ve aktarılabilirliğini sağlamaya yönelik



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

önemli ölçütlerdir (Lincoln & Guba, 1985). Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliği artırmak amacıyla çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Öncelikle çeşitleme (triangülasyon) yöntemi uygulanarak farklı katılımcıların (farklı yaş, branş ve kıdemdeki öğretmenlerin) görüşlerine yer verilmiş; böylece verilerin derinliği ve çeşitliliği sağlanmıştır. Veri toplama sürecinde, araştırmacı katılımcılarla açık ve samimi bir iletişim kurarak güven ilişkisi oluşturmuş, bu da görüşmelerin doğallığını artırmıştır. Görüşme kayıtları yazılı hale getirilmiş, elde edilen veriler tekrar okunarak kodlama sürecinde araştırmacılar arası tutarlılık sağlanmıştır. Ayrıca, temaların oluşturulmasında danışman görüşü alınmış ve akran değerlendirmesi (peer debriefing) yöntemiyle kodlamaların doğruluğu kontrol edilmiştir.

Araştırmanın doğrulanabilirliğini (confirmability) sağlamak için tüm analiz süreci ayrıntılı biçimde raporlanmış, örnek katılımcı ifadelerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Elde edilen bulguların benzer bağlamlardaki eğitim kurumlarına aktarılabilirliği (transferability) amacıyla çalışma ortamı, katılımcı özellikleri ve süreçler ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin demokratik yönetim anlayışlarının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi nitel olarak incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin yöneticilerinin demokratik tutumlarını; karar süreçlerine katılım, iletişim biçimi, adalet, destekleyicilik ve okul iklimi gibi çok boyutlu unsurlarla ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin karar alma süreçlerine dâhil edilmesi, mesleki doyum ve örgütsel bağlılığı artıran temel etkenlerden biri olarak öne çıkmıştır. Demir (2019) ve Şahin (2015) tarafından yapılan çalışmalarda da desteklenmektedir. Söz konusu araştırmalarda, karar süreçlerine katılımın öğretmenlerin okula aidiyet ve sorumluluk duygusunu güçlendirdiği ifade edilmiştir. Açık, samimi ve empatik iletişim biçimlerinin öğretmen motivasyonunu güçlendirdiği, adalet ve eşitlik ilkelerine dayalı bir yönetim anlayışının ise güven duygusunu pekiştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca, yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemesi, yenilikçilik ve öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilemiştir. Demokratik liderliğin okul iklimine katkısı, güven, iş birliği ve karşılıklı saygı temelinde olumlu bir atmosfer yaratmasıyla açıklanabilir. Sonuç olarak, demokratik yönetim anlayışının öğretmenlerin motivasyonunu artırmada kritik bir rol oynadığı; bu anlayışın benimsendiği okullarda öğretmenlerin daha yüksek düzeyde iş doyumunu, bağlılık ve mesleki tatmin yaşadıkları söylenebilir. Bu durum, demokratik liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeylerini artırdığına ilişkin önceki araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir (Demir, 2019; Hoy & Miskel, 2013; Leithwood & Jantzi, 2006).

Anahtar Kelimeler: demokratik tutum, yönetim, motivasyon, öğretmen



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Aydın, M. (2014). Eğitim yönetimi: Kavramlar, kuramlar ve süreçler. Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (2019). Eğitim yönetimi: Nitelikli okul ve yönetim anlayışı. Pegem Akademi.
- Çelik, V., & Yılmaz, K. (2018). Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(2), 189–210.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Demir, K. (2019). Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44(198), 155–170.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Şahin, S. (2015). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(4), 509–534.
- Töremen, F. (2020). Demokratik okul kültürü ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 26(3), 377–395.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

Eğitim Alanında Örgütsel Sinizm Araştırmalarının Bibliyometrik Analizi

Okan Baysal ¹, Hülya Baysal ², Hüseyin Aşık ³ & Ece Öztürk Pulcu ⁴

¹ Sınıf Öğretmenliği, Şehit Prof. Dr. İlhan Varank Bilim ve Sanat Merkezi

² Eğitim Programları ve Öğretim, Altıeylül Bilim ve Sanat Merkezi

³ İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı, Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü

⁴ Sınıf Öğretmenliği, Şehit Prof. Dr. İlhan Varank Bilim ve Sanat Merkezi

Problem Durumu

Örgütsel sinizm, bireylerin çalıştıkları kuruma yönelik olumsuz tutum, inanç ve duygularını kapsayan çok boyutlu bir kavramdır (Dean, Brandes & Dharwadkar, 1998). Çalışanların kurum politikalarına, yöneticilere ve örgütün bütününe duydukları güvensizlik; umutsuzluk, hayal kırıklığı, adaletsizlik hissi ve yabancılaşma gibi duygularla kendini gösterebilir. Sinizm, bireylerin örgüte olan duygusal bağlılığını zayıflatmakta, aidiyet hissini azaltmakta ve kurumsal hedeflere katılımı olumsuz etkilemektedir. Eğitim örgütlerinde ise sinizm, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu, okul iklimini ve öğrenci başarısını dolaylı biçimde etkileyen kritik bir değişkendir. Çünkü öğretmenlerin örgüte, yöneticilere ve eğitim sistemine ilişkin algıları, sınıf içi tutum ve davranışlarına yansımakta; bu da eğitim kalitesine dolaylı katkı ya da zarar yaratabilmektedir.

Literatürde örgütsel sinizm sıklıkla “örgütsel bağlılık”, “iş doyumu”, “örgütsel adalet”, “liderlik stilleri”, “psikolojik iyi oluş” ve “tükenmişlik” kavramlarıyla birlikte incelenmiştir (Kalağan & Güzeller, 2010; Chiaburu et al., 2013). Bununla birlikte, sinizm kavramı yalnızca bireysel bir tutum olarak değil, örgüt kültürünün, liderlik anlayışının ve kurumsal iletişimin bir yansıması olarak da değerlendirilmiştir (Abraham, 2000). Özellikle eğitim örgütlerinde, öğretmenlerin sinik tutumları çoğu zaman okulun yönetim biçimine, karar alma süreçlerinin şeffaflığına, yöneticilerin adalet algısına ve iletişim biçimlerine bağlı olarak şekillenmektedir.

Son yıllarda eğitim sistemlerinde yaşanan yapısal ve kültürel dönüşümler, artan performans baskısı, merkezîyetçi karar mekanizmaları ve dijitalleşme süreçleri, öğretmenlerin kurumsal algılarında önemli değişimlere yol açmıştır. Bu bağlamda sinizm, öğretmenlerin değişime karşı geliştirdikleri pasif direnç biçimlerinden biri olarak öne çıkmakta; aynı zamanda liderlik anlayışının güven, katılım ve destek temelli olup olmamasıyla doğrudan ilişkilendirilmektedir. Özellikle okullarda uygulanan reform ve yenilik programlarının öğretmenler tarafından tepkiyle karşılanmasının ardında çoğu zaman yönetime yönelik sinik algıların bulunduğu düşünülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki doyumunu, motivasyonunu ve okulun örgütsel sağlığını olumsuz etkileyebilmektedir.

Eğitim örgütlerinde sinizm, örgütsel davranışın temel boyutlarından biri olarak incelenmesine rağmen, literatürdeki çalışmalar çoğunlukla sınırlı örneklemelerle yürütülmüş, belirli bölgeler veya ülke bağlamlarıyla sınırlı kalmıştır. Uluslararası düzeyde yapılan meta-analiz veya sistematik derleme sayısı azdır ve mevcut araştırmaların tematik yönelimlerini, yazar işbirliği ağlarını ve kavramsal kümelenmelerini ortaya koyan bütüncül bir bibliyometrik analiz bulunmamaktadır. Bu eksiklik, alanın bilimsel gelişimini izlemeyi ve gelecekteki araştırma yönelimlerini belirlemeyi güçleştirmektedir.

Bu nedenle bu araştırma, eğitim alanında örgütsel sinizm konusundaki akademik yayınları bibliyometrik yöntemle analiz ederek, bu boşluğu gidermeyi amaçlamaktadır. Bibliyometrik yaklaşım, literatürdeki eğilimleri nicel verilerle haritalandırarak alandaki bilgi yapısını görselleştirme imkânı sunmaktadır. Araştırmanın alt amaçları; (a) 1990–2025 yılları arasında alanda yayımlanan çalışmaların yıllara göre dağılımını belirlemek, (b) en üretken yazar, ülke, kurum ve dergileri ortaya koymak, (c) atıf ağlarını ve kavramsal kümelenmeleri incelemek ve (d) örgütsel sinizm araştırmalarındaki tematik eğilimlerin zaman içindeki evrimini betimlemektir. Bu çalışma, örgütsel sinizm araştırmalarının eğitim bağlamında tarihsel gelişimini, ana yönelimlerini ve yeni tematik açılımlarını ortaya koyarak literatürdeki boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu çalışma, betimsel bir bibliyometrik analiz olarak tasarlanmıştır. Bibliyometri, belirli bir alandaki bilimsel üretimin nicel göstergelerini inceleyerek araştırma eğilimlerini, işbirliği ağlarını ve bilgi akışını ortaya koymayı amaçlayan bir yöntemdir. Çalışmanın veri kaynağını Web of Science Core Collection ve Scopus veri tabanlarında yer alan kayıtlar oluşturmuştur. Tarama işlemi “organizational cynicism”, “teacher cynicism”, “school cynicism” ve “örgütsel sinizm” anahtar sözcükleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yalnızca makale ve derleme türündeki yayınlar dahil edilmiş, konferans bildirileri ve kitap bölümleri kapsam dışı bırakılmıştır.

Veri temizliği aşamasında yinelenen kayıtlar DOI numaraları ve başlık benzerliği ölçütlerine göre ayıklanmıştır. Nihai veri seti, VOSviewer (v1.6.x) ve Bibliometrix (R 4.x) yazılımlarıyla analiz edilmiştir. VOSviewer aracılığıyla yazar, ülke ve anahtar kelime temelli eş-görünüm (co-occurrence) ağları; Bibliometrix paketiyle yıllık üretim eğilimleri, atıf dağılımları, en etkili kaynaklar ve tematik evrim haritaları oluşturulmuştur.

Analizlerde full counting yöntemi kullanılmış, minimum tekrar sıklığı 5 olarak belirlenmiştir. Anahtar sözcükler, kavramsal benzerliklerine göre temizlenmiş (örneğin “organisational cynicism” → “organizational cynicism”; “işyeri sinizmi” → “örgütsel sinizm”) ve birleştirilmiştir. Bibliyometrik göstergeler olarak yıllık büyüme oranı, atıf ortalaması, H-indeksi ve işbirliği yoğunluğu hesaplanmıştır. Tematik analizde Louvain algoritması ile kümelenme yapılmış; temalar “motor”, “niş”, “azalan” ve “gelişen” kategorilerinde sınıflandırılmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu süreç, örgütsel sinizm kavramının eğitim bağlamında nasıl konumlandığını, araştırma odaklarının hangi yönelimleri izlediğini ve hangi kavramlarla birlikte ele alındığını nicel göstergeler üzerinden sistematik biçimde ortaya koymayı sağlamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın tamamlanmasıyla birlikte, eğitim alanında örgütsel sinizm kavramının son otuz beş yıllık gelişim seyrine ilişkin kapsamlı bir görünüm elde edilmesi beklenmektedir. İlk bulgular, sinizmin 2000’li yıllardan itibaren eğitim yönetimi literatüründe giderek daha fazla incelendiğini ve özellikle öğretmenlerin örgütsel bağlılık, iş doyumu, tükenmişlik ve liderlik algılarıyla birlikte değerlendirildiğini göstermektedir. Bibliyometrik ağ analizlerinin, bu kavramların oluşturduğu tematik kümeleri net biçimde ortaya koyması ve literatürdeki yoğun araştırma odaklarını görünür kılması öngörülmektedir.

Araştırmanın, eğitim örgütlerinde sinizmin yalnızca bireysel bir tepki değil, kurumsal işleyiş ve liderlik biçimleriyle bağlantılı sistemik bir olgu olduğunu desteklemesi beklenmektedir. Ayrıca analiz sonuçlarının, Türkiye’nin örgütsel sinizm araştırmalarında bölgesel bir odak noktası oluşturduğunu ve uluslararası etkileşimlerin sınırlı kaldığını ortaya koyacağı tahmin edilmektedir.

Tematik evrim analizinin, sinizmin son yıllarda “psikolojik sermaye”, “pozitif liderlik”, “iyi oluş” ve “dijital dönüşüm” kavramlarıyla kesiştiğini göstererek alandaki paradigmatik kaymayı ortaya çıkarması beklenmektedir. Bu bulguların, gelecekte okul iklimi, yapay zekâ entegrasyonu, sürdürülebilir liderlik ve öğretmen dayanıklılığı gibi konularla sinizm arasındaki ilişkileri inceleyen yeni araştırma yönelimlerine katkı sağlaması öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: örgütsel sinizm, öğretmen, eğitim yönetimi

Kaynakça

Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: Bases and consequences. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126(3), 269–292.

Andersson, L. M., & Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the workplace: Some causes and effects. *Journal of Organizational Behavior*, 18(5), 449–469.

Chiaburu, D. S., Peng, A. C., Oh, I.-S., Banks, G. C., & Lomeli, L. C. (2013). Antecedents and consequences of employee organizational cynicism: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83(2), 181–197.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dean, J. W., Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review*, 23(2), 341–352.

Kalağan, G., & Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 83–97.

Brandes, P., Dharwadkar, R., & Dean, J. W. (1999). Does organizational cynicism matter? Employee and supervisor perspectives on work outcomes. *Journal of Organizational Behavior*, 20(2), 127–143.

Johnson, J. L., & O’Leary-Kelly, A. M. (2003). The effects of psychological contract breach and organizational cynicism: Not all social exchange violations are created equal. *Journal of Organizational Behavior*, 24(5), 627–647.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Changing Principals in Changing Times: A Phenomenological Inquiry into Adaptive Leadership in the Age of the Anthropocene

İlknur Kavak Ergin ¹ & Emre Er ²

¹ Educational Sciences, Yıldız Technical University

Problem Statement

Education systems around the world are undergoing a historical transformation shaped by persistent uncertainty, fragility, and multilayered crises. Interrelated challenges such as pandemics, natural disasters, migration flows, and political instability have revealed the inadequacy of conventional models of governance and leadership in contemporary schooling (Day & Gu, 2014). This continuous crisis environment has not only strained the administrative capacities of educational institutions but also exposed the limits of linear, centralized, and technocratic understandings of leadership. Within this changing context, the role of the school principal has expanded from administrative supervision to ethical guidance, organizational control to moral decision-making and emotional solidarity.

Amid this global atmosphere of instability, the meaning of educational leadership is being redefined, emphasizing flexibility, ethical responsibility, and collective resilience. Although scholarly interest in crisis-oriented leadership has increased, empirical evidence concerning how school principals construct adaptive leadership within environments of chronic uncertainty remains limited. Existing research often treats crisis management as a short-term or technical issue, neglecting the emotional labor, ethical complexity, and relational interdependence that define leadership in practice (Harris & Jones, 2020). The COVID-19 pandemic illustrated that school leaders frequently had to make institutional decisions and respond to psychosocial needs without clear guidance or structural support. As noted by Thorn and Vincent-Lancrin (2021), such crises transform leadership from an act of coordination into a practice of care, meaning-making, and moral judgment.

In the Turkish context, these challenges are further compounded by administrative centralization, policy discontinuity, and unequal resource distribution among schools. Principals must operate within constrained spaces of autonomy while being held accountable for local responsiveness. Consequently, adaptive leadership becomes an ongoing negotiation between structural limitations and ethical responsibility. Principals are compelled to interpret delayed or conflicting policy decisions, establish solidarity networks with teachers and parents, and bridge systemic gaps through experiential



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

knowledge. These patterns reveal that adaptive leadership is not an abstract theoretical construct but a lived, emotional, and moral practice embedded in the everyday realities of schooling.

By integrating the concepts of the Anthropocene and metacrisis, this study aims to reconceptualize school leadership beyond managerial rationality, grounding it in emotional and ethical foundations. It examines how school principals develop strategies, sustain relational agency, and exercise moral reasoning under systemic pressures. In doing so, the research challenges the notion that leadership effectiveness can be measured solely through organizational efficiency, proposing instead that adaptive leadership should be viewed as a collective and ethical response to uncertainty. This approach highlights both the fragility and the resilience of education systems operating within the Anthropocene.

Method

This study employed a descriptive phenomenological design to explore how school principals in Türkiye experience and interpret adaptive leadership during overlapping and prolonged crises. Phenomenology was selected as it enables an in-depth understanding of lived experiences and the meanings individuals ascribe to those experiences (Moustakas, 1994). The aim was to capture the essence of principals' adaptive practices, emotional and ethical responses, and sense-making processes within the uncertain and fluid conditions of the Anthropocene.

The participants consisted of ten school principals working in public schools across various educational levels (primary, lower secondary, and upper secondary). They were selected through maximum variation sampling to ensure diversity in gender, years of administrative experience, and school context. This heterogeneity was intended to reflect the multiple realities of leadership in different institutional settings. Each principal was invited to participate voluntarily after being fully informed about the research purpose and confidentiality principles.

Data were collected through semi-structured, face-to-face interviews, each lasting approximately 45–60 minutes. The interview protocol focused on principals' experiences of decision-making, emotional labor, ethical dilemmas, and strategies for coping with uncertainty and policy tensions during crises. All interviews were audio-recorded with participants' consent and transcribed verbatim to preserve authenticity and contextual meaning. Field notes and reflective memos were also kept to enhance analytic sensitivity and researcher reflexivity.

Data analysis followed Colaizzi's (1978) seven-step phenomenological method, which involves: (1) reading all transcripts for a general sense of the data; (2) extracting significant statements; (3) formulating meanings; (4) clustering these meanings into thematic categories; (5) developing exhaustive descriptions; (6) identifying the fundamental structure of the phenomenon; and (7)



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

validating the findings through member checking with participants. Throughout this process, reflexive journaling and peer debriefing were used to ensure credibility, dependability, and confirmability (Creswell, 2013; Miles, Huberman & Saldaña, 2014).

Ethical approval was obtained from the Yıldız Technical University Ethics Committee (Approval No: 20250505377). Participation was voluntary, and confidentiality was maintained through pseudonyms. The researcher also employed bracketing to minimize personal bias and to remain faithful to the participants' perspectives. By combining methodological rigor with reflective interpretation, this study sought to reveal the nuanced ways in which principals construct adaptive leadership as both a moral and relational endeavor amid systemic uncertainty.

Expected/Temporary Results

The findings reveal school leadership during crises transcends technical managerial functions and evolves into an ethical, emotional, and relational process. The principals interviewed did not perceive crises merely as external situations to be managed but as transformative experiences reshaping their leadership identities, ethical awareness, and moral responsibility.

Data analysis indicates principals foregrounded emotional resilience, relational solidarity, and moral reasoning as core components of adaptive leadership under conditions of uncertainty. During crises such as the COVID-19 pandemic and earthquakes, principals developed horizontal support networks with teachers to cope with decision fatigue and administrative isolation. This demonstrates leadership is not an individual competency but a collective process of learning, empathy, and ethical collaboration sustaining school communities in times of disruption.

Furthermore, the study highlights existing educational policies fail to provide adequate institutional support mechanisms to address the complex uncertainties schools face. The sustainability of adaptive leadership therefore depends not solely on personal capabilities but on institutional cooperation, emotional support systems, and participatory governance models. Overall, the findings suggest in the age of the Anthropocene, leadership is increasingly defined as an ethical and human-centered practice one transcending technical rationality and grounded in conscience, solidarity, and collective resilience.

Keywords: adaptive leadership, school principals, emotional labor, crisis leadership, anthropocene, uncertainty

References

Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. S. Valle & M. King (Eds.), *Existential-phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48–71). Oxford University Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.

Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.

Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID-19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243–247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications.

Thorn, W., & Vincent-Lancrin, S. (2021). *Schooling during a pandemic: The experience and outcomes of school children during the first round of COVID-19 lockdowns*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c78681e-en>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Disiplin Cezası Deneyiminin Öğrenciler Üzerindeki Akademik, Duygusal ve Sosyal Etkileri

Ayşe Altaş Girgiç ¹, Şakir Çınkır ² & Kübra Babacan ³

¹ Eğitim Yönetimi ve Liderliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Eğitim Yönetimi, Ankara Üniversitesi

³ Sınıf Eğitimi, Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Okullarda disiplin cezası uygulamaları, kısa vadede düzeni yeniden tesis etme amacı taşısa da, öğrencilerin öğrenme sürekliliğini, benlik algısını ve öğrenci-öğretmen ilişkilerini çok farklı boyutlarda etkileyen eğitimsel risk alanı oluşturur. Disiplinin cezalandırıcı ve dışlayıcı biçimleri, öğrenme akışını kesintiye uğratarak akademik performansı ve okulda kalma olasılığını zayıflatmakta; belli bir süre okuldan uzaklaştırma gibi yaptırımlar öğrencinin derse katılımını, mezuniyete giden yolu ve akademik kimlik inşasını doğrudan zedelemektedir (Allman & Slate, 2013; Bennett et al., 2022; Chu & Ready, 2018; Pyne, 2019). Bu kesinti yalnızca notlara değil, öğrencinin okula yönelik adelet algısına ve öz yeterlik duygusuna da yansımakta, bu da başarısızlık döngüsünü derinleştirmektedir (Arcia, 2006). Literatür, disiplin yaptırımlarının toplumsal cinsiyet ve diğer statü farklılıkları gibi eşitsiz sonuçlar üretebildiğini; buna karşılık empati temelli sınıf iletişimi ile öğretmen desteğinin aidiyeti güçlendirdiğini ve yaptırım farklılıklarını daraltabildiğini göstermektedir (Doyle et al., 2025; Wiley et al., 2020). Dolayısıyla, disiplin sürecinin yalnızca davranış kontrolüne indirgenmesi, öğrencilerin okul yaşamına ilişkin bilişsel ve duyuşsal bütünlüğünü zayıflatarak, eğitimde eşitlik ve kapsayıcılık hedefleriyle çeliştiği söylenebilir.

Duygusal boyutta disiplin cezası deneyimi, öğrencilerde kaygı, öfke, suçluluk ve dışlanmışlık hislerini tetiklemekte; bu durum öğretmen-öğrenci ilişkisinde güveni zedelemekte ve akran bağlarını zayıflatmaktadır (Hagenauer et al., 2015; Selçuk & Özkan, 2025). Cezalandırıcı yaklaşımlar, öğrenilmiş çaresizlik ve direnç davranışlarına evrilerek öğrencinin okulla psikolojik bağı koparabilmektedir (So et al., 2024; Valencia et al., 2025). Bununla birlikte, destekleyici okul iklimi ve öğretmen duyarlılığı, disiplin sürecini yalnızca bir yaptırım olmaktan çıkarıp öğrenme ve yeniden yapılanma fırsatına dönüştürebilmektedir (Sulkowski & Simmons, 2018; Wen et al., 2025). Onarıcı adalet yaklaşımları, davranışı cezalandırmak yerine öğrencinin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını merkeze alarak topluluk hissini ve ilişkisel sorumluluğu güçlendirmekte; okulun güven ve kapsayıcılık kültürünü yeniden inşa edebilmektedir (Pesta, 2022; Wolf & Kupchik, 2017). Sonuç olarak, disiplin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

uygulamalarının etkili ve adil olabilmesi, öğrenci merkezli, ilişki temelli ve empatiye dayalı bir yaklaşımın benimsenmesine bağlıdır. Aksi halde disiplin, düzeni tesis etmek yerine öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal kırılanlıklarını derinleştiren bir mekanizmaya dönüşür.

Bu çalışmanın amacı, disiplin cezası deneyiminin öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal yaşantılarını nasıl etkilediğini öğrencilerin öznel deneyimlerine dayanarak derinlemesine anlamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

- Disiplin cezası deneyimi öğrencilerin okul yaşantısını, akademik motivasyonunu ve başarı algısını nasıl etkilemektedir?
- Disiplin yaptırımlarının öğrencilerin duygusal iyi oluşu, benlik algısı ve öğretmen-öğrenci ilişkilerine yansımaları nelerdir?
- Öğrenciler, disiplin sürecinden sonra okul aidiyeti ve sosyal ilişkilerini nasıl yeniden anlamlandırmaktadırlar?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında yürütülecek ve olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılacaktır. Nitel araştırmalar, bireylerin yaşantılarını doğal bağlamları içinde derinlemesine anlamayı ve bu yaşantılardan anlam üretmeyi hedefler (Creswell & Poth, 2018). Olgubilim deseni, belirli bir olguya ilişkin bireysel deneyimleri, algıları ve anlamlandırma süreçlerini ortaya koymayı amaçladığından, bu çalışma için en uygun desendir (Moustakas, 1994). Araştırmanın odak noktasını oluşturan “disiplin cezası deneyimi”, öğrenciler açısından akademik, duygusal ve sosyal boyutlarıyla çok katmanlı bir olgudur. Bu nedenle, olgubilim deseni, öğrencilerin bu deneyimleri nasıl yaşadıklarını, yorumladıklarını ve yeniden anlamlandırdıklarını anlamaya olanak sağlayacaktır. Bu desenin seçilme nedeni, öğrencilerin disiplin sürecine ilişkin öznel algılarını derinlemesine keşfetmek ve bu deneyimlerin okul aidiyeti, akademik motivasyon ve duygusal iyi oluş üzerindeki etkilerini çok boyutlu biçimde incelemektir.

Katılımcılar

Araştırma, Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan dokuz ilçedeki devlet okullarında öğrenim gören 18 öğrenci ile gerçekleştirilecektir. Katılımcı seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kriter örnekleme tekniği kullanılacaktır (Patton, 2015). Bu çalışmada temel seçim kriteri, en az bir kez disiplin cezası almış ve ceza sürecini tamamlamış öğrenci olmaktır. Ayrıca öğrencilerin yaş, cinsiyet ve okul türü bakımından farklılık göstermesi, deneyimlerin çok yönlü biçimde ele alınmasını sağlayacaktır. Katılımcılardan gönüllülük esasına göre yazılı onam alınacak, kimlik bilgileri gizli tutulacak ve araştırma süreci etik ilkeler çerçevesinde yürütülecektir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilecek Aşamalı Odak Görüşmesi (Hierarchically Focused Interview) tekniğiyle toplanacaktır. Bu teknik, ilk kez Tomlinson (1989) tarafından tanımlanmış olup, katılımcıların düşüncelerini ve deneyimlerini katmanlı biçimde derinleştirmeye olanak tanır. Görüşme formu, öğrencilerin disiplin cezası deneyimlerini bilişsel, duygusal ve sosyal düzeylerde aşamalı olarak açıklamalarını sağlamak üzere yapılandırılacaktır. Görüşmeler, araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilecek, her bir görüşme yaklaşık 40–60 dakika sürecektir. Görüşmeler ses kaydına alınacak, ardından yazılı metinlere dönüştürülerek analiz için hazır hâle getirilecektir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, tematik analiz yöntemiyle çözümlenecektir. Tematik analiz, nitel verilerde anlam örüntülerini ortaya çıkarmak ve bu örüntüleri temalar hâlinde organize etmek için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Braun & Clarke, 2006). Analiz süreci, verilerin tekrar tekrar okunmasıyla başlayacak, ardından açık kodlama yapılarak katılımcı ifadelerinden anlamlı birimler belirlenecektir. Bu kodlar, benzerliklerine göre gruplandırılarak alt temalar ve ana temalar oluşturulacaktır. Temalar, araştırma sorularıyla ilişkilendirilerek öğrencilerin disiplin cezası deneyimlerine dair bilişsel, duygusal ve sosyal anlam katmanları açıklanacaktır. Verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla katılımcı doğrulaması, akran incelemesi ve doğrudan alıntılarının kullanımı stratejileri uygulanacaktır. Bu analiz süreci, öğrencilerin disiplin deneyimlerine ilişkin öznel anlam dünyalarını çok boyutlu biçimde görünür kılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada elde edilmesi beklenen bulgular, öğrencilerin disiplin cezası deneyimlerini yalnızca idari bir süreç olarak değil, aynı zamanda akademik, duygusal ve sosyal bir kırılma noktası olarak algıladıklarını ortaya koyacaktır. Ön bulgulara göre, disiplin cezası alan öğrenciler, cezadan sonra okul ortamında dışlanma, etiketlenme ve aidiyet kaybı yaşadıklarını ifade edeceklerdir. Bu durumun, öğrencilerin akademik motivasyonlarını ve öğrenmeye yönelik inançlarını olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Bazı öğrencilerde cezadan sonra öğretmenlerle mesafeli ilişkiler gelişirken, bazıları cezayı “ders çıkarma” veya “yeniden başlama” fırsatı olarak görebilecektir. Bu farklılaşma, disiplin sürecinin uygulanma biçimi ve öğretmen tutumlarıyla yakından ilişkili olacaktır.

Ayrıca, görüşmelerin duygusal temalar açısından incelenmesi sonucunda, öğrencilerin büyük bölümünde kaygı, suçluluk, öfke ve adaletsizlik algısı gibi yoğun duygusal tepkilerin ön plana çıkması beklenmektedir. Bu duygular, öğrencilerin okulla olan psikolojik bağlarını zayıflatabilir; ancak empatik ve destekleyici bir yaklaşım sergilenen durumlarda, disiplin sürecinin yeniden uyum sağlama ve sorumluluk geliştirme fırsatına dönüşebileceği öngörülmektedir. Sosyal düzeyde ise disiplin cezası



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sonrası akran ilişkilerinde uzaklaşma ve topluluk aidiyetinde azalma eğilimleri gözlemlenebilecektir. Tüm bu bulgular, okul disiplininin cezalandırıcı değil, öğrenmeyi ve ilişkiyi onarıcı bir çerçevede ele alınmasının gerekliliğine işaret edecektir.

Anahtar Kelimeler: disiplin deneyimi, akademik motivasyon, duygusal iyi oluş, okula aidiyet, öğrenci ilişkileri

Kaynakça

Allman, K. L., & Slate, J. R. (2013). Disciplinary consequence effects on the achievement of students with disabilities: A statewide examination. In *Handbook of Academic Performance: Predictors, Learning Strategies and Influences of Gender*. Nova Science Publishers.

Arcia, E. (2006). Achievement and enrollment status of suspended students: Outcomes in a large, multicultural school district. *Education and Urban Society*, 38(3), 359–369. <https://doi.org/10.1177/0013124506286947>

Bennett, F., Contreras, D., & Morales Cerda, M. (2022). The consequences of exclusionary discipline on school dropout: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 92, 102592. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102592>

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

Chu, E. M., & Ready, D. D. (2018). Exclusion and urban public high schools: Short- and long-term consequences of school suspensions. *American Journal of Education*, 124(4), 479–507. <https://doi.org/10.1086/698450>

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.

Doyle, L., Harris, P. R., & Easterbrook, M. J. (2025). An empathy intervention reduces the gender gap in school discipline and facilitates belonging. *European Journal of Social Psychology*, 55(2), 345–360. <https://doi.org/10.1002/ejsp.3045>

Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom and their associations with engagement, discipline, and relationships. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385–403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage.

Pesta, R. (2022). School punishment, deterrence, and race: A partial test of defiance theory. *Crime and Delinquency*, 68(5), 755–778. <https://doi.org/10.1177/00111287221076065>

Selçuk, O., & Özkan, Y. (2025). Punitive discipline in Turkish secondary schools: A qualitative exploration. *School Mental Health*, 17(2), 123–136.

Tomlinson, P. (1989). Having it both ways: Hierarchical focusing as a research interview technique. *British Educational Research Journal*, 15(2), 155–174. <https://doi.org/10.1080/0141192890150206>

Wolf, K. C., & Kupchik, A. (2017). School suspensions and adverse experiences in adulthood. *Justice Quarterly*, 34(3), 407–430. <https://doi.org/10.1080/07418825.2016.1168475>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İstihdam Edilebilirliği Anlamak: Dönüşen Bir Politika Bağlamında Öğretmen Adaylarının Anlatıları

Gökhan Arastaman ¹ & Nihan Demirkasımoğlu ¹

¹ Eğitim Bilimleri, Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Türkiye'de öğretmenlik mesleği, işe alım süreçlerini önemli ölçüde değiştiren ve öğretmen adayları için belirsizlikleri artıran politika reformları nedeniyle önemli değişikliklerden geçmektedir. Mesleki yeterlilik ve hazır bulunuşluğu güçlendirmeyi amaçlayan, ağırlıklı olarak KPSS tabanlı bir sistemden Akademi Giriş Sınavı (AGS) ve özelleşmiş ÖABT sınavlarını içeren bir sisteme geçiş, iş güvencesizliğini, rekabeti ve istikrarlı pozisyonlara erişimde eşitsizlikleri artırmıştır (Gül, 2025; Pınar ve Sarıçam, 2025). Eğitim fakültelerindeki üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adayları için bu değişiklikler, yalnızca istihdamla ilgili değil, aynı zamanda bir zamanlar güvenli ancak artık istikrarsız bir kamu sektörü mesleği olan öğretmenliğe yönelik kimlik ve duygusal bağlılık konusunda da varoluşsal sorular ortaya çıkarmaktadır (Çetin ve Ünsal, 2019; Ergün ve Şeşen, 2021).

İstihdam edilebilirlik, iş güvencesizliğinin refah, bağlılık ve performans üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak için gerekli olan öznel ve çok yönlü bir yapı olarak giderek daha önemli hale gelmektedir (Fugate vd., 2004; Donald vd., 2019). Clarke'ın (2018) öne sürdüğü gibi, istihdam edilebilirlik teknik niteliklerin ötesine geçerek insan sermayesini (örneğin beceriler ve bilgi), sosyal sermayeyi (örneğin ağlar), bireysel özellikleri (örneğin dayanıklılık), davranışları (örneğin proaktif kariyer yönetimi), algılanan istihdam edilebilirliği ve işgücü piyasası bağlamlarını kapsar; bu boyutlar, mezunları hem kısıtlayan hem de güçlendiren şekillerde kesişir. Ampirik çalışmalar, algılanan istihdam edilebilirliğin (bireylerin istihdamı güvence altına alma ve sürdürme kapasitelerine olan inançları), eğitim, beceri geliştirme desteği, işle ilgili yeterlilikler ve uyum sağlama isteği gibi faktörler tarafından yönetilen bir tampon görevi gördüğünü vurgulamaktadır (Wittekind vd., 2009).

Ancak, öğretmen adayları mezuniyete yaklaştıkça, beklenen gidişatlarını bozan ve politika geri bildirim döngüleri aracılığıyla adalet, liyakat değerlendirmeleri ve fırsat eşitliği algılarını yeniden şekillendiren "kariyer şoklarıyla" (Akkermans vd., 2018) karşılaşır (Pierson, 1993). Atama bekleyen öğretmen sayısının öğretmen açığıyla tezat oluşturduğu Türkiye'de, bu şoklar sosyoekonomik uçurumlar nedeniyle daha da kötüleşmektedir (Gül, 2025; Pınar ve Sarıçam, 2025). Bu sorunlar, hem öğretmen adayları arasında katalitik kimlik çatışmasına hem de politika odaklı bozulmalara işaret



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

etmektedir. 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu kapsamındaki Milli Eğitim Akademisi de dahil olmak üzere Türkiye'nin 2024-2025 yönetmelikleri, geleneksel öğretmen rollerini bir kenara iten sözleşmeli işe alımları ve yeniden yapılandırılmış pedagojileri teşvik ederken, bu içgörüler, geliştirilmiş hizmet içi eğitim, müfredat güncellemeleri ve oryantasyon programları gibi hedefli müdahaleler yoluyla stres, motivasyonsuzluk ve mesleki "robotikleşme" olarak kendini gösteren AGS ile ilişkili kaygıyı hafifletmek için eyleme geçirilebilir içgörüler sunmaktadır. Genel mesleki çalışmalardan farklı olarak, bu araştırma Türkiye bağlamında öğretmen eğitimi uygulamalarına öncülük etmekte, sınav odaklı dönüşümlerin yaşandığı bir ortamda dirençli ve kapsayıcı süreçleri güçlendirmek için eğitim fakülteleri ve politika yapımcılar arasında uzunlamasına tasarımlar ve paydaş iş birliklerini savunmaktadır.

Bu nitel araştırma, öğretmen adaylarının istihdam edilebilirliğe ilişkin görüşlerini anlamlandırmak için katılımcıların anlatılarını ön plana çıkarmaktadır. Belirsizlik içinde anlamlandırmayı aydınlatan anlamlandırma teorisine (Weick, 1995) dayanan ve insan sermayesi perspektifleriyle zenginleştirilen (Becker, 1964; Donald vd., 2019) çalışma, politika değişikliği sonrası anlatısal geçişlerden (Brown vd., 2023) ve duygusal istihdam edilebilirlik araştırmalarından (Clarke, 2022) ilham alan yarı yapılandırılmış görüşmeler, teorik sorularla uyumlu yansıtıcı anlatımlar ortaya çıkarır. Amaçlı örnekleme, sosyoekonomik ve bölgesel profillerde çeşitliliği sağlayarak öğretmen eğitime özgü dinamiklerdeki boşlukları ele almaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, Türkiye'deki öğretmen atama sistemindeki politik dönüşümlerin öğretmen adaylarının istihdam edilebilirlik algılarını nasıl etkilediğini anlamlandırma amacıyla nitel bir tasarım benimsemiştir. Yorumcu epistemoloji çerçevesinde, katılımcıların yaşanmış deneyimlerini, öznel algılarını ve anlam yaratma süreçlerini merkeze alarak, keşifçi araştırma sorularına (S1-S5) odaklanan fenomenolojik ve anlatısal unsurları içermektedir. Bu yaklaşım, adayların karmaşık duygusal ve kimliksel tepkilerini derinlemesine yakalamayı hedefler.

Katılımcılar, Ankara'daki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde okuyan 25 öğretmenden (15 kadın, 10 erkek; yaş ortalaması 21-22) oluşmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen bu grup, cinsiyet dağılımı, sosyoekonomik çeşitlilik (kentsel/kırsal köken, aile gelir seviyeleri), bölgesel köken (Doğu Anadolu/Batı Anadolu) ve akademik başarı gibi faktörlerde heterojenlik gösterir. Bu çeşitlilik, istihdam algılarındaki sosyoekonomik farklılıkları (S4) ve bireysel kaynak kullanım stratejilerini (S2) aydınlatmak üzere tasarlanmıştır. Katılımcılara, etik onay alınarak gönüllülük esastır.

Veri toplama, yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerle gerçekleştirilmiş olup, her görüşme 45-60 dakika sürmüştür. Görüşme rehberi, araştırma sorularına paralel olarak kimlik dönüşümleri, duygusal



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

tepkiler ve stratejik kaynaklar gibi temaları kapsar. Kayıt altına alınan veriler, transkripsiyon sonrası analiz için hazırlanmıştır.

Analiz süreci, Braun ve Clarke'ın (2022) refleksif tematik analiz yöntemini temel alır ve NVivo 14 yazılımı ile desteklenmiştir. Altı aşamalı prosedür (veriyle tanışma, başlangıç kodlama, tema geliştirme, tema inceleme, tema tanımlama ve raporlama) izlenerek, anlamsal (açık içerikler) ve latent (gizli anlamlar) düzeylerde kodlama yapılmıştır. Örneğin, S3'teki duygusal durumlar (kaygı, umut) gibi unsurlar, istihdam sermayesi ve duyarsızlaştırma teorileriyle entegre edilmiştir. Güvenilirlik için, beş katılımcıyla üye denetimi (member checking) uygulanmış; araştırmacıların eski öğretmen kimlikleri, refleksivite günlüğüyle yönetilmiştir. Ayrıca, veri üçgenlemesi, uzun süreli saha etkileşimi ve detaylı betimlemeler yoluyla geçerlilik güçlendirilmiştir. Bu yöntemler, bulguların bağlamına duyarlı ve tekrarlanabilir olmasını sağlamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beklenen sonuçlar, literatürdeki teorik temeller (Weick, 1995; Clarke, 2018) ve ampirik bulgulara (Akkermans vd., 2018; Gül, 2025; Pınar ve Sarıçam, 2025) dayalı olarak öngörülmekte olup, araştırma sorularına (S1-S5) yönelik içgörüler sunmaktadır. Bu öngörüler, politika dönüşümlerinin (AGS/ÖABT) öğretmen adayları üzerindeki etkilerini aydınlatarak, gelecek analizlerin yol haritasını çizecektir. S1'e göre, yeni atama sistemi "kariyer şokları" yaratarak öğretmenlik kimliğini bozacak; adalet, liyakat ve fırsat eşitliği algılarını dönüştürerek anlamlandırma süreçlerini etkileyecektir. S3 bağlamında, istihdam belirsizliği stres, kaygı ve umut dengesi gibi duygusal tepkileri tetikleyecek; algılanan istihdam edilebilirlik (Wittekind vd., 2009) tampon rolüyle mesleki aidiyet ve gelecek kimliklerini yeniden yapılandıracaktır. S2 ve S5 açısından, adaylar insan sermayesi, sosyal ağlar ve duygusal dayanıklılık gibi kaynaklarını proaktif stratejilerle (özel ders, gönüllü uygulamalar, dijital görünürlük) yönetecek; girişimcilik yetkinlikleri ile staj deneyimleri direnç mekanizmalarını güçlendirecektir. Sosyal sermaye ve bireysel özellikler belirleyici olacaktır. S4'te, sosyoekonomik/kültürel sermaye farklılıkları (Becker, 1964) dezavantajlı gruplarda (kırsal/düşük gelirli) istihdam algısını kısıtlayacak; politika geri bildirim döngüleri (Pierson, 1993) "robotikleşme" riskini artıracaktır (Çetin ve Ünsal, 2019). Bu bulgular, genel istihdam edilebilirlik çalışmalarından (Fugate vd., 2004) ayrılarak Türkiye'ye özgü sınav temelli dönüşümleri (Ergün ve Şeşen, 2021) merkeze alacaktır.

Anahtar Kelimeler: preservice teachers, employability, teacher recruitment, policy transformation, qualitative narratives

Kaynakça



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Akkermans, J., Rudolph, C. W., & De Cuyper, N. (2018). The role of career shocks in contemporary career development. In R. J. Burke & K. M. Page (Eds.), *The Cambridge handbook of the changing nature of work* (pp. 310–325). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108622960.018>

Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Columbia University Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>

Brown, A., Smith, B., & Johnson, C. (2023). Students' narratives of employability transitions after policy change. *Education + Training*, 65(2), 150–165. <https://doi.org/10.1108/ET-01-2022-0012>

Clarke, M. (2018). Rethinking graduate employability: The role of capital, individual attributes and context. *Studies in Higher Education*, 43(11), 1923–1937. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1294152>

Clarke, M. (2022). Emotions of employability: A qualitative inquiry. *Journal of Vocational Behavior*, 130, Article 103612. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103612>

Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323.

Donald, W. E., Baruch, Y., & Ashleigh, M. (2019). The undergraduate self-perception of employability: Human capital, careers advice and career ownership. *Studies in Higher Education*, 44(4), 599–614. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1387107>

Ergün, M., & Şeşen, H. (2021). A comprehensive study on university students' perceived employability: Comparative effects of personal and contextual factors. *SAGE Open*, 11(3), 1–17. <https://doi.org/10.1177/21582440211036105>

Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14–38. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.005>

Gül, M. (2025). Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Akademisi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 59-74.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Pierson, P. (1993). When effect becomes cause: Policy feedback and political change. *World Politics*, 45(4), 595–628. <https://doi.org/10.2307/2011826>

Pinar, İ., & Sarıçam, H. (2025). Eğitim Fakültelerindeki Akademisyenlerin Milli Eğitim Akademisi İle İlgili Görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 12-29.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage Publications.

Wittekind, A., Raeder, S., & Grote, G. (2009). A longitudinal study of determinants of perceived employability. *Journal of Organizational Behavior*, 30(4), 463–486. <https://doi.org/10.1002/job.646>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlikleri

Ömür Çoban ¹, Meltem Suna Kaya ², Selçuk Şener ³ & Elif Erdemir ⁴

¹ Eğitim Yönetimi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

² Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

³ Eğitim Yönetimi, Milli Eğitim Bakanlığı

⁴ Türkçe Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Dönüşümcü liderlik kavramı, Burns'ün (1978) çalışmasıyla ortaya çıktıktan sonra liderliğe ilişkin temel yaklaşımlardan biri haline gelmiştir. Daha sonra Bass ve Avolio (1993), örgütlerin durmadan değişen kaotik çevreye, daha rekabetçi pazarlara, teknolojik değişikliklere ve yeniden yapılanan küresel ilişkilere nasıl yanıt verdiğini ölçen Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğini (MLQ) geliştirerek dönüşümcü liderlik ile ilgili yapılan çalışmalara ivme kazandırmıştır. Bu ölçekte dönüşümcü liderliğe ait dört boyut bulunmaktadır: ideal etki, ilham verici motivasyon, bireysel etki ve entelektüel uyarım (Bass ve Riggio, 2010). Dönüşümcü liderler takipçilerine ilham verici bir misyon ve vizyon sağlar ve onlara bir kimlik kazandırır. Daha açık bir ifadeyle, bu tür liderler karizma, entelektüel uyarım ve bireysel değerlendirme yoluyla takipçilerini dönüştürür ve motive eder. Dönüşümcü liderler hem kendi zihni modellerini geliştirerek hem de çalışanların zihni modellerini dönüştürerek yapıyı harekete geçirirler. Bu çalışmada Carless ve arkadaşlarının (2000) dönüşümcü liderlik yaklaşımları baz alınmıştır. Bu yaklaşıma göre dönüşümcü liderler, paylaşılan ortak vizyon oluşturur, çalışanların gelişimine önem verirler, destekleyici davranışlar sergilerler, ekiplerinin kapasitelerini güçlendirirler, yenilikçi düşünme tarzına sahiptirler, karizmatiktirler ve yönetimde değerlere önem verirler. Son zamanlarda yapılan araştırmalar, dönüşümcü liderliğin dinamik bir ortamda kurumun geleceği için yenilikçi faaliyetlerini destekleyen bir dizi liderlik davranışını içerdiğini göstermektedir (Özdemir, N. vd., 2024; Tarba vd., 2020). Bu doğrultuda dönüşümcü liderler, yeni bilgi arayışını hızlandıran ve mevcut bilginin çalışanlar arasında paylaşılmasını kolaylaştıran yenilikçi bir atmosfer yaratarak bu zor görevin üstesinden gelir (Hannah ve Lester, 2009; Nemanich ve Vera, 2009; Zuraik ve Kelly, 2019). Ayrıca dönüşümcü liderler, örgütlerinde örgütsel yenilikçiliği destekleyen bir örgüt iklimi oluşturarak yenilikçilik faaliyetlerini hızlandırırlar (Özdemir, S. vd., 2024; Zuraik ve Kelly, 2019). Bu yenilikçi iklimde, çalışanlar risk alma ve örgütlerin geleceği için yeni fikirler deneme cesaretine sahip olurlar (Vermeulen vd., 2022). Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını incelemektir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırma Problemleri

1. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri ne durumdadır?
2. Öğretmenlerin cinsiyet, mevcut okulda çalışma süresi, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Günümüzde teknolojiye gelişmeler değerlendirildiğinde okulların bu gelişmelere hazır olması için okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik konusunda farkındalık kazanması ve liderlik davranışları sergilemesi önemlidir.

Sınırlılık:

1. Araştırma 2024-2025 eğitim öğretim yılında, Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı il merkezindeki okullarda çalışan 315 öğretmenin verdikleri cevapları ile sınırlıdır.
2. Bu çalışma, araştırmacıların kullandığı ölçeklerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Sayıltı ve Tanım (Varsa):

1. Çalışmaya katılan öğretmenlerin soruları içten ve dürüstlikle cevaplandıkları varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan gruplar, çalışma grubunu temsil edici niteliktedir.
3. Veri toplama aracının, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkaracak nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli/Deseni: Bu çalışmada öğretmen algısına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde yürütülen bu nicel çalışmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlere ait demografik değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

Araştırmanın/Projenin Örneklem/Çalışma Grubu: Araştırma Karaman ilinde resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi ile öğretmenlerin katılımı sağlanmıştır. .95 güven aralığı .05 hata payı hesaplaması doğrultusunda 315 öğretmene ulaşılmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Veri Toplama Süreci: Araştırmanın verileri, çalışma ekibi tarafından 15 Mayıs 2025 ile 30 Haziran 2025 tarihleri arasında toplanmıştır. Çalışma verileri Google Forms aracılığıyla oluşturulan ölçek aracılığıyla toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri Carless ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen ve Özdemir, S. ve diğerleri (2024) tarafından Türkçeye uyarlanan yedi maddelik ölçek ile ölçülmüştür. Katılımcılardan, 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında değişen 5 puanlık bir yanıt ölçeği kullanarak dönüşümcü liderlik uygulamalarını kullanma sıklıklarını değerlendirmeleri istenmiştir. Örnek bir madde şöyledir: “Öğretmenleri yeni fikirler üretmek için cesaretlendiririm.”

Veri Analizi: Verilerin analizinde ilk önce katılımcılara ilişkin tanımlayıcı istatistik bilgileri hesaplanmıştır. Sonrasında demografik değişkenlere göre öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları incelenmiştir. Veri analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların önce dönüşümcü liderlik algılarına ilişkin betimleyici istatistikler yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Sonrasında dönüşümcü liderlik algıları hesaplanmıştır. Son olarak yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve mevcut okulda bulunma sürelerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüş, 315 öğretmene ulaşılmış, öğretmenlerin algılarına göre dönüşümsel liderlik davranışları incelenmiştir. Öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderlik cinsiyet, mesleki kıdem ve mevcut okulda bulunma süresine göre farklı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmanın alt probleminde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri incelenmiştir. Bu doğrultuda Dönüşümcü liderlik ölçeğinin tamamına ait ortalamanın ($\bar{X}=3,81$) katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu da öğretmenlerin dönüşümsel liderlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Katılımcılar en çok okul müdürlerinin öğretmenlerin çabalarını takdir ettiğini ($\bar{X}=3,96$) ifade etmekle birlikte güçlü bir okul vizyonu oluşturduklarına ilişkin ortalama en düşük düzeydedir ($\bar{X}=3,66$). Katılımcıların dönüşümsel liderlik algıları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Cinsiyetler arasında puanlar benzer durumdadır. Eğitim düzeyine göre dönüşümsel liderlik algıları farklılaşmamaktadır. Bir başka değişken olan kıdeme göre ise de aynı şekilde dönüşümsel liderlik algıları farklılaşmamaktadır. Son olarak okulda bulundukları mevcut süreler göre ise dönüşümcü liderlik algıları farklılaşmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen, müdür, liderlik, dönüşümcü liderlik



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Bass B. M., Riggio R. E. (2010). The transformational model of leadership. In Hickman G. R. (Ed.), *Leading organizations: Perspectives for a new era* (2nd ed, pp. 76–86). Sage.
- Bass B., Avolio B. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. In Chemers M. M., Ayman R. (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 49–76). Academic Press.
- Burns J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Carless, S. A., Wearing, A. J., & Mann, L. (2000). A short measure of transformational leadership. *Journal of Business and Psychology*, 14, 389-405.
- Hannah S. T., Lester P. B. (2009). A multilevel approach to building and leading learning organizations. *The Leadership Quarterly*, 20(1), 34–48.
- Hou, M., Ahmad, J. B., & Zhao, Y. (2024). Integrating transformational leadership with artificial intelligence: Driving a new future for Chinese K-12 education. *International Journal of Educational Organization & Leadership*, 31(1), 123-144.
- Nemanich L. A., Vera D. (2009). Transformational leadership and ambidexterity in the context of an acquisition. *The Leadership Quarterly*, 20(1), 19–33
- Odugbesan, J. A., Aghazadeh, S., Al Qaralleh, R. E., & Sogeke, O. S. (2023). Green talent management and employees' innovative work behavior: the roles of artificial intelligence and transformational leadership. *Journal of Knowledge Management*, 27(3), 696-716.
- Özdemir, N., Çoban, Ö., Buyukgoze, H., Gümüş, S., & Pietsch, M. (2024). Leading knowledge exploration and exploitation in schools: The moderating role of teachers' open innovation mindset. *Educational Administration Quarterly*.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Kılınç, A. Ç., Erdoğan, O., & Turan Bora, H. (2024). Unveiling the associations between principal self-efficacy, openness to change and transformational leadership: the mediating role of well-being. *Journal of Educational Administration*.
- Tarba S. Y., Jansen J. J. P., Mom T. J. M., Raisch S., Lawton T. C. (2020). A microfoundational perspective of organizational ambidexterity: Critical review and research directions. *Long Range Planning*, 53(6), 102048.
- Vermeulen M., Kreijns K., Evers A. T. (2022). Transformational leadership, leader–member exchange and school learning climate: Impact on teachers' innovative behaviour in The Netherlands. *Educational Management Administration and Leadership*, 50(3), 491–510.
- Zuraik A., Kelly L. (2019). The role of CEO transformational leadership and innovation climate in exploration and exploitation. *European Journal of Innovation Management*, 22(1), 84–104.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Devlet ve Özel Okullarda Dönüşümcü Liderliğin Yansımaları: Okul Müdürlerinin Karar Alma Özerkliği Üzerine Bir Durum Çalışması

Özlem Tekin ¹ & Emre Er ²

¹ Eğitim Yönetimi, Yıldız Teknik Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri, Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Dinamik sosyal sistemler olarak örgütler, sürekli bir değişim hâlinindedir. Bu değişim kimi zaman evrimsel bir biçimde, kimi zaman ise köklü ve dönüştürücü bir süreç olarak kendini gösterebilir. Her iki durumda da bu değişen gereksinimlerin karşılanması, kasıtlı ve stratejik bir örgütsel gelişim sürecini gerektirir. Çelik'in (1998) vurguladığı gibi, bir örgütün varlığını sürdürebilmesi ve çevresel değişimlere uyum sağlayabilmesi, çevresel değişikliklere yanıt verme kapasitesine bağlıdır. Bu noktada, okullarda liderlerinin önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Eğitimde dahil olmak üzere birçok alanda dönüşümcü liderliğin örgütün pozitif yönde değişimi ve performansının artışı sağlanmasında kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir (Alzoraiki vd., 2023). Dönüşümcü liderler, takipçilerini ilham vererek ortak bir vizyon etrafında toplayan ve örgütteki her bir bireyin örgütün amaçları için kişisel çıkarlarının ötesine geçme noktasında güçlendiren vizyoner değişim ajanları olarak kabul edilebilir (Kartika, 2024).

Eğitim kurumlarının başarısı büyük ölçüde kurumsal niteliklerine ve liderlerinin yetkinliklerine dayanır. Dönüşümcü liderlik, bir vizyon oluşturma, çalışanları motive etme, entelektüel teşvik sağlama ve bireylere destek olma yeteneğiyle tanımlanabilir (Bass, 1985; Bass ve Avalio, 1990; Eren, 2003).

Leithwood ve Jantzi (2005), dönüşümcü liderliğin okul koşulları ve öğrencilerin katılımıyla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır ve bu liderlik biçiminin öğretmen ve öğrenci performansını geliştirmedeki kritik rolüne dikkat çekmektedir. Çelik (1998) de eğitim alanında dönüşümcü liderlerin vizyoner rolleri, motivasyon kapasiteleri ve değişime yönelik ortak bir bağlılık oluşturma becerileri üzerinde durmaktadır.

Devlet ve özel okullar yapısal olarak farklılık göstermekte olup, bu farklılıkların okul liderlerinin dönüşümcü liderlik uygulamalarını etkilediği görülmektedir. Özel okullarda, liderlerin çoğu zaman pedagojik idealler ile kurumların kâr odaklı talepleri arasında bir denge kurma çabası



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

içerisindedirler (Güçlü & Şehitoğlu, 2010). Diğer yandan, devlet okullarının merkezi yapısı çoğu zaman dönüştürücü liderlerin özerkliğini ve yenilikçi girişimlerini kısıtlamaktadır (Gedikoğlu, 2005).

Bu kuramsal çerçeveden hareketle, bu çalışma devlet ve özel okul müdürlerinin dönüştürücü liderliği nasıl algıladıklarını ve uyguladıklarını incelemektedir. Özellikle, kurumsal yapıların müdürlerin karar alma özerkliğini ve liderlik uygulamalarını nasıl şekillendirdiği araştırmanın odağını oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, devlet ve özel okullarda görev yapan okul müdürlerinin karar alma özerkliğini incelemek amacıyla nitel bir durum çalışması deseni kullanılacaktır (Aytaçlı, 2012). Gerring (2007)'e göre durum çalışması, daha fazla sayıda durumu açıklamada tek bir durumun derinlemesine çalışılması şeklindedir. Hancock ve Algozzine (2006) durum çalışmasını, kendi doğal şartlarında oluşan olayların belirli bir zaman diliminde ve mekânda çeşitli veri toplama araçlarının kullanılmasıyla zengin bir şekilde betimlenerek ve derinlemesine çalışılması olarak tanımlamaktadır. Gerring (2007), durum çalışmasında birden fazla durum ele alınsa bile odak noktasının her bir örneğin ayrıntılı ve bağlamsal olarak incelenmesi olduğu belirtir.

Bu çalışmada, İstanbul'daki devlet ve özel okul müdürleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler ile gerçekleştirilmiştir. Okul müdürlerinin karar alma özerkliği bağlamında dönüştürücü liderlik davranışlarına ilişkin algı ve deneyimlerinin derinlemesine incelenmesine olanak tanıdığından, bu çalışmada durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır.

Bu çalışmada katılımcıların seçimi için amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmacılara çalışmanın amacına ilişkin konuların derinlemesine anlaşılmasını sağlamak üzere bilgi açısından zengin vakaları kasıtlı olarak seçme olanağı tanır (Patton, 2002). Araştırmaya amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş, 5'i devlet okullarında, 5'i ise özel okullarda görev yapan 10 okul müdürü katılmıştır. Katılımcılar yaş ve mesleki kıdem bakımından çeşitlilik göstermekte olup, bu durum elde edilen verilerin derinliğini ve çeşitliliğini artırmıştır.

Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin sistematik biçimde incelenmesi amacıyla tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik analiz, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir yöntem olup, araştırmacıların veri içinde yer alan anlam örüntülerini (temaları) belirlemelerine, organize etmelerine ve yorumlamalarına yardımcı olur. Bu yöntem, verilerin bütüncül olarak zengin ve ayrıntılı biçimde anlaşılmasını sağlar (Braun ve Clarke, 2006). Veriler, katılımcıların algı ve deneyimlerini özgürce ifade etmelerine olanak tanıyan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Tüm katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmış ve araştırma süresince gizlilik ilkesi titizlikle korunmuştur. Katılımcıların kimliklerinin gizliliğini sağlamak amacıyla, P1, P2, ..., P10 biçiminde katılımcı kodları kullanılmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı ve



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

süreci hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü katılım onamı alınmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş, katılımcı onayıyla ses kaydı alınmış ve araştırmacı tarafından tam metin olarak yazıya aktarılmıştır. Toplanan veriler, Braun ve Clarke (2006) tarafından geliştirilen tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın bulgularına göre, dönüşümcü liderliğin bağlama, okul türüne ve bireysel değerlere göre şekillenen esnek bir liderlik biçimi olarak görülmektedir. Katılımcıların ifadeleri, özellikle devlet okullarında okul müdürlüğünün öğretmenlikten liderliğe organik bir geçiş olduğu ve birçok müdürün, öğretmenlik dönemlerinden gelen empati, iş birliği ve ortak vizyon anlayışını liderlik tarzlarına yansıttığı yönündedir.

Devlet okullarındaki yöneticilerin, merkezi yönetimin getirdiği bürokratik sınırlamaları temel engel olarak belirttikleri görülmektedir. Yenilik yapmak istediklerinde katı düzenlemelerle karşılaştıklarını vurgulamışlardır. Özel okul müdürleri ise daha fazla esnekliğe ve özerkliğe sahip olduklarını ifade etmiş, ancak bu durumun daha çok okul sahiplerinin eğitim anlayışı ve lidere duyduğu güvenle yakından ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Ayrıca, okul müdürlerinin görev yaptıkları eğitim kademesinin de liderliğin yönünü etkilediği görülmektedir. Okul öncesi ve ilkökul müdürleri genellikle duygusal destek ve öğrenci ve öğretmenlerin iyi oluşlarına odaklanırken, ortaokul müdürleri akademik başarıya ve öğrenci performansına yoğunlaşmaktadır.

Sınırlı kaynaklara sahip olan devlet okulu liderleri motivasyon için sözlü ve informal yöntemleri daha çok tercih ettikleri, özel okul yöneticilerinin ise burs, ödül programları ve gelişim planları gibi daha planlı ve sistematik uygulamalardan yararlandıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: devlet ve özel okullar, dönüşümcü liderlik, eğitim liderliği, okul müdürleri

Kaynakça

Aytacli, B. (2012). Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış [A detailed look at the case study method], Journal of Educational Sciences, Adnan Menderes University, 3(1), 1–9.

Bass, B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectations. New York: Free Press.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. Journal of European Industrial Training, 14(5), 21–27.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

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

Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (16), 423-442.

Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon* (6. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.

Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri [Turkish education system in the EU accession process: Problems and solution proposals], *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66–80.

Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. Cambridge University Press.

Güçlü, N., & Şehitoğlu, E. T. (2010). Örgütsel değişim yönetimi [Organizational change management], *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 240–254.

Hancock, D. R., & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. New York, NY: Teachers College Press.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmenin Sanatçı Yönü: Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma

Fethiye Seçkin ¹ & Tuba Yavaş ²

¹ Eğitim Yönetimi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Problem Durumu

Sanat, insanoğlunun varoluşundan bugüne kadar gelişerek ilerlemiştir. İnsan yaşantısının her alanında olan sanat ve sanat eğitimi, insana ruhsal ve duygusal haz ve mutluluk verdiği için yaşam gereksinimlerinden biri haline gelmiştir (Çatıkkaş İşgüzen, 2014). Mercin ve Alakuş (2007) çağdaş uygarlık düzeyinin yakalanmasında sanat eğitiminin tüm eğitim dönemlerinde verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Püsküllüoğlu (2004) bir sanat dalını öğretmeyi meslek edinmiş kişileri öğretmen olarak tanımlamıştır. Öğretmenler her öğrenciye ulaşabilmek için sanat alanlarını anlamaya çalışmalı, öğrencilere rol model olarak onlara farklı perspektiften bakabilmelerini kazandırabilmek için hem kendilerini hem de öğrencilerini sanatla donatmalıdırlar (Çetinkaya ve Bilen 2021). Öğretmenlik, yalnızca bilgiyi aktarma sürecinden ibaret olmayan, derin bir pedagojik ve sanatsal boyut içeren bir meslektir (Song, 2025; Zhang, Yang & Li, 2025).

Mustafa Kemal Atatürk'ün “Eserinin üzerinde imzası olmayan yegâne sanatkar öğretmendir.” sözü, öğretmenin aynı zamanda bir sanatçı kimliğine sahip olduğunu güçlü biçimde vurgulamaktadır. Bu yaklaşım doğrultusunda öğretmenin sanatını icra ettiği topluluk öğrenciler, sahnesi ise sınıf olarak düşünülebilir. Bir sanatçının düşünce ve duyguları en etkili biçimde ifade etme sorumluluğu gibi, öğretmen de kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerileri öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun biçimde, en anlaşılır ve etkili yöntemlerle aktarmakla yükümlüdür. Öğrenenin pasif olduğu geleneksel öğretim anlayışının aksine, çağdaş eğitim süreci öğrencilerin dikkatini öğrenme konusuna yönlendirebilen, onların düşünme, sorgulama ve aktif katılımını sürekli kılabilen dinamik bir yapıda olmalıdır.

Günümüzde daha etkili öğrenme-öğretme süreci ve öğrencilerin dikkatini çekmek için öğretmenlerin artistik yönlerini harekete geçirmeleri gerekmektedir. Araştırmalar, etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin yalnızca içerik aktarımıyla sınırlı kalmaması; aynı zamanda öğretmenlerin yaratıcı, estetik ve sanatsal boyutlarını etkin biçimde kullanmasını gerektirdiğini göstermektedir (Casham, Sheridan & Agostinho 2024; Pashazadeh & Alavinia, 2019). Öğretmenin sınıf ortamında bir sanatkar gibi hareket



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

etmesi, dikkat, katılım ve anlamlı öğrenme açısından kritik bir farklılık yaratabilir. Hill (1993)'e göre sanatçı bir öğretmenin sınıf içerisindeki hareket ve kullandığı yöntemden ziyade tutumu, öğrenci ile iletişimi ve sözel olmayan davranış biçimleri daha önemlidir. Eisner (2005) sanatsal bakış açısına sahip bir öğretmenin sınıfında sürprizlere yer verdiğini ve ayrıntılara dikkat ettiğini belirtmiştir. Öğretmenin derse giriş yaparken ve ders esnasında kullandığı ses tonu, ders içerisinde şaşırtıcı etkinliklere yer vermesi, derse bir enstrüman ile girmesi, öğrencileriyle göz teması kurması, konuyla ilgili tahtaya çizdiği komik resimler, derste oynattığı farklı oyunlar, öğrencileriyle iletişimde nezaket ifadelerini kullanması, öğrencilerine isimleriyle hitap etmesi sınıf içerisinde yapması gereken davranışlardır. Keşfediciliği ve uygulayıcılığı ile çevresinde fark yaratan öğretmen sanatsal liderdir (Açıkgöz, 2020). Öğretmen sanatsal liderliğini kullandığında, öğrencilerine yeni bakış açıları kazandırarak onların günlük hayatta karşılaştıkları problemlerle kolay başa çıkabilmelerine ve potansiyellerini ortaya çıkarabilmelerine yardımcı olur. Bireyin öğrenmeye en açık olduğu dönem olan ilkökulda öğrencilerin bu davranışları kazanabilmeleri kişisel gelişimleri için önem arz etmektedir. Bu gelişiminin sağlanmasında sanat çok önemli bir yer tutmakta, zamanlarının büyük bir kısmını okulda geçiren ilkökul öğrencilerine bu alanda liderlik yapılmasında ve desteklenmesinde sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir (Işık, 2013; Özel ve Bayındır, 2015). Bu nedenle bu konuyla ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri önem göstermektedir.

Amaç

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerine göre “öğretmenin sanatçı yönü”nün ne olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

Araştırma Soruları

- Sınıf öğretmenleri için “öğretmenin sanatsal yönü” ne ifade etmektedir?
- Sınıf öğretmenlerine göre sanatçı yönü bulunan öğretmenlerin özellikleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenleri kendi sanatsal yönlerini nasıl görmektedir?
- Sınıf öğretmenleri, sanatsal yönlerini kullanarak derslerde ne tür uygulamalar yapmaktadır?
- Bir sınıf öğretmeni sanatçı yönünü kullanırken ne tür engellerle karşılaşmaktadır?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Büyüköztürk ve diğerleri (2022) olgubilim çalışmalarını yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmeler şeklinde yapıldığını belirtmiştir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin öğretmenin sanatçı yönü ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak için bu desen tercih edilmiştir. Bu çalışmada “öğretmenin sanatçı yönü” bir olgu olarak ele alınmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çalışma Grubu

Araştırmamanın çalışma grubunu Hatay ve Şanlıurfa illerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapan meslekteki kıdemi 5 ile 15 yıl arasında değişen, 9 kadın ve 3 erkek sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Patton'un (2014) "Bu konu hakkında kim daha çok şey bilir? Kiminle mülakat yapmalıyım" sorusundan hareketle öğretmenlerin araştırmacıyı birbirlerine yönlendirmesi ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmacılar sanatsal yönü gelişmiş sınıf öğretmenleriyle görüşme yapabilmek için kartopu örnekleme yöntemini tercih etmiştir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin gönüllü olmasına dikkat edilmiştir. Bu kapsamda "mesleğini bir sanatçı gibi yürüten ya da sanatçı yönüyle dikkat çeken" kimi önerirsiniz? Sorusuyla öğretmenlere ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde "yarı-yapılandırılmış görüşme formu" aracılığıyla yüz yüze toplanmıştır. Eğitim bilimleri alanında iki uzmanın görüşü doğrultusunda hazırlanan görüşme formunun işlevselliğini denetlemek amacıyla çalışmaya katılmayan bir sınıf öğretmeni ile pilot uygulaması yapılmış ve düzeltilmesi gereken noktalar düzeltilmiş nihai görüşme formu elde edilmiştir.

12 sınıf öğretmeni ile ayrı ayrı birebir görüşme yapılmıştır. Sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılmadan önce görüşme konusu ile ilgili bilgi verilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin kendilerini rahat hissettikleri, sessiz, sakin bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Kaydedilen görüşmeler yazıya dökülerek analiz edilmiştir. Görüşmeler toplam 166 dakika 27 saniye sürmüş, yazıya dökülmüş ve görüşmelerden toplam 59 sayfalık metin elde edilmiştir.

Veri Analizi

Veriler, tümdengelim metoduyla tematik olarak analiz edilmiştir. Tematik analiz, kodlamadan kategorileştirmeye ve temalaştırmaya doğru çeşitli aşamalardan oluşmaktadır (Braun & Clarke). Birinci adımda verilerin kodlanması yapılmıştır. Veriler kodlanırken deşifre edilen görüşmeler tam metin olarak MAXQDA 2020 programına aktarılmış ve uygun kodlar verilmiştir. İkinci adımda elde edilen kodlardan kategoriler oluşturulmuştur. Üçüncü adımda kodlar- kategoriler ve tema MAXQDA 2020 programında organize edilerek şema halinde sunulmuştur. Dördüncü adımda ise oluşturulan kodlar- kategoriler ve tema tablo haline getirilmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Veri analizi sonrası, "Sanatçı Öğretmenin Anlamı", "Sanatçı Öğretmenin Özellikleri", "Sanatsal Yönden Kendini Değerlendirme", "Sanatçı Yön Kullanılarak Yapılan Çalışmalar" ve "Sanatçı Yön Kullanımında



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Karşılaşılan Engeller” olmak üzere beş kategori oluşturulmuştur. Her kategori, bir araştırma sorusunu oluşturmaktadır. Elde edilen kategoriler birleştirilerek “Sanatçı Olarak Sınıf Öğretmeni” teması oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veri analizi sonrası toplam 63 kod, 5 kategori ve 1 tema elde edilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenleri için “sanatçı öğretmen” ifadesinin çeşitli anlamlardan oluştuğu ortaya çıkmıştır. Bu anlamların en başında “etkili öğrenme gerçekleştirebilen öğretmen” gelmektedir. Sanatçı bir öğretmende olması gereken özelliklere, sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümü “iyi bir rol model” olabilmeleri ifadesinde bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu iyi bir rol model olabilmelerinin yanı sıra sanatçı rolü olan bir öğretmenin sanat dallarına ilgili olması gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda sanatçı bir öğretmenin “yaratıcı” olması gerektiği dile getirilmiştir. Sanatçı yön kullanılarak “müzik, drama, resim çizme ve oyun kurma gibi etkinliklerinin yapılması gerektiği” ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerin sanat konusunda kendilerini yetersiz gördükleri de dikkat çeken bir sonuçtur. Sanatçı yönü olan sınıf öğretmenlerinin sanatçı yönlerini kullanırken karşılaştıkları dikkat çeken engeller ise maddi yetersizlikler, veli engeli ve müfredat yoğunluğu olarak ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucuna göre, okullarda öncelikle “maddi hususlar, veli, müfredat” boyutlarındaki engeller ortadan kaldırılmalı ve hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarına sanat konusunda seçmeli dersler verilmelidir. Öğretmenin sanatçı yönüne yönelik nicel ve nitel araştırmalar artırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: sanat, sanatçı, yaratıcılık, sanatçı öğretmen, öğretmenin sanatçı yönü.

Kaynakça

- Açıkgöz, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sanatsal liderliği [Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi] Kocaeli Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <http://dspace.kocaeli.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11493/12432/642648.pdf?sequence=1>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Casham, S., Sheridan, L., & Agostinho, S. (2024). Artistry in teaching: A systematic literature review of the research spanning 50 years (1972–2022). *Teaching and Teacher Education*, 152, 104804.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çatıkkaş İşgüzen, D. (2014). Öğretmen adaylarının sanat eğitimi öz-yeterliklerinin araştırılması [Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=k4AQ2acaCLKSLeTZU_sUlw&no=p7dHa7sIsIdU0wFnfgQo6g

Çetinkaya, P. R., ve Bilen, S. (2021). Sanat ve öğretmen: Öğretmen adaylarının sanat ile bir-aradalığı. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(1), 276-292. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1535696>

Eisner, E. W. (2005). Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner. Routledge.

Hill, J. C. (1993, June). The teacher as artist: A case for peripheral supervision. In The Educational Forum (Vol. 57, No. 2, pp. 215-218). Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.1080/00131729309335416>

Mercin, L., ve Alakuş, A. O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (9), 14-20. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47960/606798>

Pashazadeh, F., & Alavinia, P. (2019). Teacher creativity in light of autonomy and emotional intelligence. Teaching English Language, 13(1), 177-203. <https://doi.org/10.22132/tel.2019.89972>

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.(Çev. Ed. Bütün, M. ve Demir, S. B.). Pegem Akademi.

Püsküllüoğlu, A. (2004). Türkçe Sözlük. Arkadaş Yayınevi.

Song, Y. (2025). Research on the Professional Development of Art Teachers in Primary and Secondary Schools in the New Era. Education Insights, 2(9), 74-79.

Zhang, H., Yang, Y., & Li, J. (2025). Effective strategies for teachers to guide children's art activities: Based on a survey of children's art activities and teacher guidance. Frontiers in Psychology, 16, 1600401. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1600401>

Öğretmenlerin Instagram Deneyimine Yönelik Nitel Bir İnceleme

Zeynep Nur Köse ¹ & Tuba Yavaş ²

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı

² Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Problem Durumu

Günlük yaşamla iç içe geçmiş dijital platformlar arasında Instagram, görsel ağırlıklı paylaşım imkânı, kullanıcıyla güçlü etkileşim kurabilen yapısı ve sade arayüzüyle dikkat çekerken; bireylere içerik oluşturma ve yayma konusunda önemli ölçüde esneklik sağlamaktadır. Bir içerik paylaşım uygulaması olan Instagram, yalnızca bireysel kullanım için değil; aynı zamanda mesleki paylaşımlar, toplumsal farkındalık oluşturma ve eğitsel içerik üretimi için de sıkça kullanılmaktadır (Bulut & Doğan, 2017). Bu yönüyle Instagram, sadece bir eğlence ve paylaşım aracı değil, aynı zamanda profesyonel gelişim, fikir alışverişi ve bilgiye erişim aracı olarak da değerlendirilmektedir. Sosyal medya araçlarının bu denli hızlı yaygınlaşması da toplum ve toplulukların etkileşim içinde ve birbirlerinden haberdar olmalarını (Şahin, 2017) küresel camiada rekabet eden öğrenciler yetiştiren eğitimcilerin de bu hızlı veri sirkülasyonundan haberdar hatta takipçisi olmaları gerekmektedir. Özellikle öğretmenler özelinde ele alındığında, sosyal medyanın kullanım şekli farklı açılardan dikkat çekmektedir.

Öğretmenler sosyal medyayı; eğitim materyalleri paylaşmak, öğrenci ve veli iletişimini desteklemek, mesleki gelişim sağlamak, farklı eğitim yaklaşımlarına dair içeriklere ulaşmak ve meslektaşlarıyla iletişim kurmak gibi amaçlarla kullanabilmektedir. Instagram'ın görsel ve dinamik yapısı, öğretmenlerin yaratıcı içerikler üretmesini teşvik etmekte, aynı zamanda sosyal çevreleriyle daha etkili bir etkileşim kurmalarına olanak tanımaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin Instagram kullanım alışkanlıkları, platformu hangi sıklıkla ve ne tür içerikler için kullandıkları, bu kullanımın mesleki ve kişisel yaşamlarına olan etkileri gibi konular henüz yeterince incelenmemiştir (Carpenter vd., 2020). Birçok eğitimci, eğitim deneyimlerini paylaşmak ve eğitime dair fikir alışverişinde bulunmak, ilham almak için sosyal medyayı kullanmaktadır (Aslan & Sirojtdinovna, 2025). Ayrıca Instagram, öğretmenlerin yalnızca içerik paylaşımı değil, aynı zamanda dijital kimlik inşası süreçlerinde de etkili bir araç olarak kullanılmaktadır. Instagram'ın öğretmenler tarafından ne sıklıkla ve nasıl kullanıldığı; eğitim-öğretim süreçlerine, meslekî doyuma, dijital kimlik inşasına ve sosyal çevre ile kurulan bağlara ne tür etkilerde bulunduğu ise henüz yeterince kapsamlı biçimde araştırılmamıştır (Carpenter vd., 2020). Instagram kullanımının öğretmenler üzerinde olumlu katkılarının (örneğin mesleki ilham, dayanışma, paylaşım) yanı sıra, zaman yönetimi sorunları, dikkat dağınıklığı ve tükenmişlik gibi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

potansiyel olumsuz etkileri de göz önünde bulundurulması gereken önemli hususlardır. Bu çalışma, söz konusu durumları derinlemesine anlamaya yönelik nitel bir yaklaşım benimsemekte ve öğretmenlerin dijital medya kullanımına dair algılarını, deneyimlerini ve bireysel farklılıklarını ortaya koymayı hedeflemektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin Instagram kullanımı deneyimlerini ortaya çıkarmak ve incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

Araştırma Soruları

- Öğretmenler Instagramı hangi amaçlarla kullanmaktadır?
- Öğretmenlerin nstagramda geçirdiği ortalama süre ne kadardır ve bu süre onları nasıl etkilemektedir?
- Öğretmenler en çok hangi tür içeriklerle etkileşimde bulunmakta ve hangi hesapları takip etmektedir?
- Öğretmenler Instagramı nasıl değerlendirmektedirler?

Yöntem

Araştırmanın yürütülmesinde, bireylerin yaşantılarına dair anlamların derinlemesine incelendiği nitel bir desen olan olgu bilim yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, sosyal bilimlerde 20. yüzyılın başlarından itibaren kullanılmaya başlanmış ve bireylerin yaşantılarını, deneyimlerini, düşüncelerini ve anlam dünyalarını anlamaya yönelik önemli bir yaklaşım olarak gelişmiştir (Tavşancıl Tarkun, 2000). Bu yöntem, olaylara bireylerin gözünden bakmayı ve onların perspektifinden bir tasvir oluşturmayı amaçlamaktadır. Araştırmada “öğretmenlerin Instagram deneyimi” bir olgu olarak ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Hatay ilinde 2024-2025 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında farklı okul kademelerinde (okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim) görev yapan 21 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırma konusuna araştırmanın amacına hizmet edecek bilgi, birikim ve deneyime sahip bireylerin seçilmesini esas alır. Bu yöntem, sınırlı araştırma kaynakları dikkate alınarak, çalışmanın amaçlarına en uygun ve en anlamlı veriyi sağlayabilecek katılımcıların bilinçli bir şekilde seçilmesini amaçlamaktadır (Yağar & Dökme, 2018).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Önceden belirlenen kriterler doğrultusunda, araştırmaya en iyi hizmet edecek şekilde seçilen bireylerle çalışmak, elde edilen verilerin niteliğini doğrudan etkilemektedir (Baltacı, 2018). Bu kriterler arasında öğretmenlerin aktif olarak Instagram kullanmaları ve gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmayı kabul etmeleri yer almaktadır. Sınırlı kaynakları en verimli şekilde kullanarak bilgi bakımından zengin katılımcıların belirlenmesini sağlayan bu örnekleme yöntemi, aynı zamanda veri doygunluğuna ulaşmayı da hedefler (Yağar & Dökme, 2018). Katılımcılara bilgilendirilmiş onam formunda bilgilerinin etik ilkeler gereğince gizli tutulacağı belirtildiğinden bulgularda K1, K2, K3,... gibi kodlarla adlandırılmışlardır.

Veri Toplama Aracı

Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Hazırlanan görüşme formu, öğretmenlerin Instagram kullanımına ilişkin kapsamlı bir anlayış elde etmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda: “Ne kadar süredir Instagram kullanıcısıdır? Paylaşım yapıyor musunuz? Ne sıklıkla? Daha çok hangi tür? Instagram’ı daha çok hangi amaçlarla kullanmaktasınız? Gibi sorular hazırlanmıştır. Soruların netliği, anlaşılabilirliği ve amaca hizmet etmesine yönelik dönüt almak adına pilot görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşmeler sonucunda forma son şekli kazandırılmıştır.

Veri Analizi

Veriler, nitel araştırma analiz tekniklerinden biri olan tematik analiz ile çözümlenmiştir. Öncelikle, ses kaydı ile toplanan veriler dijital ortamda yazıya aktarılmış ardından görüşmelerden elde edilen veriler tahlil edilerek ön kodlamalar yapılmıştır. Ardından kodlar benzerlik ve ilişkilerine göre gruplandırılarak kategorilere ulaşılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırması amacıyla farklı stratejiler kullanılmıştır. Öncelikle görüşme formu, uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Görüşmeler sırasında katılımcıların ifadelerine olduğu gibi yer verilmiştir. Katılımcı teyidi, Lincoln ve Guba tarafından bilhassa güvenilirliği arttırmak için önerilmiştir (Tutar, 2022). Nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlidir artıran bir diğer faktör olan uzun süreli etkileşim de (Başkale, 2016) araştırma süresince dikkate alınan bir diğer husus olmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veri analiz sonrası, 10 kategori ve “instagram kullanım alışkanlıkları ve eğilimler, instagramın işlevi, instagramın mesleğe yansımaları ve mesleki öğrenme ağı olmak üzere dört tema ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Instagram’ın yalnızca bir sosyal paylaşım platformu olmaktan çıkıp öğretmenler için çok yönlü bir öğrenme, etkileşim ve motivasyon kaynağına dönüştüğü görülmüştür. Öğretmenler, bu dijital ortamda hem kişisel hem de mesleki gelişimlerine katkı sağlayan içeriklere ulaştıklarını; azaldığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler de Instagram’ın iyiyi ve güzeli yansıtmamasından dolayı zaman zaman karşılaştırmalar nedeniyle, ortaya çıkan yetersizlik duygusuna



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kapıldıklarına da dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin uygulama ekran süreleri 1 ile 2 saat aralığında değişmektedir. Bireysel açıdan öğretmenlerin bu platformu, günün stresinden uzaklaşmak, zihinlerindeki doluluğu azalmak ve pozitif içeriklerle olumlu duygular almak amacıyla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları, Instagram üzerinden yürütülen mesleki etkileşimlerin öğretmenlerin yalnızlık hissini azalttığını ve aidiyet duygularını artırdığını göstermiştir. Bu olumlu etkilerin sürdürülebilir olması için, farklı branş ve düzeylerde çalışan öğretmenlerin bir araya gelebileceği dijital topluluklar teşvik edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: sosyal medya kullanımı, instagram kullanımı, eğitim ve sosyal medya, öğretmenlerin instagram kullanımı

Kaynakça

- Aslan, E., & Butabaeva Sirojiddinova, M. (2025). Language learning made short and sweet? Exploring student perceptions of microcelebrity teacher reels on Instagram. *Linguistics and Education*, 88, Article 101430. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2025.101430>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 23-27. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/497090>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemsirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bulut, Z. A., & Doğan, O. (2017). ABCD tipolojisi: Türk sosyal ağ kullanıcılarının profili ve motivasyonları. *Computers in Human Behavior* 67, 73-83.
- Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M., & Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram? *Teaching and Teacher Education*, 96, 103149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103149>
- Şahin, Y. (2017). Sosyal medya araçlarının sivil itaatsizlik bağlamında değerlendirilmesi. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi (SKAD)*, 3(5), 171-187.
- Tavşancıl T.E. (2000). Nitel araştırmalar. *Öneri Dergisi*, 3(14), 29-34. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.734111>
- Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: Bir model önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 117-140. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227345>
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.

Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğrenci Disiplin Sorunları ve Müdahale Stratejileri: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Karşılaştırmalı Bir Analiz

Ayten Gören ¹ & Şakir Çınkır ²

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Şehitlik Ortaokulu

² Eğitim Yönetimi, Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Disiplin kavramı, çağdaş eğitim sistemlerinde yalnızca kurallara uyum sağlamayı ifade eden dar bir yönetim alanı olmaktan çıkarak öğrencilerin akademik başarısını, sosyal uyumunu ve okul ikliminin genel niteliğini belirleyen temel bir bileşene dönüşmüştür. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştığı davranış problemlerinin yalnızca bireysel öğrenci özellikleriyle değil, aynı zamanda aile yapısı, toplumsal değişim, medya etkileri ve okul politikalarıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Günümüzde hem Türkiye’de hem de Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde öğretmenlerin disiplin süreçlerinde karşılaştığı zorluklar, eğitim ortamlarının giderek daha çeşitli, dinamik ve karmaşık bir hâl almasıyla daha görünür hâle gelmiştir. Öğrenci davranışlarını etkileyen faktörlerin bu denli çeşitlenmesi, disiplin olgusunun çok boyutlu bir araştırma alanı olarak ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Disiplin kavramı, eğitimde öğrencilerin davranışlarını yönlendirme ve kurallara uyum sağlamaları amacıyla kullanılan çok boyutlu bir süreç olarak tanımlanır. Ryan ve Deci (2020) ise disiplinin, öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarını dengeleyerek davranışlarını öz-yönetimle yönlendirmelerine yardımcı olan bir süreç olduğunu vurgularken, Başaran ve Çınkır (2013) daha kuralcı bir bakış açısıyla disiplinin kurallara uyum sağlama amacı taşıyan önlemler bütünü olduğunu ifade eder. Alan yazın incelendiğinde, Türkiye’de öğretmenlerin en sık karşılaştığı disiplin sorunları arasında ilgisizlik, sınıf içi kurallara uymama, saygısız davranışlar, akran zorbalığı ve dijital cihazların kontrolsüz kullanımı öne çıkmaktadır (Acar & Erdoğan, 2020; Karataş & Ergin, 2024). Bu sorunların kök nedenleri çoğu zaman sosyoekonomik eşitsizlikler, ailelerin eğitim süreçlerine katılım düzeyi ve öğrencilerin okula yönelik motivasyonlarıyla ilişkilendirilmektedir (Atalay & Bozkuş, 2022; Doğan, 2020). Öte yandan AB ülkelerinde disiplin sorunları daha çok öğrenci özerkliği, okul kültürü, medya etkisi ve toplumdaki bireyselleşme trendi ile açıklanmaktadır (Gündüz & Koç, 2020; Öz & Alkeveli, 2018). Türkiye’de öğretmen-öğrenci ilişkilerinin daha duygusal ve yakın, AB ülkelerinde ise daha

profesyonel ve sınırların daha belirgin olması, disiplin algısının kültürel olarak farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılıklar, disiplin uygulamalarının da doğal olarak iki eğitim sistemi arasında farklı biçimlerde gelişmesine yol açmaktadır. AB ülkelerinde disiplin süreçlerinin önleyici yaklaşımlar, olumlu davranış destek modelleri ve kurumlar arasında yüksek tutarlılıkla yürütülen politika yapıları üzerine kurulduğu görülmektedir (Bradshaw et al., 2010; Thorsborne, 2013). Buna karşın Türkiye’de disiplin uygulamalarının öğretmen inisiyatifine daha fazla dayandığı, okuldan okula değişen uygulama biçimleri içerdiği ve çoğu zaman cezai unsurları önceleyen geleneksel yaklaşımlarla şekillendiği belirtilmektedir (Doğan, 2020). Bu durum öğretmenlerin disiplin süreçlerinde daha fazla sorumluluk üstlenmelerine, ancak aynı zamanda daha fazla baskı altında hissetmelerine neden olmaktadır. Disiplin sorunlarının çok boyutlu yapısı ve kültürler arası farklılıklar, bu konunun karşılaştırmalı bir perspektifle incelenmesini gerekli kılmaktadır. Literatürde Türkiye ve AB ülkelerini disiplin bağlamında öğretmen deneyimleri üzerinden doğrudan karşılaştıran çalışmaların sınırlı olması, bu araştırmanın önemini artırmaktadır. Öğretmen deneyimlerinin disiplin süreçlerini nasıl şekillendirdiğini ortaya koymak, hem politika yapıcılar hem de okul yöneticileri için değerli bir veri kaynağı oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Türkiye ve AB ülkelerinde görev yapan öğretmenlerin öğrenci disiplin sorunlarına ilişkin algılarını, bu sorunların nedenlerini ve kullanılan müdahale stratejilerini karşılaştırmalı bir perspektifle ortaya koymaktır. Araştırma, disiplin süreçlerinin kültürel, yönetsel ve pedagojik boyutlarını birlikte ele alarak disiplin politikalarının geliştirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu kapsamda araştırma şu sorulara yanıt aramaktadır:

- Türkiye ve AB ülkelerinde öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin sorunlarının niteliği nedir?
- Bu sorunların ortaya çıkmasında etkili olan kültürel, sosyal ve kurumsal faktörler nelerdir?
- Öğretmenler bu sorunlarla baş ederken hangi stratejileri kullanmaktadır?
- İki eğitim sistemindeki müdahale yaklaşımları hangi yönleriyle benzerlik ve farklılık göstermektedir?
- Öğretmenlerin deneyimleri disiplin politikalarının geliştirilmesi için hangi önerileri ortaya koymaktadır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmenlerin öğrenci disiplin sorunları ve müdahale stratejilerine ilişkin deneyimlerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlayan nitel bir çalışma olarak yapılandırılmıştır. Nitel araştırmalar, bireylerin yaşantılarını doğal bağlamları içinde anlamaya yönelik esnek ve derinlemesine bir yaklaşım sunduğundan, bu araştırmanın amacına uygun kapsamlı bir veri üretim süreci sağlamaktadır (Creswell, 2013). Çalışmada, öğretmenlerin disiplin uygulamalarına ilişkin deneyimlerini ayrıntılı biçimde ortaya çıkarmak için karşılaştırmalı durum



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

analizi deseni kullanılmıştır. Bu desen, iki veya daha fazla durumu karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları sistematik biçimde analiz etmeye imkân tanımakta ve disiplin süreçlerinin kültürler arası boyutlarının değerlendirilmesinde önemli bir metodolojik avantaj sunmaktadır

Çalışma Grubu ve Katılımcılar

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Almanya, Belçika, Fransa, İngiltere ve Finlandiya’da en az beş yıl öğretmenlik yapmış ve Türkiye’ye dönmüş 15 lise öğretmeni ile Ankara’nın farklı ilçelerinde görev yapan 17 öğretmen olmak üzere toplam 32 katılımcı araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcıların büyük bölümü 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir ve farklı branşlarda görev yapmaktadır. Ayrıca birçok katılımcı, kariyerleri boyunca birden fazla okulda görev yapmış olup bu durum, disiplin sorunlarının çeşitliliğine ilişkin güçlü bir bağlamsal veri sağlamaktadır. Katılımcıların bu çeşitlilik içeren mesleki geçmişi, karşılaştırmalı analiz için zengin bir veri kaynağı oluşturmuştur.

Veri Toplama Süreci

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme formu, literatürde yer alan disiplin sorunları, nedenleri, müdahale stratejileri ve uygulanan yaptırımlar temel alınarak geliştirilmiş; uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliği artırılmıştır. Formun uygulanabilirliğini test etmek amacıyla iki aşamalı pilot uygulama yapılmış ve gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci, 15 Ocak–1 Nisan 2025 tarihleri arasında yürütülmüş; görüşmeler yaklaşık 40 dakika sürmüş ve katılımcıların tercihleri doğrultusunda ses kaydı alınmış veya ayrıntılı notlar tutulmuştur. Etik izinler alınmış, katılımcılara bilgilendirilmiş onam sağlanmış ve gizlilik ilkelerine titizlikle uyulmuştur.

Veri Analizi, Geçerlik ve Güvenirlik

Görüşme verileri, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan betimsel içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz süreci, ses kayıtlarının transkripsiyonu, metinlerin bütüncül okunması, anlamlı kodların çıkarılması ve bu kodların temalara dönüştürülmesi aşamalarını içermiştir. Kodlamaların güvenilirliğini sağlamak için araştırmacılar arası karşılaştırma yapılmış; Miles–Huberman formülü kullanılarak yüksek düzeyde uyum elde edilmiştir. İçerik geçerliğini artırmak üzere uzman görüşleri dikkate alınmış; bağlamsal geçerlilik için katılımcı doğrulaması yapılmıştır. Veri güvenliği araştırma süreci boyunca korunmuş ve tüm veriler anonimleştirilerek analiz edilmiştir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulguları, Türkiye ve AB ülkelerinde öğretmenlerin karşılaştığı disiplin sorunlarının benzer temalarda toplandığını, ancak müdahale yaklaşımlarının kültürel ve yönetsel farklılıklar



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

nedeniyle belirgin biçimde ayrıştığını ortaya koymaktadır. Türkiye’de saygısızlık, ilgisizlik, akran zorbalığı ve cep telefonu kullanımı öne çıkarken (Acar & Erdoğan, 2020; Karataş & Ergin, 2024), AB ülkelerinde disiplin sorunlarının öğrenci özerkliği, okul kültürü ve medya etkisiyle daha yakın bağlantılı olduğu görülmektedir (Gündüz & Koç, 2020; Öz & Alkeveli, 2018). AB ülkelerinde önleyici ve öğrenci merkezli müdahaleler yaygın olarak kullanılırken; Türkiye’de öğretmen inisiyatifine dayalı, çoğu zaman cezai nitelikli müdahaleler daha baskın bir yer tutmaktadır (Atalay & Bozkuş, 2022; Doğan, 2020; Bradshaw et al., 2010). Bu farklılıklar, disiplin süreçlerinin yalnızca öğrenci davranışlarıyla değil, eğitim politikaları, okul iklimi ve kültürel değerlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: disiplin, öğretmen görüşleri, okul iklimi, ab ülkeleri, müdahale stratejileri

Kaynakça

- Acar, E., & Erdoğan, Ç. (2020). Ortaöğretim kurumlarında disiplin sorunları: Öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 45–62.
- Atalay, N., & Bozkuş, K. (2022). Okul iklimi ve öğrenci davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 30(2), 211–230.
- Başaran, İ. E., & Çınkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (4. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2010). Examining schoolwide positive behavioral interventions. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 133–148.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Doğan, S. (2020). Ortaöğretimde disiplin uygulamaları ve öğretmen algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(4), 623–650.
- Gündüz, Y., & Koç, S. (2020). Sosyal medyanın öğrencilerin okul davranışlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(75), 1502–1523.
- Karataş, Z., & Ergin, H. (2024). Disiplin sorunlarının nedenleri ve çözüm yolları. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(1), 120–145.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Öz, F., & Alkeveli, S. (2018). Aile tutumları ve disiplin davranışları. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 89–108.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Thorsborne, M. (2013). Restorative approaches in schools. *Restorative Practices Journal*, 9(1), 5–22.

Okul Öncesi Öğretmenlerin İdarecilerle Yaşadığı İletişim Sorunları ve Çözüm Önerileri

Hilal Kaplan ¹, Aziz Özyürek ², Adem Yılmaz ³, Ayni Dağlı ³, Fatma Yıldırım ³, Tuğba Uçan ³, Hülya Yurdusever ³ & Handan Aktaş ³

¹ Eğitim Yönetimi, Anadolu Üniversitesi

² Özel Eğitim Öğretmenliği, Kozan Ram Müdürlüğü

³ Okul Öncesi Öğretmenliği, Kozan Şehit Tayfur Uluçay Anaokulu

Problem Durumu

Okul öncesi öğretmenleri, 3-6 yaş arası çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini desteklemek için çalışan, bu alanda eğitim almış profesyonellerdir. Araştırmada, katılımcılar bu meslek grubunu temsil etmektedir (Balyer, 2017). İletişim, bilgi, düşünce, duygu veya anlamların kişiler arasında sözlü ya da sözsüz yollarla aktarılması sürecidir. Bu araştırmada iletişim, öğretmenler ve idareciler arasında geçen etkileşim ve bilgi paylaşımı süreci olarak ele alınmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Etkili iletişim için okul yöneticilerinin aktif dinleme, açık iletişim ve empati gibi becerileri geliştirmeleri gereklidir. Ayrıca, iletişimde çatışmaların çözümüne odaklanan ve yapıcı bir dil kullanan yöneticiler hem öğretmenler hem de kurum için olumlu bir ortam yaratabilir. Eğitim kurumlarında düzenli toplantılar, geri bildirim oturumları ve iş birliğini teşvik eden etkinlikler, iletişim süreçlerini iyileştiren unsurlar arasında yer alır (Çelik, 2019). İletişim sorunları, bireyler arasında etkili bir şekilde bilgi ve anlam aktarımının gerçekleşmemesi sonucunda ortaya çıkan problemlerdir. Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin idarecilerle yaşadığı bilgi eksikliği, geri bildirim yetersizliği ve empati eksikliği gibi durumlar iletişim sorunları olarak ele alınmaktadır (Çalışkan, 2019).

Eğitim ortamlarında iletişim sorunları, kurumun işleyişini ve eğitim süreçlerini olumsuz etkileyen önemli faktörler arasında yer alır. Bu sorunlar genellikle bilgi paylaşımındaki eksiklikler, empati yetersizliği, geri bildirim eksikliği ve çatışma yönetimindeki başarısızlık gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır (Özdemir, 2020). Eğitim kurumlarında açık ve etkili iletişim eksikliği, yalnızca öğretmenlerin değil, aynı zamanda öğrencilerin de eğitim deneyimlerini olumsuz etkileyebilir. Okul öncesi eğitim ortamlarında iletişim sorunlarının birçok farklı nedeni olabilir. Öncelikle, idarecilerin yoğun iş yükü ve zaman yönetiminde yaşadığı zorluklar, öğretmenlere yeterli zaman ve dikkat ayıramamalarına yol açabilir. Ayrıca, öğretmenlerin idarecilere sorunlarını iletmede çekinceler yaşaması veya idarecilerin iletişimde açık bir yaklaşım sergilememesi, bu sorunları daha da derinleştirebilir (Kaya, 2019).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İletişim sorunlarının temelinde çatışma yönetimindeki eksiklikler önemli bir rol oynar. Çatışma durumlarında etkili bir iletişim kurulamaması, sorunların büyümesine ve öğretmen-idareci ilişkilerinin zedelenmesine neden olabilir. Çatışmaların yapıcı bir şekilde ele alınması için idarecilerin açık, empatik ve çözüm odaklı bir iletişim tarzı benimsemeleri gerekmektedir (Korkmaz & Gümüşeli, 2020). Düzenli geri bildirim oturumları, açık iletişim kanalları ve öğretmenlerin görüşlerini paylaşılabilecekleri toplantılar, iletişim sorunlarının çözümüne yönelik etkili araçlar arasında yer alır. İdarecilerin aktif dinleme becerilerini geliştirmeleri ve öğretmenlerin katkılarını değerli bulduklarını hissettirmeleri, kurum içindeki iletişim sorunlarını azaltabilir (Çelik, 2019).

Yöntem

Okul öncesi öğretmenlerin idarecilerle yaşadığı iletişim sorunları ve çözüm önerileri üzerine yapılan bu araştırmada, var olan durum olduğu gibi yansıtılmaya çalışıldığından tarama türünde nitel bir durum araştırmadır. Nitel araştırma, nitel veri toplama tekniklerinden gözlem, görüşme veya doküman analizi kullanılarak algıların ve olayların gerçek ortamında bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasına yönelik nitel sürecin izlendiği araştırmalardır. Araştırma deseninin oluşmasında ve toplanan verilerin analizinde tümevarım yaklaşımı izlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, Samsun ilinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu kapsamda 2024-2025 eğitim öğretim yılı için Samsun ilinde görev yapan 10 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu örneklemede amaç, nispeten küçük bir örneklem oluşturmak ve örnekleme incelenen bireylerin heterojenliğini, yani var olan probleme kimlerin taraf olabileceğini maksimize etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri Toplama Araçları

Okul öncesi öğretmenlerin idarecilerle yaşadığı iletişim sorunları ve çözüm önerileri ilişkin görüşlerinin incelenmesini ortaya koymak için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi, “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlamaktadırlar. Bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, duygularına, şikâyetlerine ve inançlarına ilişkin bilgi toplamada etkili bir yöntem olması sebebiyle sosyal bilimlerde oldukça tercih edilen bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yapılan araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşme soruları literatür taraması neticesinde okul yönetimindeki işlevler (Şişman, 2002; Taymaz, 2019) dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde nitel analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verilerin belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenmesidir. Buradaki amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu sebeple öğretmenler ile görüşmeler neticesinde elde edilen yazılı metinler okunarak sorunlar yönetim işlevleri başlıkları altında kodlanarak ayrı ayrı gruplandırılmıştır. Oluşturulan kodlar tekrar gözden geçirilerek doğruluğu teyit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin idarecilerle yaşadığı iletişim sorunlarını, bu sorunların eğitim ortamına ve öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına etkilerini ve çözüm önerilerini kapsamlı bir şekilde incelemektedir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin idarecilerle yaşadıkları iletişim sorunlarının çok çeşitli olduğunu ve bu sorunların eğitim ortamında huzursuzluk, iş tatminsizliği, verimlilik kaybı ve artan stres gibi olumsuz sonuçlara yol açtığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, özellikle bilgi paylaşımındaki eksiklikler, geri bildirim yetersizliği, empati eksiklikleri ve çatışma yönetimi problemleri nedeniyle sıkıntı yaşamaktadır. Bu iletişim sorunları, öğretmenlerin iş motivasyonlarını zayıflatmakta, iş tatminini düşürmekte ve eğitimdeki başarıyı sınırlamaktadır. Öğretmenlerin idarecilerle yaşadıkları iletişim sorunları, eğitim ortamına doğrudan olumsuz etkiler yapmaktadır.

İletişim eksiklikleri nedeniyle öğretmenler, eğitimdeki temel kararları zamanında ve doğru bir şekilde almakta zorluk çekmektedirler. Bilgi paylaşımındaki düzensizlikler, öğretmenlerin eğitim süreçlerini etkili bir şekilde planlamalarını engellemektedir. Bu durum, sınıf yönetimi, öğrencilerin gelişimi ve eğitimdeki genel başarı üzerinde önemli olumsuz etkiler yaratmaktadır. Öğretmenler, eğitimdeki süreçlerin daha verimli olabilmesi için, idarecilerden düzenli ve zamanında bilgi paylaşımı talep etmektedirler. İletişim süreçlerinde yaşanan en belirgin sorunlardan biri, bilgi paylaşımındaki eksikliklerdir. Öğretmenler, idarecilerden gelen bilgi aktarımının düzensiz ve geç olduğunu ve bu durumun eğitimdeki etkinliği olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu eksiklik, öğretmenlerin eğitim stratejilerini doğru bir şekilde oluşturamamaları ve gerekli hazırlıkları yapamamaları gibi problemlere yol açmaktadır.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, öğretmen-idareci ilişkisi, iletişim sorunları, mesleki motivasyon, iş tatmini

Kaynakça



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Balyer, A. (2017). Öğretmenlerin motivasyonlarını artırmada okul yöneticilerinin rolleri. Eğitim ve Bilim, 42(189), 233-245.

Çalışkan, M. (2019). İletişim sorunlarının çözümüne yönelik stratejiler: Eğitim ortamlarında uygulamalar. Eğitim Yönetimi Araştırmaları Dergisi, 6(2), 45- 60.

Çelik, V. (2019). Eğitim yönetimi: Kuram ve uygulama. Nobel Yayıncılık.

Kaya, Z. (2019). Çatışma yönetimi becerilerinin eğitim ortamlarına etkisi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 43(197), 122-134.

Korkmaz, M. ve Gümüşeli, A. İ. (2020). Okul yönetiminde liderlik ve iletişim becerileri. Eğitim ve Bilim, 45(203), 15-28.

Özdemir, S. (2020). Okul yöneticilerinin empati becerileri ve öğretmen performansı.

Uluslararası Eğitim Yönetimi Dergisi, 8(3), 78-91.

Şişman, M. (2002). Öğretim liderliği. Pegem Yayıncılık.

Taymaz, H. (2019). Okul yönetimi ve yönetici yetiştirme. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 19(1), 123-135.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yöneticilerin Örgütsel Demokrasi Özelliklerinin İş görenlerin Örgütsel Sinizm Davranışları Üzerindeki Etkisi

Hilal Kaplan ¹, Tuğba Uçan ², Aziz Özyürek ³, Vahap Devran ⁴, Adem Yılmaz ², Hacer Kürkcü ², Mehlika Sürücü ², Gül Demir ² & Mehmet Boğucu ²

¹ Eğitim Yönetimi, Anadolu Üniversitesi

² Okul Öncesi Öğretmenliği, Kozan Şehit Tayfur Uluçay Anaokulu

³ Özel Eğitim Öğretmenliği, Kozan Ram Müdürlüğü

⁴ Okul Öncesi Öğretmenliği, Kozan Kızıllar İlkokulu

Problem Durumu

Okullarda ki yöneticilerin Örgütsel Demokratik davranışlarının nasıl artırılabilceği sorusu ve bu soruya verilecek yanıtlar günümüzdeki okulların ve kurumların başarısı açısından önem arz etmektedir. Bizde bu gerekçeyle okullardaki örgütsel demokrasinin nasıl artırılabilceği sorusuna cevap aramak için örgütsel sinizmin, örgütsel demokrasi üzerindeki etkisini araştırdık. Örgütsel demokrasi üyelerinin yönetime katılmalarının sağlanması (Yazdani, 2010) ve örgütün stratejisi belirlenirken bütün üyelerin katılımı ile oluşturulması gerekir (Crane ve Matten, 2005). Siyaset unsuru olarak görülen demokrasinin örgütsel düzeyde kullanılmasına, örgütsel demokrasi denir. Genellikle devlet yönetim biçimi olarak algılanmasına rağmen demokrasi insanların toplu olarak bir araya geldiği her yerde bir yönetim biçimidir (Toktok 2010).

Değişimin doğasındaki en önemli konu insandır (İnandı ve Gılıç 2016). İnsanların olduğu yerde dikkatle ele alınması gereken konulardan biri eğitim çalışmalarıdır. Eğitimin hedeflerine ulaşmasında temel faktör öğretmenlerdir. Öğretmenler okullarına olumlu bir bağ ile bağlandıklarında okulun hedeflerine ulaşması daha kolay olur. Bunun tam tersi okullarına karşı olumsuz bir tutum geliştirmişlerse, okulların hedeflerine ulaşması mümkün olmamaktadır. Okullardaki olumsuz hava ve yöneticiler ile öğretmenler arasındaki iletişim kopukluğu, birçok öğretmenin mesleki bağlılıkları azalmaya başlamakta ve bu kutsal 46 meslekten uzaklaşmaktadırlar. Okul yöneticileri öğretmenleri okul yönetimine katarak öğretmenleri daha fazla eğitimin içine çekmiş olurlar. Böylece okulun hedeflerinin oluşturulmasında ve bu hedefe ulaşılmasında öğretmenlere büyük bir enerji ve sorumluluk yükleyecektir. Eğitim faaliyetlerinin amacı sadece gelecek nesilleri topluma kazandırmak olarak görülmemelidir. Eğitimi yarıda bırakıp topluma kazandırılmayan her birey topluma zarar verecek bir duruma düşebilir. Bu yönü ile eğitim aynı zamanda toplumun korunmasında ve bireylerin dışlanmadan topluma adapte olmasını sağlamada önemli bir görev icra etmektedir. Örgütsel

Demokrasi iş hayatında daha önemli bir yer tutması gerektiği uzun zamandır tartışılan bir konudur. Küresel Dünya da ekonomik değişimler, örgütlerdeki yönetim anlayışının ve güç dengelerinin tekrar gözden geçirilmesini gerekli kılmıştır. Demokratikleşmenin gereği olarak örgüt üyelerinin kendi kendilerini yönetmeleri ve daha fazla sorumluluk almaları kaçınılmaz olmuştur (Butcher Clarke, 2002). Örgütsel Demokrasi, örgüt üyelerinin kendilerini ilgilendiren konularda karar alınırken karar aşamalarına katılmalarını gerektirir. Örgütlerdeki Demokrasi yaklaşımı çalışanların yönetenlerle birlikte karar alması, alınan kararların uygulama aşamalarını takip etmesi ve sürecin sonunda birlikte denetleme yapılması politikadaki demokrasiden farklılık göstermektedir (Harrison, Freeman2004).

Örgütsel Demokrasinin birçok farklı tanımı vardır. Bu tanımlar incelendiğinde de ortak noktalarının, çalışanlarını önemli bir değer olarak görüp insanlara adaletli davranmayı gerektirdiği görülmüştür. En önemli ortak nokta ise örgüt üyelerinin kendilerini ilgilendiren konularda karar alırken her birey özgürce fikirlerini dile getirebilir. Her birey kararlarını açıkça söyledikten sonra birlikte ortak bir fikirde buluşabilir. Bu davranış örgütü daha güçlü kılacaktır. Her birey değerli olduğunu ve örgütün bir parçası olduğunu görecektir böylece güçlü bir bağ ile hedeflere ulaşmak için çalışacaktır. Örgütsel demokrasilerde yöneticilerle çalışanlar arasında çift yönlü güçlü bir iletişim vardır. Örgüt içerisinde ifade özgürlüğünü sağlamak kişilerin daha fazla yönetime katılmalarını sağlayacaktır. Şeffaflık ve adalet kişilerde güven duygusunu perçinleyecektir (Lansbury 2009).

Yöntem

Araştırma Modeli Bu çalışmada amaç yöneticilerin örgütsel demokrasi özellikleri ile iş görenlerin örgütsel sinizm davranışlarına etkisini ve iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek olduğundan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Şekil.1 Şekil-1 Araştırmanın Modeli Araştırmanın Hipotezleri Aşağıdaki Hipotezler yapılan çalışmada geliştirilmeye çalışılmıştır. H1: Okul yöneticilerinin örgütsel demokratik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm davranışları arasında ilişki vardır. H2: Okul yöneticilerinin Örgütsel Demokratik alt boyutlarından katılım-eleştiri özelliklerinin örgütsel sinizm davranışlarına etkisi vardır. H3: Okul yöneticilerinin Örgütsel Demokratik alt boyutlarından şeffaflık özelliklerinin örgütsel sinizm davranışlarına etkisi vardır. H4: Okul yöneticilerinin Örgütsel Demokratik alt boyutlarından adalet özelliklerinin örgütsel sinizm davranışlarına etkisi vardır. H5: Okul yöneticilerinin Örgütsel Demokratik alt boyutlarından eşitlik özelliklerinin örgütsel sinizm davranışlarına etkisi vardır. Örgütsel Demokrasi □ Katılım-Eleştiri □ Şeffaflık □ Adalet □ Eşitlik Örgütsel Sinizm 50 Veri Toplama Aracı Çalışmadaki veriler anket yöntemiyle toplanmıştır. Anketler yüz yüze uygulanmıştır. Kullanılan ankette 52 soru kullanılmıştır. 1. kısımda Örgütsel Demokrasi ve alt boyutlarını belirlemek amacıyla Örgütsel Demokrasi davranışlarını ölçmek için Geçkil (2016) ve Tikici'nin geliştirip Türkçe ye çevirdikleri 5'li Likert ölçekli 23 sorudan oluşan anket kullanılmıştır. 2. kısımda Örgütsel Sinizm ölçeğinde ise (13 soru) Andersson (2004) tarafından geliştirilen İngilizce Çevirisi kullanılmıştır.3. bölümde ise anketi dolduranların demografik özelliklerini öğrenmek için 6 soru hazırlanmıştır. Demografik sorularda Cinsiyet, Çalıştığı kurum, Medeni Durum, kaç yıldır aynı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

işte çalıştıkları, Eğitim durumu ve işlerinden ayrılmayı isteyip istemeyeceği soruları yer almıştır. Bütün Ankette 1=Kesinlikle Katılmıyorum- 5=Kesinlikle Katılıyorum şeklindeki 5’li Likert tipi ölçek kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Örgütsel Demokrasinin, Örgütsel Sinizme etkisi incelendiğinde aralarında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Örgütsel Demokrasinin alt boyutları ile örgütsel sinizm arasında sadece eşitlik boyutu ile anlamlı etkisi çıkmıştır. Öğretmenlerin en çok önemsedikleri kavramın eşitlik olduğu ve yöneticilerden herkese eşit davranılmasını bekledikleri anlamına gelmektedir. Diğer alt boyutları olan Katılım-Eşitlik, Şeffaflık ve Adalet boyutları herhangi bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Cinsiyet odaklı bakıldığında cinsiyetin dağılımının örgütsel sinizme etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu durum okul yöneticilerin öğretmenlere cinsiyet odaklı yaklaşmadıkları her öğretmene eşit yaklaştığı anlamına gelebilir. Çalıştıkları işten memnun olmayıp işyerini değiştirmek isteyen çalışanların örgütsel sinizmden etkilendikleri ve buna bağlı olarak işlerinden memnun olmayanların örgütsel sinizm değerlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerine örgütsel performansı artırabilmek için öğretmenlerle birlikte okulun yönetilmesi ve dürüst samimi bir okul ortamının öğretmenlerin motivasyonlarını artıracak anlaşılmıştır. Gelişen toplumlarda sadece toplumun değil kurumlarında buna ayak uydurmaları gerektiği görülmüştür. Bu çalışmaya ek olarak aynı ortamda çalışan kişilerin örgütsel sinizmleri ölçekleri değerlendirilebilir. Böylece örgütsel sinizm boyutu sadece o kişide mi yüksek çıkıyor yoksa bütün çalışanlarda aynı boyutta mı sorgulanabilir. Sonuç olarak örgütsel demokrasiyi benimseyen ve kurumlarında uygulayan okul yöneticilerinde örgütsel sinizm düzeyleri değişen ölçülerde etkilenmektedir. Bunun için okul yöneticilerinin öğretmenlerine ve paydaşlarına güvenmeleri gerekir. Örgütsel demokrasi yöntemi iş birliği yönetim tarzını kullandığında başarı oranı artacaktır. Bu durum örgütsel sinizmin azalmasına, güven ve başarının artmasına neden olabilir.

Anahtar Kelimeler: örgütsel demokrasi, örgütsel sinizm, öğretmen

Kaynakça

- Yazdani, N. (2010), Organizational Democracy and Organizational Structere link. ResearchJournal Of the İnstitute of Business Administration 5 (2) 51-73.
- Crane, A., Matten, D. (2005). What is Stake Holder Democracy? Perspektives andIssues, Business Ethics A European Revrew 14 (1) 6-13.
- Toktok, N. (2010). Türkiye’de Demokrasi Kültürü. Turan Stratejik Araştırmaları Merkezi Dergisi.2 (7) 135-142.
- İnandı Y.- Gılıç F. (2016). Öğretmenlerin Değişime Hazır bulunuşlukları ve Okul Kültürü. Eğitim Araştırmaları ve İncelemeleri 11(8) 823-833.
- Butcher, D. Clark,e M. (2002). The Cornerstone for Organizational Democracy. Organizational Dynamics, Vol 31. No:1, 35-46.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Harrison, S.J.-Freeman, R.E. Special Topic: Democracy in and around Organizations. *Academy of Management Executive* Vol 18: 49-53.

Lansbury, D.R. Workplace Democracy And The Global Financial Crisis *Journal of industrial Relations*, Sage Publications 51 ss.1-22.

Sadykova, G. ve Tutar, H. (2014). Örgütsel Demokrasi ve Örgütsel Muhalefet Arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *İşletme Bilimi Dergisi* 2 (1) ss.1-16

Weber, W.G. (2009). The influence of organizational democracy on Employees socio-moral climate and prosocial behavioral orientations. *Journal of Organizational Behavior* 30(8)1127-1149.

Bozkurt, T. (2011). Çalışma İlişkilerinin Evreni. 1. Baskı Beta BasımYayımdağıtımA.Ş. İstanbul

Yıldırım, F. (2007). İş doyumu ile ilgili Örgütsel Adalet İlişkisi. *Ankara üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*. Cilt 62 s.1 253-278.

Carmona, A. (2010). Fusing Family and Firm: Employee Perceptions of Perceived Homophily, Organizational Justice, Organizational in Family Business: *Journal Of Family Businessstrategy* Vol 1 210-223.

Mignonac, K. (2018). Karasızlıkta gezinme. algılanan örgütsel prestij ve bunun çalışan sinizmi ve sessizlikle ilişkisi. *Yönetim Araştırmaları Dergisi* 55(5) 837-872.

Dean, J.W. (1998). Örgütsel Sinizm. *Yönetim İnceleme Akademisi*. 23 (2) 341-352.

Stanley, D.J- Meyer, J.P. (2005). Çalışan Sinizmi ve Örgütsel Değişime Direnç. *İşletme ve Psikoloji Dergisi*. 19: 429-459.

Abraham, C. (2000). Örgütsel Sinizm. Temelleri ve Sonuçları. *Sosyal ve Genetik Psikoloji Araştırma Dergisi*. 126 (3) 269-292.

Demirçelik, E. Korkmaz, M. (2017). Ortaokul Öğretmenlerinin algılarına göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*.7(12) 33-53.

Tyler T.R- Blader S.L (2003). Grup Katılım Modeli. Sosyal Kimlik ve İşbirlikçi Davranış. *Kişilik ve Sosyal Psikoloji İncelemesi*. 7(4) 349-36.

Örücü E.-Hasırcı I. (2021). Örgütsel Sinizmin Sanal Kaytarma davranışı üzerindeki etkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*. C.18 s.285-303.

Turabık, T. (2019). Yüksek Öğretim Örgütlerinde Demokrasi ile Politik Davranışlar Arasındaki İlişki. *Hacettepe Sosyal Araştırmalar Dergisi*. C.4s 110-128



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Paulo Freire'nin Ped Andragojik Yaklaşımının Kuramsal Temellerine Giriş

Tevfik Gelen

Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi, Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Neoliberal politikalar sonucunda eğitimin amacının, iktidar sahipleri tarafından insanların serbest piyasa ekonomisine katkı sunabilecek insan kaynakları olarak görülmesi, ayrıca Freire'nin üzerinde durduğu ve eleştirdiği konulardan biridir. Çünkü, anlatım hastalığından muzdarip mevcut eğitim sistemi (Freire, 2021a, s.89), öğrencinin eleştirme ve keşfetme yeteneğini kısıtlayıcı olduğu gibi, aynı zamanda ezilen bir zihniyetin doğmasına da yol açmaktadır (Gupta ve diğerleri, 2019, s.27). Bu sistem Freire'ye göre öğrencilerinin yetilerinin elinden alınmasını sağlayarak mevcut iktidarın kasıtlı olarak varlığını sürdürebilmesine imkan tanımaktadır (Gupta ve diğerleri, 2019). Bu nedenle Freire geleneksel eğitimin karşısına insanların dünyayla aralarındaki ilişkileri anlamlandırabilecek, iletişimi hayata geçirebilecek ve onu özgürleştirebilecek sorun temelli veya problem tanımlayıcı bir eğitim yöntemini öne sürmekte ve piyasa anlayışı üzerine inşa edilen eğitim sistemine karşı çıkmaktadır (Freire, 2021a, ss. 95-100). Diğer taraftan, halkın dünya görüşüne saygılı olmayan/duymayan bir eğitim anlayışından olumlu sonuçlar beklemek bir yanılgıdır (Freire, 2021a, s. 115). Eğitim, ancak var olan insanların varlığını somut gerçeklik olarak ele aldığı ve halkın düşünselliğine önem verdiğinde kıymetli ve pragmatiktir (Freire, 2021a). Sonuç olarak belirtmek gerekirse, Freire (2021a); eğitimi, insanın gelişmesi ve özgürleşmesine bağlı olarak, içinde bulunduğu gerçekliğin altında yatan temel varsayımların ve sonuçlarının eleştirel bir yaklaşımla ele alınması olarak görmektedir. Ayrıca eğitimin politik ve dinamik bir süreç olduğu göz önüne alındığında, varoluşçu bir eğitim felsefesi tasavvur eden Freire'nin eğitimi, ilerici (gerçeklikle uyumlu) ve hayat boyu süren bir öğrenme süreci olarak gördüğü de belirtilebilir. Öte yandan, diyalog ve eleştirel bilince açık olma, etkileşim yoluyla bilginin güç olmaktan çıkarılarak birlikte oluşturulması, öğrencilerin ilgi ve deneyimlerinin göz önünde bulundurulması Freire'nin eğitim anlayışını yansıttığı söylenebilir.

Bu bağlamda Paulo Freire'nin yetişkin öğrenmesi alanında önemli bir yere sahip olan eleştirel pedagoji kuramı, Türkçe literatürde de çeşitli çalışmalara konu olmuştur. Ancak mevcut çalışmaların çoğunluğu (Ayhan, 1995; Bingöl ve Aybar, 2020; Güngör ve Saltürk, 2020; Korkutan ve Kaplan, 2022; Özcan, 2021; Sayılan, 2021; Yıldırım, 2011; Yılmaz, 2016), Freire'nin eğitim anlayışını genel hatlarıyla ele



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

almakta ve onun radikal eleştirel pedagojisinin kuramsal temellerini derinlemesine incelememektedir. Bu nedenle çalışmada Freire'nin eğitim anlayışını oluşturan kavramlar ayrı bir başlık altında ele alınarak onun eğitim anlayışının altında yatan temel nedenler açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla çalışmanın ilgili literatürdeki bir boşluğu doldurabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, Freire'nin eğitim anlayışına yön veren kuramsal temellerin daha kapsamlı bir şekilde analiz edilmesi, bu konuya ilgi duyan tüm paydaşlar için temel bir bilgi kaynağı oluşturacaktır.

Çalışmanın temel amacı, Freire'nin eğitim anlayışının felsefi ve tarihsel arka planını ortaya çıkararak, bu anlayışın temelini oluşturan kavramları sistematik bir şekilde incelemektir. Bu sayede, Freire'nin eğitim anlayışının günümüz eğitim pratikleri ve kuramları üzerindeki etkileri daha iyi anlaşılabilmesi öngörülmektedir. Bu bağlamda, önceden belirlenmiş araştırma sorularına yanıt aranmış ve literatür taraması temelinde ek olarak ortaya çıkan sorular, tartışma ve sonuç bölümlerinde ele alınarak akademik bir tartışma ortamına sunulmuştur.

- Freire'nin eğitim anlayışının felsefi ve tarihsel arka planı nedir?
- Paulo Freire'nin eğitim anlayışını şekillendiren kuramsal kavramlar nelerdir?
- Bu kavramlar, Freire'nin eleştirel pedagojisi içinde nasıl bir rol oynamaktadır?
- Freire'nin eğitim anlayışının güncel eğitim pratikleri ve kuramları üzerindeki etkileri nelerdir?

Bu bağlamda tartışma ve sonuç bölümünde aşağıdaki sorulara yanıt aranarak akademik bir diyalog başlatılmıştır:

- Halkın özlemlerini yansıtan bir eğitim önerisi mümkün müdür?
- PTE (Problem Tanımlayıcı Eğitim) sisteminin öngördüğü kuramsal ve uygulamaya ilişkin çerçevenin bölgesel mi, yoksa evrensel mi bir niteliğe sahiptir?
- Bankacı eğitim modeli içerisinde otorite olarak kabul görülen öğretmenler ezen sınıfına dahil midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Freire'nin eğitim perspektifi ve eğitim perspektifinin kuramsal temellerini oluşturan bankacı eğitim, diyalog, üretken sözcükler, sessizlik kültürü, özgürlük korkusu ve praksis gibi kavramların gözden geçirilmesi ve bu kavramlara ilişkin yayımlanmış çalışmalardan elde edilen verilerin sistematik bir biçimde incelenmesini amaç edinen bu çalışmada nitel araştırma yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, basılı veya elektronik kaynak olmak üzere belgelerin içeriğini detaylıca ve sistematik olarak incelemek ve değerlendirmek için kullanılan bir yöntemdir (Kıral, 2020, s.173). Doküman analizi yöntemiyle ilgili konu hakkında



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bir anlayış geliştirmek, anlam ortaya çıkarmak veya teorik bilgiyi geliştirmek için verilerin titizlikle incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir (Corbin ve Strauss, 2008).

Araştırmanın Örneklemi / Veri Kaynakları

Nitel araştırma yönetiminin tercih edildiği bu çalışmada veri kaynağı olarak elektronik ve basılı dokümanlar incelenmiştir. Bu çerçevede ilk aşama olarak çalışmada, konuyla ilgili ele alınan bankacı eğitim, problem tanımlayıcı eğitim, diyalog, üretken sözcükler, sessizlik kültürü, özgürlük korkusu, praksis gibi anahtar kelimeler kullanarak bazı internet veri tabanlarında (Google Scholar, ULAKBİM, Proquest, Türkiye Atıf Dizini, Ulusal Tez Merkezi, Wiley Online Library, ERIC-EBSCOhost) tarama yapılmıştır. Tarama 2023 Şubat ile 2025 Şubat tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Tarama sonucunda 6'sı kitap olmak üzere toplamda 42 adet ulusal ve uluslararası çalışmaya ulaşılabilmiş, bunlardan konuyla doğrudan ilgili olduğu düşünülen 27 yayın çalışmanın örneklemini oluşturmuş ve araştırma kapsamına alınarak değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamına dahil edilen dokümanların çalışmaya dahil edilmesinde, doğrudan konuyla ilgili temel ve zengin veri kaynağı sunabilecek bir nitelikte olması, ilgili literatürde başat kaynaklar olarak gösterilmesi, yayın dilinin Türkçe veya İngilizce olması, herhangi bir zaman aralığını kapsamaması ve çalışmanın tam metnine ulaşılabilir olması ölçüt olarak kabul edilmiştir. Böylece araştırılan konuyla ilgili büyük ölçüde birincil veri kaynaklarına ulaşılarak zengin veriler elde edilmeye çalışılmıştır (Travers, 2001; akt: Kırıl, 2020).

Verilerin Analizi ve Araştırmacının Rolü

Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırma konusuyla ilgili dokümanlara ulaşılmış, araştırmaya dahil edilecek çalışmalarla ilgili kriterler belirlendikten sonra dokümanlar toplanmış ve listelenmiş, dokümanların güvenilirlikleri gözden geçirilmiş, sorgulanmış ve içerik analizi yapılarak raporlandırılmıştır (Kırıl, 2020). Bu aşamada araştırmacı verilere eleştirel bakış açısıyla yaklaşmış ve araştırmadan elde edilen verileri objektif bir şekilde raporlayarak verilerin belirlenmesi ve analiz süreçlerinde dikkatli olmaya özen göstermiştir (Creswell, 2007).

Araştırmanın Geçerliliği

Araştırmanın geçerliliğini artırmak zengin ve birbirinden farklı kaynaklara ulaşılmış, daha makul ve sağlıklı çıkarımların yapılabilmesi için farklı türde kanıtların toplanmış, birden fazla veri seti edinilmeye çalışılmıştır (Özden ve Durdu, 2016, ss151-153). Bu durum araştırmayı güçlü kılmakta ve gerçekliğin objektif olarak yansıtılmasına yardımcı olduğundan araştırmanın geçerliliğini güçlendiren yöntemler olarak değerlendirilebilir (Özden ve Durdu, 2016).

Beklenen/Geçici Sonuçlar



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Freire'nin eğitim anlayışının, ezilenlerin özgürleşmesi ve toplumsal dönüşüm için bir araç olarak gördüğü bir eleştirel pedagojiye dayanmakta olduğunu göstermektedir. Freire'ye göre, eğitim sadece bilgi aktarmak değil, aynı zamanda bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek, kendi yaşamlarını ve toplumlarını dönüştürmelerine olanak tanıyan bir süreçtir. Araştırmada incelenen bu kavramların her birinin, bu dönüştürücü sürecin farklı yönlerini aydınlattığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, Freire'nin eğitim anlayışının, insanları pasif alıcılar olmaktan çıkarıp, eleştirel düşünen, sorgulayan ve toplumlarını dönüştürebilen aktif vatandaşlar haline getirmeyi amaçladığını göstermektedir. Freire'nin pedagojisi, günümüzde de eğitimde eşitsizlik, adaletsizlik ve sömürü gibi sorunlarla mücadele etmek isteyen eğitimciler için önemli bir kaynak olmaya devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: eleştirel pedagoji, bankacı eğitim, diyalog, üretken sözcükler, sessizlik kültürü, özgürlük korkusu, praxis, dönüştürücü eğitim, toplumsal dönüşüm

Kaynakça

- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory (Cilt 12). Sage Publications. <https://doi.org/10.1177/10944281083245>
- Creswell, J., & Clark, V. (2007). Designing and conducting mixed methods research. SAGE Publications.
- Freire, P. (2021a). Ezilenlerin pedagojisi (23 b.). (D. Hattatoğlu, & E. Özbek, Çev.). Ayrıntı Yayıncılık.
- Güngör, C., & Saltürk, A. (2020). Eğitim Sistemine Eleştirel Bir Yaklaşım: Paulo Freire'nin Ezilenlerin Pedagojisi Adlı Eseri Üzerine Bir İnceleme. International Congress of Research and Practice in Education (s. 76-80). Çizgi Kitabevi.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak döküman analizi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 170-189.
- Korkutan, K., & Kaplan, K. (2022). Eleştirel düşünme ve eleştirel okuryazarlık bağlamında Paulo Freire: Ezilenlerin pedagojisi. Turkish Studies- Educational Sciences, 17(1), 141-158.
- Özcan, A. (2021). Paulo Freire'nin "Ezilenlerin Pedagojisi" adlı eserinin eleştirel kurama temel oluşturan kavramlar bakımından değerlendirilmesi. Türkiye Eğitim Dergisi, 6(2), 561-569.
- Özden, M., & Durdu, L. (2016). Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar İçin Nitel Araştırma Yöntemleri (1. b.). Anı Yayıncılık.
- Sayılan, F. (2021). Özgürleştirici bir pedagoji modeli olarak halk eğitimi. Eleştirel Pedagoji(69-70), 10-14.
- Yıldırım, A. (2011). Eleştirel pedagoji (Paulo Freire ve Ivan Illich'in eğitim anlayışı üzerine (2 b.). Anı Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yılmaz, Z. (2016). Paulo Freire'nin felsefesinde özgürleşmenin aracı olarak eğitim. Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi, (22), 299-313.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dijital Çağda Yetişkin Eğitimi ve Haber Medyası Okuryazarlığı: Demografik Değişkenlere Göre Farklılıkların İncelenmesi

Tevfik Gelen ¹ & Aynur Altun Nalbant ²

¹ Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi, Ankara Üniversitesi

² Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Ankara Üniversitesi, Ankara Sayıştay Anaokulu, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Bireylerin haberleri; nasıl anlamlandırdıkları, medyada nasıl takip ettikleri, kendi haber tüketiminden nasıl etkilendikleri, neden etkileşime girdikleri ve tükettiklerini anlamaya yönelik çabalara haber medyası okuryazarlığı (news media literacy) denmektedir (Güdekli, Deren Van Het Hof, Eser ve Oruç, 2022, s.61). Haber medyası okuryazarlığı (news media literacy), haber tüketicilerinin bilgiyi edinme kanallarında eleştirel ve bilinçli bir şekilde gezinmelerini sağlayan bilgi ve becerileri ifade etmekte ayrıca kişisel ve toplumsal değer ve inançların bilginin üretim ve tüketiminde oynadığı önemli rolü göstermektedir (Hameleers, 2020, s.4). Bir diğer yandan, bireylerin demokratik hayata katılımları için yeterli şekilde bilgilendirilmelerine yardımcı olma rolünü yerine getiren haber medyası okuryazarlığı, gazeteciliği tanımlamak ve onunla etkileşim kurmak için gereken bilgi ve motivasyonu ifade etmektedir (Maksl, Ashley & Craft, 2015, s.29). Bu bağlamda haber medyası okuryazarlığı bireylerin haber üretimi, tüketimi ve satışları hakkında bilgi sahibi olması ve bu bilgileri kullanması olarak tanımlanmaktadır (Tully, Maksl, Ashley, Vraga, & Craft, 2021, s.3).

Swart’a (2021) göre haberlere ulaşmanın önemli kapıları olan Facebook, YouTube ve Instagram gibi sosyal medya araçlarının yüksek düzeyde kullanılması, haber ve medya okuryazarlığının yüksek düzeyde olduğu anlamına gelmemektedir. Bununla beraber özellikle savunmasız sosyoekonomik geçmişe sahip bireylerin, siyasi önyargıların farkına varma veya bir sosyal medya gönderisinin sponsorlu olup olmadığını farkındalığı gibi temel haber ve medya okuryazarlığı becerilerinden yoksun olma durumu da muhtemeldir (Swart,2021, s.2). Ateşgöz (2023), “Haber Medyası Okuryazarlığı Düzeylerinin İncelenmesi: Çukurova Üniversitesi Örneği” adlı çalışmasında lisans öğrencilerinin haber medyası okuryazarlık düzeyinin belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmasında, lisans öğrencilerinin haber medyası okuryazarlığı konusunda daha fazla eğitime gereksinimlerinin olduğunu vurgulayarak haber medyası okuryazarlığı düzeyleri üzerine farklı örneklem gruplarıyla çalışmalar yapılmasını önermiştir (Ateşgöz, 2023, s.1086). Haberlerle dolu günümüz medya ortamında, bilgiyi eleştirel ve bilinçli bir şekilde ele alma becerisi her zamankinden daha önemli hale gelmekte ve haber medyası



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

okuryazarlığının önemi gün geçtikçe artmaktadır (Swart,2021, s.2). Öte yandan zamandan ve mekândan bağımsız olarak sürekli enformasyon üretimi yapan yeni medya ortamları, kitleleri bilgi yığınlarına maruz bıraktıkları varsayılmaktadır. Bu kapsamda, bilginin niteliğinden daha çok niceliğinin ön plana çıktığı yeni medya ortamlarında bilgi muğlaklaşarak güvenilirliği küresel düzeyde önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Ateşgöz, 2023, s.1084). Ancak, medya okuryazarlığının bir alt kümesi olarak değerlendirilen haber medyası okuryazarlığı gerekli ilgiyi görememiş ve sınırlı sayıda bilimsel araştırmalara konu olmuştur (Ashley, Maksl & Craft, 2013, s.8). Türkiye’de ilgili alanyazında haber medyası okuryazarlığı, okuryazarlık türleri içerisinde kabul görmekle birlikte (Sur, 2022, s.447); Türkiye’de yetişkinlerin haber medyası okuryazarlık becerilerine yönelik sınırlı sayıda çalışmanın (Erdoğan, 2025; Demirhan, Ertaş ve Yılmaz, 2024; Ateşgöz, 2023; Ünal, Şencan ve Kurbanoglu, 2022; Güdekli ve diğerleri, 2022; Çevikel, 2011) olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda da haber medyası okuryazarlığı kavramının çok az teorize edildiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla haber medyası okuryazarlığının tam olarak neyi gerektirdiği konusunda da tam bir fikir birliği bulunmamakla beraber nasıl veya ne zaman kullanıldığı konusunda da yetersizliğin olduğu (Swart, 2021, s.3) belirtilmektedir. Bu araştırma yetişkinlerin haber medyası okuryazarlık düzeylerini ve bu düzeylerin çeşitli faktörlere göre farklılık gösterip göstermediği sorunsalını ele almaktadır. Elde edilecek bulguların, yetişkin eğitimi alanına önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, mevcut durumu herhangi bir müdahalede bulunmaksızın betimlemeyi amaçlayan bir araştırma desendir (Karasar, 2012). Araştırmanın çalışma evrenini Mersin ilinin Silifke ilçesi oluşturmaktadır. Evren, araştırma sonuçlarının genellendiği, araştırma kapsamı içerisinde bulunan ortak özelliklere sahip birimler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Ural ve Kılıç, 2013, s.31). Örneklemine ise Mersin ilinin Silifke ilçesine bağlı Atakent Mahallesinde 2024 yazında geçici olarak ikamet eden ve kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle seçilen 18 yaş ve üstü 200 yetişkin oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak kişisel demografik bilgi formu ve haber medyası okuryazarlığı ölçeği kullanılmıştır. Haber Medyası Okuryazarlığı Ölçeği (Güdekli vd., 2022) iki faktörlü olup, 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 5 maddesi (1.2.3.4. ve 5. maddeler) Öz-yeterlik, 4 maddesi (6.7.8. ve 9. maddeler) ise Eleştirel Performans boyutu olarak adlandırılmıştır. Ölçek, “kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), nötr (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5)” şeklinde yanıtlanan ve değerlendirilen 5’li Likert tipi bir ölçektir.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Güdekli ve diğerleri (2022) tarafından geliştirilen Haber Medyası Okuryazarlık Ölçeği ile araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu kullanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri, araştırmacılar tarafından Google Form aracılığıyla gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmada, katılımcılardan elde edilen veriler SPSS 25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle bağımlı değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla uygulanan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda elde edilen p değerinin 0.00 ($p < 0.05$) olması, verilerin normal dağılım göstermediği şeklinde yorumlanmıştır. Ancak, normallik değerlendirmesinde tek başına Kolmogorov-Smirnov testine dayanmak yerine, çeşitli ek faktörlerin de dikkate alınması gerektiği belirtilmelidir (Can, 2019, s. 84-85). Bu faktörler arasında, veri grubunun çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -1.96 ile +1.96 aralığında olması, merkezi eğilim ölçülerinin (ortalama, mod, medyan) birbirine yakın olması, histogram ve Normal Q-Q Plot grafikleri ile kutu grafiğindeki durumların incelenmesi yer almaktadır. Bu bağlamda, mevcut araştırmada Kolmogorov-Smirnov testi ile birlikte diğer normallik kriterleri de değerlendirilmiştir. Çarpıklık değerinin -,301 ve basıklık değerinin -,744 olduğu, dolayısıyla her iki değer de -1,96 ile +1,96 aralığında bulunduğu tespit edilmiştir. Merkezi eğilim ölçüleri incelendiğinde, ortalama değerin 3,49, ortanca değerin 3,50 ve tepe değerin 3,70 olduğu, bu değerlerin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Frekans dağılım grafiği ve kutu grafikleri incelendiğinde verilerin normale uygun bir şekilde dağıldığı gözlemlenmiştir. Q-Q Plot grafiğinde ise verilerin 45 derecelik doğrunun üzerinde ve yakınında dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak, araştırma verilerinin normallik varsayımlarını karşıladığı dikkate alınarak, bu araştırmada parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, yetişkinlerin haber medyası okuryazarlık düzeylerinin öz-yeterlik boyutunda “yüksek”, eleştirel düşünce boyutunda “orta” ve ölçek toplamında “yüksek” olduğu tespit edilmiştir. Haber medyası okuryazarlık düzeyleri; cinsiyet, yaş, çalışma durumu ve kitap okuma alışkanlığının tüm boyutları ve ölçek toplamında anlamlı bir farklılık gösterirken, öğrenim durumu ve eleştirel düşünceye sahip olma değişkeninin öz-yeterlik boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Eleştirel düşünce yapısına sahip olma değişkeninin eleştirel boyut ve ölçek toplamında ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Dolayısıyla araştırma sonuçları, yetişkinlerin eğitim seviyesinin yükseldikçe haberleri anlama ve değerlendirme becerilerinin de arttığını göstermektedir. Bu bağlamda, yetişkinlerin eğitim seviyesi ile haber medyası okuryazarlığı arasında güçlü bir ilişki olduğu dikkate alındığında, yetişkinlerin haberler konusunda daha bilinçli olmaları için yetişkin eğitiminin önemi ve gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: yetişkin, yetişkin eğitimi, okuryazarlık, haber medyası okuryazarlığı, nicel yöntem



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

Ateşgöz, K. (2023). Haber Medyası Okuryazarlığı Düzeylerinin İncelenmesi: Çukurova Üniversitesi Örneği. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25(3), 1059-1095. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.1281574>

Çevikel, T. (2011). Profesyonel Haber Medyasında Yurttaş Katılımı: CNN Türk- Haberim Örneğinde Katılımcı Gazeteciliğin Sınırları. Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi, (14), 55-77.

Güdekli, A., Deren Van Het Hof, S., Eser, M.T. ve Oruç, M.S. (2022). Haber Medyası Okuryazarlığı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Journal of Economy Culture and Society, 65, 61-80. <https://doi.org/10.26650/JECS2021-837512>

Hameleers, M. (2020). Separating Truth from Lies: Comparing The Effects of News Media Literacy Interventions and Fact-Checkers in Response to Political Misinformation in the US and Netherlands. Information, Communication & Society, 25, 110-126. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2020.1764603>.

Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (24.baskı). Nobel

Maksl, A., Ashley, S. & Craft, S. (2015). Measuring news media literacy. Journal of Media Literacy Education, 6(3), 29-45. <https://doi.org/10.23860/jmle-6-3-3>

Swart, J. (2021). Tactics of News Literacy: How Young People Access, Evaluate, and Engage with News on Social Media. New Media & Society, 25, 505 - 521. <https://doi.org/10.1177/14614448211011447>.

Tully, M., Maksl, A., Ashley, S., Vraga, E. & Craft, S. (2021). Defining and conceptualizing news literacy. Journalism, 23, 1589 - 1606. <https://doi.org/10.1177/14648849211005888>.

Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013). Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi (4. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

Ünal, Y., Şencan, İ. ve Kurbanoglu, S. (2022). Gerçek Ötesi Dönemde Türkiye'deki Lisans Öğrencilerinin Haber Tüketim ve Paylaşım Davranışları. Türk Kütüphaneciliği, 36 (3), 334-359. <https://doi.org/10.24146/tk.1081859>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

The Role of Workplace Digitalization in Sustaining Older Employees’ Learning Motivation

Esen Altunay ¹ & Alessandro Lo Presti ²

¹ Educational Sciences, Ege University

² Psychology, Università Degli Studi Della Campania "Luigi Vanvitelli"

Problem Statement

In a rapidly evolving world, societies and organizations must restructure themselves and make working life more open to learning to adapt to change. The sustainability of organizations depends on investments in both individual and organizational learning. Therefore, supporting employees’ learning capacities and motivations is of strategic importance for the development of continuously learning organizations. However, the decline in learning motivation with age poses a significant challenge for organizations. Kooij et al. (2011) demonstrated that older employees tend to have lower motivation compared to younger ones, yet this difference can be mitigated through organizational support and an appropriate learning environment. Similarly, Maurer (2001) emphasized that opportunities and a positive workplace climate can counterbalance motivational decline. Furthermore, Rowold (2007) revealed that older employees’ learning motivation increases particularly when there is a need to adapt to technological developments.

Learning motivation refers to the combination of internal and external factors that determine an individual’s willingness, effort, and persistence in learning (Deci & Ryan, 2000). According to Knowles’ andragogical approach, adults are motivated to learn to the extent that they can apply their learning to professional contexts (Knowles, Holton, & Swanson, 2012). Factors influencing workplace motivation include organizational support, leadership, opportunities for professional development, rewards, and technological infrastructure (Keller, 2010). Nevertheless, older employees often face challenges such as cognitive slowing, motivational decline, and difficulties in adapting to technological innovations (Illeris, 2009).

Globally, the workforce is aging. According to the OECD (2020), by 2030 more than one-third of Europe’s workforce will consist of employees aged 55 and above. The WHO (2021) also reports that this trend is accelerating as retirement ages rise. A similar pattern exists in Türkiye; according to TÜİK (2022), the employment rate of individuals aged 55–64 has increased from 28% to 37% over the



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

past decade. This situation makes maintaining older employees' learning motivation increasingly critical for organizations.

At the same time, the rapid pace of change in the business world has intensified organizations' need for continuous development and adaptation. Evolving job demands and technological infrastructures are transforming workplaces through digitalization. While digitalization provides rapid access to information, flexibility, and new learning opportunities, it also introduces challenges related to adaptation and the constant need for skill updates (Susskind & Susskind, 2015). Consequently, the effects of digitalization on employees vary depending on the level of organizational support. In cultures based on trust and collaboration, employees' motivation to learn tends to increase, and change processes are more readily embraced (Schein, 2010).

However, older employees often experience difficulties in adapting to digitalization due to low digital literacy, technological anxiety, and slower learning pace (Mitzner et al., 2010; Czaja & Sharit, 2013). Therefore, to transform digitalization into a factor that strengthens older employees' learning motivation, appropriate training programs, incentive mechanisms, and supportive practices are required. In this context, exploring the role of workplace digitalization in sustaining older employees' learning motivation is of particular importance.

Method

This study was designed as a basic qualitative study-generic qualitative approach. This study used a qualitative research design to get to the "essence" of individual experiences by examining in depth the experiences of older employees regarding the role of digitalization in the workplace on their learning motivation. The participants consisted of 30 older employees from various business sectors. The participants in the study were older employees working in various government institutions and businesses in Izmir. The diverse business sectors and target audiences of the selected organizations reflect the diversity of the study context. Qualitative data regarding their experiences and interactions related to the role of digitalization in learning motivation were collected through semi-structured interviews, conceptualized as an interactive meaning-making process between the researchers and participants. The data were analyzed using content analysis. During the analysis, "meaning units" were first extracted from each interview, then grouped into themes, and finally synthesized into textural-structural descriptions that revealed the underlying structures of participants' experiences. By using a holistic method in the research, it not only illuminated the meaning of the experiences of older workers regarding the role of digitalization in their learning motivation but also transformed these findings into practical recommendations that can be directly transferred to both theoretical literature and adult education and management practices.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Expected/Temporary Results

The findings indicate that the barriers and challenges faced by older employees in the workplace can be categorized under three main themes: organizational factors, social factors, and individual factors. Perceptions regarding the role of digitalization in sustaining learning motivation were organized into themes of personal well-being and intrinsic contributions, instrumental contributions, and external/professional contributions. In addition, strategies aimed at enhancing learning motivation within the digitalization process were classified as performance-oriented strategies, social strategies, and organizational incentive strategies. This study highlights the significance of workplace digitalization in shaping continuous learning motivation and proposes organizational strategies to support older employees' adaptation to digital transformation.

Keywords: digitalization, learning motivation, older employees

References

- Czaja, S. J., & Sharit, J. (2013). Designing training and instructional programs for older adults. CRC Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Illeris, K. (2009). Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words. Routledge.
- Keller, J. M. (2010). Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1250-3>
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2012). The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (7th ed.). Routledge.
- Kooij, D. T. A. M., de Lange, A. H., Jansen, P. G. W., Kanfer, R., & Dikkers, J. S. E. (2011). Age and work-related motives: Results of a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(2), 197–225. <https://doi.org/10.1002/job.665>
- Maurer, T. J. (2001). Career-relevant learning and development, worker age, and beliefs about self-efficacy for development. *Journal of Management*, 27(2), 123–140. <https://doi.org/10.1177/014920630102700201>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Mitzner, T. L., Boron, J. B., Fausset, C. B., Adams, A. E., Charness, N., Czaja, S. J., Dijkstra, K., Fisk, A. D., Rogers, W. A., & Sharit, J. (2010). Older adults talk technology: Technology usage and attitudes. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1710–1721. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.06.020>

OECD. (2020). *Working better with age: Ageing and employment policies*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264201996-en>

Rowold, J. (2007). The impact of personality on training-related aspects of motivation: Test of a longitudinal model. *Human Resource Development Quarterly*, 18(1), 9–31. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1190>

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.

Susskind, R., & Susskind, D. (2015). *The future of the professions: How technology will transform the work of human experts*. Oxford University Press.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *İşgücü istatistikleri 2010–2021*. TÜİK Yayınları.

World Health Organization. (2021). *Decade of healthy ageing: Baseline report*. WHO Publishing.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Q-SOFT Öğretim Tasarımı Aile Eğitimine İlişkin Ebeveynler Ne Düşünmektedir? *

Hanife Esen Aygun ¹, Şerife Gonca Zeren ², Mehmet Aşıkcan ³, Eda Nur Takan ⁴ & Tuğçe Suskan ⁵

¹ Temel Eğitim Bölümü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

² Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

³ Temel Eğitim Bölümü, Necmettin Erbakan Üniversitesi

⁴ Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

⁵ Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Hacettepe Üniversitesi,

Problem Durumu

Eğitim sistemleri günümüzde yalnızca akademik içerik aktarımını değil, öğrencilerin bütüncül gelişimini merkeze alan bir yaklaşımı benimsemektedir. Bilişsel alanın yanı sıra sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimin desteklenmesi, bireylerin hem okul başarısı hem de yaşam doyumu açısından kritik bir unsur olarak görülmektedir. Bu bağlamda öne çıkan hassas beceriler (soft skills), bireylerin öz farkındalık geliştirmesi, duygularını yönetebilmesi, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, empati göstermesi, problem çözmesi ve sorumluluk üstlenebilmesi gibi çok yönlü yeterlikleri kapsamaktadır (Melser, 2022). Alanyazında hassas becerilerin yalnızca öğrencilerin akademik başarılarıyla değil, aynı zamanda sınıf içi etkileşimleri, akran ilişkileri ve okul iklimiyle de güçlü bir şekilde ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Thatcher vd., 2008).

Çocukların bu becerileri kazanmasında yalnızca okul ortamı yeterli değildir. Sosyal öğrenme kuramı, bireylerin davranışları çevrelerinden gözlem ve model alma yoluyla edindiklerini vurgulamaktadır (Bandura, 1977). Dolayısıyla aile ortamı, hassas becerilerin gelişiminde kritik bir rol üstlenmektedir. Ebeveynlerin iletişim tarzı, problem çözme yaklaşımları ve duygusal düzenleme biçimleri çocuklara doğrudan yansımakta, onların sosyal-duygusal becerilerinin temellerini oluşturmaktadır. Evde edinilen deneyimlerle okulda verilen eğitim örtüştüğünde öğrenme süreci daha kalıcı hale gelmektedir. Aile desteğinin sınırlı kaldığı durumlarda ise öğrencilerin hassas becerileri gelişmeyebilir, bu da hem akademik hem de sosyal uyumda sorunlara yol açabilir (Li vd., 2023).

Türkiye bağlamında ebeveynlere yönelik sosyal-duygusal öğrenme temelli eğitimlerin sınırlı olduğu görülmektedir. Çoğu ebeveyn hassas becerilerin ne anlama geldiği, çocuklarda nasıl geliştiği ve hangi etkinliklerle desteklenebileceği konusunda yeterli bilgiye sahip değildir. Bu durum okulda başlatılan



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

programların evde pekiştirilememesine ve eğitimde fırsat eşitsizliklerinin derinleşmesine neden olabilmektedir. Özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocukları, evde yeterli sosyal-duygusal desteği bulamadıklarında daha kırılgan hale gelmektedir. Eğitim politikaları açısından okul-aile işbirliğini güçlendirmek ve ebeveynleri sürece aktif şekilde katmak, bu eşitsizlikleri azaltmada kritik öneme sahiptir.

TÜBİTAK tarafından desteklenen Q-SOFT öğretim programı, ilkokul öğrencilerinin hassas becerilerini geliştirmeyi hedeflerken yalnızca sınıf içi etkinliklere odaklanmamakta, aynı zamanda sekiz oturumluk çevrimiçi aile eğitimiyle ebeveynleri de sürece dâhil etmektedir. Programın amacı, ebeveynleri hassas beceriler konusunda bilinçlendirmek, çocuklarıyla günlük yaşamda uygulayabilecekleri stratejilerle donatmak ve aile-çocuk iletişimini güçlendirmektir. Aile eğitimine katılan ebeveynlerin bu süreç hakkındaki görüşlerinin incelenmesi, programın etkililiğinin değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, elde edilen bulgular gelecekte aile temelli destek programlarının geliştirilmesine ışık tutarak hem akademik hem de toplumsal açıdan önemli katkılar sağlayacaktır.

Yöntem

Bu çalışma, TÜBİTAK (1001 projesi) tarafından desteklenen ve ilkokul öğrencilerinde hassas becerilerin geliştirilmesini amaçlayan Q-SOFT öğretim programı kapsamında yürütülmüştür. Programın deney grubunda yer alan öğrencilerin ailelerine yönelik olarak sekiz oturumdan oluşan çevrimiçi aile eğitimi gerçekleştirilmiştir. Aile eğitiminin temel amacı, ebeveynleri hassas beceriler konusunda bilgilendirmek, bu becerilerin ev ortamında nasıl desteklenebileceğini göstermek ve kuantum öğrenme temelli programın aile katılımı etkinliklerine hazırlık sağlamaktır. Bu doğrultuda deney grupları belirlenmiş, uygulama başlamadan önce öğrencilerin anne ve/veya babalarının eğitim oturumlarına katılımı sağlanmıştır. Sürece toplam 69 ebeveyn dâhil edilmiştir.

Eğitim içeriğinde, hassas becerilerin tanımı ve alt boyutları, evde günlük yaşamla bağlantılı destekleme yolları ve Q-SOFT öğretim tasarımına ilişkin giriş niteliğinde bilgiler yer almıştır. Sekiz oturum tamamlandıktan sonra, programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla ebeveynlere Aile Eğitimi İzleme Formu uygulanmıştır. Çevrimiçi ortamda yanıtlanan form, toplam 13 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular ebeveynlerin eğitim sürecine dair deneyimlerini, eğitimden edindikleri bilgileri ne ölçüde uygulayabildiklerini ve çocuklarının gelişimine ilişkin gözlemlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Örneğin, “Eğitim çocuğunuzun gelişimine nasıl katkı sağladı?” ve “Öğrendiklerinizi günlük iletişiminizde uygulayabiliyor musunuz?” gibi sorular formda yer almıştır.

Eğitim sonrasında 19 ebeveyn formu doldurmuştur. Elde edilen yanıtlar, Elo ve Kyngäs (2008)’in içerik analizi adımlarına dayalı olarak sistematik biçimde çözümlenmiş, kodlama ve tema oluşturma süreçleri uygulanarak verilerden anlamlı bulgular elde edilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular, hassas beceriler aile eğitiminin ebeveynler ve çocuklar üzerinde çok yönlü ve kalıcı etkiler yarattığını göstermektedir. Ebeveynlerin görüşlerine göre program, ebeveyn-çocuk iletişimini güçlendirmiş, çocukların problem çözme, empati kurma, duygu düzenleme ve sosyal ilişkiler geliştirme gibi temel alanlarda önemli ilerlemeler kaydetmesine destek olmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu, eğitimin içeriğini, kullanılan materyalleri ve süresini yeterli bulmuş, oturumlarda öğrendiklerini günlük yaşamlarında çocuklarıyla iletişimlerine ve aile içi etkileşimlere başarıyla aktarabildiklerini ifade etmiştir. Ayrıca ebeveynler programın aile yaşamına sağladığı katkılara dikkat çekmiş, benzer eğitimlerin yaygınlaştırılmasının çocukların sağlıklı gelişimi ve aile içi iletişimin güçlenmesi açısından kritik olduğunu vurgulamış ve bu tür programları diğer ailelere de tavsiye etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: hassas beceriler, aile eğitimi, ilkokul öğrencileri

* Bu çalışma, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından 123K650 Numaralı proje ile desteklenmiştir. Projeye verdiği destekten ötürü TÜBİTAK'a teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynakça

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice-Hall.

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

Li, S., Tang, Y., & Zheng, Y. (2023). How the home learning environment contributes to children's social-emotional competence: A moderated mediation model. Frontiers in Psychology, 14, 1065978. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1065978>

Melser, N. A. (2022). Soft skills for kids: In schools, at home, and online (2nd ed.). Rowman & Littlefield.

Thatcher, K. L., Fletcher, K., & Decker, B. (2008). Communication disorders in the school: Perspectives on academic and social success an introduction. Psychology in the Schools, 45(7), 579-581. <https://doi.org/10.1002/pits.20310>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yetişkin Eğitimi Veren Eğiticilerin Andragojik Öğretim İlkelerini Uygulama Düzeylerine Yönelik Bir Karma Yöntem Çalışması

Özge Çevik ¹ & Buket Ündemir ²

¹ Özel Eğitim, Necmettin Erbakan Üniversitesi

² Eğitim Programları ve Öğretim, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Problem Durumu

21. yüzyılda hızla değişen ve dönüşen dünyada, bireye ve bireyin öğrenme sürecine yapılan yatırımlar giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bilginin kısa sürede yenilenmesi ve bilgi teknolojilerinin günlük yaşamda ve iş dünyasında yaygın biçimde kullanılmaya başlanması, bireylerin her yaşta öğrenmeye olan gereksinimini artırmıştır. İnsan, yaşamın her aşamasında öğrenme ihtiyacını hissederek kendini geliştirmeye yönelik çabalara daha fazla önem vermektedir. Bu durum, özellikle yetişkinlerin eğitime olan gereksinimi belirgin hâle getirmiştir.

Günümüzde yetişkin eğitimi, uzun yıllar boyunca marjinal bir alan olarak görülme anlayışından uzaklaşmış ve eğitim sisteminin önemli bir alt boyutu olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Bilgi çağının gerekliliklerine uyum sağlayabilmenin temel koşullarından biri olarak “yaşam boyu öğrenme” kavramı, özellikle 1960’lı yıllardan itibaren önem kazanmış; bu süreç, yetişkin eğitime yönelik bilimsel çalışmaların da ivme kazanmasına neden olmuştur. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü’nün (UNESCO) bu dönemde eğitim alanındaki etkinliğinin artmasıyla birlikte, yetişkin eğitiminin tanımı, işlevi ve kapsamı daha belirgin bir yapıya kavuşmuştur (Erguvan-Sarioğlu, 2002).

Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de yetişkin eğitiminde görev yapan eğiticilerin benimsedikleri ilkelerin andragojik yaklaşımlarla ne ölçüde örtüştüğünü inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Literatürde yer alan araştırmaların çoğunluğu, yetişkin eğitime ilişkin genel durum analizleriyle sınırlıdır. Bu nedenle, yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticilerin andragojik ilkeleri ne düzeyde uyguladıklarını ölçen özgün bir ölçek bulunmamaktadır. Bu boşluktan hareketle, söz konusu araştırmada yeni bir ölçek geliştirilmiş ve elde edilen verilerin farklı değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir.

Araştırmada, yetişkin eğitimi faaliyetlerinde görev alan eğiticilerin andragojik öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma, hem nicel



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

hem de nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırması olarak tasarlanmıştır. Bu yönüyle özgün bir nitelik taşıyan araştırmanın, ilgili literatüre katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilmiştir: “Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeyleri nasıldır?”

Bu temel problem doğrultusunda araştırma şu alt sorulara yanıt aramaktadır:

- Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
- Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeyleri unvanlarına göre farklılık göstermekte midir?
- Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticilerin andragojik öğretim ilkelerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, nicel ve nitel veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı karma yöntem kapsamında, açıklayıcı sıralı desen doğrultusunda yürütülmüştür. Sosyal bilimlerde birden fazla analiz veya veri toplama tekniğinin aynı çalışmada amaçlı biçimde kullanılması, karma yöntem yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Greene et al., 2005). Bu yaklaşımda veri çeşitliliğine yer verilmesi, araştırmanın güvenilirliğini artırmakta ve olguların daha bütüncül biçimde ele alınmasına olanak sağlamaktadır. Sosyal olguların karmaşık yapısı, farklı yöntemlerin bir arada kullanılmasıyla daha derinlemesine çözümlenebilmekte ve bu durum araştırmanın geçerliliğine katkı sunmaktadır (Creswell, 2003). Dolayısıyla araştırmacıya farklı yöntem ve stratejileri bir arada kullanarak çok yönlü veri toplama fırsatı sunulmaktadır (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Açıklayıcı sıralı desenlerde öncelikle nicel veriler toplanmakta, ardından bu verileri açıklamak amacıyla nitel veriler elde edilmektedir. Bu tasarım türünde öncelik nicel veridedir; nitel veriler ise, nicel bulguları derinlemesine anlamlandırmak için kullanılmaktadır. Her iki veri setinin analizi birbiriyle ilişkilidir ve genellikle yorum ve tartışma aşamalarında bütünleştirilir (Creswell, 2003). Bu desen özellikle beklenmedik bulguların açıklanmasında veya ilişkilerin ayrıntılı biçimde yorumlanmasında etkili olmaktadır.

Bu araştırmanın tasarım süreci aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır:



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Nicel verilerin toplanması
- Nicel verilerin analizi
- Durum seçimi ve görüşme protokolünün geliştirilmesi
- Nitel verilerin toplanması
- Nitel verilerin analizi
- Nitel ve nicel sonuçların birleştirilmesi

Nicel Boyut

Creswell (2003), nicel araştırmalarda temel amacın hipotezleri test etmek ve elde edilen verileri sayısal olarak analiz etmek olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmanın nicel boyutunda, andragojik öğretim ilkeleri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ardından katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem ve unvan değişkenlerine göre ölçeğin genel puanları ile alt boyutlardaki anlamlı farklılıklar incelenmiştir. Nicel yöntem, değişkenler arasında karşılaştırma yapma olanağı sunarak araştırmaya nesnellik kazandırmaktadır. Bu sayede elde edilen verilerden genellemelere ulaşmak mümkün olmaktadır. Mevcut araştırmada da ölçek aracılığıyla toplanan veriler tarafsız biçimde değerlendirilmiş; bağımsız değişkenler (cinsiyet, kıdem, unvan) ile karşılaştırılmış ve sonuçlar genellenebilir biçimde raporlanmıştır.

Nitel Boyut

Nicel araştırmalarda karşılaşılabilecek sınırlılıkları gidermek ve veriye derinlik kazandırmak amacıyla nitel yöntemlerin kullanılması, çalışmaya bütüncül bir yapı kazandırmaktadır. Creswell (2003), nitel araştırmaları sosyal ve insana özgü sorunları açıklamaya yönelik, açıklama temelli bir dizi araştırma geleneğini kapsayan yaklaşımlar olarak tanımlamaktadır. Bu tür çalışmalarda araştırmacılar, mevcut durumları veya sorunları açıklayan bir anlatı akışı oluşturmayı hedefler. Bu süreçte hem araştırmacıların hem de katılımcıların tarafsızlığının sağlanması büyük önem taşır.

Bu araştırmanın nitel boyutunda, yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğitimcilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, ölçme ve değerlendirme alanında uzman iki akademisyenin görüşleri alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın temel problemi, “Yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğitimcilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeyleri nasıldır?” sorusuna yanıt aramaktır. Çalışma, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma modelin açıklayıcı sıralı deseniyle yürütülmüş; elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırma sonuçlarına göre, yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğiticilerin öğretim uygulamaları genel olarak yüksek düzeydedir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamış, ancak “deneyimlerle ilişkilendirme” alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı fark tespit edilmiştir. Ölçeğin genelinde ve çoğu alt boyutta da anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Nitel veriler, katılımcıların %68’inin andragojik yaklaşımı bildiğini veya daha önce duyduğunu göstermiştir. Eğiticiler, andragoji ile pedagojinin farkını eğitim planlamasının hedef kitleye ve öğrenme ihtiyaçlarına göre şekillenmesi olarak tanımlamıştır. Ayrıca, yetişkin eğitiminde en çok benimsenen ilkeler; psikolojik ve sosyolojik ilkeler, etkin katılım, bireysel farklılıklara saygı ve yaşama yakınlık olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, eğiticilerin öğrenme süreçlerinde deneyim temelli ve katılımcı bir yaklaşım benimsediklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: andragoji, andragojik öğretim ilkeleri, yetişkin eğitimi, eğitici

* Bu bildiri birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynakça

Creswell, J. W. (2003), Research design qualitative and quantitative and mixed approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Erguvan-Sarioğlu, İ. D. (2002). Yetişkin eğitimi yöneticilerinin yöneticilik yeterliliklerinin belirlenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Greene, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.), Research methods in the social sciences (pp. 275-282). London: Sage.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004), “Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. American Educational Research Association, 33(7), 14-26.

Merriam S. B., & Cunningham P. M. (eds). (1989). Purposes and philosophies of adult education. handbook of adult and continuing education. San Francisco: Jossey- Bass, pp, 37-50

Miles, B. M., & Huberman, M. A. (1994). Qualitative data analysis (2th Ed.). Sage Publications



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yetişkin Bağlanmasının Değerlendirilmesi: Nitel Bir Perspektif

Serdal Seven ¹ & Rıdvan Tutumlu ²

¹ Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa,

² Okul Öncesi Öğretmenliği, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Problem Durumu

Yetişkin bağlanma kuramı, bireylerin erken dönem ilişkisel deneyimlerinin ileriki yaşamlarında kurdukları yakın ilişkilerin niteliğini belirlediğini öne sürmektedir. Bowlby'nin (1973) temellendirdiği bu kurama göre, çocuklukta bakım verenle kurulan ilişki biçimi, bireyin kendisini ve başkalarını algılayışını şekillendiren “içsel çalışma modelleri”nin temelini oluşturmaktadır. Bu modeller, kişinin güven ve yakınlık kapasitesini belirlerken; romantik ilişkilerdeki duygu, düşünce ve davranış örüntülerini de yönlendirmektedir (Ainsworth et al., 1978; Hazan & Shaver, 1987; Brennan et al., 1998). Güvenli bağlanma biçimine sahip bireyler yakınlık ve özerklik arasında sağlıklı bir denge kurabilirken, güvensiz bağlanma biçimleri (kaygılı, kaçınan, korkulu) ilişki doyumunun azalması, duygusal uzaklaşma, kıskançlık ve iletişim kopukluğu gibi sorunlara zemin hazırlamaktadır (Mikulincer & Shaver, 2016; Fraley, 2002).

Çocuklukta yaşanan duygusal ihmal, reddedilme, tutarsız ebeveynlik veya travmatik yaşantılar, yetişkinlikte güvensiz bağlanma biçimlerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, çocukluk dönemi olumsuzluklarının (örneğin istismar, duygusal ihmal veya kayıp) duygusal düzenleme zorluklarına, kaygı ve kaçınma temelli ilişki kalıplarına yol açtığını göstermektedir (Bradley et al., 2011; Hinnen et al., 2008; Kim et al., 2021; Bashir & Jillani, 2025; O'Brien, 2025). Özellikle ebeveynin aşırı kontrolcü veya eleştirel tutumlarıyla büyüyen bireylerin ileriki ilişkilerinde güven kurmakta zorlandıkları, buna karşılık destekleyici ebeveynlik biçimlerinin güvenli bağlanmayı kolaylaştırdığı belirtilmiştir (Kim et al., 2019; Xu et al., 2024). Bu bağlamda çocuklukta içselleştirilen güvensizlik şemalarının, yetişkinlikte romantik ilişkilerde tetiklenen duygusal tepkilerin arka planında yer aldığı görülmektedir (Sokar, 2024; Degnan et al., 2022; Ouyang, 2025).

Bağlanma kuramı, yalnızca çocukluk dönemine değil, yaşam boyu süren dinamik bir süreç olarak yetişkinliğe de odaklanır. Yetişkin bağlanma sisteminin süreklilik ve değişim özellikleri, bireyin yaşamındaki yeni ilişkisel deneyimler aracılığıyla yeniden şekillenebilmektedir. Nitelikli, destekleyici bir ilişki veya terapötik müdahale, güvensiz bağlanma biçiminden “kazanılmış güvenliğe” geçişi mümkün kılabilir (Crowell et al., 2002; Davila et al., 1997). Buna karşın, ilişki kayıpları veya

travmatik deneyimler, güven sisteminde bozulmalara yol açarak güvenli bireylerde bile bağlanma kaygısını artırabilmektedir (Quan et al., 2025; Hoffman, 2020). Bu nedenle yetişkin bağlanma, çocukluk deneyimleriyle şekillenen ancak yaşam olaylarıyla sürekli güncellenen dinamik bir yapı olarak değerlendirilmektedir.

Buna rağmen, literatürdeki araştırmaların büyük bölümü nicel yöntemlere dayanmaktadır. Ölçek temelli yaklaşımlar, bireylerin öznel deneyimlerini, duygusal süreçlerini ve ilişki dinamiklerini yeterince derinlemesine ortaya koyamamaktadır. Nitel araştırmaların sayısı sınırlı olmakla birlikte, mevcut çalışmaların çoğu küçük ve homojen örneklemelerle yürütülmüştür (Mickelson et al., 1997; Pigeon et al., 2025). Bu durum, bulguların farklı sosyoekonomik ve kültürel gruplara genellenmesini güçleştirmektedir. Ayrıca, güven beklentileriyle tetiklenen olumsuz davranış döngüleri, sınır koyma biçimleri ve duygusal tepkiler arasındaki ilişkiler nitel olarak yeterince incelenmemiştir. Bu eksiklik, özellikle bireylerin bilinçli güven idealleri ile stres anındaki bilinçdışı tepkileri arasındaki çelişkinin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır (Simpson et al., 2011; Bretaña et al., 2022). Mevcut çalışma ise yalnızca üniversite öğrencileriyle sınırlı olmayan, görece geniş bir yaş aralığına sahip bir katılımcı grubuyla bu boşluğu nitel olarak ele almaktadır.

Bu çalışma, söz konusu boşlukları doldurmak amacıyla yetişkin bireylerin romantik ilişkilerinde bağlanma deneyimlerini nitel bir perspektiften incelemektedir. Araştırmanın odağı, erken dönem bağlanma yaşantılarının yetişkin ilişkilerinde güven, sınır koyma, çatışma yönetimi ve duygusal tetiklenme biçimleriyle nasıl ilişkilendiğini anlamaktır. Çalışma konuları, katılımcıların ilişkilerinde kendilerini en güvende hissettikleri anlardan duygusal uzaklaşma, yanlış anlaşılma, kıskançlık veya anlaşmazlık anlarındaki tepkilerine kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Bu yönüyle araştırma, bireylerin kendi anlatıları üzerinden bağlanma süreçlerini, içsel çatışmalarını ve onarma stratejilerini görünür kılarak, nicel verilerin ötesinde anlamlı bir derinlik sunmayı hedeflemektedir (Canoy, 2025; Oriña et al., 2011; Salvatore et al., 2011).

Araştırmanın temel hedefi, yetişkin bağlanma süreçlerinde güven, yakınlık ve duygusal bütünlük gibi kavramların kişisel deneyimlerdeki anlamlarını ortaya koymak; ayrıca erken yaşantıların bu süreçleri nasıl biçimlendirdiğini nitel bulgularla desteklemektir. Böylece çalışma, bağlanma kuramının teorik çerçevesine ampirik bir derinlik kazandırmayı, bireylerin güvenli bağlanma geliştirme süreçlerine yönelik psikoeğitimsel müdahalelere temel oluşturmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, katılımcıların yaşantılarına atfettikleri anlamları derinlemesine incelemeyi amaçlayan nitel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, sosyal ya da beşerî bir olguyu bireylerin bakış açılarıyla anlamlandırmayı hedefleyen ve verilerin çoğunlukla doğal ortamlardan toplandığı

esnek bir yaklaşımdır (Creswell, 2017). Bu doğrultuda çalışmada, katılımcı ifadelerinde ortak temalar ve örüntüleri belirlemek amacıyla tematik analiz yöntemi kullanılmıştır.

Creswell'e (2017) göre nitel araştırmalar; araştırmacının anlam kurma sürecine dâhil olduğu, verilerin tümevarımsal biçimde çözümlendiği ve elde edilen temaların yorumlandığı sistematik süreçler içerir. Bu çalışmada tematik analiz, bireylerin deneyimlerini temsil eden kalıpları tanımlama ve yorumlama süreci olarak tasarlanmıştır. Araştırmacı, katılımcıların ifadelerini betimsel düzeyin ötesine taşıyarak, ilişkili anlam kümelerini ve kavramsal yapıları ortaya çıkarmayı hedeflemiştir.

Çalışmanın katılımcılarını, araştırmanın amacına uygun olarak seçilmiş yetişkin bireyler oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu araştırmaya toplam 85 yetişkin birey katılmıştır. Katılımcıların %76,5'i kadın (n=65), %23,5'i erkek (n=20) bireylerden oluşmaktadır. Yaş dağılımı incelendiğinde, 2000 yılı öncesinde doğan katılımcılar %20,0 (n=17), 2000–2005 yılları arasında doğanlar %60,0 (n=51), 2005 sonrası doğanlar ise %17,6 (n=15) oranındadır. Yaş verilerinde 2 katılımcı eksik olduğu için toplam %97,6 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların kardeş sayısına göre dağılımı incelendiğinde; %2,4'ünün kardeşi bulunmamaktadır (n=2), %25,9'u tek kardeşlidir (n=22), %38,8'i iki ya da üç kardeşe sahiptir (n=33), %21,2'sinin dört ya da beş kardeşi vardır (n=18) ve %9,4'ü beşten fazla kardeşe sahiptir (n=8). Bu değişkende de 2 katılımcıya ait veri eksiktir. Veriler, 2025 yılı haziran ve temmuz ayları arasında 15 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu, literatürdeki yetişkin bağlanması ve yakın ilişki dinamiklerine yönelik araştırmalardan yararlanılarak geliştirilmiştir. Görüşmeler bireysel olarak, katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri ortamlarda gerçekleştirilmiş ve ses kaydı alınmıştır. Toplanan veriler, Braun ve Clarke'ın (2006) altı aşamalı tematik analiz sürecine göre çözümlenmiştir: (1) Verilerin okunması, (2) İlk kodların oluşturulması, (3) Kodların temalar hâlinde gruplanması, (4) Temaların gözden geçirilmesi, (5) Temaların adlandırılması, (6) Bulguların raporlaştırılması. Veriler tekrar tekrar okunmuş, benzer anlamlar taşıyan ifadeler kodlanmış ve bu kodlardan üst temalar oluşturulmuştur.

Araştırmacılar süreç boyunca yansıtıcılık ilkesiyle hareket etmiş, önyargılarını fark etmeye çalışmıştır. Verilerin güvenilirliğini artırmak için katılımcı doğrulaması, uzman görüşü ve doğrudan alıntılar tekniklerinden yararlanılmıştır. Katılımcılardan gönüllü onam alınmış, gizlilik ilkesi korunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, yetişkin bağlanmasının bireylerin romantik ilişki deneyimlerinde nasıl tezahür ettiğini nitel bir bakış açısıyla ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, güven duygusunun ve açık iletişimin ilişkisel güvenliğin temel belirleyicileri olduğunu göstermiştir. Katılımcılar, kendilerini en rahat ve güvende hissettikleri anları dürüstlük, anlayış ve karşılıklı kabul çerçevesinde tanımlamış; duygusal uzaklaşma durumlarında ise çözüm odaklı iletişimi öncelikle tercih ettiklerini belirtmiştir. Bununla



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

birlikte, bazı bireylerde güvensizlik, sınır koyma eğilimi ve duygusal geri çekilme davranışları gözlenmiş; bu tutumların çocukluk dönemindeki bağlanma deneyimleriyle yakından ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Çalışma, güvenli bağlanmanın ilişkilerde karşılıklı saygı, özdenetim ve empatiyi desteklediğini; güvensiz bağlanmanın ise duygusal dengesizlik, kıskançlık ve iletişim kopukluğu gibi örüntülerle kendini gösterdiğini ortaya koymuştur. Nitel bulgular, güven, iletişim, sınır koyma ve duygusal onarım temalarının yetişkin bağlanmasının merkezinde yer aldığını ortaya koymuştur. Bulgular, yetişkinlerde bağlanmanın ölçülmesi için yeni bakış açıları sunmakta ve geliştirilecek nicel ölçekler için önemli bir katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: yetişkin bağlanması, romantik ilişkiler, bağlanma stilleri

Kaynakça

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A Psychological study of the Strangesituation. Lawrence Erlbaum.

Bashir, S., & Jillani, U. (2025). Attachment style as mediator between adverse childhood experiences (ACEs) and psychological distress. *ACADEMIA International Journal for Social Sciences*, 4(3), 1965–1979. <https://doi.org/10.63056/acad.004.03.0506>

Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: Vol.2. Separation: Anxiety and anger. Hogarth Press.

Bradley, B., Westen, D., Mercer, K., Binder, E., Jovanović, T., Crain, D., & Heim, C. (2011). Association between childhood maltreatment and adult emotional dysregulation in a low-income, urban, African Americansample: Moderation by oxytocin receptor gene. *Development and Psychopathology*, 23(2), 439–452. <https://doi.org/10.1017/S0954579411000162>

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

Brennan, K. A., Clark, C. L., & Shaver, P. R. (1998). Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment in the close relationships* (pp. 46–76). Guilford Press.

Bretaña, D., Castillo, C., & Becerra, J. (2022). Conflict resolution and relationship satisfaction: The role of attachment and trust. *Journal of Social and Personal Relationships*, 39(4), 912–928. <https://doi.org/10.1177/02654075221073582>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Canoy, C. (2025). Love of the lotus: Exploring romantic relationships among adults survivor of childhood sexual abuse. *Journal of Interpersonal Psychology*, 3(2), 1–17. <https://doi.org/10.69569/jip.2024.0660>

Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap Yayınları.

Crowell, J. A., Treboux, D., & Waters, E. (2002). Stability of attachment representations: The transition to marriage. *Developmental Psychology*, 38(4), 467–479. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.467>

Davila, J., Karney, B. R., & Bradbury, T. N. (1997). Attachment change in early and later marriage: An individual growth curve approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(5), 1034–1046. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.5.1034>

Degnan, A., Berry, K., Humphrey, C., & Bucci, S. (2022). The role of attachment and dissociation in the relationship between childhood interpersonal trauma and negative symptoms in psychosis. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 29(5), 1692–1706. <https://doi.org/10.1002/cpp.2731>

Fraley, R. C. (2002). Attachment stability from infancy to adulthood: Meta-analysis and dynamic modeling of developmental mechanisms. *Personality and Social Psychology Review*, 6(2), 123–151. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0602_03

Hazan, C., & Shaver, P. R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511–524. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.3.511>

Hinnen, C., Sanderman, R., & Sprangers, M. (2008). Adult attachment as mediator between recollection of childhood and satisfaction with life. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 16(1), 10–21. <https://doi.org/10.1002/cpp.600>

Hoffman, W. (2020). Communication modes during romantic dissolution: The impact of attachment and intimacy on initiator breakup strategies. *Interpersonal*, 14(2), 87–103. <https://doi.org/10.5964/ijpr.v14i2.3937>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Halk Eğitimi Merkezlerinde Görevli Eğitimcilerin Yetişkin Eğitimi Yeterliklerinin Politika, Uygulama ve Mesleki Gelişim Perspektiflerinden Güçlendirilmesi

Sadife Çınkır

Yetişkin Eğitimi, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Yetişkin eğitimcileri, yalnızca bilgi aktaran kişiler değil, öğrenme sürecinin anlamlı ve dönüştürücü biçimde gerçekleşmesini sağlayan profesyonellerdir. Bu rol, yetişkinlerin önceki deneyimlerine, yaşam bağlamlarına ve öğrenme motivasyonlarına duyarlı olmayı gerektirir. Güncel literatürde yetişkin eğitimcileri, bireylerin sahip oldukları inançları ve varsayımları sorgulamalarına, kendi öğrenmelerini yeniden yapılandırmalarına aracılık eden dönüşümsel öğrenme kolaylaştırıcıları olarak tanımlanmaktadır (Wang ve Cranton, 2013; Wang ve Sarbo, 2004). Bu rolü etkili biçimde yerine getirebilmek için eğitimcinin öğretmen, danışman, rehber ve değerlendirici rollerini aynı anda üstlenebilmesi gerekir. Staničić ve Zovko (2022), yetişkin eğitimcisinin empati ve duygusal zekâyı öğretim sürecine entegre ederek güven ve motivasyon ortamı oluşturmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığını vurgulamaktadır. Bu açıdan yetişkin eğitimcisinin görevi yalnızca pedagojik bir etkinlik değil, aynı zamanda insani bir etkileşim sürecidir. Yaşam boyu öğrenme sistemlerinde bu eğitimciler, yetişkin öğrenenleri güçlendirerek toplumsal, teknolojik ve demografik dönüşümlere uyum sağlanmasında temel aktörler olarak konumlanmaktadır.

Yetişkin eğitiminde etkili performans gösterebilmek, kişisel özelliklerle pedagojik bilgi ve bağlamsal farkındalığın bütünleşmesini gerektirir. Araştırmalar, yetişkin eğitimcilerinin sahip olması gereken yedi temel yeterlik alanını tanımlamaktadır: sosyal ve danışmanlık becerileri, eğitim programı geliştirme, teknolojik yeterlik, sürekli mesleki gelişim, kültürel duyarlılık, yansıtıcı uygulama ve alan uzmanlığı (Wahlgren, 2016). Sosyal ve danışmanlık becerileri, yetişkinlerin önceki öğrenme deneyimlerinden kaynaklanan kaygılarını aşmalarını ve öğrenmeye güvenle katılmalarını sağlar (Ellis ve Richardson, 2012). Eğitim programı geliştirme yeterlikleri, öğretimin yetişkinlerin hedefleriyle ve mesleki yaşamlarıyla uyumlu olmasını güvence altına alır. Teknolojik yeterlik, dijital ortamlarda erişilebilir ve yenilikçi öğrenme deneyimlerinin oluşturulmasına katkı sağlar (Aytekin, Erik ve Yılmaz, 2025). Juozaitis (2008), yansıtıcı uygulamanın mesleki gelişimin sürdürülebilirliği için temel bir beceri olduğunu; sistematik öz değerlendirme yapan eğitimcilerin öğretim kararlarını yetişkin öğrenme



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ilkeleriyle daha iyi uyumlaştırabildiğini belirtmektedir. Benzer biçimde, kültürel yeterlik farklı geçmişlerden gelen yetişkin öğrenenler için kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasını destekler (Poirier ve Wooldridge, 2009). Tüm bu bileşenler, yetişkin eğiticisinin hem pedagojik hem insani yönünü güçlendirerek onun öğrenmeyi kolaylaştıran, dönüştüren ve kapsayıcı bir profesyonel olmasını sağlar.

Mesleki gelişim süreçleri, yetişkin eğiticilerinin etkileşim biçimlerini dönüştüren ve öğretim kalitesini artıran en etkili araçlardan biridir. Pianta ve Allen (2010), destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkilerini geliştirmeye odaklanan mesleki gelişim programlarının öğrenme motivasyonu ve katılımını artırdığını ortaya koymuştur. Araştırmalar meslektaş koçluğu ve profesyonel öğrenme topluluklarının, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşarak sürekli yansıma yapmalarını sağladığını göstermektedir. Bu tür işbirlikçi öğrenme ortamları, yalnızca bireysel uygulamaları değil, kurumsal öğretim kültürünü de dönüştürmektedir. Schiller ve Dorner (2023), yetişkin eğiticilerine yönelik danışmanlık temelli mesleki gelişim programlarının özellikle yaşlı öğrenenlerle çalışan eğiticilerde öğretim netliği ve güven duygusunu artırdığını belirtmiştir. Ayrıca, dijital pedagojiyi merkeze alan mesleki gelişim uygulamaları, öğretim teknolojilerinin etkili kullanımını destekleyerek öğrenme sürecinin niteliğini yükseltmektedir. Bu doğrultuda mesleki gelişim, eğiticinin bilgi aktarıcısından çok, öğrenme sürecini yönlendiren, yansıtan ve sürekli yenilenen bir öğrenme kolaylaştırıcısına dönüşmesini sağlayan dinamik bir süreçtir. Bu araştırmanın amacı, Halk Eğitimi Merkezlerinde görev yapan öğretmen ve usta öğreticiler için yetişkin eğitimi alanına özgü ana yeterlik alanlarını, alt yeterlikleri ve performans göstergelerini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

- Halk Eğitimi Merkezlerinde görev yapan öğretmen ve usta öğreticiler için yetişkin eğitimi alanına özgü ana yeterlik alanları nelerdir?
- Bu ana yeterlik alanlarını destekleyen alt yeterlikler hangi bilgi, beceri ve tutum bileşenlerinden oluşmaktadır?
- Belirlenen alt yeterliklerin performans düzeyini gözlemlemeye ve değerlendirmeye olanak sağlayacak performans göstergeleri nasıl tanımlanabilir?
- Uzman görüşlerine göre, yetişkin eğitimi yeterliklerinin Halk Eğitimi Merkezlerindeki mevcut uygulamalarla uyum düzeyi ve öncelik sırası nasıldır?
- Elde edilen bulgular doğrultusunda Halk Eğitimi Merkezlerinde görev yapan eğiticilerin mesleki gelişimlerini destekleyecek yeterlik temelli bir çerçeve nasıl yapılandırılabilir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, HEM’lerde görev yapan öğretmen, usta öğreticiler için yetişkin eğitimi alanına özgü ana yeterlik alanlarını, alt yeterlikleri ve performans göstergelerini belirlemeyi amaçlayan nitel çalışma



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

olarak yürütülecektir. Araştırmada, alan uzmanlarının ve uygulayıcı eğitimcilerin görüşlerinden yararlanılarak yeterli temelli bir çerçeve önerisi geliştirilecektir. Bu doğrultuda çalışma, temel nitel araştırma yaklaşımı kapsamında desenlenecektir. Temel nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerinden hareketle belirli bir olgunun doğasını anlamayı ve kavramsallaştırmayı amaçlayan sistematik fakat esnek bir yapıya sahiptir (Merriam & Tisdell, 2016; Creswell & Poth, 2018). Bu yaklaşım, araştırmacıya katılımcıların deneyimlerini yorumlayarak bağlama özgü bir model geliştirme olanağı sunar.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 15–20 HEM öğretmeni, usta öğreticisi ile 10 alan uzmanı oluşturacaktır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilecektir. Bu yöntem, araştırma amacına doğrudan katkı sağlayabilecek yetişkin eğitimi alanında deneyime sahip kişilerin sürece dâhil edilmesini mümkün kılar. Katılımcılar, en az beş yıllık mesleki deneyime sahip olmaları, yetişkin eğitimi uygulamalarında aktif rol üstlenmeleri ölçütleriyle belirlenecektir. Alan uzmanları yetişkin eğitimi, program geliştirme, halk eğitimi ve öğretmen eğitimi gibi alanlarda akademik veya yönetsel deneyime sahip kişilerden oluşacaktır.

Veri Toplama Süreci

Veriler iki aşamalı süreçte toplanacaktır. İlk aşamada, yetişkin eğitimi yeterliklerinin tanımlanmasında DACUM (Developing A Curriculum) yöntemi kullanılacaktır. DACUM, belirli bir alanda görev, alt görev, performans göstergelerini tanımlamakta uzman katılımına dayalı etkili tekniktir (Norton, 1997; Finch & Crunkilton, 2020). Bu aşamada, alanında deneyimli öğretmen, usta öğreticilerden oluşan katılımcı grubu, DACUM panelinde bir araya getirilecektir. Panelde katılımcılardan, yetişkin eğitimi sürecinde bir eğitimcinin yerine getirmesi gereken görevleri, bilgi, beceri, tutumları belirlemeleri istenecektir. Oturumlar, bu yöntemde eğitim almış bir moderatör eşliğinde yürütülecektir.

İkinci aşamada, yeterlik alanlarının ve performans göstergelerinin önem düzeylerinin önceliklendirilmesinde Nominal Grup Tekniği (NGT) kullanılacaktır. NGT, katılımcıların görüşlerini sistematik biçimde ifade etmelerini, ortak uzlaşıya ulaşılmasını sağlayan yapılandırılmış grup tekniğidir (Delbecq, Van de Ven, & Gustafson, 2019). Katılımcılar, belirlenen yeterlik göstergelerini bireysel olarak sıralayacak, ardından grup tartışmasıyla ortak bir öncelik sıralaması oluşturacaktır.

Veri Analizi ve Güvenirlik

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenecektir. DACUM oturumlarından elde edilen görev, alt görev ifadeleri benzerliklerine göre kodlanarak temalar hâlinde sınıflandırılacaktır (Braun & Clarke, 2022). NGT oturumlarından elde edilen sıralama, puanlamalar frekans analizi yoluyla değerlendirilecektir. Araştırmanın geçerlik-güvenirliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü, katılımcı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

doğrulaması, veri çeşitlemesi stratejileri kullanılacaktır (Lincoln & Guba, 1985). Katılımcı doğrulamasıyla, ortaya çıkan yeterlik tablosu seçilen katılımcılarla paylaşılarak bildirimleri doğrultusunda düzenlemeler yapılacaktır. Bu yöntemsel yapıyla Türkiye bağlamına özgü, uygulanabilir, sürdürülebilir yetişkin eğitimi eğitici yeterlik çerçevesi geliştirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilmesi beklenen bulgular, Halk Eğitimi Merkezlerinde görev yapan öğretmen ve usta öğreticilerin yetişkin eğitimi süreçlerinde öne çıkan yeterlik alanlarına ilişkin ilk tematik örüntüleri ortaya koyacaktır. DACUM oturumlarından elde edilen verilerin, eğiticilik sürecini tanımlayan dört ana yeterlik alanına, yani öğretim planlama ve uygulama, iletişim ve rehberlik, öğrenme ortamlarını yönetme ile değerlendirme ve geribildirim boyutlarına işaret etmesi öngörülmektedir. Bu ana alanlara bağlı olarak yetişkin eğitiminin doğasına uygun alt yeterlikler, örneğin yetişkin öğrenme ilkelerini uygulama, bireysel farklılıkları gözetme, öğrenen merkezli stratejiler geliştirme, dijital araçları etkili biçimde kullanma ve öğrenme sürecini izleme gibi beceriler tanımlanacaktır. Ayrıca Nominal Grup Tekniği uygulaması sonucunda katılımcıların öncelikli gördüğü yeterliklerin iletişim, rehberlik ve kapsayıcı öğretim alanlarında yoğunlaşması beklenmektedir. Bu bulgular, araştırmanın ilerleyen aşamalarında geliştirilecek yeterlik çerçevesinin ön taslağını oluşturacak ve ulusal yetişkin eğitimi sistemine uyarlanabilir performans göstergelerinin belirlenmesine katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: yetişkin eğitimi, eğitici yeterlikleri halk eğitimi merkezleri, mesleki gelişim

Kaynakça

- Aytekin, E., Erik, H. S., & Yılmaz, M. B. (2025). The scale for adult education trainers' digital technology use levels: A validity and reliability study. *Education and Information Technologies*, 30(1), 1123–1140. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-12560-4>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Delbecq, A. L., Van de Ven, A. H., & Gustafson, D. H. (2019). *Group techniques for program planning: A guide to nominal group and Delphi processes*. Scott Foresman.
- Ellis, J., & Richardson, B. H. (2012). The development of national standards for adult educators in Namibia. *International Review of Education*, 58(3), 375–391. <https://doi.org/10.1007/s11159-012-9294-2>
- Finch, C. R., & Crunkilton, J. R. (2020). *Curriculum development in vocational and technical education: Planning, content, and implementation*. Allyn & Bacon.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Juozaitis, A. M. (2008). The basic competencies of andragog in professional activities. *Pedagogika*, 90(4), 102–110.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

Norton, R. E. (1997). *DACUM handbook*. Center on Education and Training for Employment, The Ohio State University.

Pianta, R. C., & Allen, J. P. (2010). Building capacity for positive youth development in secondary school classrooms. In N. J. Cabrera & M. E. Peters (Eds.), *Toward positive youth development: Transforming schools and community programs* (pp. 21–42). Oxford University Press.

Schiller, E., & Dorner, H. (2023). Preparing adult educators for counselling older adult learners: Lessons learned from a professional development programme in Hungary. *International Journal of Lifelong Education*, 42(1), 89–108. <https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2230412>

Staničić, E., & Zovko, A. (2022). Attitudes of employees of adult education institutions on the necessary competencies of educators in working with adults. *Metodički Ogledi*, 29(2), 23–41. <https://doi.org/10.21464/mo.29.2.3>

Wahlgren, B. (2016). Adult educators' core competences. *International Review of Education*, 62(3), 341–357. <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9560-7>

Wang, V. C. X., & Cranton, P. (2013). Adapting adult educators' teaching philosophies to foster adult learners' transformation and emancipation. In V. C. X. Wang (Ed.), *Handbook of research on teaching and learning in K–20 education* (pp. 566–584). IGI Global.

Wang, V. C. X., & Sarbo, L. (2004). Philosophy, role of adult educators, and learning: How contextually adapted philosophies and the situational role of adult educators affect learners' transformation and emancipation. *Journal of Transformative Education*, 2(3), 204–214. <https://doi.org/10.1177/1541344604265773>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Gerçek ve Sanal Laboratuvar Uygulamalarının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Malzeme Bilgisi Üzerindeki Etkisi

Ece Altay ¹ & Ali Günay Balım ²

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Dokuz Eylül Üniversitesi

² Dokuz Eylül Üniversitesi

Problem Durumu

Fen eğitiminin temelinde doğrudan gözlem, deney ve keşfe dayalı bir alan olması laboratuvar uygulamalarının bu disiplinin ayrılmaz bir parçası olduğunu ve önemi göstermektedir. Laboratuvar ortamları öğrencilere deney yapma, gözlemleme, hipotez oluşturma ve sonuç çıkarma gibi bilimsel süreç becerilerini kazandırırken; aynı zamanda bilimsel kavramların kalıcı öğrenimini de desteklemektedir (Zacharia & Olympiou, 2011). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının laboratuvar malzemelerini tanıma düzeyleri, onların ilerideki öğrenme süreçlerinde deney düzeneği tasarlama, deney ortamını kurma ve güvenli laboratuvar yönetimi gibi becerileri açısından kritik bir öneme sahiptir (Ültay, 2021).

Son yıllarda dijital teknolojilerin hızlı gelişimiyle birlikte, fen eğitiminde sanal laboratuvar uygulamaları da giderek yaygınlaşmaktadır (Tatlı & Ayas, 2013). Sanal laboratuvarlar, özellikle malzeme sorunları, zaman ve güvenlik kısıtları gibi sınırlamaları aşmak adına öğretim ortamlarına entegre edilmektedir (Babateen, 2011). Ancak sanal ortamların öğrencilere sağladığı deneyimler ile fiziksel laboratuvar ortamlarının sağladığı deneyimler birebir örtüşmemektedir. Bu durum, öğrenme çıktılarında hangi ortamın daha etkili olduğu sorusunu gündeme getirmektedir (Jimoyiannis & Komis, 2001; Zacharia & Olympiou, 2011). Ve bu iki laboratuvar türünü detaylı olarak karşılaştırma çalışmaları hız kazanmaktadır.

Özellikle laboratuvar malzemelerinin öğrenciler tarafından tanınması ve etkili kullanımı gibi somut, gözleme dayalı öğrenme hedeflerinde, farklı ortamların etkisinin belirlenmesi önemlidir. Çünkü laboratuvar malzemelerini tanıma ve doğru kullanma becerisi, fen derslerinin planlanmasında, deneysel düzeneklerin kurulmasında ve güvenli deney ortamlarının sağlanmasında temel bir yeterliktir. Ancak literatürde çoğu araştırma bu becerileri yalnızca bilişsel ya da kavramsal boyutla sınırlı incelemektedir. Malzeme tanıma gibi hem bilişsel hem de psikomotor boyutu olan alanlarda, ortam farklılığının etkisini ölçmek sürecin iyi planlanması açısından oldukça önemlidir (de Jong, Linn,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

& Zacharia, 2013). Ayrıca malzemelerin etkili tanınması öğretmen adaylarının sadece kendi öğrenme süreçlerine değil, ileride öğrencilere aktaracakları uygulamalı bilgiye de doğrudan etki etmektedir.

Bu konuda yapılan karşılaştırmalı çalışmaların çoğunda genel başarı düzeyleri ya da tutum değişkenleri ele alınmakta, ancak öğretmen adayları özelinde laboratuvar malzemelerinin tanınması gibi odak bir değişkenle yapılan çalışma sayısı oldukça sınırlıdır (Karal, Alev, & Doğdu, 2010). Bu nedenle, bu çalışma öğretmen yetiştirme sürecinde uygulama ortamlarının öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini daha yakından incelemeyi amaçlamaktadır.

Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının gerçek ve sanal laboratuvar uygulamaları sonrasında laboratuvar malzemesi kazanımlarında ne düzeyde farklılık yaşandığı araştırılmıştır. Hem niceliksel artış hem de çeşitlilik, kalıcılık, ileri düzey kazanım ve ortak kazanımlar gibi farklı analiz boyutlarıyla ortamların güçlü ve sınırlı yönleri belirlenmiştir. Böylelikle öğretmen yetiştirme sürecinde hangi tür uygulamaların hangi öğrenme hedeflerine hizmet ettiğine dair somut veriler sunmak amaçlanmaktadır.

Bu bağlamda araştırma sorumuz şudur:

Gerçek ve sanal laboratuvar uygulamaları, fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar malzemelerini tanıma düzeyleri üzerinde nasıl bir etki yaratmaktadır?

Yöntem

Bu araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. sınıfında öğrenim gören 30 öğretmen adayıyla yürütülmüş yarı deneysel desenli bir çalışmadır. Katılımcılar rastgele atama yöntemiyle iki gruba ayrılmıştır: 15 kişilik gerçek laboratuvar grubu ve 15 kişilik sanal laboratuvar grubu oluşturulmuştur. Uygulama süreci yalnızca bir ders saati içinde planlanan ancak ön-test ve son-test uygulamalarını da içeren yoğunlaştırılmış bir günlük deneysel etkinlik şeklinde tasarlanmıştır.

Çalışmanın başında, öğrencilere boş birer kağıt verilerek, adlarını bildikleri tüm laboratuvar malzemelerini listelemeleri istenmiştir. Bu uygulama, ön bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik olarak yapılandırılmıştır. Ardından, her iki grup kendi ortamlarında aynı deneyin farklı sunumlarını gerçekleştirmiştir. Gerçek laboratuvar grubuna fiziksel malzemelerle uygulamalı bir tanıtım yapılırken, sanal laboratuvar grubuna simülasyon tabanlı bir malzeme tanıma süreci sunulmuştur. Etkinlik sonunda katılımcılara yeniden boş kağıtlar verilerek, deney süresince tanıdıklarını düşündükleri tüm laboratuvar malzemelerini yazmaları istenmiştir. Bu veriler, ön-son karşılaştırmalı analizler için veri setini oluşturmuştur.

Analiz sürecinde, öğrenci başına düşen malzeme kazanımları, toplam malzeme artış oranları, çeşitlilik düzeyindeki değişim, unutulmuş malzemeler (kayıp analizi), temel ve ileri düzey malzeme kazanımı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ayrımı ve ortak kazanımlar gibi alt başlıklarda betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Bu analizler, hem niceliksel artışı hem de nitel öğrenme derinliğini incelemeye olanak tanımıştır (Ültay, 2021; Zacharia & Olympiou, 2011). Uygulamanın kısa sürede gerçekleştirilebilir olması ve değerlendirme için klasik form temelli ölçüm kullanılması, yöntemin hem pratik hem de öğretim ortamına kolayca entegre edilebilir olmasını sağlamıştır (Karal, Alev, & Doğdu, 2010).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda hem gerçek hem de sanal laboratuvar uygulamalarının belirli ölçülerde katkı sağladığı; ancak kazanım düzeyleri ve malzeme çeşitliliği açısından önemli farklılıklar ortaya çıktığı görülmüştür. Gerçek laboratuvar grubu 2,58 kat gelişim gösterirken, sanal laboratuvar grubu 2,19 kat kazanım sağlamıştır.

Gerçek laboratuvar grubu özellikle ileri düzey deney malzemeleri konusunda öne çıkarken, sanal laboratuvar grubu temel malzemelerde oldukça başarılı olmuştur. Bununla birlikte her iki ortamda da bazı malzemelerin unutulmuş olması dikkat çekicidir. Genel olarak sonuçlar, fiziksel deney ortamının daha derinlikli ve kalıcı öğrenmeler sağladığını; sanal ortamın ise temel kavramları başarıyla öğretebildiğini göstermektedir. Her iki grupta da belirli sayıda malzemenin unutulmuş ya da son testte tekrar edilmemiş olması, kısa süreli uygulamalarda öğrenilen bilgilerin kalıcılığı açısından dikkat edilmesi gereken bir unsur olarak değerlendirilebilir. Özellikle temel malzemelerde dahi gözlenen bu unutmalar, öğretim sürecinde tekrarlama ve pekiştirmenin önemini ortaya koymaktadır. Bulgular, sanal laboratuvar ortamlarının temel bilgi ve görsel tanıma açısından etkili olduğunu, ancak ileri düzey ve fiziksel müdahale gerektiren malzemelerde daha sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu durum, her iki ortamın bir arada (hibrit modelde) kullanılması halinde öğretmen adaylarının çok boyutlu kazanım elde edebileceğine işaret etmektedir. Sonuç olarak, ortamlar arasında nicel farklılıklar olmakla birlikte, her iki uygulama da farklı yönleriyle öğretmen adaylarının laboratuvar malzemesi bilgisini geliştirmektedir.

Anahtar Kelimeler: fen bilgisi öğretmen adayları, laboratuvar ortamları, malzeme tanıma, sanal laboratuvar, gerçek laboratuvar

Kaynakça

Babateen, H. M. (2011). The role of virtual laboratories in science education. In A. Méndez-Vilas (Ed.), *Education in a Technological World: Communicating Current and Emerging Research and Technological Efforts* (pp. 133–139). Formatex Research Center.

de Jong, T., Linn, M. C., & Zacharia, Z. C. (2013). Physical and virtual laboratories in science and engineering education. *Science*, 340(6130), 305–308. <https://doi.org/10.1126/science.1230579>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2001). Computer simulations in physics teaching and learning: A case study on students' understanding of trajectory motion. *Computers & Education*, 36(2), 183–204. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(00\)00059-2](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(00)00059-2)

Karal, H., Alev, N., & Doğdu, S. (2010). Fen eğitiminde sanal laboratuvar kullanımı: Bir durum çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 111–122. <https://doi.org/10.36681/tufed.982570>

Tatli, Z., & Ayas, A. (2013). Effect of a virtual chemistry laboratory on students' achievement. *Educational Technology & Society*, 16(1), 159–170. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.16.1.159>

Ültay, N. (2021). Fen laboratuvar uygulamalarında sanal ortamların kullanımı ve etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(1), 45–60. <https://doi.org/10.17244/eku.846630>

Zacharia, Z. C., & Olympiou, G. (2011). Physical versus virtual manipulative experimentation in physics learning. *Learning and Instruction*, 21(3), 317–331. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.03.001>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Muhakeme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Tasarımları

Fulya Zorlu ¹, Melisa Ergün ² & Yusuf Zorlu ³

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Bülent Ecevit Üniversitesi

² Fen Bilgisi Öğretmenliği, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

³ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Problem Durumu

Bilimsel muhakeme becerileri, bilgileri işlemek ve sonuç çıkarmak amacıyla kullanılan zihinsel strateji, plan ve kurallar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Lawson, 2004). Problemi tanımlamak, incelemek, sorgulamak, hipotez oluşturmak, kanıt oluşturmak ve değerlendirmek, çıkarım yapmak ve materyal tasarlamak bilimsel muhakeme becerilerini oluşturmaktadır (Opitz vd., 2017). Bu beceriler sınıflama, sıralama, korunum gibi temel bilişsel beceriler ile birlikte hipotetik düşünme, değişkenleri belirleme ve kontrol etme, orantısal düşünme, olasılıklı düşünme, ilişkisel düşünme ve kombinasyonel düşünme gibi üst düzey zihinsel süreçleri içeren çeşitli alt boyutlara ayrılmaktadır (Dökme, 2021). Bilimsel bilginin oluşturulmasında temel rol oynayan bilimsel muhakeme becerileri (Kind ve Osborne, 2017), bir fenomen hakkında “ne”, “neden”, “nasıl” sorularını cevaplamak için kullanılmaktadır (Ulusal Araştırma Konseyi [NRC], 2012). Bilimsel muhakeme becerilerine sahip olan bireyler, bilimsel bilgiyi kullanarak günlük yaşam problemlerini çözmek amacıyla hipotez kurma, deney yapma, kanıtları değerlendirme ve çıkarımda bulunma gibi bilimsel süreçleri etkin bir şekilde yürütebilmektedir (Shofiyah vd., 2024). Bu bağlamda, bireylerin günlük yaşam problemlerini yorumlama ve çözme süreçlerinde önemli bir düşünme aracı olarak kabul edilen bilimsel muhakeme becerileri, 21. yüzyıl becerileri kapsamında değerlendirilmekte (Rafanelli ve Osborne, 2020) ve birçok ülkenin fen eğitimi programlarında temel yeterlilikler arasında yer almaktadır (Kambeyo, 2017; Krell vd., 2022). Benzer şekilde, Türkiye’de de 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde bu becerilere özel olarak vurgu yapılmakta ve öğretim süreçlerine entegrasyonu hedeflenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, öğrencilerin fen derslerinde başarılı olmalarını sağlamak ve bilimsel muhakeme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmak amacıyla uygulamalara odaklanmaları önemlidir (Stammen vd., 2018). Bu uygulamalarda asıl odak, yalnızca fen kavramlarının öğretilmesi değil; bu kavramların, öğrencilerin bilimsel muhakeme becerilerini kullanmalarını teşvik edecek şekilde nasıl öğretileceği olmalıdır. Bu doğrultuda fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel muhakeme becerilerini derinlemesine kavramaları ve öğretim yöntem ve



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

teknikleri, ölçme ve değerlendirme araçları, laboratuvar uygulamaları ve sınıf içi etkinliklerde etkin bir şekilde kullanmaları için uygulama temelli çalışmaların geliştirilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel muhakeme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlik tasarımlarının incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim araştırma yöntemi kullanılmıştır. Olgubilim, bireylerin belirli bir olguyu deneyimledikten sonra ona ilişkin geliştirdikleri anlamları araştırmaktadır (Creswell, 2013). Bu doğrultuda, çalışmada öğretmen adaylarının Bilimsel Muhakeme Becerileri dersi sürecine ilişkin deneyim ve anlamlarından yola çıkarak oluşturdukları etkinlik tasarımlarına odaklanılmıştır. Bilimsel Muhakeme Becerileri dersi kapsamında fen bilgisi öğretmen adaylarıyla uygulama gerçekleştirildiği için, bu dersi almakta olan öğretmen adayları araştırma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmaya fen bilgisi öğretmenliği 3. sınıfında öğrenim görmekte olan 42 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Etkinlik tasarım sürecinde öğretmen adaylarının bireysel veya grup çalışması şeklinde çalışmalarına olanak sağlanmıştır. Bu süreç sonucunda araştırmada 32 etkinlik tasarlanmıştır. Araştırmada doküman veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonunda fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları 32 etkinlik veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Etkinliklerin analizinde betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel muhakeme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi için araştırmacılar tarafından inceleme formu hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan etkinlik inceleme formu, etkinliğin sınıf düzeyi, konusu, ünitesi, konu alanı, kazanımları, hedeflenen ve geliştirilen bilimsel muhakeme becerileri ile uygulanan öğrenme yöntem ve tekniklerini kapsamaktadır. İnceleme formunda yer alan ölçütler, temaları oluşturmaktadır. Bu ölçütlere göre incelenen etkinlik tasarımlarından elde edilen veriler, belirlenen temalara göre sınıflandırılarak kodlanmıştır. Bulgular, tema ve kodlar doğrultusunda yapılandırılmış ve etkinlik verileri Excel programı aracılığıyla raporlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları etkinliklerin en fazla 7. sınıf düzeyinde ($f=9$); “Enerji Dönüşümleri” ve “Sürtünme Kuvveti” ($f=3$) konularında; “Işık Madde ile Etkileşimi” ($f=4$), “Kuvvet ve Hareket” ve “Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme” ($f=3$) ünitelerinde olduğu görülmektedir. Etkinliklerde sıklıkla yer verilen konuların “Enerji Dönüşümleri” ve “Sürtünme Kuvveti” gibi fiziksel olaylara dayalı konular olması, öğretmen adaylarının kavramları somutlaştırma amacı taşıdıklarını göstermektedir (Çiftçi ve Topçu, 2023; Kurnaz ve Ekşi, 2015; Namdar vd., 2017). Etkinliklerde hedeflenen bilimsel muhakeme becerileri incelendiğinde “Değişkenleri Belirleme ve Kontrol Etme” ($f=19$) becerisi en fazla tercih edilen beceri olmuştur. “Değişkenleri Belirleme ve Kontrol Etme”



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

becerisi 19 etkinlikte doğrudan hedeflenirken, toplamda 26 farklı etkinliğin bu becerinin geliştirilmesinde kullanılabileceği tespit edilmiştir. “İlişkisel Düşünme” becerisi 7 etkinlikte doğrudan hedeflenirken, toplam 16 farklı etkinliğin bu becerinin geliştirilmesinde kullanılabileceği belirlenmiştir. Buna karşılık, “Olasılıklı Düşünme” becerisi 5 etkinlikte hedeflenmiş ancak yalnızca 1 etkinlikte geliştirilmesi mümkün görülmüştür. Soyut ve istatistiksel yorum gerektiren becerilere yeterince yer verilmemesi, bu alandaki destek ihtiyacını ortaya koymaktadır (Hokor ve Sedofia, 2021). Etkinliklerde bilimsel muhakeme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla kullanılan öğrenme yöntemleri incelendiğinde, “Araştırma (Buluş) Esasına Dayalı” ($f=8$) ve “Tümdengelim (Kapalı Uçlu Deney)” ($f=5$) laboratuvar yaklaşımlarının ağırlıklı olarak tercih edildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: bilimsel muhakeme becerileri, etkinlik tasarımı, fen bilgisi öğretmen adayları.

Kaynakça

Creswell, J.W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri-Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (3. Baskı). (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.

Çiftçi, A., & Topçu, M. S. (2023). Design-based module to improve model-based explanations of energy transformations and friction effects. *Education and Science*, 48(215), 31-53. <https://doi.org/10.15390/EB.2023.11605>

Dökme, İ. (2021). Bilimsel muhakeme becerileri. İ. Dökme (Ed.), *Yeni nesil sorularla fen eğitiminde beceriler içinde* (ss. 17-26). Akademisyen Kitabevi.

Hokor, E. K., & Sedofia, J. (2021). Developing probabilistic reasoning in preservice teachers: Comparing the learner-centered and teacher-centered approaches of teaching. *International Journal of Studies in Education and Science*, 2(2), 120-145.

Kambeyo, L. (2017). Scientific reasoning skills: A theoretical background on science education. *NERA Journal*, 14, 40-64.

Kind, P. E. R., & Osborne, J. (2017). Styles of scientific reasoning: A cultural rationale for science education?. *Science Education*, 101(1), 8-31. <https://doi.org/10.1002/sce.21251>

Krell, M., Vorholzer, A., & Nehring, A. (2022). Scientific reasoning in science education: From global measures to fine-grained descriptions of students' competencies. *Education Sciences*, 12(2), 97. <https://doi.org/10.3390/educsci12020097>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kurnaz, M. A., & Ekşi, Ç. (2015). An analysis of high school students' mental models of solid friction in physics. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(3), 787–795. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2526>

Lawson, A. E. (2004). The nature and development of scientific reasoning: Asynthetic view. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2(3), 307-338. <https://doi.org/10.1007/s10763-004-3224-2>

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024). Ortaokul Fen Bilimleri dersi öğretim programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Namdar, B., Oğuz Namdar, A., & Ursavaş, N. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ders materyallerini değerlendirmede belirledikleri ve kullandıkları ölçütlerin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 174-212. <https://doi.org/10.12984/eggeefd.328381>

National Research Council [NRC]. (2012). A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas. National Academies. <https://doi.org/10.17226/13165>

Opitz, A., Heene, M., & Fischer, F. (2017). Measuring scientific reasoning-a review of test instruments. *Educational Research and Evaluation*, 23(3-4), 78-101. <https://doi.org/10.1080/13803611.2017.1338586>

Shofiyah, N., Suprpto, N., Prahani, B. K., Jatmiko, B., Anggraeni, D. M., Nisa', K. (2024). Exploring undergraduate students' scientific reasoning in the force and motion concept. *Cogent Education*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2365579>

Stammen, A. N., Malone, K. L., & Irving, K. E. (2018). Effects of modeling instruction professional development on biology teachers' scientific reasoning skills. *Education Sciences*, 8(3), 119. <https://doi.org/10.3390/educsci8030119>

Rafanelli, S., & Osborne, J. (2020). How might the next generation science standards support styles of scientific reasoning in biology? *The American Biology Teacher*, 82(9), 579-583. <https://doi.org/10.1525/abt.2020.82.9.579>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye’de Eğitim Bağlamında Gömülü Teori Çalışmaları

Hazal Saraçoğlu İskender ¹ & Berna Coşkun Onan ²

¹ Müzik Eğitimi, Bursa Uludağ Üniversitesi

² Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Bursa Uludağ Üniversitesi

Problem Durumu

Türkiye’de eğitim alanında gerçekleştirilmiş gömülü teori çalışmaları bu araştırmanın odağını oluşturmaktadır. Gömülü teori aynı zamanda temellendirilmiş kuram olarak da isimlendirilmektedir (Charmaz, 2015; Merriam, 2023). Bu yöntem sosyal bir olgunun derinine inmek, altında yatan sebepleri görmek için bir çıkarımda bulunma veya bir keşif ortaya koyma süreci olarak tanımlanabilir. Yöntemin yaratıcılarından Glasser ve Strauss (1967) açısından yöntem, sosyal araştırmalarda sistematik bir biçimde elde edilen ve analiz edilen verilerden teori keşfetmektir. "Keşif" kavramına yapılan vurgu, bu yöntemin geliştirildiği döneme kadar olan araştırmaların çoğunlukla mevcut teorileri test etmeye odaklanmış olmasından kaynaklanır. Oysa gömülü teori yaklaşımı, var olan bir teoriyi doğrulamaya değil, veriye dayalı olarak yeni bir teori geliştirmeye yönelik bir yöntem olarak ortaya çıkmıştır (Charmaz, 2015; Creswell, 1998; Strauss & Corbin, 1994; Glaser & Strauss, 2017; Khan, 2014; Snyder, 2019). Bu yaklaşım, pozitivist araştırma geleneklerine alternatif olarak gelişmiş ve özellikle sosyal bilimlerde nitel verilerin anlamlandırılmasına olanak tanımıştır. Temellendirilmiş kuram yöntemi, araştırmacının veriyle etkileşimini merkezine alarak, gözlemlerden ve katılımcı anlatılarından türeyen kavramlar aracılığıyla kuramsal bir yapı inşa etmeyi amaçlar. Bu bağlamda, bilgi üretiminde araştırmacının nesnel bir gözlemci olmaktan çok, anlam üretme sürecinin etkin bir öznesi olduğu kabul edilir. Diğer bir deyişle bilgi, araştırma süreci içinde keşfedilir ve yapılandırılır; önceden var olan kuramsal yapılara indirgenmez. Bu yönüyle gömülü teori, yapılandırmacı epistemolojiyle örtüşen bir yaklaşım sunar (Charmaz, 2006; Urquhart, 2013; Birks & Mills, 2015). Buna ek olarak tarihsel gelişim sürecinde nicel araştırmacıların eleştirilerine, uygulanmasında anlaşmazlıklara ve hatta çeviri kaynaklı kafa karışıklıklarına maruz kalmış fakat zamanla farklı türlere ve bakış açılara ayrılmıştır. Bunlar kısaca; yapısalcı, etkileşimci ve yorumlayıcı, pozitivist ve nesnelci, boyut analizi, durum analizi, pragmatist, konstrüktivist şeklinde ifade edilebilir (Charmaz, 2015; Günbayi & Aşkun, 2023). Gömülü teori yönteminin keşfedildiği dönemde Glasser ve Strauss (1967), veri toplamaya başlamadan önce araştırmacıların bir “beyaz sayfa” (tabula rasa) olmaları gerektiği tarafsızlık perspektifinde ortaya konmuştur. Buna karşın yönetimin kurucuları araştırmacılara kategorileri soyutlamak için bir bakış açısına sahip olmaları gerektiğini de salık vermiştir (Urquhart, 2013). Bu bağlamda araştırmacıların gömülü teorinin kullanım biçimlerini ve eğilimlerini



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

incelemelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla yapılan çalışmanın gelecekteki gömülü teori araştırmalarına ve araştırmacıların perspektif kazanmalarına rehber olacağı, araştırmacılara ışık olacağı düşünülmektedir. Gömülü teori ile ilgili Türkiye’de yapılmış çalışmaları eğitim perspektifinde değerlendirerek bir araya getiren ve Türkiye’nin bu alandaki görünümünü ortaya koyan bir araştırmanın uluslararası nitel araştırmacılar çevresinde de ilgi göreceği ve Türkiye perspektifinden önemli bir kaynak olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada, Türkiye’de gerçekleştirilen eğitimde gömülü teori (EGT) araştırmalarının mevcut durumu; araştırmacıların perspektifleri, kuramsal yaklaşımları ve yöntemsel tercihlerine ilişkin çıkarımlar ve bütüncül değerlendirmeler doğrultusunda yorumlanması amaçlanmaktadır. Bu çerçevede, veri toplama sürecinde elde edilen bulgular, aşağıda yer alan araştırma sorularını yanıtlayacak biçimde analiz edilecektir:

- Epistemolojik çıkarımları nelerdir?
- Ontolojik bütünlükleri nasıldır?
- Metodoloji kullanımları nasıldır?
- Paradigmatik yaklaşımları nelerdir?

Yöntem

Araştırmaların giriş bölümlerinde kavramsal çerçeveye, odak noktasına atıfta bulunmak amacıyla literatür taramasına yer verilmektedir. Geleneksel literatür taramalarının bütünlük ve titizlikten yoksun bir biçimde duruma özel yürütülüyor olması; araştırmaların kalitesi ve güvenilirliğini, hatalı varsayımları ve kanıtları öznel bir sınırlamayla sunma tehlikesini getirmektedir. Bu gibi durumları önlemek için literatürün doğru bir araştırma metodolojisinde belirli adımlar ve eylemler takip edilerek incelenmesi gerekmektedir (Snyder, 2019).

Bu çalışmada sözü edilen literatür incelemesi yöntemi belli araştırma sorularıyla yola çıkan ve bu sorulara cevaplar bulabilmek üzere ayrıca yürütülen bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Burada veri toplama sürecine eşzamanlı olarak araştırmacılar veriler arasında düşünsel bağlantılar kurabilmekte ve ayrıca çıkarımlara varabilmektedir. Oysa bir araştırma kapsamında "araştırmanın arka planı", "araştırmanın kuramsal zemini", "araştırmanın ilgili araştırmaları" adlarıyla sunulan kısımlar, araştırmacıların problemin ana hatları çerçevesinde araştırma sorularını belirlemekte esas aldıkları bir süreçtir. Literatür incelemelerini, literatür taramalarından ayıran en temel fark, incelemenin başlıca bir yöntem olarak ayrı araştırma sorularıyla ve sonuçlarla ortaya koyulmasıdır. Snyder (2019), çalışmaya başlamadan önce incelemenin hangi kitleye hitap ederek yaratacağı etkiyi düşünmek gerektiğini ve diğer literatür incelemelerini hesaba katarak; amaç, kapsam ve araştırma soruları belirleyip hangi çalışmaların inceleneceğini düzenlemenin önemli adımlar olduğunu belirtmiştir. Bu adımlar ayrıca belirli bir inceleme yaklaşımının seçilmesinde önemli rol oynamaktadır. Snyder (2019) literatür inceleme yaklaşımlarını sistematik, yarı sistematik (anlatsal inceleme), bütüncü (eleştirel

inceleme) olarak sıralamaktadır. Sistematik incelemeler spesifik araştırma sorularına cevap vermek, hipotezleri kanıtlamak, belirli bir etki hakkında kanıt sunmak üzere kullanılmaktadır. Her zaman olmamakla birlikte meta-sentez inceleme yaklaşımında olduğu gibi istatistiksel yöntemler de uygulanmaktadır, (Linnenluecke vd., 2020; Mohamed Shaffril vd., 2021; Paul vd., 2024; Snyder, 2019; Torraco, 2005). Yarı sistematik veya anlatsal inceleme yaklaşımında amaç seçilen bir konunun zaman içinde nasıl değiştiğini veya farklı desenlere göre nasıl şekillendiğini görebilmektir. Daha geniş konuları ele almak, teorileri haritalandırmak ve alandaki boşluklara hâkim olabilmek için uygulanmaktadır. Bütünleyici literatür taraması, farklı alanlardan veya araştırma geleneklerinden ortaya çıkan perspektifleri, içgörülerini yaratıcı bir biçimde veri toplayıp sentezleyerek yeni bir teorik model elde edilmesinden oluşur. Literatürü tanımlama ve kronolojik sıralamanın ötesinde konunun ana fikirleri ve ilişkileri eleştirel bir şekilde analiz edilerek incelenmesi amaçlanmaktadır (Snyder, 2019; Torraco, 2005).

Sistematik incelemelere kıyasla yapılan analizin daha özgür bir yaklaşımla ilerlemesi gelişmiş kavramsal düşünme becerisi gerektirmekte dolayısıyla ortaya konulan çalışmanın incelenen konuya dair bir özetten daha fazlası olması gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmada bütünleyici literatür taraması modeli kullanılmıştır. Literatür, ulusal yayınları bünyesinde barındıran en geniş platform “DergiPark”ta yapılan tarama sonucunda elde edilen makaleler arasından belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma Türkiye’de eğitim bağlamında gömülü teori çalışmalarının ontolojik, epistemolojik, metodolojik ve paradigmatik benzerlik ve farklılıklarına bütüncül bir şekilde odaklanmaktadır. Bu doğrultuda elde edilecek verilerin, incelenen çalışmaların kuramsal konumlanmalarına dair derinlemesine çıkarımlar yapmaya olanak sağlayacağı öngörülmektedir. Araştırma kapsamında, öncelikle çalışmalarda ele alınan sosyal olguların ontolojik düzlemde nasıl kavramsallaştırıldığı, yani gerçekliğe dair ne tür varsayımlara dayanılarak kuram inşasına gidildiği değerlendirilecektir. Bu bağlamda, özellikle “gerçekliğin nesnel bir biçimde var olduğu” görüşü ile “gerçekliğin sosyal olarak inşa edildiği” yaklaşımı arasındaki farklılıklar, ilgili çalışmalardan yapılacak alıntılar ve çözümlemelerle karşılaştırmalı olarak sunulacaktır. Bu doğrultuda, Türkiye’deki eğitim bağlamında ontolojik yapının nasıl gerçekleştiği tartışılacaktır. Epistemolojik açıdan, araştırmacıların bilgiye nasıl ulaştıkları, araştırmacı ve araştırma nesnesi arasındaki ilişkiyi nasıl konumlandıkları, veriyle kurdukları etkileşim düzeyi ve bilgi üretim süreçlerine yaklaşımları incelenecektir. Bu çerçevede, özellikle araştırmacının sürece ne ölçüde müdahil olduğu ve öznel yansımaların veri analizindeki yeri değerlendirilecek; hangi çalışmaların nesnelliği önceleyen postpozitivist bir yaklaşım benimsediği, hangilerinin ise araştırmacının bilgiyi inşa eden bir özne olarak sürece aktif şekilde dahil olduğunu savunan yorumlayıcı veya yapılandırmacı bir epistemolojik konumlanmaya sahip olduğu analiz edilecektir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Metodolojik bağlamda, incelenen çalışmaların gömülü teorisinin temel ilkeleriyle (örneğin kuramın veriden türetilmesi, sürekli karşılaştırmalı analiz, teorik örnekleme, kuramsal doygunluk) ne ölçüde uyumlu olduğu değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: temellendirilmiş kuram, gömülü teori, literatür incelemesi, nitel araştırma, nitel araştırma deseni

Kaynakça

- Arik, F., & Arik, I. A. (2016). Grounded teori metodolojisi ve Türkiye'de grounded teori çalışmaları. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler e-Dergisi, 58, 285-309.
- Linnenluecke, M. K., Marrone, M., & Singh, A. K. (2020). Conducting systematic literature reviews and bibliometric analyses. Australian Journal of Management, 45(2), 175-194. <https://doi.org/10.1177/0312896219877678>
- Mohamed Shaffril, H. A., Samsuddin, S. F., & Abu Samah, A. (2021). The ABC of systematic literature review: The basic methodological guidance for beginners. Quality & Quantity, 55(4), 1319-1346. <https://doi.org/10.1007/s11135-020-01059-6>
- Paul, J., Khatri, P., & Kaur Duggal, H. (2024). Frameworks for developing impactful systematic literature reviews and theory building: What, Why and How? Journal of Decision Systems, 33(4), 537-550. <https://doi.org/10.1080/12460125.2023.2197700>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. Journal of Business Research, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Torraco, R. J. (2005). Writing Integrative Literature Reviews: Guidelines and Examples. Human Resource Development Review, 4(3), 356-367. <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>
- Urquhart, C. (2013). Nitel Araştırmalar İçin Temellendirilmiş Kuram Uygulama Rehberi (Z. Ünlü & E. Külekçi, Çev.; 1. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (1998). Qualitative inquiry and research design. Choosing among.pdf. (t.y.).
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Routledge.
- Günbayi, İ., & Aşkun, V. (2023). Grounded Teori ya da Temellendirilmiş Kuram, Gömülü Teori, Kuram Oluşturma vs. Kullanımı Adına Yol Haritası. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(3), 1671-1697. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1331239>
- Khan, S. N. (2014). Qualitative Research Method: Grounded Theory. International Journal of Business and Management, 9(11), p224. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v9n11p224>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Linnenluecke, M. K., Marrone, M., & Singh, A. K. (2020). Conducting systematic literature reviews and bibliometric analyses. *Australian Journal of Management*, 45(2), 175-194. <https://doi.org/10.1177/0312896219877678>

Merriam, S. B. (2023). Nitel Araştırma, Desen ve Uygulama İçin Bir rehber (S. Turan, Ed.; 3. baskı).

Paul, J., Khatri, P., & Kaur Duggal, H. (2024). Frameworks for developing impactful systematic literature reviews and theory building: What, Why and How? *Journal of Decision Systems*, 33(4), 537-550. <https://doi.org/10.1080/12460125.2023.2197700>

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>

Strauss, A. and Corbin, J. (1994). *Grounded Theory Methodology An Overview*.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yükseköğretim Öğrencilerinin Kalite Algıları: Metafor Analizi Yoluyla Bir Değerlendirme

Dursun Aksu ¹, Fatih Selim Sellüm ¹ & Musa Çalışır ¹

¹ Sınıf Öğretmenliği, Sakarya Üniversitesi

Problem Durumu

Kalite kavramı son yıllarda öne çıkmakta ve alan yazında çeşitli eğitim kademelerinde kaliteye yönelik çalışmalar yer almaktadır. Alan yazında kalite hakkında çeşitli tanımlar ve açıklamalar yer almakla birlikte özellikle yükseköğretimde kalite, akademik çıktıların değerlendirilmesiyle sınırlı olmayıp öğrenci deneyimlerinden öğretim süreçlerine, yönetim anlayışından altyapı hizmetlerine kadar çok boyutlu bir olguyu ifade etmektedir (Harvey & Green, 1993). Kalite algısının öğrenci bakış açısına göre incelenmesi, yükseköğretim kurumlarının stratejik planlamalarında, akreditasyon süreçlerinde ve paydaş beklentilerinin karşılanması açısından kritik bir rol oynamaktadır (Ehlers, 2009).

Bireylerin herhangi bir olguya yükledikleri anlamları ortaya çıkarmanın çeşitli yolları bulunmaktadır. Bu anlayışlardan biri olgulara yüklenen anlamların metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarılmasıdır. Algıların metaforlar aracılığıyla incelenmesi, soyut kavramların anlamlandırılması ve farklı bakış açılarının ortaya çıkarılması açısından güçlü bir yaklaşımdır (Saban, 2008). Metaforlar, bireylerin zihinsel modellerini yansıtan ve karmaşık olguları daha anlaşılır hale getiren araçlardır (Lakoff & Johnson, 2003). Kullanılabilecek “Kalite ... gibidir. Çünkü ...” benzeri bir form ile, üniversite öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye dair algılarını sembolik ve görsel çağrışımlar aracılığıyla ifade etmelerine imkân tanınabilmektedir. Bu bağlamda yükseköğretim öğrencilerin kaliteye ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi, soyut kavramların anlamlandırılması ve farklı bakış açılarının ortaya konması açısından güçlü bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Elde edilen veriler, öğrencilerin kaliteyi nasıl bir süreç olarak anlamlandırdıklarını ortaya koyabilecektir.

Alan yazında hizmet kalitesinin ölçümünde çeşitli modeller kullanılabilmektedir. Bununla birlikte yaygın olarak kullanılan modellerden biri SERVQUAL modelidir. Bu modele göre hizmet kalitesi için beş boyut üzerinden değerlendirme yapılmaktadır. Bu boyutlar fiziksel özellikler, güvenilirlik, heveslilik, güvence ve empati olarak sıralanabilir (Parasuraman vd., 1988). Yükseköğretim öğrencilerinin kalite algılarının metaforlar aracılığıyla incelenerek bu beş boyut üzerinden bir değerlendirme yapılmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırma yükseköğretim öğrencilerinin kalite algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu amaç doğrultusunda araştırma kapsamında “Yükseköğretim öğrencileri, metaforlar aracılığıyla kaliteyi nasıl algılamakta ve bu algılar SERVQUAL modelinin boyutlarıyla (fiziksel özellikler, güvenilirlik, heveslilik, güvence, empati) nasıl ilişkilendirilmektedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma temel nitel araştırma anlayışına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde metafor analizi ve tematik analiz yöntemleri kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmanın katılımcılarını, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 96 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılardan, “Kalite ... gibidir. Çünkü ...” ifadesini tamamlamaları istenmiş ve metaforlar ile açıklamaları bu şekilde toplanmıştır. Öğrencilerin ürettikleri metaforlar öncelikle kodlanmış, ardından benzer özellikler taşıyan metaforlar belirli tematik kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Bu süreçte araştırmacılar tarafından bağımsız kodlama yapılmış, elde edilen kodlamalar karşılaştırılarak güvenilirlik sağlanmıştır (Miles & Huberman, 1994).

Tematik analiz sonucunda beş kategori öne çıkmıştır. Bu kategoriler (1) Değer ve nadirlik (örn. elmas, hazine, altın), (2) Süreç ve gelişim (örn. maden işlemek, kartopu, matruşka), (3) Rehberlik ve yol göstericilik (örn. pusula, navigasyon), (4) Erişilebilirlik ve yaygınlık (örn. güneş, orman, samanyolu), (5) Zorunluluk ve temel gereklilik (örn. su, hava, oksijen) kategorileridir. Bu kategoriler, öğrencilerin kaliteyi yalnızca akademik performansla değil aynı zamanda hayati, sembolik ve gelişimsel bir süreç olarak algıladıklarını göstermiştir.

Elde edilen veriler SERVQUAL modelinin boyutları ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Örneğin, öğrencilerin empati boyutunu yansıtan metaforları, öğretim üyelerinin rehberlik rollerine işaret ederken; güvenilirlik boyutu daha çok kaliteyi “temel gereklilik” metaforları üzerinden ifade etmiştir. Böylelikle metafor analizi, hizmet kalitesine ilişkin teorik çerçevelerle öğrenci deneyimlerini bütünleştiren bir yöntem olarak işe koşulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları, yükseköğretim öğrencilerinin kaliteye yönelik algılarının çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Öğrenciler kaliteyi kimi zaman değerli ve nadir bir unsur (örn. elmas, hazine), kimi zaman gelişimsel bir süreç (örn. maden işlemek, kartopu), kimi zaman yol gösterici bir rehber (örn. pusula, navigasyon), kimi zaman herkes için erişilebilir bir unsur (örn. güneş, orman) ve kimi zaman da yaşam için vazgeçilmez bir gereklilik (örn. su, hava, oksijen) olarak betimlemiştir. Bu çeşitlilik, öğrencilerin kaliteyi yalnızca hizmetin teknik boyutlarıyla değil, aynı zamanda duygusal, sembolik ve yaşamla bütünleşik bir kavram olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sonuçlar, SERVQUAL modelinin (Parasuraman vd., 1988) sunduğu çerçevenin öğrenci algılarını anlamada önemli bir referans noktası olduğunu göstermektedir. Örneğin, 'empati' boyutu, öğrencilerin kaliteyi rehberlik ve danışmanlık hizmetleri üzerinden değerlendirmelerine karşılık gelirken; 'güvenilirlik' boyutu, kaliteyi temel gereklilik olarak tanımlayan metaforlarla örtüşmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin kalite algıları, kurumların öğrenci merkezli hizmet tasarımlarına ve kalite güvence sistemlerine önemli girdiler sağlamaktadır.

Elde edilen sonuçlar yükseköğretimde kalite kavramının yalnızca yönetsel veya yapısal bir mesele olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin deneyimlerinde karşılık bulan dinamik bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, kalite kültürünün geliştirilmesinde öğrenci görüşlerinin dikkate alınmasının kritik önem taşıdığını göstermektedir (Ehlers, 2009). Sonuç olarak araştırma öğrenci algılarının, kalite politikalarının oluşturulmasında ve uygulanmasında önemli bir rehber niteliği taşıdığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: yükseköğretim, kalite algısı, metafor analizi, tematik analiz

Kaynakça

- Ehlers, U. D. (2009). Understanding quality culture. *Quality Assurance in Education*, 17(4), 343–363. <https://doi.org/10.1108/09684880910992322>
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live By*, University Of Chicago Press, 1980.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Saban, A. (2008). Metaphors about school. *Educational Administration: Theory and Practice*, 55(55), 459-496. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108283>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Creating Effective Learning Spaces through Design-based Learning: Interdisciplinary Collaboration in Higher Education

Hanife Akar ¹, Engin Karahan ², Zişan Kül Çetinkaya ³, M. Eren Bük ⁴, Ayşen Çerşil ⁵ & Elçin Erbasan ⁶

¹ Educational Sciences, Middle East Technical University

² Science Education, Middle East Technical University

³ Department of Modern Languages, Atılım University

⁴ Department of Architecture, Middle East Technical University

⁵ Department of Architecture, Middle East Technical University

⁶ Department of mathematics and Science Education, Middle East Technical University

Problem Statement

One of the most challenging skills for tomorrow's professionals to adopt in teacher education is classroom management. Numerous studies investigate how teachers or teacher candidates can develop their capacity as effective classroom managers. Nevertheless, there is little discussion on the impact of the classroom's physical environment, given that it plays a prominent role in helping teachers deliver their instructional activities effectively to maximize the learning process.

Creating a learning space that aligns with the new instructional paradigm can catalyze change and reinforce the use of more innovative, active learning models (Burke, 2015). Students in teacher education need to be acquainted with the paradigm shift from lecture-based to active learning environments, which engage learners in hands-on practice of 21st-century skills. Design-based learning is a practical instructional approach that enhances learners' critical thinking and creativity through collaborative learning, enabling them to acquire knowledge and skills by discussing and reflecting on real-life problems. Our purpose was to establish spatial awareness and aesthetic decision-making by working with LEGO bricks in a design-based learning experience focused on STEAM tasks to improve the conditions of physically poorly designed classrooms and create a learning space in teacher education.

The following research questions guided the study.

How do EFL teacher education students establish spatial awareness and aesthetic decision-making, and improve the conditions for ill-designed physical classrooms through design-based learning?



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

How do EFL teacher education students view their experience through DBL and engagement in design tasks using LEGO building blocks?

Theoretical Framework

Design-based learning (DBL) aims to help learners solve problems, use their creativity, and internalize theoretical knowledge by involving them in the design process. DBL, grounded in constructivist learning theory, emphasizes that learners learn more effectively when they design. Seymour Papert builds on Piaget's theory, arguing that when learners actively construct their knowledge and create artifacts during the learning process, they learn more effectively and more permanently. His theory, known as constructionism, posits that learning occurs through the creation of a concrete product that is meaningful and shareable, particularly in the real world (Papert, 1982).

In the context of teacher education, the DBL approach is a highly effective tool for enhancing classroom environments. When pre-service teachers actively participate in design-focused activities, they can improve their ability to create similar experiences for their learners in the future. DBL also helps students move from simply imparting theoretical knowledge to guiding and designing learner-centered, innovative learning environments. It uniquely centers on the design and construction of a personally meaningful artifact or system, applying engineering principles to cultivate critical thinking, innovation, and practical problem-solving skills that are essential across all STEAM disciplines (Barak, 2020).

The use of LEGO in design activities is an excellent example of a practical and enjoyable way to foster creativity. LEGO's modular structure enables simple yet limitless combinations, facilitating the transformation of learners' imaginations into physical products (Kazaz & Genç, 2016). Working with tools like LEGO allows pre-service teachers to express their creativity in a play-based environment, which aligns with Papert's learning-by-doing philosophy. To summarize, the combination of design-based learning and LEGO bricks provides rich learning experiences that integrate theory and practice in teacher education, fostering creativity and effective classroom design.

Method

This study is based on a single-case study, where the unit of analysis is design-based learning in the Classroom Management course within teacher education. Case study research can take a variety of unique and holistic forms. Patton (2015) states that “single cases can provide quite powerful breakthroughs and insights” (p. 411) in a world of big data. We attempted to provide teacher education students with opportunities to gain hands-on experience in a situation where they can connect theory with practice through design-based learning instruction. In this paper, we delve into the experiences of 12 EFL teacher education students through a narrative inquiry. The participants were six females and



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

six males, representing diverse socioeconomic profiles and varied school experiences in lower education, including rural village schools, highly populated urban state schools, and private schools.

Design-based Learning Case

The case study took place in an English-medium state University with voluntary sophomores attending the Classroom Management course. The objective was to promote creative thinking through reflecting on an authentic physical classroom environment. The participants were asked the following: "What functions were satisfied? What needed improvement?"

The participants engaged in the task in three phases:

First, Participants reflected on their past experiences. Next, they collaborated to design an effective learning space using LEGO building blocks to facilitate creativity. Finally, they reflected on the classroom architecture, considering the balance between theory and practice.

Data Collection Sources

There were multiple data sources: Document analysis of participatory reflection notes ($n = 12$) before the problem-solving case, and after the DBL process ($n = 11$); 4 unstructured focus-group interviews of the DBL experience, reflective practice and fieldnotes based on the video shootings of the DBL learning space, outputs of student work ($n = 4$), and learners' individual and group oral reflections as a podcast.

Data Analysis Procedures

Two approaches were adopted for data analysis. First, all data were verbatim transcribed (interview data, podcasts), document analysis of reflective papers, and analysis of learner products were used to triangulate the data during the DBL learning experience. The main researchers conducted an inductive thematic analysis of the reflective documents. Next, the prolonged engagement of researchers with various data sources enabled the triangulation of data sources and data analysis.

Expected/Temporary Results

The study findings resulted in three major themes: Overcoming misconceptions, collaboration, and classroom architecture.

Participants' initial reactions and surprise were that STEAM was an engineering business, and they never considered it as part of the social sciences. Overcoming this misconception through engaging in DBL using Lego Blocks helped them position their future role as an educator in designing effective



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

learning spaces. The sharing of knowledge and creation of diverse spaces enabled them to visualize how theory and practice could intersect. For instance, reshaping the seating spaces to facilitate more spacious interaction and increase task instrumentality was highlighted.

The participants highlighted the importance of learning through reflective practice, making blurry theories more visible and hands-on. Additionally, the participants mentioned that they had already had many cooperative experiences; nevertheless, the current learning environment provided them with autonomy to create and discover. The tasks also made them feel like researchers, preparing them for future roles.

Participants' reflections on effective classroom management include the availability of good classroom architecture and creating learning spaces that cater to individual and whole-class learning needs. Examining and discussing authentic problems in multiple classrooms enabled them to connect how space could increase learning, alertness, and motivation among learners.

Keywords: active learning, teacher education, classroom architecture, classroom management

References

- Barak, M. 2020. Problem-, project- and design-based learning: Their relationship to teaching science, technology and engineering in school. *European Journal of Problem-Based Learning*, 7(1). <https://ejpbl.org/journal/view.php?doi=10.24313/jpbl.2020.00227>
- Burke, D. D. 2015. Scale-Up! Classroom design and use can facilitate learning, *The Law Teacher*, 49:2, 189-205, DOI: 10.1080/03069400.2015.1014180
- Kazaz, H., & Genç, Z. 2016. İlkokul matematik öğretiminde yeni bir yaklaşım: Lego MoretoMath. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 5(2), 59-71.
- Papert, S. 1982. *Mindstorms: children, computers and powerful ideas*. London: Harvester Press.
- Patton, Michael Quinn. 2015. *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. 4th Edition. SAGE: LA.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bir Kariyer Mesleği Olarak Akademisyenliğin Tercih Nedenlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma

Zeynep Ezgi Sağlam ¹ & Ferudun Sezgin ²

¹ Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde önemli bir rol oynayan yükseköğretim kurumları, eğitim sisteminin en üst kademesini oluşturmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının temel amaçları; öğrencilere meslek eğitimi sunmak, bilimin gelişmesinde araştırma çalışmaları yapmak, toplum veya ülke sorunları için rehber olmak ve topluma hizmet sağlayıp çözümler ortaya koymak olarak sıralanmaktadır (Başar, 2014).

Üniversiteler, örgütsel yapısında akademik personel, idari personel ve öğrenciler olmak üzere üç temel paydaşı barındırmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde üniversitelerin örgütsel yapısında barındırdığı paydaşlardan biri olan akademik personelin, yani öğretim elemanlarının kalitesi ve başarısı, üniversitenin kalitesini ve başarısını da etkilediği görülmüştür (Cheng, 2017; Dicker, Garcia, Kelly & Mulrooney, 2019; Watty, 2003). Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarındaki kalitenin, fiziki alt yapıdan ziyade insan unsuruna yapılan yatırımla ilişkili olduğu söylenebilir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007). İnsana yapılan bu yatırımın önemi, beşerî sermaye kuramında da belirtildiği üzere eğitim ile sağlanmaktadır. Beşerî sermaye kuramı ile insana yapılan yatırımların sosyo-ekonomik kalkınmaya, bunun sonucunda da nitelikli insan gücünün yetiştirilmesine katkı sağladığı düşünülmektedir (Maden-Eyiusta ve Yanık-İlhan, 2015). Sonuç olarak nitelikli insan gücünün yetiştirilmesine katkı sağlayan üniversiteler de bu bağlamda önemli bir role sahip olmaktadır.

Üniversitelerin niteliği, bünyesinde barındırdığı akademisyenlerin niteliği ve niceliği ile özdeşleştiğinden, öğretim elemanlarının değerlendirilerek eğitim ve öğretimlerinin yanı sıra öncelikli olarak araştırma süreçlerine ve tüm mesleki faaliyetlerini geliştirmelerine katkı sağlamak oldukça önemlidir (Yıldız, 2014). Bu bağlamda Türkiye’de öğretim elemanlarının gelişimi için çeşitli burs programları, yurtdışı görevlendirme programları ve eğitim programlarının Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) ve Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından sağlandığı görülmektedir.

Türk yükseköğretim sisteminde öğretim elemanları 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ile öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve araştırma görevlileri olmak üzere üç gruba ayrılmıştır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 1981). Başka bir ifadeyle yükseköğretim sisteminde çalışan akademik iş görenlerin öğretim elemanı olarak ifade edildiği anlaşılmaktadır. Kavram olarak öğretim elemanı incelendiğinde; profesör, doçent, doktor öğretim üyesi, öğretim görevlisi, araştırma görevlisi unvanlarını kapsadığı görülmektedir. Öğretim üyelerinin görevleri 2547 Sayılı Yükseköğretim Yasasında; önlisans, lisans, lisansüstü eğitim ve öğretim faaliyetleriyle uygulamalı çalışmaların ortaya konulması, projelerin yapılarak seminerlerin yönetilmesi, bilimsel araştırmaların yürütülerek yayınların ortaya konulması, öğrencilere danışmanlık hizmetinde bulunarak rehber olunması ve kurum tarafında verilen görevlerin yerine getirilmesi şeklinde belirtilmiştir (YÖK, 1981).

Akademisyenlik kavram olarak incelendiğinde ise, kelimenin kökünün Platon’un öğrencilerine ders verdiği yer olan “akademia” kelimesinden geldiği ortaya çıkmıştır (Gürkan, 2018). Zaman içerisinde akademisyenlik kavramı bir kariyer mesleği olarak ele alınmış olup, herhangi bir bilim dalında lisans eğitimi tamamlayan ve ardından lisansüstü eğitimi ile belirli bir alanda ihtisas yapmış, üniversitede çalışan kişilere verilen isim olarak tanımlanmıştır. Bir kariyer mesleği olarak akademisyenlik, bir kişiye çok fazla alan tanıyarak sadece bir iş ya da görevden fazlasını sunmasıyla, bir iş veya meslek olmaktan öte bir düşünüş ve yaşam biçimi şeklinde nitelendirilmektedir (Gürkan, 2018). Dolayısıyla akademisyenlik, hayatın her alanında olan, temelde usta çırak ilişkisine dayanan ve toplumsal saygınlığı bulunan bir meslektir (Tülübaş ve Göktürk, 2018).

Akademik kariyer, esneklik, uluslararası boyut, yetkilendirme gibi çok yönlü fırsatlar sunarken, Boyer’in (1990) modeline göre bilginin keşfedilmesi, bütünleştirilmesi, uygulanması ve öğretilmesi olmak üzere dört temel işlevi barındırmaktadır. Akademisyenlik mesleğinin tercih edilme nedenleri, bireylerin kültürel ve ekonomik sermayeleri, toplumsal değişimler, kariyer teorileri ve kişilik özellikleriyle şekillenmektedir (Tezcan, 2020; Super & Jordaan, 1973; Holland, 2000; Brown & Brooks, 1990; Leung, 2008; Tuzcuoğlu, 2000). Avrupa’da ise akademik kariyerin gençler için sınırlı fırsatlar sunduğu, istihdamın zor ve belirsiz olduğu, kötü çalışma koşulları ve yüksek riskli bir çaba olarak algılandığı görülmektedir (Goastellec vd., 2011; Huisman & Bartelse, 2000; Huisman, Weert & Bartelse, 2002). Ayrıca, geleneksel akademik kariyer yapısının değiştiği ve nitelikten çok niceliğe odaklanıldığı ifade edilmektedir (Yıldız, 2014; Goastellec vd., 2011). Tüm bu nedenlerle, akademisyenliğin doğası ve tercih edilme nedenleri üzerine daha fazla araştırma yapılmasının mesleğin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bir kariyer mesleği olarak akademisyenliğin tercih nedenlerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin ortaya koyulduğu bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, araştırmaya katılan katılımcıların algıları ve subjektif görüşlerinin ortaya konulmasına olanak



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

tanınmaktadır (Creswel, 2013). Bu araştırma ile de akademisyenliği tercih eden öğretim elemanlarının akademisyenliğin doğasına ve anlamına yönelik görüşlerine dikkat edilecek olması bu çalışmanın nitel yöntem ile yürütülmesini gerektirmektedir. Bu araştırmada nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın 2025-2026 akademik yılı güz dönemi içerisinde, biri araştırma özelliği gösteren, iki devlet üniversitesinde çalışan öğretim elemanlarıyla yürütülmesi planlanmaktadır. Araştırma süresince katılımcı seçiminde cinsiyet, unvan ve kıdem çeşitliliği dikkate alınacak; profesör, doçent, doktor öğretim üyesi ve araştırma görevlilerinin yer almasına özen gösterilmiştir.

Araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları hazırlanmıştır. Formun hazırlanmasında uzman görüşünden yararlanılmasına dikkat edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bir kariyer mesleği olarak akademisyenlik mesleğinin tercih edilme nedenlerine ilişkin öğretim elemanlarının görüş ve düşüncelerinin alınması amacıyla 18 adet açık uçlu soru yer almaktadır.

Bu araştırmada, araştırmanın amacına uygun bir şekilde hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu, veri toplama araçlarından bir olan görüşme tekniği ile kullanılmıştır. Araştırmacı görüşme tekniği esnasında dinleme ve not alma becerilerini dikkatli bir şekilde ve ilgili konuda uzmanlaşarak sorduğu geçerli ve güvenilir sorularla sağlamıştır. Verilerin toplanması süresince katılımcılarla yapılacak olan görüşmelerde katılımcıların bilgisi ve izni dahilinde ses kaydının alınması gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı verilerinin analizini betimsel analiz tekniğini kullanarak sağlayacaktır. Toplanacak verilerin araştırmanın amacı ve alt amaçlarının dikkate alınmasıyla tema ve kategorilere ayrılarak değerlendirilmesi ve doğrudan alıntılarla zenginleştirilmesi araştırmacı tarafından gerçekleştirilecektir. Araştırmacı aynı zamanda katılımcıların isimlerini saklı tutarak buna uygun kısaltmaları analiz sürecinde kullanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında veri toplama süreci devam etmesinden dolayı araştırmanın sonuçları net olarak ortaya konulmamıştır. Fakat araştırma ile ilgili beklenen sonuçlar alanyazın bağlamında incelenmiştir. Alanyazında, toplumsal, siyasi ve ekonomik değişimlerin akademisyenlik mesleğinin tercih edilme nedenlerini etkilediği vurgulanmaktadır. Akademisyenliğin seçilmesinde bireylerin sahip olduğu kültürel ve ekonomik sermaye önemli rol oynamakta; ekonomik olarak rahat bireyler ilgi duydukları alanlara yönelirken, daha düşük sermayeye sahip bireyler ise hızlıca meslek sahibi olabilecekleri yolları tercih etmektedir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinin tercih nedenleriyle benzer şekilde, iş güvencesi, toplumsal saygınlık ve içsel motivasyonlar da akademisyenlik mesleğini seçmede etkili



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

olmaktadır. Kariyer seçimiyle ilgili teoriler, bireyin kişilik özellikleri, benlik algısı ve yaşam boyu gelişim süreçlerinin meslek tercihlerinde belirleyici olduğunu göstermektedir.

Uluslararası düzeyde yapılan araştırmalarda ise, akademisyenlik mesleğinin özellikle Avrupa’da gençler için sınırlı fırsatlar ve belirsiz kariyer yolları sunduğu belirtilmektedir. Almanya’da akademisyenliğin katı ve esnek olmayan bir yapıda olduğu, İngiltere ve Hollanda’da ise akademide istihdamın diğer sektörlerle göre daha zor olduğu ifade edilmektedir. Akademik kariyerdeki belirsizlik, kötü çalışma koşulları ve yetersiz destek, özellikle genç akademisyenler üzerinde olumsuz etki yaratmakta; geleneksel akademik kariyer anlayışının sona erdiği ve akademinin günümüzde yeni zorluklarla karşı karşıya olduğu öne çıkmaktadır

Anahtar Kelimeler: kariyer, meslek, akademisyenlik

Kaynakça

Başar, E. (2014). Türk yükseköğretim sisteminin dünü, bugünü, yarını. 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 23–57.

Boyer, E. L. (1990). Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate. Princeton University Press.

Brown, D., & Brooks, L. (1990). Career choice and development. Jossey-Bass.

Cheng, M. (2017). Reclaiming quality in higher education: A human factor approach. Quality in Higher Education, 23(2), 153–167.

Dicker, R., Garcia, M., Kelly, A. F., & Mulrooney, H. (2018). What does ‘quality’ in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers. Studies in Higher Education, 44(8), 1425–1441.

Goastellec, G., Park, E., Ates, G., & Toffel, K. (2011). Academic markets, academic careers: Where do we stand? In B. M. Kehm & U. Teichler (Eds.), The academic profession in Europe: New tasks and new challenges (pp. 61–89). Springer.

Gürkan, T. (2018). Akademisyen olmak. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2(2), 440–446.

Huisman, J., De Weert, E., & Bartelse, J. (2002). Academic careers from a European perspective: The declining desirability of the faculty position. The Journal of Higher

Leung, S. A. (2008). The big five career theories. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), International handbook of career guidance (pp. 115–132). Springer.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Maden Eyisuta, C., & Yanık İlhan, B. (2015). Lisansüstü eğitimin çalışanların iş performansları üzerindeki etkisi: Beşerî sermaye teorisi yaklaşımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3), 113–126.

Super, D. E., & Jordaan, J. P. (1973). *Career development: Theory and research*. New York: College Entrance Examination Board.

Tezcan, A. M. (2020). The role of cultural capital on profession choices of academicians. *Journal of Economy Culture and Society*, Supp(1), 157–176.

Tuzcuoğlu, S. (2000). Benlik ve mesleki benlik kavramlarının öğrenim yılları ile ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(12), 267–280.

Tülübaş, T., & Göktürk, Ş. (2018). Orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin akademisyenlik mesleğine yönelik görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 35–51.

Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA). (2020). *Türkiye bilim raporu*. TÜBA.

Watty, K. (2003). When will academics learn about quality? *Quality in Higher Education*, 9(3), 213–221.

Yıldız, S. (2014). Öğretim üyelerinin üniversite, akademisyenlik mesleği, bilimsel araştırma, öğretim ve öğrenci kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi (Yüksek lisans tezi). *Mersin Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mersin*.

Yükseköğretim Kanunu. (1981). *Resmî Gazete* (Sayı: 17506).

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. YÖK.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye’de Yükseköğretimin Uluslararasılaşmasının Ekolojik Sistemler Kuramı ile Görünümü

Barış Eriçok

Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi, Ordu Üniversitesi

Problem Durumu

Yükseköğretimde uluslararasılaşma son yıllarda hem kavramsal sınırları daha belirginleşen hem de çok boyutlu niteliği daha sistematik ele alınan bir alan hâline gelmiştir. Erken çerçevelemelerden biri, uluslararasılaşmayı yükseköğretimin amaç, işlev ve sunumuna uluslararası/kültürlerarası/küresel bir boyutun dâhil edilmesi olarak konumlandırır (Knight, 2003). Bu yaklaşım, sürecin kasıtlı biçimde tasarlanması ve nihai olarak tüm öğrenci ve personel için eğitim–araştırma kalitesini yükseltip toplumsal katkıyı artırma hedefiyle daha işlevsel bir tanıma evrilmiştir (de Wit ve ark., 2015). Bir başka çizgide, “kapsamlı uluslararasılaşma” kurumun öğretim–araştırma–hizmet bütününde uluslararası ve karşılaştırmalı perspektiflerin yerleşik bir taahhüt olarak benimsenmesini, liderlikten akademik ve idari birimlere kadar tüm paydaşların katılımını ve kampüs yaşamının tamamına sirayet eden bir dönüşümü ifade eder (Hudzik, 2011).

Türkiye bağlamında uluslararasılaşma son on beş yılda strateji belgeleri, kalkınma planları ve performans raporlarıyla kurumsallaşmış bir politika alanına dönüşmüştür; ancak bu zemin çoğu zaman tek düzeyde okunmakta, ulusal hedeflerle bölüm/ders düzeyindeki uygulamalar arasındaki ara katman düzenekleri yeterince görünürleşmemektedir. Bu çalışma, Bronfenbrenner’in Ekolojik Sistemler Kuramı’nı kullanarak politika metinlerini mikro (öğrenci–ders–öğretim), mezo (birimler arası işleyiş), ekzo (kurum–dışı etkileyiciler), makro (üst politika ve mevzuat) ve krono (zaman, kırılmalar, dönemsel döngüler) düzeylerinde birlikte çözümler. Böylece ulusal yönelimlerin kurum içi süreçlere ve bireysel deneyimlere hangi kanallar üzerinden aktarıldığı ve bu aktarımın zaman içinde nasıl değiştiği metinlerin kendi dili üzerinden haritalanır. Bu yaklaşımın; sorumluluklar, kullanılan politika araçları ve izleme düzeneklerini katmanlar arasında tutarlı biçimde görünür kılması; kurumlar için uygulanabilir bir betimleme seti üretmesi; karşılaştırmalı izlemede kullanılabilecek yalın göstergeler önermesi ve ileride yapılacak ampirik çalışmalar için denetlenebilir bir çerçeve sağlaması beklenmektedir. Çalışmanın özgün katkısı, uluslararasılaşmayı yalnızca çıktı göstergeleriyle değil, düzeyler arası ilişkileri ve zamansal dönüşümü yakalayan ekolojik bir bakışla teorik olarak yeniden çerçevelemesidir (Bronfenbrenner, 1979). Çalışmanın özgün katkısı, uluslararasılaşmayı yalnızca çıktı göstergeleriyle değil, düzeyler arası ilişkileri ve zamansal dönüşümü yakalayan ekolojik bir bakışla



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

teorik olarak yeniden çerçevelemesidir (Bronfenbrenner, 1979). Bu çerçevede, bu çalışmada şu soruya yanıt aranacaktır: Türkiye’de uluslararasılaşma politikalarının mikro, mezo, ekzo, makro ve krono katmanlardaki görünümü nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, araştırma odağıyla doğrudan ilişkili metin ve kayıtların derinlemesine incelenmesine imkân veren nitel bir yöntem olan doküman analizini kullanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Doküman analizi, politika belgeleri gibi resmi metinlerin sistematik biçimde çözümlenmesine elverişli olduğu için (Merriam, 2018; Patton, 2015), Türkiye’de yükseköğretimin uluslararasılaşmasının Ekolojik Sistemler Kuramı bağlamında görünümünün ortaya çıkarmaya yönelik amaçla uyumludur. Çalışmanın kuramsal çerçevesi Ekolojik Sistemler Kuramına (Bronfenbrenner, 1979) dayanmaktadır; böylece uluslararasılaşma, mikro–mezo–ekzo–makro–kronosistem katmanlarında konumlanan aktör, mekanizma ve göstergeler üzerinden çok düzeyli olarak okunacaktır.

Veri Kaynakları

Ön veritabanı oluşturma aşamasında alan yazın taranmış, çeşitli kurumların çok sayıda belgesi indirilmiş; ancak çalışmanın amacıyla doğrudan örtüşen YÖK belgeleriyle devam edilmesine karar verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmanın veri setini oluşturan dokümanlar

Kod	Belge Adı
PB-1	2022 Üniversite İzleme ve Değerlendirme Genel Raporu
PB-2	Bölgesel Kalkınma Odaklı Üniversiteler
PB-3	Yükseköğretimde uluslararasılaşma strateji belgesi 2018-2022
PB-4	Yükseköğretimde uluslararasılaşma strateji belgesi 2024-2028
PB-5	Üniversite Sanayi İşbirliğinin Geliştirilmesi Eylem Planı
PB-6	Yükseköğretimde Hedef Odaklı Uluslararasılaşma
PB-7	Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi
PB-8	Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma Türkiye Yükseköğretimi için Bir Yol Haritası

Tablo 1’de çalışma kapsamında analize dahil edilecek olan politika belgeleri görülmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Veri Analizi

Veri analizi, Ekolojik Sistemler Kuramı'na dayalı kuram güdümlü (yönlendirilmiş) içerik analizi ile yürütülecektir. Politika belgelerindeki ifadeler, mikro–mezo–ekzo–makro–krono katmanları esas alınarak aktör, mekanizma ve gösterge ekseninde kodlanacaktır.

Mikrosistem

Politika belgelerinde program ve ders düzeyinde uluslararasılaşmayı gösteren ifadelere bakılacaktır. Özellikle ders dilinin nasıl düzenlendiği, müfredatta uluslararası içerik ve iş birliklerinin nasıl konumlandığı, bu adımların kimlerin sorumluluğunda yürütüldüğü ve başarıyı izlemede hangi ölçütlerden söz edildiği incelenecektir. Metinlerde yer alan açık hedef, sorumluluk ve izleme düzenekleri belgelenecek yorumlanacaktır.

Mezosistem

Birimler arası işleyişe ilişkin düzenlemeler taranacaktır. Bölüm, uluslararası ilişkiler ve öğrenci işleri gibi birimler arasındaki koordinasyonun nasıl tanımlandığı, kredi tanıma ve kayıt süreçlerinin hangi aşamalarla yürütüldüğü, görev ve yetkilerin nasıl paylaşıldığı araştırılacaktır. Belgelerde sürecin adının geçmesi, rollerin açıkça yazılması ve süre/takvim belirtilmesi özel olarak not edilecektir.

Ekzosistem

YÖKAK, TÜBİTAK, Ulusal Ajans, Göç İdaresi gibi kurumların belgelerde nasıl konumlandığına odaklanılacaktır. Burs ve fon politikaları, akreditasyon ve denklik çerçevesi ile uluslararası öğrencilerin vize ve ikamet süreçlerine ilişkin kolaylaştırıcı hükümler aranacaktır.

Makrosistem

Üst politika ve mevzuat düzeyindeki yönelimler çözümlenecektir. Uluslararasılaşma hedeflerinin (örneğin uluslararası öğrenci oranı), çokdilli eğitim yaklaşımının, finansman ve teşvik düzeneklerinin, stratejik öncelik ve takvimlerin belgelerde nasıl ifade edildiği incelenecektir.

Kronosistem

Farklı dönemlerde yayımlanan belgeler karşılaştırılarak zaman içindeki değişim izlenecektir. Önceliklerdeki kaymalar, kavramsal çerçevedeki güncellemeler, izleme–değerlendirme döngülerinin nasıl tanımlandığı ve krizlere yönelik düzenlemelerin nasıl ele alındığı belgelerin kendi dili üzerinden saptanacaktır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mikrosistem: Ders ve program düzeyinde uluslararasılaşmanın nasıl kurgulandığının (ders dili, içerik, öğrenci desteği) belgelerden ortaya çıkarılması hedeflenmektedir; bu çözümlemenin müfredat ve öğretim tasarımına yön gösterici bir çerçeve sunması beklenmektedir.

Mezosistem: Bölüm–uluslararası ofis–öğrenci işleri arasındaki koordinasyon ve iş akışlarının politika metinlerinde nasıl tanımlandığının haritalanması amaçlanmaktadır; böylece ulusal hedeflerin kurum içi süreçlere hangi kanallarla aktarıldığına dair somut bir yol haritası geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Ekzosistem: YÖKAK, TÜBİTAK, Ulusal Ajans ve Göç İdaresi gibi dış aktörlerin ve kullandıkları araçların (burs, akreditasyon, vize/ikamet) belgesel düzeyde görünür kılınması hedeflenmektedir; bu bulguların kurumların uygulama kapasitesini güçlendirecek etkinleştirici koşulları netleştirmesi öngörülmektedir.

Makrosistem: Sayısal hedefler, dil/teşvik politikaları ve stratejik yönelimlerin üst politika dilinde nasıl kurulduğunun betimlenmesi amaçlanmaktadır; bunun kurumların stratejik planlama ve performans izleme süreçlerine bütüncül bir referans sunması beklenmektedir.

Kronosistem: Farklı dönem belgeleri arasında öncelik ve izleme döngülerindeki değişimin izlenmesi hedeflenmektedir; bu izlemenin, yükseköğretim kurumlarında (HEI) uyarlanabilir yönetim ve zaman içinde tutarlılık için yol gösterici olması beklenmektedir. Bu katmanlar arası okumanın, uluslararasılaşma politikalarının çok düzeyli tutarlılığını güçlendirmeye ve gelecekteki ampirik çalışmalar için operasyonel bir çerçeve oluşturmaya katkı sağlaması öngörülmektedir.

Bu çalışma 2219 – Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı (Proje No: 1059B192302114) kapsamında mali olarak desteklenmiştir. Yazar katkılarından dolayı TÜBİTAK’a teşekkürlerini sunar.

Anahtar Kelimeler: yükseköğretimin uluslararasılaşması, ekolojik sistemler kuramı, Bronfenbrenner, yükseköğretim politikaları

Kaynakça

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiment by nature and design. Harvard University Press.

de Wit, H., Hunter, F., Howard, I., & Eggen-Polak, E. (2015). Internationalization of higher education. European Parliament Policy Department.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Eriçok, B., Yüner, B., & Dağdeviren Ertaş, B. (2024). Remarks on Turkish Public Institutions Engaged in the Internationalization of Higher Education (IoHE). *Yükseköğretim Dergisi*, 14(3), 41-57. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1338106>

Hudzik, J. K. (2011). Comprehensive internationalization: From concept to action. NAFSA.

Knight, J. (2003). Updated definition of internationalization. *International higher education*, (33), 1-2.

Merriam, S. B. (2018). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

The Relationship Between University Students' Attitudes Toward Artificial Intelligence and Digital Well-Being

Gamze Sart

Educational Sciences, İstanbul University-Cerrahpaşa

Problem Statement

In the rapidly evolving digital age of the 21st century, artificial intelligence (AI) technologies have become integrated into every aspect of life—from education and healthcare to communication and business. University students represent a generation at the center of this technological transformation; they are active users of digital tools and interact frequently with AI-based applications. AI systems, particularly in higher education, offer significant advantages such as personalized learning experiences, data-driven feedback, and improved academic performance (Zawacki-Richter et al., 2019). However, the intensive use of these technologies has also brought ethical concerns, privacy issues, and psychological challenges such as digital stress to the forefront (Shin & Park, 2021). Therefore, students' attitudes toward artificial intelligence have become a critical factor influencing how they perceive and use technology, as well as the extent to which they can maintain psychological balance in this process.

Attitudes toward artificial intelligence represent a multidimensional construct encompassing individuals' perceptions, beliefs, trust, and behavioral tendencies toward using AI technologies (Teo, 2019). Developing a positive attitude toward AI can enhance university students' learning motivation, technological self-efficacy, and openness to innovation (Kılıç & Şahin, 2021). Conversely, negative attitudes—such as fear of algorithmic bias, concerns about data privacy, or anxiety over the replacement of human labor by machines—can lead to digital stress, burnout, and feelings of insecurity in online environments (Dursun & Başarmak, 2022). Thus, attitudes toward AI should not be viewed solely as a technological variable but also as a psychological one that significantly shapes individuals' overall quality of digital life.

Digital well-being is defined as an individual's ability to maintain mental, emotional, and social health while engaging with digital technologies (Przybylski & Weinstein, 2017). In today's world, university students spend a substantial amount of time online, actively use digital learning tools, and frequently



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

interact through social media platforms—all of which significantly influence their level of digital well-being. Studies have shown that individuals with higher levels of digital well-being tend to use technology more consciously, purposefully, and productively, whereas those with lower levels of digital well-being are more prone to digital fatigue, attention difficulties, and psychological exhaustion (Çetinkaya & Karadağ, 2023; Dienlin & Johannes, 2020). These findings highlight that digital well-being is closely linked to students' academic success and mental health.

The relationship between attitudes toward artificial intelligence and digital well-being provides deep insight into how individuals make sense of technology in the digital age. Positive attitudes toward AI can enhance students' digital well-being by enabling them to use technology as a conscious and empowering learning tool (Bali & Tarman, 2022). Conversely, anxiety or perceived lack of control regarding technology may increase digital stress, thereby diminishing individuals' sense of digital well-being (Lee et al., 2021). Consequently, higher education institutions should design learning environments that not only develop technical competencies but also promote digital awareness, ethical sensitivity, and psychological balance.

In conclusion, investigating the relationship between attitudes toward artificial intelligence and digital well-being among university students is a strategic necessity for understanding the educational, psychological, and ethical dimensions of the digital era. Understanding this relationship can contribute to restructuring digital literacy programs, enhancing AI awareness, and developing policy recommendations aimed at strengthening students' ability to manage digital stress (Çetin & Uğur, 2023). Therefore, this research problem represents not only an academic inquiry but also a holistic approach to improving students' quality of life, psychological resilience, and ethical awareness in the digital age.

Method

This research was designed based on a correlational survey model. According to Creswell (2016), the correlational survey design is a research approach that aims to obtain generalizable results about a population through data collected from a selected sample. In this method, the general tendencies, attitudes, and opinions of individuals in the population are statistically determined based on the data gathered from the sample. Karasar (2017) states that the survey model aims to describe an existing situation as it is, without making any changes or interventions. In such studies, the subject is objectively explained within current conditions through observation and measurement (Karasar, 2017, p. 109).

The sample of this research consists of 500 students studying at Istanbul University-Cerrahpaşa during the 2024–2025 academic year. The data collection instrument consists of three sections. In the demographic section, participants were asked about their gender, age, grade level, and faculty of



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

study**. Data were collected using the “Attitude Toward Artificial Intelligence Scale” developed by Schepman and Rodway (2020) and adapted into Turkish by Kaya et al. (2022), along with the “Digital Well-Being Scale” developed by Arslankara et al. (2022). The simple random sampling method was employed for participant selection.

The collected data were analyzed using IBM SPSS Statistics 27.0. The significance level was set at 0.05. The assumption of normality was tested for the scores obtained from both the Attitude Toward Artificial Intelligence Scale and the Digital Well-Being Scale. To examine the effect of attitudes toward artificial intelligence on digital well-being, correlation and regression analyses were conducted. In the regression analysis, the Newey-West algorithm was used to ensure the validity of the assumptions.

Expected/Temporary Results

As a result of the analysis, students’ overall attitudes toward artificial intelligence were found to be at the level of $\bar{x} = 3.45$, which falls within the range of 3.41–4.20, corresponding to the response category “agree.” This indicates that students generally have a positive attitude toward artificial intelligence. The mean score for students’ levels of digital well-being was $\bar{x} = 3.67$, also within the 3.41–4.20 (“agree”) range, suggesting that students exhibit a high level of digital well-being. Correlation analysis revealed a significant positive correlation between students’ general attitudes toward artificial intelligence and their levels of digital well-being. This finding suggests that as attitudes toward artificial intelligence increase, digital well-being increases by 68.3%. As a result of the regression analysis, as the attitude towards artificial intelligence increases by 1 unit, the level of digital well-being will increase by 0.702 units.

Keywords: artificial intelligence, digital well-being, university student, statistical analysis

References

- Arslankara, V. B., Demir, A., Öztaş, Ö. & Usta, E., (2022). Digital well-being scale validity and reliability study. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 4(2), 263-274.
- Bali, M., & Tarman, B. (2022). Digital wellbeing and higher education: Reconsidering student engagement in the post-pandemic era. *Journal of Education and Learning*, 11(4), 12–26.
- Çetinkaya, S., & Karadağ, E. (2023). Üniversite öğrencilerinde dijital iyi oluşun yordayıcıları: Dijital farkındalık, öz-düzenleme ve teknoloji kaygısı. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 231–250.
- Çetin, M., & Uğur, N. (2023). Üniversite öğrencilerinin yapay zekaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Teknoloji Dergisi*, 13(2), 75–92.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340.

Dienlin, T., & Johannes, N. (2020). The impact of digital technology use on adolescent wellbeing. *Current Opinion in Psychology*, 36, 138–144.

Dursun, Ö. Ö., & Başarmak, U. (2022). Yapay zekâ farkındalığı ve öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 12(1), 89–108.

Kaya, F., Aydin, F., Schepman, A., Rodway, P., Yetişensoy, O., & Demir Kaya, M. (2022). The Roles of Personality Traits, AI Anxiety, and Demographic Factors in Attitudes toward Artificial Intelligence. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 40(2), 497–514.

Kılıç, E., & Şahin, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile yapay zekâ tutumları arasındaki ilişki. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1021–1042.

Lee, J., Cho, B., Kim, S., & Lee, J. (2021). Digital wellbeing in the context of online learning: A review and future directions. *Computers & Education*, 179, 104413.

Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2017). Digital screen time limits and young people's psychological well-being: Evidence from a population-based study. *Child Development*, 90(1), 56–65.

Schepman, A. & Rodway, P. (2020). Initial validation of the general attitudes towards Artificial Intelligence Scale. *Computers in Human Behavior Reports* (1), 100014.

Shin, D., & Park, Y. (2021). The influence of ethical awareness on user attitudes toward AI: A moral psychology perspective. *Computers in Human Behavior*, 122, 106838.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

An Examination of the Relationship Between Academics' Digital Literacy Levels and Their Professional Self-Efficacy Beliefs

Gamze Sart

Educational Sciences, İstanbul University-Cerrahpaşa

Problem Statement

In today's world, where digital transformation is rapidly being integrated into education, the digital literacy skills of academics directly influence the quality and effectiveness of teaching and learning processes. With the widespread use of digital tools, online learning platforms, and AI-supported systems in higher education institutions, the digital literacy levels of faculty members have become not only a technological competence but also a pedagogical and professional necessity (Ng, 2012). Digital literacy refers to an individual's ability to use digital technologies effectively, safely, ethically, and creatively. In this context, academics' digital literacy levels play a decisive role in lesson planning, instructional material development, online communication, and supporting students' digital skills (Spante et al., 2018).

Professional self-efficacy belief refers to an individual's perception of their ability to perform their profession effectively (Bandura, 1997). Academics' professional self-efficacy levels determine their motivation to adapt to new technologies, implement innovative teaching methods, and support students' learning processes (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). In an increasingly digitalized educational environment, academics' ability to use digital tools efficiently and adapt to technological developments is considered a key factor directly influencing their professional self-efficacy beliefs (Heitink et al., 2017).

Recent studies have revealed a significant relationship between teachers' and academics' digital literacy levels and their professional self-efficacy beliefs. Individuals with higher levels of digital literacy tend to integrate technology more effectively into their teaching processes, make better use of digital tools in their interaction with students, and develop more positive attitudes toward educational technologies (Instefjord & Munthe, 2017). This finding indicates that digital literacy is not only a technical skill but also a psychological component that supports instructional competencies.

However, some studies have shown that academics' attitudes toward digital technologies differ depending on variables such as age, gender, academic seniority, and field of expertise (Tondeur et al.,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

2016; Redecker, 2017). Especially in the post-pandemic period, when digital transformation accelerated, the challenges academics faced in remote education processes were directly reflected in the development of their digital skills and perceptions of professional self-efficacy (Trust & Whalen, 2020). In this regard, understanding the relationship between digital literacy and professional self-efficacy is of strategic importance for improving the quality of higher education and effectively managing the process of digital transformation.

In conclusion, examining the relationship between academics' digital literacy levels and their professional self-efficacy beliefs is essential for developing policies aligned with the educational requirements of the digital age. Identifying this relationship will contribute to the planning of digital pedagogical training programs in universities, enhancing academics' confidence in technology integration, and improving the overall quality of teaching. Furthermore, the advancement of digital literacy and the resulting increase in academics' openness to instructional innovation will provide a solid foundation for promoting sustainable digital transformation in higher education (Redecker, 2017).

Method

This research was designed based on a correlational survey model. According to Creswell (2016), the correlational survey design is a research approach that aims to obtain generalizable results about a population through data collected from a selected sample. In this method, the general tendencies, attitudes, and opinions of individuals in the population are statistically determined based on the data gathered from the sample. Karasar (2017) states that the survey model aims to describe an existing situation as it is, without making any changes or interventions. In such studies, the subject is objectively explained within current conditions through observation and measurement.

The sample of the research consists of 350 academics at Istanbul University-Cerrahpasa in the 2024-2025 academic year. The data collection instrument consists of three sections. In the demographic section, participants were asked about their gender, age, length of service, faculty, academic title. Data were collected using the "digital literacy Scale" developed by Sulak (2009), along with the "Self-Efficacy Belief Scale" developed by Çolak et al. (2017). The simple random sampling method was employed for participant selection.

The collected data were analyzed using IBM SPSS Statistics 27.0. The significance level was set at 0.05. The assumption of normality was tested for the scores obtained from both the digital literacy scale and the self-efficacy belief scale. to examine the effect of digital literacy on self-efficacy belief, correlation and regression analyses were conducted. In the regression analysis, the Newey-West algorithm was used to ensure the validity of the assumptions.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Expected/Temporary Results

Academics' digital literacy levels were found to be "good" in the range of 3.41 to 4.20 with $\bar{x}=3.60$. It was determined that academics' digital literacy levels were positive. Academics' self-efficacy beliefs were found to be high, with a "strongly agree" level in the range of 4.21 to 5.00 with $\bar{x}=4.05$. A significant positive relationship was found between academics' digital literacy attitudes and their professional self-efficacy beliefs. As digital literacy levels increase, professional self-efficacy increases by 72.4%. Regression analysis revealed that when digital literacy levels increase by 1 unit, professional self-efficacy beliefs increase by 0.764 units. Consequently, it can be said that as academics' digital literacy levels increase, their self-efficacy beliefs also increase.

Keywords: digital literacy, self-efficacy beliefs, academics, statistical analysis

References

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman and Company.
- Creswell, J. W. (2016). Research in education: Design, conduct, and evaluation of quantitative and qualitative research. Pearson Education.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 20-32.
- Heitink, M., Voogt, J., Verplanken, L., Van Braak, J., & Fisser, P. (2017). Teachers' professional reasoning about their pedagogical use of technology. Computers & Education, 101, 70–83.
- Instefjord, E. J., & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. Teaching and Teacher Education, 67, 37–45.
- Karasar, N. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? Computers & Education, 59(3), 1065–1078.
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union.
- Spante, M., Hashemi, S. S., Lundin, M., & Algers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. Cogent Education, 5(1), 1519143.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sulak, S. E. (2019). Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *International Social Sciences Studies Journal*, 5(31),1329-1342.

Tondeur, J., Roblin, N. P., van Braak, J., Fisser, P., & Voogt, J. (2016). Technological pedagogical content knowledge in teacher education: In search of a new curriculum. *Educational Studies*, 42(1), 1–21.

Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189–199.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

2012-2022 Yılları Arasında Eğitim Fakülteleri Dergilerinde Yayımlanan Matematik Öğretimi Alternatif Yöntemleri ile İlgili Makalelerin İçerik Analizi

Gökçen Sağıroğlu Ten

Matematik, Vali Muammer Güler Sosyal Bilimler Lisesi

Problem Durumu

Günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitimle ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlar ile alanında özel uzmanlık bilgi ve becerisine sahip olan ve mesleki yeterlilik gerektiren bir uğraşı alanıdır (Şişman ve Acat, 2003). Öğretmen yetiştirme, eğitim sisteminin temelini oluşturur. Nitelikli eğitim kurumlarında yetiştirilen nitelikli öğretmenler, toplumun gelişimine, insan sermayesinin güçlenmesini sağlamak suretiyle yardımcı olurlar. Eğitim alanında sürekli gelişimi ve yeniliği destekleyen kaynaklara olan ihtiyaç, öğretmen yetiştirme sürecinin önemi ve bu sürecin etkili bir şekilde yürütülmesi açısından vazgeçilmez bir gerekliliktir. Bu alanda gerçekleştirilen araştırma ve uygulamalar gereken kaynakları sağlamaları açısından büyük bir önem taşırken, eğitim fakülteleri dergileri de kaynakların ve araştırmaların tanıtımı ile yaygınlaştırılmasında önemli bir işlev üstlenmektedir.

Eğitim Fakültesi dergileri eğitim alanındaki güncel araştırma bulgularını, yenilikçi öğretim yöntemlerini ve pedagojik yaklaşımları yayımlayarak eğitim pratiğinde sürekli bir bilgi akışı sağlarlar. Bu nedenle, eğitim alanındaki ilerlemeler için ilgili bilimsel dergilerin yayın faaliyetlerinin sürdürülmesi ve bu dergilerde yayımlanan çalışmaların takip edilmesi büyük bir öneme sahiptir (Karamustafaoğlu ve Değirmenci, 2018). Matematik öğretimi genel olarak kişinin günlük hayatta işini kolaylaştıracak matematiksel bilgi ve becerileri kazandırmayı, problem çözme öğretimiyle öğrencileri problem çözme yaklaşımı içinde ele alan bir düşünme biçimini oluşturmayı amaçlar (Altun, 2013; Umay, 2003). Bu amaç doğrultusunda, öğretmenler çeşitli yöntemler kullanarak öğrencilerin bu becerileri kazanmalarını sağlar. Matematik öğretiminde uzun yıllardır kullanılan geleneksel yöntemlerin yanı sıra, modern ve yenilikçi öğretim stratejileri de geliştirilmektedir. Türkiye'de matematik eğitiminin etkinliğini artırmak amacıyla, çeşitli alternatif öğretim yöntemleri ve teknikleri üzerine araştırmalar yapılmaktadır. Bu bağlamda, bilgisayar destekli öğretim, oluşturmacı öğrenme, işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, drama ve oyun yoluyla öğrenme, kavram haritaları ile



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öğrenme, görselleştirme, tam öğrenme modeli ve problem çözme yöntemleri gibi çeşitli alternatif yaklaşımlar uygulanmaktadır. Bu yöntemler, matematik öğretiminde daha etkili ve verimli öğrenme süreçleri sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Türkiye’de matematik eğitimi alanında yapılmış olan araştırmaların yanı sıra, bu araştırmaların sonuçlarını inceleyen başka çalışmalar da mevcuttur.

Bu araştırmacıların gerçekleştirdiği çalışmalar, matematik öğretiminde kullanılan alternatif yöntemlerin türlerini, etkinliğini ve bu yöntemlerin eğitim pratiğindeki uygulama sonuçlarını kapsamlı bir şekilde analiz etmektedir. Bu analizler sonucunda matematik öğretiminde kullanılan alternatif öğretim tekniklerini içeren çalışmalarda kullanılan öğretim tekniklerinin ayrıntıları tam anlamıyla ortaya konulabilmektedir.

Bu çalışmanın önemi, Türkiye’deki Eğitim Fakülteleri dergilerinde yayımlanan matematik öğretimi alternatif yöntemlerine ilişkin makalelerin kapsamlı bir analizini sunmasıdır. Bu veriler, matematik öğretiminde kullanılan alternatif yöntemlerin etkinliğini ve uygulama kapsamını daha iyi anlamak için kritik öneme sahiptir.

Bu bağlamda, dergilerin matematik eğitimi üzerindeki katkılarının ve yıllık dağılımların analizi, mevcut literatürün kapsamını anlamak açısından önemli bilgiler sağlar. Kullanılan yöntemlerin ve araştırma desenlerinin tespiti, araştırma eğilimlerini tespit etmek açısından önem arz eder. Sınıf düzeylerine dair veriler ise, uygulanan yöntemlerin hangi seviyelerde en verimli olduğunu gösterecek ve araştırma seviyelerindeki olası boşlukları işaret etmeye yönelik somut çıkarımlar sunacaktır.

Bu çalışmanın amacı, 2012-2022 yılları arasında Türkiye’deki Eğitim Fakülteleri dergilerinde yayımlanan matematik öğretimi alternatif yöntemlerine ilişkin makaleleri detaylı bir şekilde analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

Matematik öğretimi alternatif yöntemleri üzerine deneysel çalışma yapılan ve eğitim fakültesi dergilerinde yayınlanan makalelerin;

- Yayınlandıkları dergilere göre dağılımları ne şekildedir?
- 2012-2022 yılları arasındaki sayısal dağılımı ne şekildedir?
- İncelenen makalelerde hangi araştırma deseni kullanılmıştır?
- Matematik öğretimi ile ilgili alternatif yöntemlerin dağılımı nasıl bir çeşitlilik göstermektedir?
- Çalışmalar hangi sınıf seviyesinde yürütülmüştür?

Yöntem

2012-2022 yılları arasında Türkiye’de matematik öğretimi alanında yayımlanmış olan matematik öğretimi alternatif yöntem ve teknikleri ile ilgili makaleleri etkisini incelemeyi hedefleyen bu



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

araştırmada nitel bir yöntem olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi çalışmalarının genel amacı, ele alınan konu kapsamında, daha sonra yapılacak akademik çalışmalara yol göstermesi ve konu ile ilgili genel eğilimin tespitinin sağlanmasıdır (Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021). Belge incelemesi yoluyla toplanan verilerin belirlenen araştırma soruları kapsamında içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu teknik, metin/söylem içeriğinde yer alan temel bileşenleri saptama, sınıflandırma ve yorumlama amacı ile kullanılan sistemli, metodolojik ve nesnel bir yöntem olarak tanımlanmakta; bir metnin ya da görselin içerisinde sistemli bir biçimde belirlenen kategorilerin/kodların mevcudiyetini analiz etmek için gerçekleştirilmektedir (Robert, Bouillaget, 1997). İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227).

Türkiye’de eğitim veren 208 adet üniversitenin listesine Yüksek Öğretim Kurumu internet sitesinden erişilmiştir (YÖK, 2024). Bu üniversitelerden 49 tanesinin, bünyesindeki Eğitim fakülteleri tarafından yayınlanan ve Ulakbim-DergiPark’ta dizinlenen Eğitim Bilimleri dergilerinin olduğu tespit edilmiştir. Belirlenen kriterlere uyan dergilerde yayımlanmış makalelerin 2012-2022 yılları arasında yayınlanmış olmasının yanı sıra, çalışmaların deneysel çalışmalar olması ve örnekleminin ilkökul, ortaokul ve lise seviyesindeki öğrencilerden seçilmiş olması araştırmanın sınırlılıkları olarak belirlenmiştir. Sınırlılıklar çerçevesi içerisinde olan 196 makale listelenmiş ve incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Toplam 49 adet üniversiteye ait Eğitim Fakülteleri dergilerinde yer alan 196 makale olduğu tespit edilmiştir. Kastamonu Üniversitesi Education Journal dergisi yayınladığı 22 adet makale ve %11.2 değeri ile konuya en yüksek sayıda yer veren dergi olarak öne çıkmıştır. Ardından gelen üç dergi ise, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (16 makale, %8.2), Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Uluslararası Eğitim Dergisi (12 makale, %6.1), Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (11 makale, %5.6) olarak sıralanabilir. Beşinci dergi sıralamasını ise aynı sayıda makaleye sahip beş dergi paylaşmaktadır. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Trakya Üniversitesi Eğitim Dergisi 7 makaleye ve %3.6 değerine sahiptirler. Nicel araştırma deseninin en fazla kullanılan yöntem olduğu tespit edilmiştir. Alternatif öğretim yöntemlerinden bilgisayar/teknoloji destekli yöntemlerin 39 çalışmada tercih edildiğini ve tek başına tüm kategorilerin %19.9 una karşılık geldiği görülmektedir. Öğretim yöntemi ve deneysel çalışmanın en çok uygulandığı sınıf düzeyleri 6., 7. ve 8. Sınıf düzeyleri olarak belirlenmiştir. Bu üç sınıfta toplam 126 çalışma gerçekleştirilmiş olup tüm çalışmaların %61.8 ine denk gelmektedir. En az çalışmanın yapıldığı sınıf düzeyleri ise 2’şer çalışma ile 1., 2. ve 12. Sınıf olarak saptanmıştır



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Anahtar Kelimeler: matematik öğretimi, içerik analizi, alternatif öğretim yöntemleri, eğitim araştırmaları

Kaynakça

Altun, M. (2013). Ortaokullarda (5,6,7 ve 8.Sınıflarda) Matematik Öğretimi. (9. Baskı). Bursa: Alfa Yayınları.

Arık, R. S. ve Türkmen, M. (2009, Mayıs). Eğitim Bilimleri Alanında Yayımlanan Bilimsel Dergilerde Yer Alan Makalelerin İncelenmesi. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresinde Sunulan Sözlü Bildiri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale

Ataç, Engin. (2023). “21. Yüzyılda Öğretmen Eğitimi: Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Değerlendirilmesi” Konulu Panelde Yaptığı Açılış Konuşması.18 Nisan 2003/Anadolu Üniversitesi-Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 13, Sayı 2, Ss. 1-31

Baki, A., Güven, B., Karataş, İ., Akkan, Y. ve Çakıroğlu, Ü. (2011). Türkiye’ deki matematik eğitimi araştırmalarındaki eğilimler: 1998 ile 2007 yılları arası. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40, 57-68.

Çepni, S. & Küçük, M. (2002). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Araştırmalarına İlişkin Görüşleri. V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi 16-18 Eylül 2002. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Kongre Kitabı. Ss. 282-287

Demirkan, Ö., & Saraçoğlu, G. (2016). Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Derslerde Kullandıkları Öğretim Yöntem Ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri. The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 2(1), 1-11.

Deringöl, Y. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 1-12. <https://doi.org/10.17679/Inuefd.467893>

Er, G. Ve Biber, A. Ç. (2020). Matematik Eğitimi Alanındaki Deneysel Desenli Tezlerde Tematik ve Metodolojik Eğilimler. Trakya Eğitim Dergisi, 10(3), 995-1006

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How To Design And Evaluate Research İn Education. (8th Ed.). New York: Mcgraw-Hill.

İlhan, A. (2011). Matematik eğitimi araştırmalarında tematik ve metodolojik eğilimler: uluslararası bir çözümleme. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Karamustafaoğlu, O., & Değirmenci, S. (2018). Eğitim Fakültesi Dergilerinde Yayınlanan Fen Eğitimi Makalelerinin Yöntem Eğilimlerinin Analizi. *Caucasian Journal Of Science*, 5(2), 50-64.

Kayhan, M., & Koca, S. A. Ö. (2004). Matematik eğitiminde araştırma konuları: 2000-2002. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26).

Kılıç, C. Ve Tonga, Z. (2022). Deneysel Araştırmalarda İç Geçerlik: Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Alanındaki Doktora Tezlerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2631-2661.

MEB. (2022a). MEB Matematik Seferberliği Tanıtım Töreni Haberler. <https://www.meb.gov.tr/Matematik-Seferberligi-Basladi/Haber/26241/Tr> adresinden 01.08.2024 tarihinde erişildi.

Novalinda, R., Dakhi, O., Fajra, M., Azman, A., Masril, M., Ambiyar, A., & Verawadina, U. (2020). Learning Model Team Assisted Individualization Assisted Module To Improve Social Interaction And Student Learning Achievement. *Universal Journal Of Educational Research*, 8(12A), 7974-7980.

Oktay, A. (1991). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 187-193.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

5. Sınıf Matematik Ders Kitapları Ünite Değerlendirme Sorularının “İlişkilendirme Becerisi” Çerçevesinde Karşılaştırmalı İncelenmesi

Zeynep Çakır ¹ & Tuğba Han Şimşekler Dizman ²

¹ İlköğretim Matematik Eğitimi, Gaziantep Üniversitesi

² İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Gaziantep Üniversitesi

Problem Statement

Bu araştırmanın amacı, 2018 ve 2024 öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış olan ve MEB tarafından 5. sınıflarda kullanılmak üzere dağıtılan matematik ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme sorularını, matematiksel ilişkilendirme becerileri açısından incelemektir. Matematik eğitimi yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda öğrencilerin bu bilgileri farklı kavramlar, temsiller, bağlamlar ve disiplinlerle ilişkilendirebilecek düzeyde yapılandırmalarını da hedeflemelidir. Bu çerçevede matematiksel ilişkilendirme; kavramlar arası ilişkilendirme, farklı gösterimler arası ilişkilendirme, gerçek hayatla ilişkilendirme ve farklı disiplinlerle ilişkilendirme olmak üzere dört temel boyutta ele alınmaktadır. Literatürde, bu becerilerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği ve matematiksel anlamalarını derinleştirdiği belirtilmektedir (Bransford, Brown & Cocking, 2000; Bingölbali & Coşkun, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı, özellikle “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” ile birlikte ilişkilendirme becerilerini öne çıkaran bir öğretim anlayışı benimsemiştir. Bu bağlamda ders kitapları, yalnızca bilgi içeriği değil; aynı zamanda öğrencinin düşünme, analiz etme ve gerçek yaşamla ilişki kurma becerilerini destekleyici bir yapıda olmalıdır. Araştırmalar (Dilegelen, 2018; Sıcak, 2022; Ünal, 2023), bu becerilerin ders kitaplarında farklı düzeylerde yer aldığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada da ders kitaplarının içerikleri, öğrencilerin ilişkilendirme becerilerini geliştirme potansiyeli açısından analiz edilerek, mevcut durumun belirlenmesi ve öğretim materyallerinin iyileştirilmesine katkı sunulması amaçlanmaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmenler ve materyal geliştiriciler için yol gösterici öneriler sunarak matematik eğitiminde niteliğin artırılmasına hizmet etmektedir.

Matematik eğitimi, öğrencilerin yalnızca işlemsel bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda bilgileri anlamlı bir bütün hâlinde yapılandırmalarını, farklı temsillerle ifade edebilmelerini ve bu bilgileri günlük yaşam ya da farklı disiplinlere transfer edebilmelerini amaçlamaktadır. Bu kapsamda matematiksel ilişkilendirme becerisi, çağdaş eğitim anlayışında temel bir yer tutmaktadır. Bingölbali ve Coşkun’un (2016) önerdiği ilişkilendirme modeli, dört ana başlıktan oluşmaktadır:

- Kavramlar arası ilişkilendirme,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme,
- Gerçek hayatla ilişkilendirme,
- Farklı disiplinlerle ilişkilendirme.

Kavramlar arası ilişkilendirme, öğrencilerin bir kavramı diğer matematiksel yapılarla anlamlı biçimde bağdaştırmalarını içerirken; farklı gösterimler arası ilişkilendirme, bir kavramın grafik, tablo, cebirsel ifade gibi farklı temsiller arasında dönüştürülmesini ve anlaşılmasını kapsar. Gerçek hayatla ilişkilendirme, öğrencilerin matematiksel kavramları günlük yaşantılarıyla bağdaştırmalarını sağlarken; farklı disiplinlerle ilişkilendirme, matematiğin fen, sosyal bilgiler, sanat gibi diğer alanlarla bütünleştirilerek sunulmasını ifade eder.

Araştırmalar, bu becerilerin ders kitaplarında yeterince yer bulmadığını, genellikle yüzeysel ya da bağlamsız örneklerle sınırlı kaldığını ortaya koymuştur. Özellikle 5. sınıf matematik kitaplarında yapılan içerik analizleri, ilişkilendirme becerilerinin farklı düzeylerde temsil edildiğini göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 ve 2024 öğretim programlarında bu becerilere önem verilmiş olsa da, kitap içeriklerinde bunun uygulamaya ne ölçüde yansıdığı dikkatle incelenmelidir.

Bu bağlamda yapılan araştırmalar, matematik ders kitaplarının yalnızca bilgi aktaran değil, öğrencilerin düşünme becerilerini destekleyen, bağ kurmalarını kolaylaştıran materyaller olması gerektiğini vurgulamaktadır. Matematiksel ilişkilendirme becerisinin sistematik biçimde ders kitaplarına entegre edilmesi, öğrencilerin kavramsal anlamalarını ve üst düzey bilişsel yetkinliklerini geliştirme açısından büyük önem taşımaktadır.

Method

Bu çalışma, 2018 ve 2024 öğretim programları doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanıp devlet okullarında okutulmak üzere dağıtılan 5. sınıf matematik ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme sorularında matematiksel ilişkilendirme becerilerinin ne ölçüde yer aldığını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, yazılı materyallerin sistematik olarak incelenmesini kapsayan ve nitel veri toplama sürecinde sıkça kullanılan bir yöntemdir. Araştırma, ilişkilendirme becerilerinin kitap içeriğine nasıl ve ne düzeyde yansıtıldığını ortaya koymayı hedeflemektedir.

Kuramsal çerçeve olarak, Bingölbali ve Coşkun'un (2016) geliştirdiği matematik öğretiminde ilişkilendirme becerisi modelinden yararlanılmış; ilişkilendirme türlerinin alt kategorileri ise Sıcak'ın (2022) yapmış olduğu yapısal düzenlemeler dikkate alınarak güncellenmiştir. Böylece ilişkilendirme becerileri dört ana başlık altında incelenmiştir:

- Kavramlar arası ilişkilendirme



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme
- Gerçek hayatla ilişkilendirme
- Farklı disiplinlerle ilişkilendirme

Araştırmanın veri kaynakları, 2023–2024 eğitim öğretim yılına ait “A kitabı” ile 2024–2025 eğitim öğretim yılına ait “B kitabı” olarak adlandırılan iki farklı MEB onaylı 5. sınıf matematik ders kitabından oluşmaktadır. Her iki kitapta yer alan ünite değerlendirme soruları, çalışma kapsamında incelenmiş ve toplamda 145 soru analiz edilmiştir. A kitabında 79, B kitabında ise 66 adet değerlendirme sorusu yer almaktadır. Veri toplama sürecinde, A kitabında yer alan 6 ünitelerden 4’ü (1., 2., 3. ve 5. üniteler) örnekleme dahil edilmiştir. B kitabında ise yer alan 7 temadan 5’i (2., 4., 5., 6. ve 7. temalar) seçilerek değerlendirilmiştir. Geometri ve ölçme öğrenme alanları, doğası gereği çoğunlukla kavramın alt bileşenleriyle sınırlı ilişkilendirmeler sunduğu ve yeterli çeşitlilikte veri sağlamadığı gerekçesiyle dışlanmıştır.

A kitabında incelenen öğrenme alanları:

- Sayılar ve işlemler
- Veri işleme

B kitabında incelenen temalar (2024 programında “öğrenme alanı” yerine “tema” terimi kullanılmıştır):

- Sayılar ve nicelikler
- İşlemlerle cebirsel düşünme
- İstatistiksel araştırma süreci
- Veriden olasılığa

Bu seçimler doğrultusunda, her iki kitapta yer alan sorular, belirlenen ilişkilendirme türlerine göre sınıflandırılmış ve içerik analizi yöntemiyle sistematik biçimde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, çalışma yalnızca sayısal dağılımlara odaklanmakla kalmayıp, aynı zamanda ilişkilendirmenin niteliği ve derinliği açısından da değerlendirme yapmayı amaçlamıştır. Araştırma, matematik ders kitaplarının yapılandırmacı öğretim anlayışı doğrultusunda ilişkilendirme becerilerini ne ölçüde desteklediğine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Expected/Temporary Results

Elde edilen bulgulara göre, her iki kitapta da ilişkilendirme becerilerine yer verilmekle birlikte, 2024–2025 yılına ait ders kitabında bu becerilerin daha yoğun ve sistematik bir şekilde yer aldığı tespit edilmiştir. Bu durum, yeni öğretim programı olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin ilişkilendirme temelli öğretim anlayışını benimsediğini ve öğretim materyallerine de bu anlayışın yansıdığını



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

göstermektedir. Özellikle kavramlar arası ilişkilendirme ve gerçek hayatla ilişkilendirme kategorilerinde anlamlı bir artış gözlenmiştir. Bu tür ilişkilendirmelerin, öğrencilerin bilgileri sadece ezberlemeden öteye taşıyıp, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine katkı sunduğu bilinmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin öğrendikleri matematiksel kavramları farklı bağlamlarda kullanabilme becerilerinin desteklendiği söylenebilir. Gerçek hayatla ilişkilendirme açısından B kitabı (2024–2025), A kitabına (2023–2024) kıyasla daha zengin içerikler sunmuştur. Bu da öğrencilerin matematiği sadece okul ortamında değil, günlük yaşamda da uygulayabilmelerine olanak sağlayan soruların sayısının arttığını göstermektedir. Bu yönüyle PISA gibi uluslararası ölçme ve değerlendirme sistemlerinde önem verilen matematiksel okuryazarlık becerisinin desteklendiği görülmektedir. Buna karşılık, farklı disiplinlerle ilişkilendirme kategorisinde her iki kitapta da sınırlı sayıda soruya rastlanmıştır. Oysa çağdaş öğretim yaklaşımlarında disiplinler arası bağların kurulması, öğrencilerin bütünsel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimi açısından kritik öneme sahiptir. Sonuç olarak, 2024–2025 yılı ders kitabı, matematiksel ilişkilendirme becerilerinin kazandırılması açısından önceki yıla kıyasla daha nitelikli ve kapsamlı içerikler barındırmaktadır. .

Keywords: matematik eğitimi, ilişkilendirme becerisi, ders kitabı analizi, doküman incelemesi, 5. sınıf matematik

References

- Beane, J. A. (1997). Curriculum integration: Designing the core of democratic education. Teachers College Press.
- Bingölbali, E., & Coşkun, M. (2016). İlişkilendirme becerisinin matematik öğretiminde kullanımının geliştirilmesi için kavramsal çerçeve önerisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 233–249. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.4764>
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school. National Academy Press.
- Dilegelen, Y. (2018). 5. sınıf matematik ders kitaplarının ilişkilendirme becerisi açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Gainsburg, J. (2008). Real-world connections in secondary mathematics teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(3), 199–219.
- Lesh, R., & Zawojewski, J. S. (2007). Problem solving and modeling. In F. K. Lester Jr. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 763–804). Information Age Publishing.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1–8. sınıflar). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli – Matematik dersi öğretim programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

OECD. (2018). PISA 2018 assessment and analytical framework. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>

Sıcak, A. (2022). Liselere geçiş sistemi (LGS) matematik soruları ile 8. sınıf matematik ders kitapları ünite değerlendirme sorularının “ilişkilendirme becerisi” çerçevesinde karşılaştırmalı incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi].

Ünal, K. H. (2023). Ortaokul matematik ders kitaplarının ilişkilendirme becerisi açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim: Kuramsal temeller. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 89–94.

Matematikte Ev Temelli Ebeveyn Katılım Ölçeği (MEKÖ): Geliştirme ve Geçerlik Analizi

Ahmet İnci ¹, M. Furkan Tunç ², Şeyma Barbaros ¹ & Ahmet Şükrü Özdemir ¹

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

² Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim süreci, bireyin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal gelişimini de biçimlendiren çok yönlü bir yapıdır. Bu sürecin etkililiği, bireyin içsel özellikleri kadar sosyal çevresiyle kurduğu ilişkilerden de doğrudan etkilenmektedir. Vygotsky'nin sosyokültürel kuramı (Vygotsky, 1978) ile Bronfenbrenner'in ekolojik sistem yaklaşımı (Bronfenbrenner, 1977), öğrenmenin sosyal bağlamlar içinde şekillendiğini ve bireyin gelişiminin mikro düzey çevresel faktörlerden beslendiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, özellikle aile sistemi, çocuğun öğrenme sürecindeki en yakın ve etkili çevresel yapı olarak dikkat çekmektedir.

Aile içinde ebeveynlerin çocuklarının akademik gelişimine yönelik katılımı, öğrenmeye karşı tutum, motivasyon ve başarı gibi pek çok değişken üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Özellikle öğrenciler tarafından zorlayıcı olarak algılanan matematik derslerine yönelik ebeveyn desteği, öğrencilerin derse olan ilgisini artırma ve matematik kaygısını azaltma potansiyeline sahiptir (Mohd Hanafiah, Rosly, & Ahmad, 2024; Tang & Tran, 2023). Bu nedenle, ebeveyn desteğinin niteliğini ve biçimini doğru bir şekilde değerlendirmek; bu değerlendirme doğrultusunda yapılacak müdahalelerin etkili, hedefe yönelik ve sürdürülebilir olabilmesi açısından büyük bir önem taşımaktadır. Ancak literatürde bu desteği ölçmeye yönelik araçların çoğu, okul temelli etkileşimleri de içermekte; dolayısıyla ev ortamında gerçekleşen özgül akademik etkileşimlerin bağımsız biçimde değerlendirilmesi güçleşmektedir (Johnson, 2014; Masal, Takunyacı & Şevik, 2019; Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler and Hoover-Dempsey, 2005).

Bu çalışma, ebeveyn katılımını yalnızca ev ortamında gerçekleşen akademik etkileşimler bağlamında ele alarak, bu süreci doğrudan çocuğun öğrenme deneyimiyle ilişkilendiren özgün bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Geliştirilen ölçek, okul temelli unsurlardan ayrıştırılmış olup, matematik öğrenimine yönelik ebeveyn desteğini çok boyutlu olarak değerlendirme hedefiyle yapılandırılmıştır. Bu çalışmanın kuramsal temeli, Boonk, Gijsselaers, Ritzen ve Brand-Gruwel (2018) tarafından sunulan ev temelli katılım tanımına dayanmaktadır. İlgili modelde ev temelli katılım; ebeveynlerin,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

çocuklarının akademik gelişimini desteklemek amacıyla ev ortamında gerçekleştirdiği çeşitli etkileşimleri kapsamaktadır. Bu etkileşimler, çocuğun matematik öğrenimini desteklemek amacıyla ödevlere yardımcı olma, uygun öğrenme materyalleri sağlama, çalışma ortamı oluşturma, motivasyon sağlama ve olumlu öğrenme alışkanlıkları kazandırma gibi davranışları içermektedir.

Yöntem

Bu çalışma, matematikte ebeveynlerin ev temelli desteğini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul’da yaşayan ve ilkokul ya da ortaokul düzeyinde çocuğu bulunan ebeveynler oluşturmaktadır. Veriler kolayda örnekleme yöntemiyle çevrim içi toplanmıştır. Ölçek geliştirme süreci iki aşamalı olarak yürütülmüştür. İlk aşamada, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için elde edilen veriler üzerinden eksik veri, aykırı değer ve normal dağılım kontrolleri gerçekleştirilmiş ve analizler 171 kişilik bir örneklemden oluşturulmuştur. Katılımcıların %80.7’si kadın, %19.3’ü erkektir. Yaş dağılımı ağırlıklı olarak 30-41 yaş aralığında yoğunlaşmakta (%63.2), eğitim düzeyleri ise ilkokuldan lisansüstüne kadar çeşitlilik göstermektedir.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde, ebeveynlerin ev temelli akademik etkileşimlerini değerlendirmeye yönelik bir yapı benimsenmiştir. Alan yazına dayalı olarak oluşturulan 49 maddelik taslak form, eğitim fakültesinde görevli 7 uzman tarafından içerik açısından değerlendirilmiş; Lawshe yöntemiyle yürütülen içerik geçerliği süreci sonucunda madde sayısı 30’a indirilmiştir. Bu form, AFA sürecinde kullanılmış ve sonuçta faktör yükleri, madde-toplam korelasyonları ve açıklanan varyans gibi ölçütler doğrultusunda ölçek 16 maddeye ve üç boyuta indirgenmiştir. İkinci aşamada, Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) için 241 kişilik bağımsız bir örneklem kullanılmıştır. DFA sonucunda modelin uyum indeksleri (CFI, NNFI, RMSEA) literatürde kabul edilen sınırlar içinde bulunmuştur. Ayrıca ölçüt geçerliği kapsamında, ölçek puanları ile daha önce Türkçeye uyarlanmış Aile Katılımı Ölçeği arasında anlamlı ve pozitif korelasyonlar elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği ise Cronbach alfa katsayısı ve test-tekrar test yöntemleriyle test edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçları, verinin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir ($KMO = .864$; Bartlett’s $\chi^2(120) = 984.003$, $p < .001$). Üç faktörlü yapı, toplam varyansın %53,59’unu açıklamış; maddelerin faktör yükleri .52 ile .85 arasında değişmiştir. Faktörler “yönlendirici katılım”, “etkileşimli katılım” ve “durumsal katılım” olarak adlandırılmıştır. Doğrulamalı Faktör Analizi ile test edilen modelin uyum indeksleri ($CFI = .90$; $RMSEA = .067$) kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ($\alpha = .70$) yeterli görülmüş; ölçüt geçerliği analizinde Işık ve Şahin (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan Aile Katılımı Ölçeği ile anlamlı bir ilişki elde edilmiştir ($r = .61$, $p < .01$).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Geliştirilen ölçek, matematikte ebeveyn desteğini sadece nicel değil, biçimsel ve bağlamsal olarak da değerlendirme imkânı sunmaktadır. Bu yönüyle öğretmenler, rehberlik uzmanları ve araştırmacılar için hem tanılayıcı hem de yönlendirici bir araç olma potansiyeline sahiptir. Bulgular, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik açısından yeterli düzeye ulaştığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: matematik eğitimi, ebeveyn katılımı, ölçek geliştirme

Kaynakça

- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). Final performance report for OERI Grant #R305T010673: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Işık, O., & Şahin, İ. (2021). İlkokul ve ortaokul velilerinin çocuklarının eğitim sürecine katılımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2061–2084. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.913835>
- Johnson, S. D. (2014). Effects and perceptions of parental involvement on the mathematical achievement of students in a STEM course: A mixed-methods study [Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Charlotte]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Masal, E., Takunyacı, M., & Şevik, M. Ş. (2019). Ortaöğretim okullarında aile katılımı: ebeveyn, öğretmen, öğrenci ölçeği kısa formunun Türkçeye uyarlama çalışması. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 1(1), 29–41.
- Mohd Hanafiah, N. I., Rosly, N. S., & Ahmad, N. (2024). Relationship between parents' involvement with students' interest and achievements in mathematics learning. *Jurnal Intelek*, 19(2), 218–229.
- Tang, T. T., & Tran, D. H. T. (2023). Parental influence on high school students' mathematics performance in Vietnam. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(4), em2249. <https://doi.org/10.29333/ejmste/13068>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard University Press.
- Walker, J. M., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85–104. <https://doi.org/10.1086/499193>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

PISA Uygulamasına Katılan Ülkelerin Okuma Becerisi Puanları ile Matematik Okuryazarlığı Becerisi Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sezer Kuşarslan

İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Küresel boyutta eğitim sistemlerinin gelişimini tespit etmek için uluslararası uygulanan sınavlar vardır. Bu sınavlar belli beceri alanlarında testler yaparak ölçümler yapar ve bu ölçümler ile ülkelerin eğitim sistemlerini küresel boyutta kıyaslar. Bu sınavlardan biri olan PISA değerlendirmesi üç senede bir uluslararası uygulanır. Sınavlarda matematik okuryazarlığı becerisi, fen bilimleri ve okuma kabiliyeti şeklinde üç adet beceri alanı test edilir. OECD ülkeleri arasında yapılan bu sınava ülkemiz de katılmaktadır (Çiftçi ve Özok, 2013).

Ülkeler arası eğitim sistemlerinin kıyaslanmasında OECD'nin uyguladığı PISA testi geniş kapsamlı şekilde kullanılmaktadır. Eğitim sistemlerindeki gelişmelerin ve eksikliklerin tespit edilmesinde bu testin sonuçları kritik bir göstergedir. Testlerden elde edilen bulgular yorumlanarak, uygulanan eğitim sistemlerinin gelişimi ve eksik özellikleri, mevcut eğitim politikası, öğretmen kalitesi gibi konular değerlendirilebilir (Çelen vd., 2011).

PISA değerlendirme sınavlarında her yıl biri ağırlıklı olarak yapılmak üzere okuma, matematik ve fen okuryazarlıkları alanlarındaki becerileri ölçen testler uygulanmaktadır. PISA uygulamasının ilk sınavı 2000 senesinde okuma alanı ağırlıklı olarak uygulanmaya başlamıştır. 2003 yılında matematik ağırlıklı olarak yapılmıştır. 2006 yılında fen ağırlıklı olarak devam etmiş ve bu sıralama her üç yılda bir aynı şekilde devam etmiştir (MEB, 2019).

PISA çerçevesinde tanımlanan okuma becerisi kavramının içinde; metin çözümleme, kelime bilgisi, dil bilgisi gibi alt başlıklar yer alır. Farklı türde metinler, bu metinleri okuyan öğrencilerin kullandığı düşünme süreçleri, zorluk seviyesi ve türü farklı olan sorular üzerinden okuma becerisi ölçülür. Farklı düzeydeki sorularda bilgiyi hatırlama, yorumlama, çıkarım yapma, düzenleme, özgün fikir yazma gibi bilişsel süreçlerin kullanılması amaçlanmıştır (MEB, 2019; OECD, 2019a).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

PISA 2018 kapsamında matematik okuryazarlığı, bireylerin matematiksel düşünme becerisini ve gerçek hayatla ilişkili çeşitli sorunları çözmek için matematiği anlamlı bir şekilde kullanma, formüle etme ve yorumlama yeteneğini ifade eder. Bu beceri, matematiksel kavramları, yöntemleri, bilgileri ve araçları kullanarak olayları açıklama, tanımlama ve tahmin etme süreçlerini içerir. Aynı zamanda bireylerin, matematiğin toplumdaki rolünü kavramalarını ve 21. yüzyılın gereksinimlerine uygun şekilde bilinçli, aktif ve eleştirel düşünen bireyler olarak sağlam kararlar almalarını destekler. Bu bağlamda matematik okuryazarlığı PISA çerçevesine göre oldukça kapsamlı bir kavramdır (OECD, 2019a). PISA değerlendirmeleri, matematik başarısı, fen başarısı ve okuma becerilerinin birbiriyle bağlantılı olduğunu ve bu alanların ayrı ayrı ele alınmaması gerektiğini ortaya koymaktadır (OECD, 2019a). Bu açıklama ve tanımlar ekseninde bir araştırma problemi belirlenmiştir. PISA uygulamasına katılan ülkelerinin okuma becerisi başarısı ile matematik okuryazarlığı başarısı arasındaki ilişki anlamlı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, PISA uygulamasına katılan ülkelerin okuma becerisi puanları ile matematik okuryazarlığı puanları arasındaki ilişkinin derecesi incelenmiştir. Araştırma modeli olarak nicel araştırma desenlerinden biri olan korelasyonel araştırma modeli tercih edilmiştir. Korelasyonel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişki düzeyini belirlemeye yönelik çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2024).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, PISA uygulamasına katılan ülkeler oluşturmaktadır. PISA 2000 uygulamasına 43 ülke ve yaklaşık 265.000 öğrenci, 2003'te 41 ülke ve 275.000 öğrenci, 2006'da 57 ülke ve 400.000 öğrenci, 2009'da 65 ülke ve 470.000 öğrenci, 2012'de 65 ülke ve 510.000 öğrenci, 2015'te 72 ülke ve 540.000 öğrenci, 2018'de 79 ülke ve 600.000 öğrenci, 2022'de ise 81 ülke ve yaklaşık 690.000 öğrenci katılmıştır (OECD, 2001; OECD, 2004; OECD, 2007; OECD, 2010; OECD, 2014; OECD, 2016; OECD, 2019; OECD, 2023; MEB, 2024). Ülke örneklemeleri genellikle 4.500 ile 10.000 öğrenci arasında değişmiştir. Bazı yıllarda veri erişimi sınırlı olduğundan analizler 2000 yılında 31, 2003'te 39, 2006'da 57, 2009'da 50, 2012 ve 2015'te 60, 2018'de 76 ve 2022'de 81 ülke üzerinden yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, PISA'nın 2000–2022 yıllarındaki uygulamalarında yer alan ülkelerin okuma becerisi ve matematik okuryazarlığı test sonuçları kullanılmıştır. Bu veriler OECD'nin resmi internet sitesi ve MEB'in yayımladığı PISA raporlarından elde edilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

(<https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa/pisa-data.html>;
<https://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5>).

Veri Toplama Süreci

Her yıl için elde edilen puanlar, ülkelere göre Excel dosyasına aktarılmış ve analiz için SPSS 27 programına uygun şekilde düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Okuma ve matematik puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Verilerin normalliği çarpıklık ve basıklık değerleriyle kontrol edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,0 ile +1,0 aralığında olması normalliği göstermektedir (Büyüköztürk, 2024); diğer görüşe göre bu sınır -1,5 ile +1,5'tir (Tabachnick & Fidell, 2013). Ayrıca, bu değerlerin standart hataya oranla $\pm 1,96$ aralığında olması da normallik göstergesidir (Büyüköztürk, 2024).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, PISA uygulamasına katılan ülkelerin okuma becerisi ve matematik okuryazarlığı puanları arasındaki ilişkinin, ülkelerin eğitim sistemleri ekseninde incelenmesi amaçlanmıştır. Ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırıldığı en geniş ve uygun örneklem daha önce 8 kere yapılmış, katılan ülke sayısı 81'e kadar yükselmiş PISA uygulamalarıdır.

Elde edilen bulgular neden-sonuç ilişkisini göstermese de, ülkelerin iki farklı beceri alanındaki başarılarının birbiriyle anlamlı bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle okuma becerisi başarısının yüksek olduğu ülkelerde matematik okuryazarlığının da genellikle daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, iki beceri alanının birbiriyle bağlantılı olduğunu göstermektedir. Ülkelerin eğitim sistemlerinin başarısında, okuma becerilerinin geliştirilmesinin matematik okuryazarlığının gelişmesinde önemli bir katkı sağladığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: PISA, okuma becerisi, matematik okuryazarlığı, korelasyonel araştırma, eğitim sistemleri

Kaynakça

Çiftçi, S., & Özok, H. İ. (2013). Türkiye'de ve Dünya'da seçmeli dersler: PISA ve TIMSS sınavlarının etkililiği. Kesintili on iki yıllık zorunlu eğitim modelinde seçmeli dersler sempozyumu, 112-123. <https://www.yyu.edu.tr/images/files/sempozyum.pdf#page=122>

Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. Akademik Bilişim, 2(4), 1-9. <https://ab.org.tr/ab11/bildiri/178.doc>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. (Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No. 10). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Basımevi. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_pisa_2018_turkiye_on_raporu.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019a). PISA 2018 assessment and analytical framework. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Kılıç-Çakmak, E. (2024). Eğitimde Bilimsel araştırma yöntemleri (35. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2001). Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264195905-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2004). Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264006416-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2007). PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264040014-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). PISA 2009 results: What students know and can do. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264091450-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014). PISA 2012 results: Creative problem solving (volume V). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264208070-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2016). PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). PISA 2022 results (Volume III): Creative minds, creative schools. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en>

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). PISA 2022 Türkiye Raporu. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/21120745_26152640_pisa2022_rapor.pdf

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6. Baskı). Pearson.

Büyüköztürk, Ş. (2024). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (31. Baskı.). Pegem Akademi Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dijital Oyunlaştırma Çözümleri ve Oyunlaştırma Yoluyla Matematik Kavramları Odaklı Eğitici Eğitimi-2'nin Etkililiğinin İncelenmesi

Satı Ceylan Oral

İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Burhaniye Bilim ve Sanat Merkezi

Problem Durumu

Eğitim ortamlarında günümüze kadar birçok farklı yöntem ve araç kullanılmıştır. Bu yöntemler teknolojiyle birlikte farklılaşmış ve konuya / kişiye özel bir hale gelmiştir. Dijital çağdaki öğrencilerin ilgisini geleneksel yöntemlerle yüksek tutmanın gittikçe zorlaştığı açıktır (Arabacı ve Polat, 2020). Matematik öğretiminde, öğrencilerin motivasyonun ve tutumunun büyük rolü olduğu da bilinmektedir (Masgoret ve Gardner, 2003, Saeed ve Zyngier, 2012). Somut işlemler döneminde olan çocuklara soyut olan matematik kavramlarını kazandırmak için oyun etkili bir araç olarak kullanılabilir. Tüm bunların bir sonucu olarak ilgi ve motivasyonu artırmaya çözüm olarak eğitimde oyun ve oyunlaştırma kullanımı ön plana çıkmaktadır. İlgi ve motivasyonu artırmaya çözüm olarak ‘oyunlaştırma (gamification)’ yaklaşımı tüm dünyada kullanılmaya başlanmış yenilikçi bir metodolojidir. Eğitimde oyun kullanımı çok eskilere dayanmasına karşın “oyunlaştırma” kavramı son dönemlerde popülerleşmiştir. Eğitimde oyunlaştırma içerikli çalışmalar incelendiğinde, eğitim ortamını oyunlaştırmının, akademik başarıyı artırmada (Ağaoğlu, 2020), öğrencilerin motivasyonunu (Fidan, 2016) ve katılımını (Ertan, 2020) sağlamada güçlü bir araç olduğuna, öğrenciler tarafından ilginç ve eğlenceli bulunduğuna (Atabay, 2019) dair sonuçlara ulaşılmıştır. Bu noktada oyunlaştırma yaklaşımının öğrenenlerin ihtiyaçlarına yönelik olarak iyi tasarlanması ve uygulanması çok önemlidir. İyi tasarlanarak oyunlaştırılan eğitim içerikleri 21. yüzyıl kazanımlarının içerisinde yer alan yaratıcılık (Shin, Park ve Bae, 2013), problem çözme becerisi (Balcı, 2023), ilişkisel düşünme, etkili iletişim (Landers ve Callan, 2011), iş birliği (Nicholson, 2015) gibi birçok unsura olumlu katkılar sağlayacaktır. Bu açıdan temel eğitimde matematik öğretiminin ve çocuğun hayatında oyunun önemi bağlamında sınıf öğretmenlerinin kendi oyunlaştırılmış ders içeriklerini oluşturabilmelerini sağlamaya çalışması önemlidir. Gülten (2011)’in matematik ve sınıf öğretmenlerinin matematiği öğretmeye ilişkin durumlarını incelediği araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin puanlarının matematik öğretmenlerinden çok daha düşük çıktığı görülmüştür. Bu bağlamda, sınıf öğretmenleri de matematik öğrenme ve öğretme de büyük bir role sahip olduklarından sınıf öğretmenleriyle ilgili araştırmaların ve eksikliklerinin giderilmesi konusunda çalışmaların yapılması önerilmektedir. Yine Özyürük ve Çavuş (2016) ilkökul öğretmenlerinin oyunu bir öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarını inceledikleri ve 60 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

oyun yöntemini derslerde kullandıkları, oyun stratejilerinin kalıcı, etkili öğrenme sağladığı ve öğrencilerin derslere aktif katılım oranlarının arttırdığı görüşünde oldukları belirlenmiştir. Öğretmenler kendilerini oyunu/oyunlaştırmayı bir öğretim yöntemi olarak kullanma konusunda yeterli görmediklerini, bu konuda eğitim çalışmaları ile desteklenmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yöntem

Metot

TÜBİTAK 4005 Yenilikçi Eğitim Uygulamaları çağrı programı kapsamında yürütülen “Dijital Oyunlaştırma Çözümleri ve Oyunlaştırma Yoluyla Matematik Kavramları Odaklı Eğitici Eğitimi 2” projesinde deney ve kontrol gruplarının kurulamaması sebebiyle, çalışma tek grup ön test-son test kontrol grupsuz deneme modelinde bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini test etmeye yönelik araştırmalardır. Deneysel çalışmalarda araştırmacılar en az bir bağımsız değişkenin bir ya da daha fazla bağımlı değişken üzerindeki etkilerini gözlemlerler (Cohen & Manion, 1997; Fraenkel & Wallen, 1996; Gay & Airasian, 2000). Çalışma hem nitel hem nicel araştırma yöntemlerini içermektedir. Nicel veriler öğretmenlerin proje öncesinde ve sonrasında doldurdıkları “Oyunlaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Oyunlaştırma Özyeterlilik Ölçeği”; nitel veriler ise “Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada tercih edilen deneme modelinde, ön test ve son test olarak uygulanan ölçme araçları değiştirilmez ve aynı örneklem grubu üzerinde uygulanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Araştırma Grubu

Araştırmaya dâhil edilecek öğretmenlerin seçimi için GoogleForm aracılığı ile proje ekibi tarafından bir başvuru formu hazırlanmıştır. Başvuru Formu’nu dolduran gönüllü sınıf öğretmenlerin seçiminde de bazı kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Söz konusu kriterlerden hareketle projeye Türkiye’nin 22 farklı ilinden 16 kadın 14 erkek öğretmen dâhil edilmiştir.

- Proje öncesinde uygulanan özyeterlilik ve tutum ölçeğinden hareketle projeye “oyunlaştırma kavramına yönelik tutumu yüksek olan ancak kendisini yeterli hissetmeyen öğretmenler dahil edilmiştir.
- Öğretmenlerden teknolojiyi derslerinde kullanma konusunda kendilerini puanlamaları istenmiş ve ortalamanın üzerinde teknolojiyi kullanan öğretmenler,
- Başvuru formunda yer alan açık uçlu sorulara verilen cevaplar ekseninde, söz konusu eğitime karşı istekli, ilgili ve meraklı öğretmenler,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Projede 3. ve 4. Sınıf matematik dersi kazanımlarına yönelik dijital oyunlar tasarlanacağından, bir sonraki eğitim öğretim yılında 3. veya 4. Sınıflara eğitim verecek öğretmenlere öncelik tanınmıştır.
- Başvuran öğretmenler içerisinde idareci olmayanlara öncelik verilmiştir. Çünkü projenin yaygın etkisi bağlamında katılımcıların proje sonrasında öğrencileri ile yaptıkları çalışmalar gözlemlenecek, uygulama örnekleri proje web sayfamızda yayınlanacaktır. Bu bağlamda eğitimin çıktılarının öğrencilere ulaşabilmesi bağlamında fiilen derse giren öğretmenlere öncelik tanınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analizinin ardından, eğitim öncesi ve sonrası oyunlaştırmaya yönelik tutumda bir manidar bir farklılık beklemeyen, oyunlaştırma yeterlilik ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olması beklenmektedir. Nicel veriler bu değişimleri sayısal olarak sunarken, nitel veriler öğretmenlerin deneyimlerine dair derinlemesine bilgi sağlayacaktır. Ayrıca yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplardan hareketle proje sonunda katılımcı öğretmenlerin eğitimde teknolojinin ve oyunların kullanımına yönelik görüşlerinin olumlu yönde değişmesi umulmaktadır. Verilen tüm eğitimler birlikte değerlendirildiğinde, eğitimlerin işe yaradığı, katılımcıların oyunlaştırılmış ders planı hazırlamayı öğrenme anlamında bilişsel becerilerinde olumlu yönde değişim sağlayacağı düşünülmektedir. Son olarak öğretmenlerin derslerinde dijital oyunlaştırma uygulamalarını kullanma isteklerinin ve bu alandaki becerilerinin artması da beklenen önemli sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: dijital oyunlaştırma, matematik kavramları, senaryo temelli öğrenme, hikâyeleştirme, sınıf öğretmenliği

Kaynakça

Ar, N. A., Akgün, Ö. A. (2014). Öğretim Sistemlerinin Değerlendirilmesi için: Oyunlaştırma İlkeleri Ölçeği. III. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi (Tam Metin Bildiri). Sakarya, 2014. 22.11.2023 tarihinde erişilmiştir.

Arabacı, İ. B., & Polat, M. (2020). Dijital yerliler, dijital göçmenler ve sınıf yönetimi Elektronik. Sosyal Bilimler Dergisi, 12(47), 11-20

Bozkurt, A. (2014). Oyunlaştırma, oyun felsefesi ve eğitim: Gamification. Akademik Bilişim'de sunulan bildiri, Mersin Üniversitesi, Mersin. 15.11.2023 tarihinde <http://ab.org.tr/ab14/bildiri/233.pdf> adresinden erişilmiştir.

Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011, May). Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts. Proceedings of ACM CHI 2011 Conference on Human Factors in Computing Systems (pp. 2425-2428), Vancouver, BC, Canada.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Gülsoy, S. (2019). Dijital Oyuncu Kimliğinin İnşası ve Sunumu [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Hazar, Z., Altun, M. (2018). Eğitsel Oyunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Yeterliliklerinin İncelenmesi. CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 13 (1), 52-72.

İnesi, M. A., Gökalp, A. & Sezer, A. (2022). Oyunlaştırma tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. International Journal of New Approaches in Social Studies, 6(2), 338-351.

İnesi, M. A., Gökalp, A. & Sezer, A. (2023). A scale development study on the gamification self efficacy of social studies teachers. Cumhuriyet International Journal of Education, 12(2):420-429.

Karataş, E. (2022). Eğitimde Oyunlaştırma: Araştırma Eğilimleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD). (15) 2, 315-333.

Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun/Play as educational activity in the child's development process. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi.

Kunduracıoğlu, İ. (2018). Oyunlaştırma Kavramı Üzerine İçerik Analizi Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi.

Küçük, A., ve Demir, B. (2009). İlköğretim 6–8. Sınıflarda Matematik Öğretiminde Karşılaşılan Bazı Kavram Yanılgıları Üzerine Bir Çalışma. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (2009), 97-112.

Landers, R. N. ve Callan, R. C. (2011). Casual social games as serious games: The psychology of gamification in undergraduate education and employee training. In M. Ma, A. Oikonomou, & L. C. Jain (Eds.), Serious games and edutainment applications (pp. 399-424). Surrey, UK: Springer.

Özkan, Z. ve Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma Yönteminin Öğrencilerin Motivasyonları Üzerine Etkisi. Ege Eğitim Dergisi, 18(2), 857-886.

Polat, Y. (2014). A Case Study: Gamification and Its Effect on Motivation of Learners of English. Yüksek Lisans Tezi, Çag Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Mersin.

Altunay, D. (2004). Oyunla Desteklenmiş Matematik Öğretiminin Öğrenci Erişisine ve Kalıcılığa Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Eğitsel Dijital Hikâyeler ile Veriden Olasılığa*

Emine Özgür Şen ¹, Gülce Çakıcı ² & Zeynep Canıpek ²

¹ Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Yozgat Bozok Üniversitesi

² İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Yozgat Bozok Üniversitesi

Problem Durumu

Hikâye anlatıcılığı eski çağlardan itibaren her kültürde var olan bir sanattır. Teknolojinin gelişmesi hikâyeye farklı bir boyut katarak dijital hikâye kavramının doğmasına sebep olmuştur. Dijital hikâye, çoklu muti medya araçları kullanarak resim, ses, görüntü ve videonun birleştirilmesi fikrine dayanmaktadır (Robin, 2006). Hikâye metnine ses, resim ve müzik dosyalarının eklenmesi ile dijital hikayeler oluşturulmaktadır (Hett, 2012). Başka bir deyişle, dijital hikâye bir konu hakkındaki hikâyenin dijital ortamda sunulması olarak tanımlanır (Çetin, 2021). Aslında dijital hikâyede, geleneksel hikâye gibi bir tema ve konu çerçevesine bağlı tasarlanmakta, bir bakış açısına odaklanmaktadır. Dijital hikayeleri oluşurken konu seçme, araştırma yapma, senaryo yazma, onu ilginç bir hikâyeye dönüştürme, yaratıcılık gibi geleneksel hikâye oluşturma aşamalarından yararlanılmaktadır (Robin, 2006). Dijital hikayelerin tasarlanması genellikle iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama bir bağlam veya konu çerçevesinde hikâye ve bunu bağlı olarak senaryonun hazırlanması ikinci aşama bu senaryoya uygun teknoloji entegrasyonudur (Saritepeci, 2019).

Dijital hikayeler genellikle 2-5 dakikalık kısa video şeklinde, hareketli ve durağan görüntülerin müzik ve ses ile birleştirilmesi şeklinde tasarlanır. Dijital hikayeler öğrencilerin öğrenmesi üzerinde etkili olduğu çeşitli araştırma sonuçlarında vurgulanmaktadır. Kendi kendine öğrenme sürecini planlama, yönetme ve yürütme açısından öğrencilerin etkin rol almalarını sağlayarak, öğrencilerin zengin deneyimler yaşamasını sağlamaktadır (Saritepeci, 2019). Eğitim alanında da eğitsel dijital hikâye kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Bu araştırma, öğrencilerin matematik eğitiminde en zorlandıkları konulardan biri olan olasılık konusunda hazırlanan eğitsel dijital hikâyelerin etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma, 5. sınıf veriden olasılığa temasında eğitsel dijital hikâye kullanılmasının öğrencilerin matematiğe yönelik motivasyon ve tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

- Eğitsel dijital hikayelerle öğretim yapılan deney grubu ile ders kitabındaki etkinlikler öğretim yapılan kontrol grubunun matematik dersine yönelik tutum ön test son test puan düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Eğitsel dijital hikayelerle öğretim yapılan deney grubu ile ders kitabındaki etkinlikler öğretim yapılan kontrol grubunun matematik dersine yönelik tutum ön test son test puan düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen olarak planlanmıştır. Deneysel araştırmalarda belli bir müdahalenin belli bir grup üzerindeki etkisi ön test son test ile ölçülür ve ölçüm sonuçları arasındaki farkın anlamlılığı araştırılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013). Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon ve matematiğe yönelik tutumları incelendiğinden bu desen tercih edilmiştir. Araştırmanın deney grubuna eğitsel dijital hikâyeler ile öğretim yapılırken, kontrol grubuna ders kitabındaki etkinlikler ile öğretim yapılmıştır. Araştırma, İç Anadolu Bölgesinde bir il merkezinde yer alan bir ortaokulun 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan birincisi, Şen (2019) tarafından uyarlanan “Ortaokul Öğrencileri için Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği”, ikincisi Ünlü (2024) tarafından uyarlanan “Matematiksel Motivasyon Ölçeği”dir. Araştırma 2 hafta sürmüştür. Araştırmanın deney grubuna 2024 yılı yayınlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul matematik dersi öğretim programı 5. sınıfta Veriden Olasılığa temasında yer alan 2 tane öğrenme çıktısı ve 5 süreç bileşenine uygun hazırlanan eğitsel dijital hikayeler uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise matematik ders kitabındaki etkinlikler ile ders işleniş yapılmıştır. Eğitsel dijital hikayeler hazırlanırken animasyonlu açıklayıcı video oluşturmayı sağlayan bir bölümü ücretsiz olarak sunulan PowToon yazılımı kullanılmıştır. Eğitsel dijital hikayeleri hazırlama sürecinde uzman görüşleri alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın veri toplama süreci tamamlanmış olup, analiz aşaması devam etmektedir. Elde edilen bulgular kongrede sunulacaktır. Verilerin analizi SPSS 22 istatistik programı kullanılarak gerçekleştirilecektir. Analiz öncesinde, verilerin normalliği çarpıklık ve basıklık (skewness ve kurtosis) değerleri incelenerek değerlendirilecektir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bağlı olarak parametrik ya da non-parametrik testler kullanılacaktır. Elde edilen bulgular mevcut literatürle karşılaştırılarak yorumlanacak ve sonuçlar ayrıntılı biçimde raporlanacaktır. Araştırma sonuçlarının, eğitsel dijital hikâye kullanımının öğrencilerin matematik dersine yönelik motivasyon ve tutumları üzerindeki etkilerine ilişkin önemli bilgiler sunması beklenmektedir. Bu doğrultuda,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

matematik eğitiminde dijital hikâye kullanımına yönelik çeşitli öneriler geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

* Bu araştırma, TÜBİTAK–2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenen 1919B012414470 numaralı projeden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: eğitsel dijital hikâye, olasılık, motivasyon, tutum

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri (15. Baskı) Ankara: Pegem.

Çetin, E. (2021). Digital storytelling in teacher education and its effect on the digital literacy of pre-service teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100760.

Hett, K (2012). Technology-supported literacy in the classroom: using audiobooks and digital storytelling to enhance literacy instruction. *Illinois Reading Council Journal*, 40(3), 3-13.

Robin, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. in society for information. *Technology & Teacher Education International Conference*.

Sarıtepeci, M. (2019). Dijital hikâye anlatımı araçları. İçinde N. Önal (Ed). *Etkinlik örnekleriyle eğitimde teknoloji uygulamaları* (ss. 16-41). Ankara: Pegem.

Şen, Ö. (2019). Ortaokul öğrencileri için matematiğe yönelik tutum ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11), 62-74.

Ünlü, V. (2024). Ortaokul öğrencileri için matematiksel motivasyon ölçeğini Türk kültürüne uyarlama çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1356-1375.

Okul Öncesi Çocukların Çizimleri Üzerinden Sayı Hissi Gelişiminin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma*

Nuran Tutkun ¹ & Sare Şengül ²

¹ Matematik ve Bilgisayar Bilimleri, Marmara Üniversitesi

² İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Okul öncesi dönem, bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişiminin temellerinin atıldığı, matematiksel düşünmenin de ilk kez yapılandığı kritik bir gelişim evresidir. Bu dönemde kazanılan matematiksel beceriler, bireyin ileriki eğitim hayatındaki başarılarını doğrudan etkilemektedir (Griffin, 2004; Jordan vd., 2010). Matematik öğretiminde ezberci yaklaşımların yerine, öğrencilerin matematiği anlamlı bir şekilde öğrenmeleri ve gerçek yaşamla ilişkilendirebilmeleri için temel bir unsur olan sayı hissi kavramı ön plana çıkmaktadır (McIntosh vd., 1992; Chen vd., 2013). Sayı hissi, bireyin sayılar arasındaki ilişkileri anlaması, tahmin yürütmesi, esnek stratejiler kullanması ve işlemleri zihinsel olarak gerçekleştirebilmesi gibi çok boyutlu bilişsel becerileri kapsamaktadır (Yang ve Wu, 2010). Bu beceri, erken çocukluk döneminde sezgisel yollarla gelişmeye başlar ve yaşla birlikte daha yapılandırılmış hale gelmektedir (Dehaene, 2011; Van de Walle vd., 2013). Ancak bu gelişimin etkili biçimde desteklenebilmesi için uygun öğrenme ortamlarının, pedagojik stratejilerin ve sistematik öğretim programlarının uygulanması gerekmektedir (Güleç ve İvrendi, 2017; Kermani, 2017).

Türkiye'deki okul öncesi eğitim programı incelendiğinde, sayı hissi ile doğrudan ilişkili becerilere kısmen yer verildiği, ancak bu becerilerin gelişimini ölçmeye ve desteklemeye yönelik kazanımların sınırlı olduğu görülmektedir (MEB, 2024). Oysa sayıların büyüklüğü, esnek düşünme, tahmin etme ve çıkarımda bulunma gibi derinlemesine sayı hissi bileşenleri hem gelişimsel açıdan hem de öğretim açısından daha kapsamlı olarak ele alınmalıdır (Şengül ve Gülbağcı Dede, 2013). Yapılan araştırmalar sayı hissi gelişiminin erken çocukluk döneminden itibaren desteklenmesinin, öğrencilerin matematiksel başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir (Jordan vd., 2010; Palabıyık, 2022). Ancak okul öncesi çocukların bu becerilerinin ne düzeyde geliştiğine, hangi etkenlerin bu gelişimi desteklediğine veya engellediğine ilişkin çalışmaların sayısı sınırlıdır. Ayrıca drama temelli öğretim, proje yaklaşımı, oyun temelli etkinlikler gibi yenilikçi yöntemlerin sayı hissine olan etkisi üzerine yapılan çalışmalar (Aslan, 2022; Cihan, 2022; Ergenekon, 2023) bu konuda daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu doğrultuda, erken çocukluk dönemindeki çocukların yazı yazma becerilerinin henüz gelişmemiş olması; kendilerini daha çok resim ve görsel anlatım yoluyla ifade etmeye yatkın olmaları (Whitebread, 2012), sayı hissi gibi soyut kavramların da bu tür yollarla daha etkili biçimde ortaya konmasını mümkün kılmaktadır. Resim çizme, çocukların düşüncelerini somutlaştırmaları ve duygularını dışa vurmaları açısından önemli bir iletişim aracı işlevi görmektedir (Wright, 2010). Bu nedenle, erken yaşlardaki çocukların sayı hissi ile ilgili kavramları nasıl anladıklarını ortaya koymak için yazılı anlatım yerine çizim ve sözel anlatıma dayalı yöntemlerin tercih edilmesi hem yaş özelliklerine uygundur hem de anlamlı veri elde etmeyi kolaylaştırmaktadır.

Bu noktadan hareketle, bu araştırmada, okul öncesi çocukların sayı hissi ile ilişkili temaları nasıl anlamlandırdıkları; çizimleri ve sözel anlatımları aracılığıyla ortaya konularak, sayı hissi gelişiminin bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Durum çalışmaları, belirli bir olgunun kendi doğal bağlamı içinde derinlemesine incelenmesini amaçlamaktadır (Yin, 2018). Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Ataşehir ilçesinde, sosyoekonomik düzeyi orta seviyede olan ailelerin çocuklarının devam ettiği bir devlet anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Katılımcı grubunu, okul öncesi eğitim programına devam eden ve 61-72 ay yaş aralığında bulunan 11 çocuk (6 kız, 5 erkek) oluşturmaktadır.

Veri toplama süreci, okul öncesi eğitim programında yer alan matematiksel kavramların, çocuklar için felsefe uygulamalarıyla ele alındığı derslerin ardından yürütülmüştür. Beş hafta boyunca haftada iki kez yapılan bu uygulamalar, 40 dakikalık oturumlar şeklinde planlanmıştır. Her uygulamada farklı bir matematiksel kavram (büyük-küçük, uzun-kısa, az-çok, zaman, sayılar, sıfır, artış-azalış, parça-bütün) ele alınmıştır. Her uygulamanın sonunda çocuklara yaklaşık 10 dakikalık süre verilmiş; işlenen kavramlara yönelik olarak resimler çizmeleri, eksik bırakılan görselleri tamamlamaları ve yaptıkları çizimleri sözel olarak açıklamaları istenmiştir. Bu sayede çocukların sayı hissi ile ilişkili becerilerini hem görsel hem de sözel yollarla ifade etmeleri sağlanmıştır.

Toplanan veriler, Greeno (1991), Reys vd. (1999) ve Yang (2003) tarafından tanımlanan sayı hissi bileşenleri (sayıların anlam ve büyüklüklerini bilme, referans noktası kullanma, niceliksel muhakeme, tahmin etme, çıkarımda bulunma ve esnek düşünme) temel alınarak analiz edilmiştir. Veri analiz sürecinde betimsel analiz ve tematik analiz yaklaşımları bir arada kullanılmıştır. Öncelikle çizimler ve açıklamalar betimsel olarak özetlenmiş, ardından sayı hissi bileşenlerine karşılık gelen temalar oluşturularak veriler tematik olarak kodlanmıştır.

Ayrıca çocukların çizimleri, nitel veri değerlendirme ölçütleri doğrultusunda; (1) Çizdiği resim matematiksel kavramla ilişkili, açık ve anlaşılır olması, (2) Yaratıcı ve özgün bir çalışma yapması ve (3) Konuyla ilgili birden fazla kavrama yer vermesi bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırmacı, okul öncesi öğretmeni ve alan uzmanı tarafından yapılan değerlendirmeler; ‘Yeterli’, ‘Kısmen Yeterli’ ve ‘Yeterli değil’ şeklinde kodlanmıştır. Bu çoklu veri kaynağı ve analiz yaklaşımı, çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla benimsenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular, büyük–küçük kavramına ilişkin çizimde “Doğum günü hediyesi, dünyayı anlatacak kadar büyük kitap. O kadar yüksek ki küçük çocuk merdivenle ulaşıyor.” açıklamasının sezgisel biçimde çizime yansıtıldığını göstermektedir. Çocuk, nesneleri birbirine göre çizerken referans noktası kullanma ve esnek düşünme gibi sayı hissi becerileri sergilemiştir. Benzer çizimler, değerlendirme ölçütlerine göre yeterli bulunmuştur. Zaman kavramı çizimlerinde “sabah” güneşle, “gece” yıldızlarla temsil edilmiş; bu da çocukların soyut zamanı somut göstergelerle anlamlandırabildiklerini ve gökyüzü öğeleriyle zamana dair çıkarım yapabildiklerini göstermektedir. Sayı temalı çizimlerde ise birçok çocuk sayı sembollerini rastgele ya da görsel şekil olarak kullanmış; bazıları ‘1’i merdivene benzetmiş, çoğu ise sayının anlamına dair açıklama yapmamıştır. “Sıfır okul” gibi ifadelerle sıfır kavramını gündelik metaforlarla tanımlamışlardır. Bu durum, sayıların anlamını bilme becerisinde yetersiz olduklarını göstermektedir. Çocukların artış/azalış kavramlarını ele aldıkları çizimlerle ilgili “İki elmam varken annem pazardan elma aldığı için önce arttı ama iki tanesi çürüyünce azaldı.” açıklaması, çürüme kavramını azalışla ilişkilendirdiğini; “Yaprak toplayan kızın yaprakları artıyorken yerdekiler azalıyor.” açıklaması ise çocuğun artış/azalış kavramlarını kavradığını ve niceliksel muhakeme yapabildiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, okul öncesi çocukların çizimleri, çocukların yalnızca matematiksel bilgi düzeylerini değil; aynı zamanda esnek düşünme, niceliksel muhakeme ve referans noktası kullanma becerilerini de görünür kıldığını; yaratıcı etkinliklerin çocukların sayı hissi gelişimini destekleyebileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: çocuk çizimleri, okul öncesi, sayı hissi, sayı hissi bileşenleri

* Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

Kaynakça

- Aslan, A. S. (2022). Drama yönteminin okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların rakam kavramını öğrenmelerine etkisi (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Chen, P. C., Li, M. N., & Yang, D. C. (2013). An effective remedial instruction in number sense for third graders in Taiwan. *New Waves-Educational Research & Development*, 16(1), 3-21.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Cihan, M. (2022). Okul öncesi eğitimde drama yönteminin toplama ve çıkarma işlemi öğretimine katkısının incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

Dehaene, S. (2011). The number sense: How the mind creates mathematics. Oxford University Press.

Greeno, J. G. (1991). Number sense as situated knowing in a conceptual domain. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(3), 170-218.

Griffin, S., (2004). Building number sense with number worlds: A mathematics program for young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 173-180.

Güleç, N., & İvrendi, A. (2017). 5-6 yaş çocuklarının sayı kavramı becerilerinin ebeveyn ve öğretmen değişkenleri açısından yordanması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 81-98.

Kermani, H. (2017). Computer mathematics games and conditions for enhance young children's learning of number sense. *Malaysian Journal of Learning and Instruction (MJLI)*, 14 (2), 23-57.

McIntosh, A., Reys, B.J., & Reys, R.E. (1992). A proposed framework for examining basic number sense. *For the Learning of Mathematics*, 12(3), 2-8.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). MEB temel eğitim genel müdürlüğü okul öncesi eğitim programı. MEB.

Palabıyık, E. (2022). Okul öncesi ve ilkokul öğrencilerinin sayı hissi becerilerinin incelenmesi. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi.

Reys, R., Reys, B., Emanuelsson, G., Johansson, B., McIntosh, A., & Yang, D. C. (1999). Assessing number sense of students in Australia, Sweden, Taiwan, and the United States. *School Science and Mathematics*, 99(2), 61-70.

Şengül, S., & Gülbağcı, H. (2013). 7. ve 8. sınıf öğrencilerin sayı hissi ile matematik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4).

Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2013). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally*, (8th ed.). Pearson.

Whitebread, D. (2012). *Developmental psychology and early childhood education*. SAGE Publications.

Wright, S. (2010). *Understanding creativity in early childhood: Meaning-making and children's drawing*. SAGE Publications.

Yang, D. (2003). Teaching and learning number sense – an intervention study of fifth grade students in Taiwan. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1(1), 115-134.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

Öğretmen Adaylarıyla Matematiksel Modelleme Problemlerinin Tasarımı Üzerine Bir Uygulama

Şenol Namlı ¹ & Bilal Özçakır ²

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Yozgat Bozok Üniversitesi

² Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüz matematik eğitimi anlayışı, geçmişten farklı olarak, salt işlem bilgisi kazandırmanın ötesine geçerek, öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini gerçek yaşamla ilişkilendirebilecekleri, problem çözme odaklı ve eleştirel düşünmeye dayalı bir yapıya evrilmektedir. Bu bağlamda matematiksel modelleme, öğrencilere gerçek yaşam problemlerini analiz etme, matematiksel temsillere dönüştürme ve çözüm üretme süreci sunarak hem anlamlı öğrenme sağlar hem de üst düzey düşünme becerilerini destekler (Blum & Leiß, 2007; Kaiser & Sriraman, 2006).

Modelleme, yalnızca öğrenciler için değil, öğretmen adayları açısından da önemli bir öğrenme ve öğretme aracıdır. Çünkü öğretmen adaylarının gelecekte sınıf içi uygulamalarında modelleme görevleriyle etkili öğretim ortamları hazırlayabilmeleri, bu süreci teorik ve pratik düzeyde kavramış olmalarına bağlıdır (Cai et al., 2014). Ancak literatürde, öğretmen adaylarının modelleme süreçlerine ilişkin farkındalıklarının sınırlı olduğu, problem üretmede zorluk çektikleri ve gerçek yaşamla matematiksel temsilleri ilişkilendirmede zorlandıkları görülmektedir (Doerr & English, 2003; Stillman et al., 2010).

Ayrıca modelleme, matematiksel düşünmenin sosyal, kültürel ve bireysel boyutlarını bütünleştirerek öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyen çok yönlü bir öğrenme ortamı sunar.

Bu sorunlara çözüm olarak, öğretmen adaylarının yalnızca verilen modelleme problemlerini çözmeleri değil, aynı zamanda özgün problemler tasarlamaları da hem kendi gelişimleri için hem de öğrencilerine yönelik önem arz etmektedir. Problemin hem bireysel düzeyde yaşantılarla ilişkili hem de genel ve toplumsal düzeyde bağlamsallaştırılmış olması, adayların modelleme sürecine çok boyutlu bir bakış geliştirmelerine yardımcı olabilir. Öğretmen adaylarının kendi deneyimlerinden yola çıkarak oluşturdukları öznel problemler, onların öğrenme süreçlerine daha güçlü bir motivasyonla



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

katılmalarını sağlarken; genel problemler ise daha evrensel çözüm stratejileri geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Borromeo Ferri, 2006).

Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarından biri bireysel, diğeri ise genel olmak üzere iki özgün matematiksel modelleme problemi geliştirmeleri istenmiştir. Problemler, matematiksel modellemeye uygunluğu açısından değerlendirilmiş; ardından modelleme süreci doğrultusunda çözüm önerileri yapılandırılmıştır. Öğretmen adaylarının bireysel ve toplumsal deneyimlerinden hareketle problem tasarımları, modelleme sürecine ilişkin bilişsel farkındalıklarını nasıl etkilediği ve öğretim uygulamalarına ne tür katkılar sunduğu bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma desenine uygun olarak yapılandırılmış ve uygulama temelli bir öğretim etkinliğine dayandırılmıştır. Katılımcılar, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinde Matematik Öğretiminde Modelleme dersi alan son sınıf ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından, kendilerine verilen yönerge doğrultusunda biri öznel (bireysel yaşantıya dayalı, katılımcının kendi çevresinden kaynaklanan), diğeri ise daha genel kapsamlı (ulusal veya küresel çapta) olmak üzere iki adet matematiksel modelleme problemi oluşturmaları istenmiştir.

Problemlerin oluşturulmasında ve çözümünde, Müller ve Wittmann'ın (1984) modelleme süreci yapısı ve Borromeo Ferri'nin (2006) bilişsel modelleme döngüsü temel alınmıştır. Adaylar, ilk aşamada problemi anlamlandırma ve bağlam oluşturma sürecine odaklanmış, daha sonra problemi sadeleştirerek matematiksel bir forma dönüştürmüşlerdir. Sonraki aşamalarda, kendi önerdikleri matematiksel modeller aracılığıyla çözüm stratejileri geliştirerek bu modelleri yorumlamış ve doğrulama sürecini işlemişlerdir. Tüm bu süreçler, ders kapsamında verilen teorik bilgilerle desteklenmiş ve modelleme örnekleriyle ilişkilendirilmiştir.

Veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının hazırladığı yazılı dokümanlar (problem metinleri, çözüm önerileri, açıklamalar) kullanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Analiz sürecinde problemler; gerçek yaşamla bağlantı düzeyi, matematiksel temsillerin uygunluğu, çözüm stratejilerinin tutarlılığı, modelleme sürecine uygunluk ve pedagojik zenginlik gibi temalar altında değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının hangi tür problemde (öznel / genel) daha yaratıcı ve sistematik bir yaklaşım sergiledikleri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının matematiksel modelleme süreçlerine yönelik farkındalıklarının arttığı ve özellikle öznel problemler aracılığıyla daha yüksek motivasyon ve



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yaratıcılık gösterdikleri beklenmektedir. Adayların bireysel yaşantılarından yola çıkarak oluşturdukları problemler, hem daha anlamlı hem de bağlama dayalı çözümler üretmelerine olanak sağlamıştır. Genel problemler ise adayların daha sistematik, disiplinler arası ve yapılandırılmış düşüncelerini desteklemiştir.

Bu deneyimlerin, öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarına yansiyarak kendi öğrencilerine daha bağlamsal, gerçek yaşamla ilişkili ve düşünmeye teşvik edici matematiksel öğrenme ortamları sunmalarını sağlayacağı öngörülmektedir. Böylelikle öğrenciler, matematiği yalnızca bir ders olarak değil, yaşantılarıyla bütünleşik bir düşünme biçimi olarak görmeye başlayacak; öğretmenlerin bu modelleme temelli yaklaşımı, öğrencilerin problem çözme becerileri ile birlikte anlamlı öğrenme düzeylerini de derinleştirecektir.

Anahtar Kelimeler: matematiksel modelleme, öğretmen eğitimi, problem tasarımı, modelleme döngüsü

Kaynakça

- Blum, W., & Leiß, D. (2007). How do students and teachers deal with modeling problems? In C. Haines et al. (Eds.), *Modelling and Applications in Mathematics Education*, (pp. 222–231). Springer.
- Borromeo Ferri, R. (2006). Theoretical and empirical differentiations of phases in the modeling process. *ZDM*, 38(2), 86–95.
- Cai, J., Cirillo, M., Pelesko, J. A., Borromeo Ferri, R., Borba, M., Geiger, V., Stillman, G., English, L. D., Wake, G., & Kaiser, G. (2014). Mathematical modeling in school education: Mathematical, cognitive, curricular, instructional, and teacher education perspectives. In P. Liljedahl, S. Oesterle & C. Nicol (Eds.), *Proceedings of the 38th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education and the 36th Conference of the North American Chapter of the PME* (pp. 145–172). Vancouver, Canada: PME .
- Doerr, H. M., & English, L. D. (2003). A modeling perspective on students' mathematical reasoning about data. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(2), 110–136.
- Kaiser, G., & Sriraman, B. (2006). A global survey of international perspectives on modelling in mathematics education. *ZDM*, 38(3), 302–310.
- Müller, W., & Wittmann, E. C. (1984). Der Modellierungskreislauf als Unterrichtsprinzip. In: *Bildungsstandards für den Mathematikunterricht*.
- Stillman, G. A., Brown, J. P., & Galbraith, P. L. (2010). Researching applications and mathematical modelling in mathematics learning and teaching. *Mathematics Education Research Journal*, 22(2), 1–6.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

LGS Matematik Sorularının Öğrenme Alanları ve MATH Taksonomi Gruplarına Göre Değerlendirilmesi (2018-2023)

Fatih Hakkı Tekeoğlu ¹ & Mevlüde Doğan ¹

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesinde, bilgi, ilgi ve yeteneklerine göre bir üst eğitim kurumlarına yerleştirmelerinde ülkelere göre değişebilen farklı uygulamalarla merkezi sınavlar gerçekleştirilmektedir. Türkiye’de ise öğrencilerin bilgi, ilgi ve yeteneklerine göre ortaöğretim kurumlarına yerleştirmelerinde ölçme aracı olarak Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavı uygulanmaktadır (MEB, 2022). Sınavların, öğrencileri seçebilme yönünden ayırt edici özellikte olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Sınavın ayırt edici özelliğe sahip olabilmesi de soruların bilgi, beceri ve yetenekleri doğru ölçebilecek nitelikte olması ile mümkündür (Turgut ve Baykul, 2019). Sınavlarda kullanılan soru formatlarının biçimlerinin de öğrencilerin performansları üzerinde önemli etkileri vardır. Huntley (2009), açık uçlu ve çoktan seçmeli soruların farklı bilişsel düzeyleri hedeflediğini ve öğrenci başarısı üzerinde farklı etkilerinin bulunduğunu belirtmiştir.

İlköğretimden ortaöğretime geçiş aşamasında uygulanan merkezi sınavda yöneltilen soruların niteliği, her bir öğrencinin devam eden eğitim sürecine ve yaşamına etkisi büyüktür. LGS merkezi sınavında bazı beceriler (okuduğunu anlama, yorumlama, sorunun çözümüne uygun strateji belirleme, değerlendirme yapabilme vb.) beklenmektedir (Şıvkın vd., 2020). Bu becerilerden birkaçında eksiklik yaşayan öğrencinin sınav başarısı olumsuz etkileneceğinden, sorulan soruların istenilen becerilere göre sınıflandırılması oldukça önemlidir. Bu sınıflandırma taksonomi ile sağlanır. Özellikle LGS gibi merkezi sınavlardaki soruların değerlendirilmesinde kullanılması durumunda, sınavın öğrencilerden hangi tür bilişsel becerileri talep ettiği belirlenebilir.

Alan yazında matematik eğitimi üzerine yapılan araştırmalarda farklı taksonomiler göze çarparsa da sıklıkla yenilenmiş Bloom taksonomisinin kullanıldığı görülmektedir. Sınav sorularının taksonomi ile sınıflandırılmasını önemseyen ve Bloom taksonomisinin matematiksel anlamda sınırlama içerdiğini düşünen Smith vd. (1996), MATH taksonomisinin kullanımını önermektedir.

MATH Taksonomisi, matematiksel işlemlerdeki bilişsel süreçleri sekiz ana kategoriye ayırarak, öğrencilerin temel bilgiden karmaşık yaratıcı düşünmeye kadar çeşitli becerilerini analiz etmeye ve matematik sorularının bilgi düzeyi, işlem yapma, çözüm stratejisi geliştirme, problem çözme ve yaratıcılık gibi farklı düzeylerde sınıflandırılmasına olanak tanır (Smith vd., 1996). Bu yaklaşım, sınavlarda yöneltilen soruların yapısını ve öğrenme kazanımlarına uygunluğunu değerlendirmek için önemli bir araçtır. LGS merkezi sınav matematik alt testi sorularını MATH taksonomisi ile inceleyen (Aliustaoğlu vd., 2023; Aygün vd., 2016; Gürbüz ve Biber, 2021; Pişkin-Tunç ve Baydar, 2022) çalışmalar literatürde sınırlı sayıdadır. Bu çalışmanın odağında ise, bütünsel ve karşılaştırmalı bir yaklaşımla LGS merkezi sınavı matematik alt testi sorularının MATH taksonomisine göre incelenmesi yer almaktadır.

Bu araştırma, 2018-2023 yılları arasında uygulanan LGS merkezi sınavlarına ait matematik alt testi sorularının, matematik dersi öğretim programındaki öğrenme ve alt öğrenme alanları ile MATH taksonomisi grup ve kategorilerine göre incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada sadece matematik alt testi sorularına odaklanılması ve analizlerin belirlenen çerçeve dışına çıkılmadan titizlikle sürdürülmesi, araştırmanın özgünlüğünü ve literatüre özgün katkısını güçlendirmektedir. Bu bağlamda, elde edilen bulguların öğretmenler, öğrenciler, program geliştiriciler ve eğitim materyali yazarları gibi çok çeşitli paydaşlara kapsamlı ve farklı bir perspektif sunması beklenmektedir. Araştırma, LGS matematik alt testi sorularını detaylı biçimde ele alarak, sınavın öğrencilere hangi öğrenme alanları ve bilişsel beceri düzeyleri üzerinde yoğunlaşmaları gerektiği noktasında fikir oluşturmayı hedeflemektedir. Böylece, eğitim stratejilerinin ve öğretim uygulamalarının yeniden yapılandırılması sürecinde paydaşlara katkı sunmak mümkün olacaktır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, “Liselere Geçiş Sistemi (LGS) merkezi sınavında yer alan matematik alt testi sorularının, matematik öğretim programındaki öğrenme ve alt öğrenme alanları ile MATH taksonomisi grup ve kategorilerine göre dağılımı nasıldır?” sorusu araştırma problemi olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- 2018-2023 yılları arasında uygulanan LGS merkezi sınavı matematik alt testi sorularının, matematik öğretim programındaki öğrenme ve alt öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?
- Öğrenme ve alt öğrenme alanlarının MATH taksonomisi kapsamında dağılımı nasıldır?
- Matematik alt testi sorularının MATH taksonomisi grup ve kategorilerine göre dağılımı nasıl gerçekleşmektedir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme, araştırmanın verileri olan dokümanlara ulaşma, onları inceleme, sorgulama ve analiz etme (Özkan, 2021), dokümanları anlamlandırma ve sentezlenme (Bowen, 2009) olarak tanımlanmaktadır. Payne ve Payne’ye (2004) göre ise, kaynakları kategorize edip onları anlamak için kullanılan bir



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yöntemdir. Araştırmada LGS sınavı matematik alt testi sorularının incelenip, belli kriterlere göre sınıflandırılması amaçlandığından bu yöntem tercih edilmiştir.

2018-2023 yılları arasında gerçekleştirilmiş toplam altı LGS merkezi sınavında, sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilere matematik alt test soruları olarak yöneltilen, toplam 120 soru araştırmanın dokümanlarını oluşturmaktadır. Araştırmanın dokümanlarını oluşturan bu sorulara 15.11.2024 tarihinde MEB resmi internet sitesi üzerinden erişim sağlamıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler, betimsel içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel içerik analizi, belirli bir konu çerçevesindeki çalışmaları inceleyerek, o alanda araştırma yapan araştırmacılara konunun genel eğilimlerini sunmayı amaçladığından (Ültay vd., 2021) araştırma verilerinin analizi için en uygun analiz olduğu düşünülmüştür.

LGS matematik alt testi soruları araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız şekilde MATH taksonomisi grup ve kategorilerine göre incelenmiş ve kodlanmıştır. Araştırma güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (2019) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Görüş birliğinin sağlandığı soru sayısı (112), toplam soru sayısına (120) bölünmüş ve %93 olarak bulunmuştur. Nitel araştırmalarda araştırmacıların algılama ve yaklaşımları farklılık gösterebileceğinden, aynı soru üzerine araştırmacılar birbirlerinden farklı yorumlar geliştirebilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu nedenle oluşan %7'lik farkın araştırmacıların ilgili sorulardaki yorum farklılığından kaynaklandığı düşünülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrenme alanlarına göre dağılım incelendiğinde, "sayılar ve işlemler" ile "cebir" öğrenme alanları, sınavlarda en fazla yer verilen öğrenme alanları olduğu tespit edilmiştir. Alt öğrenme alanlarına göre analiz sonucunda ise, "kareköklü ifadeler", "üslü ifadeler", "cebirsal ifadeler ve özdeşlikler" ile "doğrusal denklemler" alt öğrenme alanlarının öne çıktığı görülmektedir. Alt öğrenme alanlarının MATH taksonomisine göre dağılımında en fazla karşılaşılan kategori C1 (f=47) (gerekçelendirme ve yorumlama) olarak belirlenmiştir. C1 (gerekçelendirme ve yorumlama) kategorisinin öne çıkması, LGS sorularının yalnızca bilgi düzeyinde değil, yorumlama ve gerekçelendirme becerileri gerektiren, yani üst düzey düşünme becerilerini ölçen sorulardan oluştuğunu göstermektedir. Bu sonuç, Milli Eğitim Bakanlığı (2018; 2019; 2020; 2021; 2022) tarafından hazırlanan raporlar ve Beyendi (2018), Baştürk ve Taştepe (2022) tarafından araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir.

2018-2023 yılları arasında gerçekleştirilen LGS matematik alt testi sorularının MATH taksonomisi gruplarına göre yaklaşık beşte birinin A grubu (düşük düzey), dörtte birinin B grubu (orta düzey) ve yarısının C grubu (üst düzey) ait olduğu belirlenmiştir. Bu durum, sınav sorularının ağırlıklı olarak ileri düzey matematiksel düşünme becerilerini ölçmeyi hedeflediğini göstermektedir. Bu bağlamda, Gök ve Yıldız'ın (2024) çalışmasında elde edilen bulgular da benzerlik taşımaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Anahtar Kelimeler: matematik alt testi soruları, liselere geçiş sistemi, LGS, MATH Taksonomisi, öğrenme alanları

Kaynakça

Aliustaoğlu, F., Dağdelen, İ., ve Tuluk, G. (2023). Analysis of the mathematics questions in 2021 high school entrance exam according to learning areas and the MATH Taxonomy. *Kastamonu Education Journal*, 31(1), 22-37. <https://doi.org/10.24106/kefder>

Aygün, B., Baran-Bulut, D., ve İpek, A. S. (2016). İlköğretim matematik dersi sınav sorularının MATH taksonomisine göre analizi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(1), 62-88. <https://doi.org/10.16949/turcomat.97548>

Baştürk, S., ve Taştepe, Ö. (2022). Liselere giriş sınavlarında yer alan matematik sorularının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 11(3), 1-18.

Beyendi, S. (2018). 2018 LGS matematik sorularının analizi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 80 127-140. <http://doi.org/10.16992/ASOS.14272>

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

Gök, M., ve Yıldız, B. (2024). LGS matematik sorularının PISA matematik yeterlikleri açısından incelenmesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(102), 41-56. <https://doi.org/10.29228/JASSS.79584>

Gürbüz, Y., ve Biber, A. Ç. (2021). Üniversite giriş sınavlarında sorulan limit, türev ve integral sorularının MATH taksonomisine göre sınıflandırılması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(5), 1-16. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.979414>

Huntley, B. (2009). Comparing different assessment formats in undergraduate mathematics. Doctoral dissertation, University of Pretoria, 293, Sought Africa.

MEB, (2022). 2022 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav raporu. MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/06/2022_LGS_rapor.pdf

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi (S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özkan, U. B. (2021). Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi (4. Baskı). Pegem Akademi, Ankara. <https://doi.org/10.14527/9786052417232>

Payne, G., & Payne, J. (2004). Key concepts in social research. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781849209397>

Pişkin-Tunç, M., ve Baydar, O. (2022). TEOG, LGS ve TIMSS matematik sorularının MATH Taksonomisine göre incelenmesi. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(33), 20-53. <https://doi.org/10.35675/befdergi.745365>

Smith, G., Wood, L., Coupland, M., Stephenson, B., Crawford, K. & Ball, G. (1996). Constructing mathematical examinations to assess a range of knowledge and skills. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 27(1), 65-77. <https://doi.org/10.1080/0020739960270109>

Şıvkın, S., Aksoy, V. C., ve Gür-Erdoğan, D. (2020). LGS'de sorulan PISA tarzı matematik sorularını doğru cevaplama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(2), 148-159.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2019). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ültay, E., Akyurt, H., ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (10), 188- 201 <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (12. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Matematik Derslerinde Sınıf Öğretmenimin Söylemleri*

Galip Genç

Sınıf Öğretmenliği, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim öğretim hayatında ilkökul yılları, öğrencilerin matematiksel kavramları derinlemesine tanımaya başladıkları, bu kavramları anlamlandırma ve ifade etme becerilerini geliştirmeye başladıkları önemli bir dönemdir. Bu süreçte öğrencilerin düşüncelerini yapılandırmalarını sağlayarak hem bireysel olarak öğrenmelerini hem de başkalarının düşüncelerini anlama sürecini destekleyen bir araç olarak matematiksel söylem karşımıza çıkmaktadır. Sfard (2008), matematiksel söylemi “matematiksel düşüncenin, dil aracılığıyla gerçekleşen sosyal bir inşa süreci” olarak tanımlamakta ve öğrenmenin bireysel bir faaliyet olmasının yanı sıra sosyal bir yönü de olduğunu vurgulamaktadır. Bu anlamda sınıf ortamlarında etkili matematik öğretiminin gerçekleştirilmesi için de etkili matematiksel söylemlerin oluşturulması gerekmektedir. O’Connor ve Michaels (2015), etkili matematiksel söylemin öğrencilerin kendi düşüncelerini açıkça ifade etmelerini, akranlarının görüşlerini dikkatle dinlemelerini ve gerekçeli tartışmalar yoluyla anlam üretmelerini desteklediğini belirtmektedir. Bu açıdan söylem, sadece bir iletişim biçimi değil, öğrenmenin de tam olarak kendisidir.

Cazden ve Beck (2003), matematik öğretiminin; simgesel, sözcüksel ve sembolik terimlerin, matematiğe özgü bir bütünlük içinde kullanılmasını gerektirdiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda sınıf söylemi ve sınıf içi etkileşimler, öğretim ve öğrenme süreçlerinde kritik bir rol üstlenmektedir (Mercer, 2004; Wells & Arauz, 2006; Özansak Topçu & Ay, 2024). National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2014) söylemin, öğrencilerin sınıf içi tartışmalara katılması, yazılı veya görsel temsiller kullanması ile matematiksel düşüncelerini ortaya çıkardıklarını belirtmektedir. Bu bağlamda, Michaels, O’Connor ve Resnick (2008) sınıf söylemlerinin temel amacının, öğrencilerin matematiksel içeriği anlamlandırmalarını sağlamak olduğunu belirtmektedir (akt. Kabael & Ata Baran, 2016). Matematiksel söylem, aynı zamanda öğrencilerin kavramsal anlayışını kolaylaştıran ve başarıya ulaşmalarını destekleyen etkili bir araç olarak tanımlanır (Stylianou, Blanton ve Knuth, 2009). Ballard (2017), bu süreci, matematiği anlamlandırmaya ve düşünmeyi derinleştirmeye yönelik sözlü ve yazılı bir iletişim biçimi olarak değerlendirmektedir.

İlkökul yıllarında da olumlu sınıf ortamları ve matematiksel söylemler açısından sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Özellikle etkili bir matematiksel dili kullanması ve öğrencilerin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

matematik kavramlarını anlamlandırmasına yardımcı olmaları gerekmektedir. McClain, McGatha ve Hodge (2000) de söylem sürecinde öğretmenin rolünün, öğrencilerin sınıflarında sürece aktif katılımını sağlamak ve rehberlik etmek olduğunu belirtmektedir.

Bu anlamda araştırmanın problemi ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin matematik derslerinde sınıf öğretmenlerine yönelik söylemleri nasıldır? olarak belirlenmiştir.

Yöntem

İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin matematik derslerinde sınıf öğretmenlerine yönelik söylemlerini değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmada genel tarama modeli türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde, iki ya da daha fazla değişken arasında ilişkinin olup olmadığı, herhangi bir ilişki bulunuyorsa bu ilişkinin yönü ve düzeyi belirlenmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018). Bu sebeple öğrencilerin matematik derslerinde söylemlerinin, öğretmenlerin cinsiyeti, yaşları, mezuniyet bölümleri, öğrenim düzeyleri, bulundukları okullarda geçirilen süre ve hizmet içi eğitim durumlarına göre değişme durumları incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini Aydın ilindeki tüm ilkökul 3. ve 4. Sınıf öğrencileri oluştururken, örneklemini ise 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Aydın ili merkez ilçesinde seçkisiz olmayan uygun örnekleme yöntemi ile seçilen öğrenciler (3.sınıf =358; 4.sınıf: 332) oluşturmaktadır. Bu örnekleme yöntemi, zaman, maliyet ve iş gücü gibi kaynakların verimli kullanılması amacıyla en kolay ulaşılabilen katılımcıların çalışma grubuna dâhil edilmesini esas alır. Bu bağlamda, çalışmaya katılımcı alımı, araştırmacının erişim sağlayabildiği bireylerle sınırlı kalacak şekilde yürütülmüştür (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018).

Araştırmada sınıf öğretmenlerine yönelik kişisel bilgi formu ve öğrencilere yönelik olarak da Genç ve Öksüz (2023) tarafından geliştirilen 4’lü Likert tipinde 25 maddeden oluşan dört alt boyuta sahip olan “Öğretimde Olumlu Söylem Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın analizinde verilerin normallik durumları analiz edilmiş ve araştırmanın alt problemlerine göre Bağımsız Gruplar t-testi, tek yönlü ANOVA, Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen verilere göre, ilkökul 3. Sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerine yönelik söylem puanlarında öğrencilerin cinsiyetleri (Bağımsız Gruplar t-testi sonuçlarına göre) ve sınıf mevcutlarında (tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre) anlamlı bir fark bulunmuştur. Aynı zamanda ilkökul 3. Sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerine yönelik söylem değerlendirmelerinde



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öğretmenlerin branş ve cinsiyetlerine (Bağımsız Gruplar t-testi sonuçlarına göre) göre de anlamlı bir fark bulunmuştur.

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerine yönelik söylem puanlarında öğrencilerin yaşları ve sınıf mevcutlarında (Kruskall-Wallis Testi sonuçlarına göre) anlamlı bir fark bulunmuştur. Aynı zamanda ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerine yönelik söylem değerlendirmelerinde öğretmenlerin mezun olunan okul (Kruskall-Wallis Testi sonuçlarına göre) ve yaşlarına (Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre) göre de anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: ilkokul, matematik, söylem

* Bu çalışma TÜBİTAK 2224-B Yurt İçi Bilimsel Etkinliklere Katılımı Destekleme Programı kapsamında desteklenmektedir

Kaynakça

Ballard, D. (2017). Discourse in math-Don't just talk about it. Consortium on Reaching Excellence in Education. Retrieved July 9, 2025, from <https://www.corelearn.com/wpcontent/uploads/2017/08/discourse-inmath-whitepaper.pdf>.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi.

Cazden, C. B., & Beck, S. W. (2003). Classroom discourse. In A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher, & S. R. Goldman (Eds.), Handbook of discourse processes (pp. 165–197). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Kabael, T., & Baran, A. (2016). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının matematiksel söylemleri ve söylem analizleri: fenomenolojik bir araştırma. Journal of International Social Research, 9(46), 552-560.

McClain, K., McGatha, M. & Hodge, L. (2000). Improving data analysis through discourse. Mathematics Teaching in the Middle School, 5(3), 548-553.

Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. Journal of Applied Linguistics, 1(2), 137-168. <https://doi.org/10.1558/japl.v1.i2.137>

Michaels, S., & O'Connor, C. (2015). Conceptualizing Talk Moves as Tools: Professional Development Approaches for Academically Productive Discussions. In L. B. Resnick, C. Asterhan, &



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

S. N. Clarke (Eds.), *Socializing Intelligence through Talk and Dialogue* (pp. 333-347). Washington DC: AERA. https://doi.org/10.3102/978-0-935302-43-1_27

Ozansak Topcu, Y., & Ay, Z. S. (2024). Matematiksel söylemde öğretmen, öğrenci ve içeriğin etkileşimleri: Konumlandırma teorisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 734-766. <https://doi.org/10.33400/kuje.1531798>

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), (2014). *Principles to Actions: Ensuring Mathematical Success for All*, NCTM.

Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses and mathematizing*, Cambridge University Press.

Stylianou, D. A., Blanton, M. L., & Knuth, E. J. (2009). *Teaching and learning proof across the grades*. Routledge.

Wells, G., & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379-428. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503_3



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Matematikte Özel Yetenekli Öğrencilerin Matematik Okuryazarlık Performansları

Özge Barın ¹ & Ayla Ata Baran ²

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik okuryazarlığı kavramı en genel anlamda öğrencilerin matematik derslerinde edindikleri bilgi ve becerilerini günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemleri çözümünde aktif bir biçimde kullanabilme kapasiteleri olarak düşünülebilir (OECD, 2023). Bu noktada, öğrenenlerin matematik okuryazarlık kapasitelerinin değerlendirilmesi amacı ile Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organization of Economic Cooperation and Development-[OECD]) tarafından yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-[PISA]) sonuçları, katılım gösteren ülkeler için eğitim politikalarının değerlendirilmesi noktasında oldukça önemli görülmektedir. Nitekim PISA okuma, matematik, fen ve yabancı dildeki okuryazarlık kapasitelerine odaklanmakta olup öğrencilerin yalnızca bilgiyi yeniden üretip üretmediklerini değil, aynı zamanda öğrendiklerinden çıkarım yapıp yapamadıklarını ve bilgilerini yeni durumlarda uygulayıp uygulayamadıklarını da değerlendirmektedir (OECD, 2019). En güncel değerlendirme olarak PISA 2022 değerlendirmesinde ağırlıklı değerlendirme alanı matematik okuryazarlığı olarak belirlenmiş olup matematik okuryazarlığı kavramının merkezinde matematiksel muhakemenin yer aldığı görülmektedir. Başka bir deyişle, matematik okuryazarlığı kavramı, bireylerin matematiksel muhakeme becerilerine sahip olma ve 21.yüzyıl bağlamlarında çeşitli sorunları çözebilme becerisi ile yakın ilişkili olarak ele alınmaktadır (OECD, 2023). Bununla birlikte, PISA 2022 değerlendirmesi sonuçlarına bakıldığında, Türkiye'nin ortalama matematik puanı 453 olup bu değer OECD ortalamasının (472 puan) 19 puan altında kalmaktadır (MEB, 2023). Ayrıca, Türkiye'de ikinci ve üçüncü yeterlik düzeylerindeki öğrenci oranı %48 iken, üst performans düzeyinde (beşinci ve altıncı düzey) olan öğrenci oranı %5,4 olarak belirlenmiştir (MEB, 2023).

Diğer yandan matematikte özel yetenekli öğrenciler, özel yetenekli olmayan akranlarına kıyasla nispeten daha hızlı öğrenen, matematiksel düşünme ve problem çözme becerileri gelişmiş bireylerdir (Leikin vd., 2017). Ayrıca matematikte özel yetenekli öğrenciler, matematiksel kavramları gerçek yaşamla ilişkilendirebilmekte, karmaşık problemleri analiz edebilmekte, verileri doğru yorumlayabilmekte, sayı ve sembolleri kullanarak işlem yapabilmektedir (Özdemir, 2018). Benzer

şekilde, Sriraman (2008) matematikte özel yetenekli öğrencilerin matematiksel ilişkileri hızlı bir şekilde kavrayabildiklerini, yaratıcı ve esnek düşünme becerileriyle problemlerin çözümünde farklı stratejiler geliştirebildiklerini belirtmiştir. Bal Sariatın ve Ata Baran (2025) ise matematikte özel yetenekli öğrencilerin, matematik okuryazarlık problemlerinin çözümünde matematiksel iletişim yeterliğini işe koşmada özel yetenekli olmayan akranlarına kıyasla farklılaştıklarını ortaya koymuştur.

Günümüz matematik eğitiminin en nihai amacı olarak benimsenen matematik okuryazarı bireyler yetiştirmenin önemi göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin PISA matematik okuryazarlık problemlerinin çözümüne ilişkin performanslarının incelenerek bu süreçte ortaya koydukları stratejilerin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Bu kapsamda, ilgili alan yazındaki araştırmaların ağırlıklı olarak ortaokuldan lisans düzeyine farklı öğrenme düzeylerindeki öğrenenlerin matematik okuryazarlık beceri düzeylerini nicel olarak incelemeye yönelik olarak gerçekleştirildiği görülürken matematikte özel yetenekli öğrencilerin matematik okuryazarlık performanslarının incelenmesine yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı matematikte özel yetenekli ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin PISA matematik okuryazarlık problemlerinin çözümüne ilişkin performanslarının incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Mevcut araştırma, matematikte özel yetenekli ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin PISA matematik okuryazarlık problemlerinin çözümüne ilişkin performanslarının incelenmesi amacı doğrultusunda nitel türde desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Eskişehir il merkezindeki bir Bilim ve Sanat Eğitimi Merkezi'nde (BİLSEM) öğrenim görmekte olan toplam 35 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. PISA matematik okuryazarlık problemlerinin zorunlu eğitimini tamamlamış 15 yaş grubu öğrencilerine uygulandığı göz önünde bulundurularak ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri katılımcı olarak seçilmiş ve öğrencilerin tamamı araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak OECD tarafından serbest bırakılan ve Türkçe olarak erişim sağlanabilen PISA matematik okuryazarlık problemleri arasından seçilerek araştırmacılar tarafından hazırlanmış Matematik Okuryazarlık Performans Testi (MOPT) kullanılmıştır. Test içeriğinin oluşturulmasında ilk olarak problem durumlarının ilişkili olduğu matematik konularına odaklanılmış, sekizinci sınıf öğrencilerinin ilgili tüm konularda öğrenim gördükleri ve dolayısıyla problemlerin sekizinci sınıf öğrencileri tarafından çözülebilir nitelikte olduğu gözlenmiştir. İkincil olarak ise problem durumlarının ilişkili olduğu matematiksel süreçler (formüle etme, yürütme, yorumlama ve değerlendirme) ile güçlük düzeyleri (düzey 1- düzey 6) incelenerek her bir matematiksel süreç ile güçlük düzeyinden en az bir adet problem durumunu kapsayacak şekilde bir seçim yapılmıştır. Böylece MOPT kapsamında toplam sekiz adet PISA matematik okuryazarlık problemine yer verilmiştir. Araştırma verileri katılımcı öğrencilerin yazılı çözümleri üzerinden nitel olarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin problem çözme sürecinde geliştirdikleri çözüm stratejileri incelenmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda matematikte özel yetenekli öğrencilerin madde güçlük düzeyi nispeten düşük (düzey 1 ve düzey 2) matematik okuryazarlık problemlerinin çözümünde üst düzey sorulara kıyasla nispeten daha başarılı oldukları görülmüştür. Nitekim öğrencilerin tamamına yakını madde güçlüğü düzey 1 ve düzey 2 olarak belirlenen problemleri benzer çözüm stratejileri geliştirerek doğru yanıtlamıştır. Bununla birlikte, katılımcı öğrencilerin yazılı çözümleri incelendiğinde madde güçlüğü düzey 3 ve üzeri olan problemlerde nispeten düşük performans sergiledikleri gözlenmiştir. Söz konusu problemlerin çözüm sürecinde matematiksel muhakeme becerisinin ağırlıklı olarak işe koşulması gerektiği dikkat çekmektedir. Bu durum, katılımcı öğrencilerin PISA matematik okuryazarlık problemlerinin çözümünde kendilerinden beklenen performansı sergileyemediklerini göstermiştir. Matematikte özel yetenekli öğrencilerin karakteristikleri arasında problem çözme stratejilerindeki farklılık ve çeşitlilik olduğu (Yıldız vd., 2012) ve aynı zamanda bu öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerinin özel yetenekli olmayan akranlarına kıyasla nispeten daha gelişmiş olduğu (Çınargil, 2022) dikkate alındığında, katılımcı öğrencilerin söz konusu düşük performanslarının olası nedenlerinin detaylı olarak araştırılması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: matematik okuryazarlığı, özel yetenekli öğrenciler, PISA

Kaynakça

Bal Sarıaltın, N., & Ata Baran, A. (2025). A case study on the mathematical communication competency of mathematically gifted and non-gifted students. *The Journal of Educational Research*, 118, 1–11. DOI: 10.1080/00220671.2025.2475310

Çınargil, T. (2022). Üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sivas.

Leikin, R., Leikin, M., Paz-Baruch, N., Waisman, I., & Lev, M. (2017). On the four types of characteristics of super mathematically gifted students. *High Ability Studies*, 28(1), 107–125. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1305330>

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). PISA 2022 Türkiye Raporu. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). PISA 2018 assessment and analytical framework. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). PISA 2022 assessment and analytical framework. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özdemir, D. (2018). Matematikte üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin okullarındaki matematik derslerine ilişkin algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 153–160.

Sriraman, B. (2005). Are giftedness and creativity synonyms in mathematics? *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(1), 20–36. <https://doi.org/10.4219/jsge-2005-389>

Yıldız, A., Baltacı, S., Kurak, Y., Güven, B. (2012). Üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanma durumlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 123–143.

Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Kurdukları Problemlere İletişimsel Perspektiften Bir Bakış

Melike Başlı ¹ & Ayla Ata Baran ¹

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

İçinde bulunduğu çağın gerektirdiği karmaşık problemlere özgün ve yaratıcı çözümler üretebilen bireyler yetiştirilmesi şeklinde ifade edilebilecek matematik eğitimi nihai hedefinin, kavramsal bilgi ile birlikte matematiksel süreç becerilerinin gelişimiyle mümkün olabileceği bilinmektedir. Nitekim matematik alanında gerçekleştirilen uluslararası değerlendirmelerde üst düzey performans sergileyerek ilk sıralarda yer almış ülkelerin matematik dersi öğretim programlarında, problem çözme odağında birtakım matematiksel yeterliklerin ele alındığı görülmektedir. Bu kapsamda, problem çözme becerisi gelişimiyle olan yakın ilişkisi nedeniyle ön plana çıkan temel yeterliklerden biri matematiksel iletişim olmaktadır. Rajagukguk'a (2016) göre matematiksel iletişim, matematiksel düşünceleri sözlü ve yazılı biçimde ifade edebilme ve farklı temsiller aracılığıyla ortaya koyabilme becerisidir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'ne (Organization of Economic Cooperation and Development-[OECD]) (2023) göre ise problem çözme sürecinde aktif bir şekilde işe koşulması beklenen matematiksel iletişim becerisi, problem durumunu anlamlandırma ve çözüm sürecine ilişkin düşüncelerin sözlü veya yazılı olarak ifade edilmesine ilişkindir. Matematiksel iletişimin diğer matematiksel süreç becerileri için anahtar rolde olduğu ve matematiksel iletişim yeterliği nispeten gelişmiş öğrencilerin aynı zamanda iyi birer problem çözücü oldukları bilinmektedir (Bal Sarıaltın ve Ata Baran, 2025; Ata Baran ve Kabael, 2023; Paridjo ve Waluya, 2017). Benzer şekilde, ilgili araştırmalar matematiksel iletişim becerisi gelişiminin öğrencilerin matematik okuryazarlık performansları üzerindeki etkisi ile matematiği kavramsal anlamalarını ve akıl yürütme becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığını açıkça ortaya koymaktadır (Ata Baran ve Kabael, 2023; Aydın ve Kaya, 2016; Kızıltoprak, 2017; Lomibao ve ark., 2016). Buna bağlı olarak araştırmacılar, öğrencilerin alıştırma türündeki sorular ya da rutin problemlerin yanı sıra matematiksel iletişim becerisinin aktif bir biçimde işe koşulmasını gerektiren beceri odaklı problem durumlarıyla karşılaşmalarının önem ve gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu noktada öğretmen ve öğretmen adaylarının matematik öğretme süreçlerinde matematiksel düşünme becerilerinin işe koşulmasını gerektiren beceri odaklı problem durumlarını tasarlama ve uygulayabilme becerileri önem kazanmaktadır (Kabael, 2020). Matematiksel iletişim yeterliğinin problem çözme sürecindeki rol ve önemi göz önünde bulundurularak mevcut araştırmada



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ortaokul matematik öğretmen adaylarının tasarladığı matematiksel problemlere odaklanılarak bu problemlerin iletişimsel perspektiften incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Mevcut araştırma, ortaokul matematik öğretmen adaylarının tasarladıkları problem durumlarının iletişimsel perspektiften incelenmesi amacı doğrultusunda nitel türde desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları, bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği lisans programında son sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan toplam 30 öğretmen adayından oluşmaktadır. Adaylar, çalışmanın ikinci yazarı tarafından seçmeli ders olarak yürütülen Matematiksel İletişim dersine kayıtlı olan ve bu dersi başarıyla tamamlamış öğrenciler arasından gönüllülük esas alınarak belirlenmiştir. İlgili ders kapsamında adaylar, bir dil olarak matematik, matematiksel iletişim ve türleri, matematiksel iletişim yeterliği ve problem çözme konularında bilgi edinmişlerdir. Ayrıca farklı problem türleri (LGS matematik soruları ve PISA matematik okuryazarlık problemleri gibi) matematiksel iletişim yeterliğinin işe koşulma biçimi bağlamında detaylı olarak analiz edilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan Beceri Odaklı Problem Kurma Formu kullanılmıştır. Form içeriğinde öğretmen adaylarından sayılar ve işlemler, cebir, geometri ve ölçme, veri işleme ve olasılık öğrenme alanlarından birer adet olacak şekilde toplam dört adet problem kurmaları talep edilirken adaylar, kazanım/öğrenme çıktısı seçiminde serbest bırakılmıştır. Bununla birlikte, adayların problem kurma çalışmaları sürecinde matematiksel iletişim becerisinin işe koşulma biçimine için mevcut bilgilerini kullanmaları beklentisi önemle vurgulanmıştır. Yine, form içeriğinde adayların oluşturdukları problemlere dair detaylı çözüm sunmaları istenilmiş olup (varsa) bu süreçte yaşadıkları güçlükleri açıklamaları talep edilmiştir. Veri analiz sürecinde öğretmen adaylarının kurdukları problemler detaylı olarak incelenerek problemlerin matematiksel iletişim düzeyleri nicel olarak incelenmiştir. Bu kapsamda Turner, Blum ve Niss (2015) tarafından tanımlanan düzeyler (düzey 0-düzey3) dikkate alınmıştır. Araştırmacılar birbirlerinden bağımsız bir şekilde düzey belirleme çalışmasını gerçekleştirmiş ve analiz sürecinin geçerliğini sağlamışlardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında ortaokul matematik öğretmen adayları tarafından tasarlanan toplam 122 problem durumu incelenmiştir. İncelenen problemlerden 24'ünün matematiksel olduğu ancak çözüm için gerek ve yeter bilgi içermediğinden çözülebilir olmadığı görülerek analiz dışı bırakılmıştır. Böylece matematiksel ve çözülebilir olduğu belirlenen toplam 98 problem durumu Turner, Blum ve Niss (2015) tarafından tanımlanan matematiksel iletişim yeterliği düzeylerine göre analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda söz konusu problemlerin yarısından fazlasının (98 problemde 62'si) çözüm sürecinde matematiksel iletişim yeterliğinin işe koşulma düzeyinin 'düzey 1' olduğu görülmüştür. Geri kalan problemlerden 19'unun iletişim düzeyi 'düzey 0' ve 17'sinin iletişim düzeyi ise 'düzey 2' olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer sonuç ise adayların kurmuş olduğu problem



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

durumları arasında düzey 3'e karşılık gelen hiçbir problemin olmamasıdır. Bu durum ortaokul matematik öğretmen adaylarının matematiksel iletişim yeterliği açısından üst düzey problem kurmakta yaşadıkları zorluğu açıkça yansıtır niteliktedir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının ilişkilendirilmesi gereken bileşen sayısı nispeten az olan ve kısa bir problem metninden oluşan çoktan seçmeli ya da kısa yanıt gerektiren açık uçlu problem durumları geliştirmekte nispeten başarılı oldukları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: matematiksel iletişim yeterliği, problem kurma ve çözme

* Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütmekte olduğu yüksek lisans tez çalışması kapsamında üretilmiştir.

Kaynakça

Ata Baran, A., & Kabael, T. (2023). An investigation of eighth-graders' mathematical communication competency and mathematical literacy performance. *The Journal of Educational Research*, 116(4), 216-229.

Bal Sarıaltın, N., & Ata Baran, A. (2025). A case study on the mathematical communication competency of mathematically gifted and non-gifted students. *The Journal of Educational Research*, 118, 1–11. DOI: 10.1080/00220671.2025.2475310

Kabael, T. (2020). Matematik okuryazarlığının matematiksel etkinlikler ile desteklenmesi. In Y. Dede, M. F. Doğan, & F. Aslan-Tutak (Eds.), *Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamaları* (pp. 125-143). Pegem Akademi.

Kaya, D., & Aydın, H. (2016). Elementary mathematics teachers' perceptions and lived experiences on mathematical communication. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(6), 1619-1629.

Kızıltoprak, F. (2017). Matematik okuryazarlığının problem çözmede sistematik çeşitleme ile desteklenmesinin öğretim deneyi yoluyla incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi.

Lomibao, L. S., Luna, C. A., & Namoco, R. A. (2016). The influence of mathematical communication on students' mathematics performance and anxiety. *American Journal of Educational Research*, 4(5), 378–382. <https://doi.org/10.12691/education-4-5-5>

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). PISA 2022 assessment and analytical framework. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Paridjo, P., & Waluya, S. B. (2017). Analysis mathematical communication skills students in the matter algebra based NCTM. *IOSR Journal of Mathematics*, 13(01), 60–66. <https://doi.org/10.9790/5728-1301056066>

Rajagukguk, W. (2016). Integrating learning motivation and self-concept into mathematical communication ability. *International Education Studies*, 9(4), 141–146. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n4p14>

Turner, R., Blum, W., & Niss, M. (2014). Using competencies to explain mathematical item demand: A work in progress. In K. Stacey & R. Turner (Eds.), *Assessing mathematical literacy: The PISA experience* (pp. 85–115). Springer.

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkileşimli Matematik Uygulamalarının Öğrenci Motivasyonu ve Matematik Okuryazarlığı Algısına Etkisi *

Ali Rıza Başun ¹, Mevlüde Doğan ² & İbrahim Çetin ³

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Emrullah Efendi Ortaokulu, Milli Eğitim Bakanlığı

² İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

³ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde akademik bilgilerin öğretimi için eğitimde farklı arayışlar zorunlu hale gelmiştir. Bu arayıştaki en temel sebep değişen dünyada öğrencilere bilgi öğretiminin artık sınıf ortamıyla sınırlı kalamayacağı, farklı yaklaşımlarla bilgiye erişim ya da öğretimin mümkün olabileceği düşüncesidir. Bu yaklaşımlardan en çok dikkati çeken öğrenmenin okul dışı ortamlarda gerçekleştirilmesidir. Bu yaklaşımla öğrenciler, öğrenme sürecine dahil oldukları öğrenme ortamlarında edindikleri bilgileri gerçek yaşamla ilişkilendirebilmelerine katkı sunulabilecektir. Alan yazında yer alan akademik çalışmalar bu yaklaşımın öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkı sunan bir alternatif öğrenme yöntemi (Yokuş, 2020) olduğuna dikkat çekmektedir. Özellikle soyut bir ders olan matematik öğretimi ve öğreniminin somutlaştırılmasına imkan sunabileceği için okul dışı öğrenme ortamlarını değerlendirmek önemli olabilir (Kılıç, 2020). Bireylerin akademik başarısı için önem az ettiği düşünülen matematiksel düşünme becerisi ve matematik okuryazarlığı, aynı zamanda toplumsal yaşama etkin katılabilmesinde de gerekliliktir. Matematiksel düşünebilme becerileri öğrencilerin matematiği farklı disiplinlerle ilişkilendirmelerinde de önemlidir (İlgün ve Özcan 2024). Matematik okuryazarlığı, bireylerin günlük yaşamda karşılaşılan problemleri anlama, yorumlama ve çözüm üretebilmeleriyle de yakından ilişkilidir (Eccles & Midgley, 1989; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019). Ancak geleneksel sınıf ortamları, bu becerilerin geliştirilmesi açısından her zaman yeterli olmayabilmektedir. Bu açıdan okul dışı öğrenme ortamları, derinlemesine öğrenme ve motivasyon artmasını desteklemede alternatif bir öğrenme yolu olarak öne çıkmaktadır (Wiedel-Lubinski, 2020). Müzeler, bilim merkezleri, doğa gezileri gibi okul dışı öğrenme alanlarında öğrencilerin gerçek yaşamla bağlantı kurmaları sağlanabilen öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenmeye karşı içsel motivasyonlarını artırdığını belirten çalışmalar mevcuttur (Morando, 2025; Chawla, 1998). Bireylerin öğrenmeye karşı ilgi ve istekleri üzerinde motivasyonun önemli bir rolü olduğu düşünüldüğünde, okul dışı etkinliklerin eğitimdeki yeri daha da anlam kazanmaktadır.

Yapılan alanyazın araştırmasında farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin matematik motivasyonları ve

matematik okur yazarlığı algısı üzerine etkisinin yordandığı öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili çalışmaların (Dede, 2003; Söylemez, 2022) olduğu görülmüştür. Ancak okul dışı etkinlikleri/öğrenme ortamlarının öğrencilerin matematik motivasyonları ve okur yazarlık algılarının sorgulandığı bir çalışmaya denk gelinmemiştir. Bu anlamda alan yazındaki diğer çalışmalardan farklılaşmakta, günümüz eğitim anlayışı modeline de uygunluğu açısından da önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu araştırmada, okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen matematik etkinliklerinin öğrencilerin matematik motivasyonları ve matematik okuryazarlığı algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda; Okul dışı öğrenme ortamında gerçekleştirilen matematik etkinlikleri, öğrencilerin matematik motivasyonları ve matematik okuryazarlığı algı puanları cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Okul dışı öğrenme ortamında gerçekleştirilen matematik etkinlikleri, öğrencilerin matematik motivasyonu ve matematik okuryazarlığı algı puanlarında anlamlı bir değişikliğe neden olmakta mıdır? alt problemlerine cevap bulunmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Çalışmada nicel araştırma yöntemi çerçevesinde ve yarı deneysel desen olarak yapılandırılmıştır. Araştırmada, etkinlik öncesi ve sonrası ölçüm yapılan tek grup ön test-son test deseni kullanılmıştır (Creswell, 2014). Ayrıca, öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre elde edilen puanların karşılaştırılması için karşılaştırmalı gruplar arası analizler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini; Samsun merkez ilçelerinde 5. ve 6. sınıflarda öğrenim gören, araştırmaya katılmak için gönüllü olan 24 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada yer alan katılımcılar seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımı olan amaçsal örnekleme yöntemi, çalışmanın amacıyla doğrusal olarak zengin bilgi durumlarını seçerek derinlemesine araştırılmasına imkan sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2014).

Bu araştırmada, Samsun merkez ilçelerinin 5. ve 6. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerde, okul dışı öğrenme ortamlarının ve etkinliklerinin matematik motivasyonlarına ve matematik okuryazar algılarına olan etkilerinin araştırılması amaçlandığından bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma grubu, matematik başarıları orta-düşük (matematik ortalaması 60 puan ve altında olanlar) ve sosyo-ekonomik yönden zayıf olan veya dezavantajlı grupta bulunan öğrencilerden belirlenmiştir. Nicel araştırma yönteminin tercih edildiği araştırmanın verileri, kullanım izinleri alınan Matematik Motivasyon Ölçeği (Ayan, 2014; Githua ve Mwangi, 2003) ve Matematik Okuryazarlığı Algı Ölçeği (Baypınar, 2017) ile toplanmıştır. Nicel veriler için ölçekler etkinliğin ilk günü ilk oturumdan önce ve son günü son oturumun ardından öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Ölçekler için kullanım izinleri alınmıştır. Araştırma için hazırlanan 18 farklı etkinlik, 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde farklı okul dışı ortamlarda altı gün boyunca uygulanmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS istatistik paket programı ile analiz edilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematik motivasyon ölçeğinin cinsiyet bağımsız değişkenine göre yapılan analizinde ön test ve son test puanları arasındaki anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okuryazarlık algısı son test puanlarında erkek öğrencilerin lehine olarak tespit edilen anlamlı fark tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi değişkeni açısından yapılan analizlerde, etkinlik öncesinde 6. sınıf öğrencilerinin motivasyon puanlarının 5. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Etkinlik sonrasında bu fark ortadan kalkmış ve her iki sınıf düzeyinde de benzer motivasyon düzeyleri gözlemlenmiştir. Bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre, okul dışı matematik etkinliklerinin öğrencilerin matematik motivasyon düzeylerini anlamlı biçimde etkilemediğini, ancak matematik okuryazarlığı algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış görülmüştür. Matematik okuryazarlığı algısı öntest ve son test puanları arasında oluşan anlamlı artış, okul dışı ortamlarda gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin matematik okuryazarlığı algılarını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: okul dışı öğrenme ortamları, matematik motivasyonu, matematik okuryazarlık algısı

* Bu çalışma, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından desteklenmiştir.

Kaynakça

- Ayan, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin matematik özyeterlik algıları, motivasyonları, kaygıları ve tutumları arasındaki ilişki. (Yüksek Lisans Tezi) Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Baypınar, K. (2017). Matematik okuryazarlık algı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. (Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Chawla, L. (1998). Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25, 159–166. <https://doi.org/10.1023/A:1025601110383>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage
- Dede, Y. (2003). ARCS motivasyon modeli'nin öğrencilerin matematiğe yönelik motivasyonlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 173-182.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Doyle, L., Brady, A. M., & Byrne, G. (2009). An overview of mixed methods research. *Journal of Research in Nursing*, 14(2), 175-185. <https://doi.org/10.1177/174498710809396>

Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage–environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education* (Vol. 3, pp. 139–186). New York, NY: Academic Press.

Githua, B. N. ve Mwangi, J. G. (2003). Students’ mathematics self-concept and motivation to learn mathematics: relationship and gender differences among Kenya’s secondary-school students in Nairobi and Rift Valley provinces. *International Journal of Educational Development*, 23, 487-499. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(03\)00025-7](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(03)00025-7)

İlgün, Ş. ve Özcan, B. N. (2024). Farklı disiplinlerle ilişkilendirilerek işlenen matematik derslerinin motivasyon, tutum ve kaygı üzerine etkileri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 392–413. <https://www.doi.org/10.52826/mcbuefd.1492723>

Kılıç, H. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının 5. sınıf öğrencilerinin Güneş, Dünya ve Ay ünitesine yönelik akademik başarı ve tutumlarına etkisi (Yüksek lisans tezi), Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Morando, P., & Spreafico, M. L. (2025). De-schooling mathematics: Exploring curricular topics through outdoor experiences. In *EDULEARN25 Proceedings* (pp. 1092–1099). IATED.

OECD. (2019). *Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project>

Söylemez, Ş. (2022). Matematik okuryazarlığı eğitiminin ortaokul öğrencilerinin matematik başarılarına, matematiksel motivasyonlarına ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi), Bartın Üniversitesi, Bartın.

Wiedel-Lubinski, M. (2019). STEM in outdoor learning: Rooted in nature. In L. E. Cohen & S. Waite-Stupiansky (Eds.), *STEM in Early Childhood Education: How Science, Technology, Engineering, and Mathematics Strengthen Learning* (pp. 182–205). Routledge.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yokuş, G. (2020). Integrating outdoor school learning into formal curriculum: Designing outdoor learning experiences and developing outdoor learning framework for pre-service teachers. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1330-1388.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Dönüşüm Geometrisi Düşünme Düzeylerinin Belirlenmesi

Saliha Karğı¹ & Aytaç Kurtuluş²

¹ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

² İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik hayatın her alanında karşımıza çıkan bir dil ve araçtır. Matematik, bireylerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerinin ilerlemesinde, toplumların ise gelişmişlik düzeylerinin belirlenmesinde önemli bir yere sahiptir (Güven, 1998 akt. İlgar ve Gülten, 2013). Yalnızca bilimsel araştırmalarda değil aynı zamanda günlük hayatın çeşitli alanlarında da etkin bir biçimde kullanılmaktadır. Buna bağlı olarak matematik, günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçasıdır. Bu nedenle bireylerin matematikle sürekli etkileşim içerisinde olması kaçınılmaz bir gerekliliktir (Işık, Çiltaş ve Bekdemir, 2008).

Matematiğin günlük yaşamla olan bağlantısının en somut örneklerinden biri, dönüşüm geometrisinin uygulamaları olan öteleme, yansıma ve dönme aracılığıyla oluşturulan sanatsal çalışmalardır (Çetin, Erdoğan ve Yazlık, 2015). Dönüşüm geometrisi, matematiğin hem sanatsal hem de dinamik boyutlarını içeren bir alan olarak öne çıkmaktadır (Şataf, 2010). Bu alan, şekillerin hareket ettirilmesi, döndürülmesi, yansıtılması ve yeniden boyutlandırılması gibi dönüşümler sonucunda meydana gelen değişimleri incelemektedir. Dönüşüm geometrisi, bireylerin matematiksel ilişkileri kavramasında önemli bir katkı sağlamaktadır (Sünker ve Zembat, 2012). Bireyler, dönüşüm geometrisi kapsamında, iki boyutlu düzlemde geometrik şekilleri düzenli veya düzensiz biçimde dönüştürme süreçlerini ve bu şekillerin özelliklerini kullanarak dönüşüm kurallarını anlamlandırmaktadırlar (Ersoy ve Duatepe, 2003 akt. İnce, 2012).

Dönüşüm geometrisi çerçevesinde, bireye bir nesneyi cetvelle veya noktalı kâğıt üzerinde belirli oranlarda farklı doğrultularda öteleme, bir doğruya göre yansıma ve düzlemde sabit bir noktanın etrafında belirlenen açı kadar döndürme gibi temel dönüşüm becerileri kazandırılmaktadır (Gürbüz ve Durmuş, 2009). İnce (2012) çalışmasında, dönüşüm geometrisi ile ilgili kazanımların öğrencilere etkili bir şekilde aktarılabilmesi için, ilk olarak öğrencilerin bu konuyu anlama düzeylerinin gelişiminin tespit edilmesinin büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Soon 1989’ da dönüşüm geometrisinin öğrenilmesinde van Hiele düzeylerinin hiyerarşik yapısını incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu amacı doğrultusunda Singapur’daki ortaokul öğrencilerine, yansıma, dönme, öteleme ve genişleme kavramlarını kullanarak görevler vererek bu görevleri tamamlamalarını talep etmiştir. Ayrıca iki güncel Singapur ders kitabındaki dönüşüm geometrisi konularını da van Hiele seviyeleri açısından analiz etmiştir. İlgili araştırma raporlarını inceledikten sonra, dönüşüm geometrisi için düzey tanımlaması yapmıştır. Dönüşüm geometrisi düşünme düzeylerini şu şekilde tanımlamıştır:

Temel Düzey: Öğrenci dönüşümü şekildeki ve hareketteki değişikliklerden tanır.

- Düzey: Öğrenci şekillerdeki ve görüntülerdeki değişimlerin özelliklerini kullanarak dönüşümleri tanır ve adlandırır.
- Düzey: Öğrenci dönüşümler nedeniyle şekillerde meydana gelen değişikliklerin özelliklerini ilişkilendirir.
- Düzey: Öğrenci dönüşümsel yaklaşımı kullanarak geometrik kanıtlar verir
- Düzey: Öğrenci farklı geometrilere göre dönüşüm gruplarını analiz eder.

Dönüşüm geometrisi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı eğitim kademelerine yönelik çalışmalara rastlanmaktadır. Ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalar incelendiğinde, dönüşüm geometrisi öğretiminde dinamik geometri yazılımları ve aşama temelli öğretim yöntemlerinin etkisini ortaya koymayı amaçlayan araştırmalara rastlanmaktadır (Güven, 2012; Mukamba ve Makamure, 2020). Matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar incelendiğinde ise dönüşümler konusundaki içerik ve pedagojik bilgi seviyelerini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Gürbüz ve Durmuş, 2009; Pinamang ve Cofie, 2017). Bu doğrultuda çalışmanın amacı ilköğretim matematik öğretmen adaylarının dönüşüm geometrisi düşünme düzeylerini belirlemek olarak belirlenmiştir. Bu amaç kapsamında öteleme dönüşümü, yansıma dönüşümü, dönme dönüşümü ve genişletme dönüşümü olmak üzere dört dönüşüm ele alınmıştır.

Yöntem

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının dönüşüm geometrisi düşünme düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışmaları, bir olay ile bağlam arasındaki belirsizlikleri ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır (Yin, 2018). Bu yöntem, araştırmacının müdahale edemediği bir olgu ya da durumu derinlemesine inceleme fırsatı sunmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2018) durum çalışmasını bir durumu doğal ortamında inceleyerek bir yoruma ulaşmayı desen olarak açıklamaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çalışma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında, Eskişehir’deki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programı ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan zorunlu “Analitik Geometri I” dersini alan 30 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak 31 soruluk Dönüşüm Geometrisi Düşünme Düzeyleri Belirleme Testi kullanılmıştır. Literatürde yer alan Soon’un doktora çalışmasında, geliştirdiği ve uyguladığı dönüşüm geometrisi düşünme düzeylerini belirlemeye yönelik 31 soruluk test incelenmiştir. Bu testte, temel düzeyden 4 soru, 1. düzeyden 10 soru, 2. düzeyden 9 soru ve 3. düzeyden 8 soru yer almaktadır. Temel düzeyde yer alan 4 sorunun her biri dört farklı dönüşüm türünü içerecek şekilde yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda, temel düzeyde her bir dönüşüm türüne ilişkin 3’er soru bulunmaktadır. 1.düzye sorularında her biri dört farklı dönüşüm türünü içerecek şekilde yapılandırılmış iki soruya yer verilmiştir. Buna ek olarak her dönüşüm türü için ikişer soru daha bulunmaktadır. Bu bağlamda, 1.düzye her bir dönüşüm türüne ilişkin 4’er soru yer almaktadır. 2. düzey sorularında öteleme ve genişletme dönüşümünün ele alındığı 3’er soru, yansıma ve dönme dönüşümünün ele alındığı 4’er soru yer almaktadır. 3. düzey sorularında her bir dönüşüm türünü kapsayan 3’er soru bulunmaktadır. Sorularla ilgili gerekli değişiklikler ve düzenlemeler yapılarak, dönüşüm geometrisi düşünme düzeyleri testi çalışmada kullanılmak üzere hazır duruma getirilmiştir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan Dönüşüm Geometrisi Düşünme Düzeyleri Belirleme Testi, öğretmen araştırma sürecinin başlangıcında, ilk ders saatinde uygulanarak toplanmıştır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının dönüşüm geometrisi düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla dönüşüm geometrisi düşünme düzeylerini belirleme testi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının dönüşüm geometrisi düşünme düzeyleri belirlenirken, Usiskin’in geliştirdiği testte, düzeye ilişkin 5 sorudan en az 3 tanesinin doğru yanıtlanması kuralı kullanılmıştır. Test değerlendirilirken Soon’un (1989), doktora çalışmasında dönüşüm geometrisi için tanımladığı düzeyler göz önünde bulundurulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının dönüşüm geometrisi düşünme düzeylerinin dönüşüm türlerine göre farklılık gösterdiği fark edilmiştir. Öteleme dönüşümüne ilişkin veriler incelendiğinde, herhangi bir düzeye atanamayan üç, temel düzeyde olan 12 ve 1.Düzye olan 15 öğretmen adayı olduğu tespit edilmiştir. Yansıma dönüşümünde ise herhangi bir düzeye atanamayan öğretmen adayının bulunmadığı, 26 öğretmen adayının temel düzeyde ve dört öğretmen adayının 1.Düzye yer aldığı görülmektedir. Dönme dönüşümüne ilişkin verilere göre herhangi bir düzeye atanamayan bir, temel düzeyde 24 ve 1.Düzye beş öğretmen adayı bulunduğu tespit edilmiştir. Genişletme dönüşümünde ise tüm



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öğretmen adaylarının temel düzeyde olduğu fark edilmektedir. Bu dönüşüm türünde herhangi bir düzeye atanamayan ve 1. Düzeyde olan öğretmen adayı bulunmamaktadır. Tüm dönüşüm türleri dikkate alındığında 2. ve 3. Düzeyde olan herhangi bir öğretmen adayı bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının öteleme, yansıma, dönme ve genişletme dönüşümlerini ayrı ayrı tanıyabildikleri, bazı öğretmen adaylarının öteleme, yansıma ve dönme dönüşümlerinin özellikleri hakkında bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının bu dönüşümler arasında ilişki kuramadıkları düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: dönüşüm geometrisi, öteleme, yansıma, dönme, genişletme

Kaynakça

Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2023). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.

Çetin, İ., Erdoğan, A. ve Yazlık, D. Ö. (2015). Geogebra ile Öğretimin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dönüşüm Geometrisi Konusundaki Başarılarına Etkisi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2015(4), 84-92.

Gürbüz, K. ve Durmuş, S. (2009). İlköğretim matematik öğretmenlerinin dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterlikleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 9(1), 2-21.

Güven, B. (2012). Using dynamic geometry software to improve eight grade students' understanding of transformation geometry. Australasian Journal of Educational Technology, 28(2), 364-382. <https://doi.org/10.14742/ajet.878>

Işık, A., Çiltaş, A. ve Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 174—184. İstanbul. 399.

İlgar, L. ve Gülten, D. Ç. (2013). Matematik konularının günlük yaşamda kullanımının öğrencilere öğretilmesinin gerekliliği ve önemi. İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 2(3), 119-128.

İnce, H. (2012). Kırsal bölgelerde ve şehir merkezindeki öğrencilerin dönüşüm geometrisi anlama düzeylerinin ve uzamsal görselleştirme yeteneklerinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Mukamba, E., & Makamure, C. (2020). Integration of GeoGebra in teaching and learning geometric transformations at ordinary level in Zimbabwe. Contemporary Mathematics and Science Education, 1(1), ep20001. <https://doi.org/10.30935/conmaths/8431>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Pinamang, I., & Cofie, P. O. (2017). Pre-service teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge in teaching geometric transformation. *African Journal of Educational Studies in Mathematics and Sciences*, 13, 63-70.

Saban, A., Ersoy, A. (2017). Eğitimde nitel araştırma desenleri. Anı Yayıncılık.

Soon, Y. P. 1989. An investigation of van Hiele-like levels of learning in transformation geometry of secondary school students in Singapore.

Sünker, S., & Zembat, İ. Ö. (2012). Teaching of translations through use of vectors in Wingeom-tr environment. *Elementary Education Online*, 11(1), 173-194.

Şataf, H. A. (2010). Bilgisayar Destekli Matematik Öğretiminin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin “Dönüşüm Geometrisi” Ve “Üçgenler” alt Öğrenme Alanındaki Başarısı ve Tutulma Etkisi (Isparta Örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Türkiye.

Usiskin, Z., Van Hiele Levels and Achievement in Secondary School Geometry Cognitive Development and Achievement in Secondary School Geometry Project, Chicago, 1982.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2018). Case Study Research and Applications: Design and Methods. SAGE Publications.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Cebir Öğretimine Yönelik Hazırladıkları 5E Öğrenme Modeline Dayalı Ders Planlarının Teknolojik Araç Kullanımı Açısından İncelenmesi

Mürüvvet Avcı ¹ & Mehmet Ertürk Geçici ¹

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği Afyon Kocatepe Üniversitesi

Problem Durumu

Teknoloji destekli öğrenme ortamlarının kavramsal anlayışı geliştirdiği, dinamik görselleştirmeler sağladığı, öğrencilerin aktif katılımını teşvik ettiği ve üst düzey düşünme becerilerini desteklediği bilinmektedir (Drijvers, 2015; Li ve Ma, 2010; Jonassen vd., 2003). Matematik eğitiminde teknolojinin entegrasyonu, yapılandırmacı öğrenme ortamları bağlamında hem araştırma hem de uygulamada giderek daha fazla vurgulanmaktadır. Matematik eğitiminde önemli bir konumu olan cebir, soyut kavramların ve sembolik muhakemenin genellikle öğrencileri zorladığı bir alandır. Teknoloji, çoklu temsiller, gerçek zamanlı geri bildirim ve etkileşimli manipülasyon fırsatları sunarak öğrencilerin bu soyut kavramları anlamalarını desteklemektedir (Kaput, 1992; Pierce ve Stacey, 2010). Ancak, bu tür bir entegrasyonun etkinliği, büyük ölçüde uygun teknolojik araçların seçilmesine ve bu teknolojik araçların yapılandırmacı öğrenme modelleriyle uyumlu hale getirilip getirilmediğine bağlıdır.

Yapılandırmacı öğrenme modellerinden biri olan 5E öğrenme modeli, matematik derslerinde teknoloji entegrasyonu için güçlü bir çerçeve sunmaktadır (Fang vd., 2025). Öğrenci merkezli yapısıyla bu model; giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme olmak üzere beş aşamadan oluşur (Bybee vd., 2006) ve sorgulamaya dayalı öğrenmeyi destekleyerek kavramsal derinliği artırır (Pulat, 2009). Literatürde, bu modelin teknoloji destekli öğretimle etkili biçimde bütünleştirilebildiği çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur. Örneğin, Fang ve vd. (2025), 5E modeline göre kurgulanan mobil uygulama geliştirme etkinliklerinin hem matematiksel kavrayışı hem de hesaplamalı düşünmeyi geliştirdiğini göstermiştir. Arabacı (2021) ile Yılmaz ve Ev Çimen (2022) ise öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş ders planları yoluyla teknolojiye yönelik olumlu tutumlar geliştirdiklerini bildirmiştir. Keskin'in (2015) çalışmasında, akıllı tahta destekli 5E temelli öğretim lise öğrencilerinin başarısını artırmıştır. Benzer şekilde, Hasağçebi ve Baydaş (2020) ile Balcı Çömez vd. (2022), Web 2.0 araçlarının 5E modelinin özellikle giriş, derinleştirme ve değerlendirme aşamalarında



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

etkili şekilde kullanılabildiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, 5E modelinin teknoloji entegrasyonu için yapılandırılmış ve işlevsel bir temel sunduğunu göstermektedir.

Ancak, literatürde teknolojik araçların öğretmen adayları tarafından pedagojik olarak anlamlı ve sistematik biçimde nasıl planlandığı ve bu araçların 5E modelinin her bir aşamasına nasıl entegre edildiği yeterince açıklığa kavuşturulmamıştır. 5E modeli, dijital araçların entegrasyonu açısından öğretmen adaylarının teknoloji destekli ders planı geliştirmesini kolaylaştırabilecek güçlü bir yapı sunsa da, kuramsal temellere dayanan, uygulamada işlevsel ve teknolojik olarak zengin ders planları hazırlamak hala önemli bir zorluk olarak görülmektedir. Nitekim ders planları, öğretmen adaylarının öğretimsel karar alma süreçlerine ışık tutan önemli veri kaynaklarıdır.

Bu çalışma, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının cebir öğretimine yönelik hazırladıkları 5E öğrenme modeline dayalı ders planlarında teknolojiyi nasıl kullandıklarını ve teknolojik araçların ders planlarının her bir aşamasına nasıl entegre edildiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda çalışma aşağıdaki araştırma soruları çerçevesinde yürütülmüştür:

- İlköğretim matematik öğretmeni adayları hazırladıkları ders planlarında hangi teknolojik araçları kullanmaktadır?
- İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının ders planlarında kullandıkları teknolojik araçlar, 5E öğrenme modelinin hangi aşamalarında ve hangi amaçlarla kullanılmaktadır?

Yöntem

Bu çalışma, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının ders planlarına teknolojik araçları nasıl entegre ettiklerini araştırmak için tasarlanmış olup nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi deseniyle yürütülmüştür. Doküman analizi, var olan belgelerin sistematik olarak incelenmesini içeren bir yöntem olup (Sak vd., 2021), öğretmen adaylarının hazırladığı ders planları gibi yazılı ürünlerin içerdiği verilerin analizine olanak tanır. Araştırmanın katılımcılarını, 2024-2025 akademik yılında Türkiye’deki bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği programının 3. sınıfında öğrenim gören 50 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar ikili gruplar halinde çalışmış ve 5E öğrenme modeline dayalı 25 adet ders planı tasarlamışlardır. Katılımcılar amaçlı örneklem yoluyla seçilmiş olup ders planlarını Cebir Öğretimi dersi kapsamında hazırlamışlardır. Araştırmanın verilerini, öğretmen adaylarının hazırlamış olduğu 25 adet ders planı oluşturmaktadır. Her ders planı, ortaokul cebir konularına odaklanmakta ve giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme olmak üzere 5E modelinin tüm aşamalarını içerecek şekilde yapılandırılmıştır. Katılımcılara ders planlarında teknolojik araç kullanmalarına yönelik herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Katılımcıların ders planlarında hangi teknolojik araçları kullandıkları ve bu araçları 5E modelinin hangi aşamalarında, hangi pedagojik amaçlarla kullandıkları analiz edilmiştir. Veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz, iki aşamalı bir kodlama süreciyle gerçekleştirilmiştir. İlk



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

aşamada her ders planı incelenerek kullanılan teknolojik araçlar belirlenmiştir. İkinci aşamada ise bu araçların 5E modelinin hangi aşamasında ve nasıl kullanıldığı kodlanmıştır. Kodlama süreci hem önceden belirlenmiş kategoriler hem de veriye dayalı türeyen temalar üzerinden yürütülmüştür. Analiz sürecinde güvenilirliği artırmak amacıyla iki araştırmacı bağımsız kodlamalar yapmış ve kodlamaların farklı olduğu durumlar değerlendirilerek görüş birliğine varılmıştır. Kodlamalar yapılırken ders planları D1, D2, D3, ..., D25 olarak kodlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

5E öğrenme modeline dayalı ders planlarına ilişkin yapılan doküman analizi, öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonuna yönelik çeşitli tercihlerde bulunduğunu göstermektedir. En sık kullanılan araç GeoGebra olurken, onu sırasıyla Wordwall, Bubbl.us ve Kahoot izlemiştir. Beş ders planında ise hiçbir teknolojik aracın yer almaması, bazı adayların teknoloji entegrasyonuna yönelik farkındalık veya cebir öğretime yönelik uygulama eksikliği yaşadığını düşündürmüştür.

Ders planları incelendiğinde teknolojik araçların kullanıldığı aşamalar ve amaçlarının da farklılık gösterdiği belirlenmiştir. İlk olarak giriş aşamasında, teknoloji entegrasyonunun oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Keşfetme ve Açıklama aşamasında en çok kullanılan teknolojik aracın GeoGebra olduğu belirlenmiştir. Açıklama aşamasında başka bir teknolojik aracın kullanılmaması dikkat çekmiştir. Derinleştirme aşamasında ise Wordwall, Kahoot, Bubbl.us, EduMedia ve Fenaktivite gibi farklı araçlar kullanılmıştır. Teknoloji kullanımının en yoğun olduğu aşama olan Değerlendirme aşamasında en çok Wordwall kullanıldığı, Kahoot, Bubbl.us, GeoGebra, Canva ve PhET gibi araçların da değerlendirme sürecine entegre edildiği görülmüştür.

Bulgular, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının ders planlamalarına teknolojiyi entegre etme konusunda yetkin hale geldiklerini ortaya koymaktadır. Diğer taraftan bu entegrasyonun ağırlıklı olarak öğretmen adaylarının daha çok bildikleri ve kullanımı kolay olan araçlar ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Giriş ve açıklama aşamalarında teknolojinin sınırlı ve etkileşimli araçların yetersiz kullanımı, öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonunun pedagojik temellerini anlamada gelişime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: 5E öğrenme modeli, teknoloji, ders planı, cebir öğretimi

Kaynakça

Arabacı, A. (2021). Web 2.0 araçlarıyla düzenlenen etkinliklerin matematik öğretmen adaylarının bazı alan yeterliliklerine etkisi [Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi.

Balcı Çömez, C., Çavumirza, E., & Yıldırım, M. (2022). Investigation of the effect of web 2.0 supported 5E learning model on students' success and opinion in teaching pressure unit in distance education. Participatory Educational Research, 9(1), 73-97. <https://doi.org/10.17275/per.22.5.9.1>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness. BSCS.

Drijvers, P. (2015). Digital technology in mathematics education: Why it works (or doesn't). In S. J. Cho (Ed.), *Selected regular lectures from the 12th International Congress on Mathematical Education* (pp. 135-151). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17187-6_8

Fang, X., Ng, D. T. K., Tam, W. T., & Yuen, M. (2025). Design mobile computational thinking-integrated mathematics lessons based on the 5E instructional model for primary students. *Educational technology research and development*, 1-30. <https://doi.org/10.1007/s11423-025-10513-x>

Hasançebi, F., & Baydaş, Ö. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri eğitimlerinin 5E ders planı uygulamalarına yansımaları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(2), 427-451. <https://doi.org/10.17943/etku.667304>

Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. (2003). *Learning with technology: A constructivist perspective* (2nd ed.). Merrill/Prentice Hall.

Kaput, J. J. (1992). Technology and mathematics education. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 515-556). Macmillan.

Keskin, M. (2019). Teknoloji destekli öğretim etkinliklerinin 5E modeline göre matematik öğretimine entegrasyonunun değerlendirilmesi [Doktora Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Li, Q., & Ma, X. (2010). A meta-analysis of the effects of computer technology on school students' mathematics learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 215-243. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9125-8>

Pierce, R., & Stacey, K. (2010). Mapping pedagogical opportunities provided by mathematics analysis software. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 15(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10758-010-9158-6>

Pulat, S. (2009). Impact of 5E learning cycle on sixth grade students' mathematics achievement on and attitudes toward mathematics [Master's thesis]. Middle East Technical University.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>

Yılmaz, E. B., & Ev Çimen, E. (2022). Matematik öğretmen adaylarının 5E modeline uygun ders planı hazırlama ve çevrimiçi öğrenme ortamında uygulama deneyimleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(4), 738-763. <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1148083>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Paralelkenar ve Üçgenin Alan Bağıntısını Oluşturma: Bir Öğrenme Yol Haritası

Esma Bozkurt ¹ & Nilüfer Köse ²

¹ Matematik Öğretmeni, Gündüzalp Ortaokulu

² İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Bilim ve teknolojiadaki gelişmelerle beraber içinde bulunulan toplumun beklentileri de değişir ve ülkeler bu çerçevede eğitim sistemlerinde güncellemeler yapma ihtiyacı duyarlar. Ülkemizde 2024 yılında uygulamaya konan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli olarak adlandırılan yeni matematik öğretim programında geometri alanında da düzenlemeler yapılmıştır. Geometrik kavramlar ve arasındaki ilişkilerin öğretilmesinde öğrenci merkezli ve beceri temelli bir yaklaşımla yapılandırmacı öğretim ortamları hedeflenmektedir. Öğrencilerin geometri öğrenme alanındaki bilgileri zihinsel olarak anlamlı bir biçimde yapılandırabilmeleri için geometrik kavram ve ilişkilerin, matematiksel araç ve teknoloji ile desteklenmesi öğrenme çıktıları daha etkili hâle getirecektir (MEB, 2024). Geometri, bireyin şekilleri anlama, analiz etme ve bu şekillerin özellikleri ile parçaları arasındaki ilişkileri kavrayarak problem çözme süreçlerinde kullanabilme becerisini kapsar. Bu becerinin gelişimi, bireyin geometrik yapılar arasında bağlantılar kurabileceği, yansıma yaparak üst düzey düşünme süreçlerine geçişini destekleyen öğrenme ortamlarının oluşturulmasıyla desteklenir (Deniz ve Kabael, 2020).

Geometrik kavramsal bilginin gelişmesi için gerekli öğretim rehberliği ve dikkatlice planlanmış etkinliklerin kombinasyonu öğrenme yol haritaları olarak tanımlanmaktadır (Simon, 2020). Bu modelde öğrencilerin detaylı hazırlanmış etkinlikler üzerinde çalışırken kendi düşüncelerini ifade etmesi aynı zamanda öğretmenin yönlendirmesiyle kavramsal bilgilerinin geliştirilmesi öğrenmesi sağlanmaktadır (Clements ve Sarama, 2024). “Öğrenme yol haritalarının üç bileşeni vardır: bir hedef, düşünme düzeylerinin gelişimsel ilerlemesi ve her bir düzeyin gelişimini desteklemek için açıkça tasarlanmış öğretim faaliyetleri” (Clements vd., 2020, s.638). Diğer bir ifade ile öğrenme yol haritaları belirli bir öğrenme hedefini planlanmış görevler/etkinlikler aracılığıyla tasarlamaya dayalı bir öğretim modelidir. Öğrenme sürecinde gerçekleşebilecek olası durumlar, öğrenme çıktıları, kavram yanlışları, öngörülen öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme biçimi gibi alt başlıklarla rota oluşturulur. Süreçte yaşanan gelişmeler ve gözlemlerle öğretim güncellemeler yapılarak devam ettirilir.

Matematiksel kavramların oluşturulmasında nicelikleri oluşturma ve ayrıştırma süreci önemlidir. Sayı ve alan kavramlarının öğretiminde de birim tanımlanması, birimlerin tekrarlanması ve bileşik birimler oluşturularak başlanır (Markopoulos, 2007). Geometri de ise dinamik dönüşümlerle şekillerin yeniden birleştirilerek yeni bir şekil elde edilmesi, şekillerin parçalanması ve parçalar arasındaki ilişkilerin fark edilmesi geometrik yapıların anlamlandırılmasında önemlidir. Geometrik bir şeklin dinamik dönüşümü, şeklin bazı unsurlarının değişmesi ve diğer özelliklerinin korunması yoluyla biçimini değiştirdiği süreçtir. Geometri kavramlarının anlaşılması ve analizi için yerleşik temeller olması açısından şekilleri parçalama ve oluşturma önemlidir (Clements vd., 2012). Geometrik şekil oluşturma ve parçalama süreci görsel ve uzamsal düşünme becerilerinin edinilmesinde temel bir rol oynamaktadır (Alaylı ve Türnüklü, 2013).

Araştırmada alan bağıntısını oluşturma şekil parçalama ve oluşturma ile ilişkilendirilmiştir. Alan, bir sınır içinde bulunan ve bir şekilde ölçülebilen iki boyutlu yüzey miktarıdır. Bu yüzeyin ölçüsü bölgenin daha küçük bir birimle genellikle bir kare birimle karşılaştırılmasıyla belirlenir. Yüzey alanı ve hacim gibi kavramlarla da ilişkili olan alan kavramını anlamlandırılması öğrenciler için önemlidir. Alan formülünü bulmak ve diğer formüllerle ilişkisini incelemek yerine kavramı öğrenmek benimsenmelidir (Sarjava vd., 2023). Alan kavramının öğrencilerin zihninde anlamlı bir şekilde oluşabilmesi için dört temel kavramsal beceri gereklidir: parçalama, birim tekrarlama, alan korunumu ve birimlerden bütün oluşturma (Stephan ve Clements, 2003).

Alan ölçümüne ilişkin kavramların çoğunlukla formül ezberine dayalı olarak öğretildiği mevcut yaklaşımların aksine, bu çalışma üçgen ve paralelkenarın alan bağıntısını öğrencinin zihinsel inşası sürecinde nasıl şekillendiğini gözlemlemeyi ve belgelemeyi amaçlamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelindeki beceri temelli yaklaşımı baz alarak gerçekleştirilen öğretim yöntemi ile ilgili çalışmalar da sınırlı sayıdadır. Bu çalışmada alan bağıntısının keşfinin anlamlandırılmasında şekil parçalama ve oluşturma yöntemi kullanılarak öğrencilerin gözlemlenmesi ve alınan geri dönüşlere göre geliştirilebilir bir öğrenme yol haritası oluşturulması çalışmayı diğer çalışmalardan ayırmakta ve önemli kılmaktadır. Ayrıca, birebir öğretim deneyi yöntemiyle yürütülen araştırma, tek bir öğrencinin düşünme sürecine odaklanması bakımından derinlikli ve nitelikli bir analiz imkânı sunarak hem öğretim tasarımı hem de öğrenme analizi açısından alana özgün katkılar sağlayacaktır.

Yöntem

Bu araştırma, öğrencinin geometrik düşünme ve kavramsal gelişimini bir öğrenme yol haritası çerçevesinde hazırlanan etkinlikler yoluyla derinlemesine incelemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar, bireylerin davranışlarını, olay ve olguları, kendi doğal bağlamı içerisinde çok yönlü olarak inceleyip anlamlandırmayı amaçlayan; evrensel genellemelerden, bağlama özgü derinlemesine yorumlara odaklanan araştırma yaklaşımlarıdır (Baysal ve Hocaoglu, 2019, s.126). Çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan birebir öğretim deneyi yöntemiyle yürütülmüştür.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretim deneyinde araştırmacı, öğretim sürecinde aktif bir biçimde öğretmen rolünü üstlenmekte ve yapılandırmacı öğrenme kuramı çerçevesinde, içinde bulunduğu özgün bağlamda öğretim uygulamalarını gerçekleştirmektedir (Akın ve Kabael, 2016). Öğrenci sayısının az olduğu durumlarda bireyselleştirilmiş müdahalelerin etkisini analiz etmek amacıyla öğrenciyle bol etkileşime girmeyi amaçlayan çalışmalardır (Dugard ve Todman, 2012).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir ilinde bir devlet okulunda ortaokul düzeyinde öğrenim görmekte olan 6.sınıf düzeyinde bir kız öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenci, olasılıklı olmayan örnekleme türlerinden biri olan amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırma problemlerini derinlemesine inceleyebilmek için çalışma birimlerinin belirli amaç ve kriterlere göre seçilmesini esas alır (Ritchie vd., 2013). Çalışma grubu, belirli ölçütlere göre seçilmiştir. Bu kapsamda, örneklem olarak yer alan öğrenci, ilgili alanda yeterlik düzeyinin yüksek olması ve araştırmanın amacına katkı sağlayacak nitelikte veri sunabilecek durumda olması nedeniyle tercih edilmiştir.

Araştırmanın verileri okul ders saatleri dışında birebir öğretimler aracılığıyla toplam 2 haftada (yaklaşık olarak 10 ders saati) toplanmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ve paralelkenar ile üçgende alan bağıntılarının oluşturulmasına yönelik yapılandırılmış öğretim etkinlikleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen öğretim etkinlikleri, içerik geçerliliğinin sağlanması amacıyla ilgili alanda uzman bir akademisyen tarafından da incelenmiştir. Uzman değerlendirmesi doğrultusunda, etkinliklerin konuya uygunluğu, hedeflenen kazanımları destekleme düzeyi ve öğrencilerin kavramsal anlayışını ortaya çıkarma potansiyeli göz önünde bulundurularak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler öğrencinin yüzü görünmeyecek şekilde kamera ve ses ile kayıt altına alınmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada yürütülen etkinlikler sonucunda, öğrencinin paralelkenar ve üçgenin alan bağıntılarını kavramasında şekil parçalama ve yeniden oluşturma süreçlerinin etkili olduğu görülmüştür. Özellikle bu süreçler, öğrencinin dikdörtgenin alan bağıntısını kullanarak üçgen ve paralelkenarın alan bağıntısını belirleyebileceğini fark etmesine önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Bu durum, öğrencinin alan kavramına yönelik kavrayışını derinleştirdiğini göstermektedir. Ancak öğrencinin etkinlik sürecinde yalnızca tek bir örnek üzerinden şekil parçalama ve yeniden yapılandırma işlemleri gerçekleştirdiği, alternatif çözüm yolları veya farklı yapılandırmalar geliştirmediği gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencinin farklı temsil biçimlerine yönelik düşünme becerilerinde sınırlılıklar bulunduğu işaret etmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Eş alanlı dikdörtgen, üçgen ve paralelkenar oluşturma etkinlikleri, öğrencinin alan bağıntılarını kavraması açısından anlamlı öğrenme fırsatları sunmuştur. Öğrencinin, taban uzunluğu ile bu tabana ait yüksekliğin alanı belirleyen temel çarpanlar olduğunu fark etmesi, ilgili geometrik şekillerin çizimini ve anlamlandırılmasını kolaylaştırmıştır. Bununla birlikte, öğrenci için en zorlayıcı sürecin, belirli bir alana sahip farklı üçgenler oluşturma etkinliği olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrencinin farklı şekillerde temsil edilebilen aynı alanlı yapıları zihinsel olarak inşa etme ve dönüştürme becerilerinde gelişime ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: geometrik şekil oluşturma ve parçalama, alan bağıntısı oluşturma, paralelkenar ve üçgen, öğrenme yol haritası

Kaynakça

- Akın, A. & Kabael, T. (2016). Bir matematik eğitimi araştırmasına dayalı öğretim deneyi deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 7-27.
- Alaylı, F., & Türnüklü, E. (2013). Geometrik şekil oluşturma ve parçalarına ayırma problemlerinde öğrenci davranışları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 174-197.
- Baysal, E. A., & Hocaoglu, N. (2019). Nitel araştırma model-desenleri. G. Ocak (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde*, (ss. 125-151). Pegem.
- Clements, D. H., Wilson, D. C., & Sarama, J. (2012). Young children's composition of geometric figures: A learning trajectory. *In Hypothetical Learning Trajectories*, 163-184.
- Clements, D. H., Sarama, J., Baroody, A. J., & Joswick, C. (2020). Efficacy of a learning trajectory approach compared to a teach-to-target approach for addition and subtraction. *ZDM*, 52, 637-648.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2024). Systematic review of learning trajectories in early mathematics. *ZDM–Mathematics Education*, 1-14.
- Deniz, Ö., & Kabael, T. (2020). Altıncı sınıf öğrencilerinin temel geometrik oluşumları gerçekleştirmelerine yönelik tasarlanan bir öğrenme yörüngesinde bilişsel süreçlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(206).
- Dugard, P., File, P., & Todman, J. (2012). *Single-case and small-n experimental designs: A practical guide to randomization tests*. Routledge.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Matematik dersi öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Simon, M. (2020). Hypothetical learning trajectories in mathematics education. In *Encyclopedia of mathematics education* (pp. 354-357). Cham: Springer International Publishing.

Markopoulos, C., Potari, D., & Schini, E. (2007). The process of composition and decomposition of geometric figures within the frame of dynamic transformations. *InCERME 5: European Research in Mathematics Education: Proceedings of the Fifth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1042-1051). European Society for Research in Mathematics Education.

Ritchie, J., Lewis, J., & Elam, R. G. (2013). Selecting samples. *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers*, 111, 113-114.

Sarjana, K., Kertiyan, N., Hayati, L. & Baidowi (2023). Developing instructional props to reinvent the area of parallelogram and triangle in online learning. *Journal Tadris Matematika*, 16(1), 1-13.

Stephan M., & Clements. D.H. (2003). Linear and area measurement in prekindergarten to grade 2. In Clements D.H. & Bright G. (Eds.). *Learning and teaching measurement yearbook* (pp. 3-16). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Matematik Kaygısını Azaltmada Dijital Öğrenme Araçlarının Etkisi

Şerife Sultan Barel

Matematik, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Matematik kaygısı, öğrencilerin matematik yapamama korkusu, hata yapma endişesi ve başarısız olma düşüncelerinden beslenen, öğrenme süreçlerini, akademik başarılarını ve özgüvenlerini olumsuz yönde etkileyen yaygın bir psikolojik durumdur. Bu kaygı, özellikle matematik sınavında başarısız olma korkusu, matematiksel problemlerde ders içi ve ders dışı hata yapma endişesi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan sosyal kaygılarla yakından ilişkilidir. Matematik dersinde ders içi katılımlarda hata yapma korkusu yaşayan öğrenciler, ders esnasında kendilerini ifade etmekten çekinmekte, matematiksel bir konu hakkındaki düşünce ve çözüm önerilerinde sınıf içinde pasif kalabilmekte ve bu durum zaman içinde matematik dersine karşı olumsuz tutumları arttırarak geliştirmektedir. Dolayısıyla bu olumsuz tabloyu hafifletebilmek ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla öğretimsel müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye’de yapılan meta-analiz çalışmaları, öğretimsel müdahalelerin matematik kaygısını azaltmada orta düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Öztürk & Güven, 2022). Ancak, bu müdahalelerin çoğu geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı olup, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını sürdürülebilir şekilde arttırmakta sınırlı kalabilmektedir. Bu noktada öğrencilerin dikkatini çekebilecek, etkileşimi artıracak ve sürece aktif katılımı teşvik edecek alternatif yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Son yıllarda eğitimde dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte, dijital öğrenme araçları sınıf içi uygulamalarda alternatif yöntemler olarak daha fazla yer bulmaya başlamıştır. Kahoot, Quizizz ve GeoGebra gibi araçların oyunlaştırma, anlık geri bildirim, yarışma ve görselleştirme özellikleri sayesinde öğrencilerin motivasyonunu artırarak kaygıyı azaltabileceği düşünülmektedir (Demir & Çelik, 2020). Bu araçlar, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik etmekte, hata yapmayı doğal bir öğrenme deneyimi olarak görmelerini sağlamakta ve sınıf içi etkileşimi arttırmaktadır.

Özellikle oyunlaştırma temelli dijital uygulamalar, öğrencilerin matematiği eğlenceli bir deneyim olarak algılamasına, başarı duygusunu pekiştirmesine ve derse yönelik özgüven geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına uygun fırsatlar sunarak, kaygıyı azaltacak daha esnek ve kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları yaratabilmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bununla birlikte, dijital öğrenme araçlarının matematik kaygısını azaltıcı etkisine yönelik araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu çerçevede, öğrencilerin teknoloji temelli öğrenme deneyimlerinin matematik kaygısı üzerindeki etkilerini uzun vadeli olarak incelemek hem teorik hem de pratik açıdan önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma, dijital öğrenme araçlarının kaygıyı azaltmadaki rolünü araştırarak, öğretmenlere sınıf içi uygulamalarda kullanılabilecek alternatif yöntemler konusunda yol göstermeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, Muğla ili MBA Okulları'nda öğrenim gören ortaokul ve lise kademeleri olmak üzere toplam 100 öğrenci ile yürütülmektedir. Araştırmada öğrencilerin matematik kaygısı düzeylerini belirlemek ve dijital öğrenme araçlarının bu kaygı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ön test-son test desenine dayalı nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılara veri toplama aracı olarak geçerlik ve güvenirliği olan Matematik Kaygısı Ölçeği uygulanmaktadır.

Araştırmanın uygulama sürecinde, öğrencilerin derslere daha etkin katılımını sağlamak ve öğrenme deneyimlerini desteklemek amacıyla Kahoot ve GeoGebra gibi dijital öğrenme araçlarından yararlanılmaktadır. Kahoot uygulaması, öğrencilerin ders içinde yarışma ve oyunlaştırma yoluyla daha motive olmalarını sağlamakta, aynı zamanda anında geri bildirim sunarak hata yapma korkusunu azaltmaktadır. GeoGebra ise matematiksel kavramların somutlaştırılmasını, görsel materyallerle desteklenmesini ve öğrencilerin problem çözme süreçlerini daha fazla somutlaştırarak aktif katılım göstermelerini kolaylaştırmaktadır.

Araştırmanın ilk aşamaları gerçekleştirilmiş olup, uygulama süreci halen devam etmektedir. Ön test verileri toplanmış, son test verilerinin toplanması süreci devam etmektedir. Elde edilecek veriler, ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırılması yoluyla bağımlı örneklem t-testi ile analiz edilecektir. Ayrıca, ortaokul ve lise öğrencilerinin sonuçlarının karşılaştırmalı olarak incelenebilmesi için varyans analizi (ANOVA) yapılacaktır. Bunun yanında, öğrencilerin ders sürecine ilişkin kısa yazılı görüşleri de toplanacak ve bu nitel veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilecektir. Böylece araştırmada hem nicel hem de nitel verilerin bir arada kullanılması, sonuçların daha kapsamlı şekilde yorumlanmasına katkı sağlayacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda dijital öğrenme araçlarının öğrencilerin matematik kaygısını anlamlı düzeyde azalttığı, derse yönelik katılımlarını artırdığı ve ders içi motivasyonu güçlendirdiğinin görülmesi beklenmektedir. Özellikle Kahoot gibi oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin hata yapma korkusunu azalttığı, daha rahat bir öğrenme ortamı sunduğu ve bu sayede özgüvenlerini artırdığı öngörülmektedir. GeoGebra gibi görselleştirmeye dayalı araçların ise matematiksel kavramları daha



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

anlaşılır ve daha somut hale getirerek öğrencilerin problem çözme sürecinde daha aktif rol almalarını sağlayacağı düşünülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinde kaygı azalmasının daha belirgin olması, lise öğrencilerinde ise yoğun sınav baskısı nedeniyle kaygının tamamen ortadan kalkmasa da belirli ölçüde azalması beklenmektedir. Çalışmanın sonuçlarının, dijital araçların yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda öğrencilerin psikolojik engellerini aşmalarına da katkı sunduğunu göstermesi hedeflenmektedir. Böylece öğretmenlere, sınıf içi uygulamalarda kaygıyı azaltıcı stratejiler geliştirme konusunda yol gösterici olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: matematik kaygısı, dijital öğrenme araçları, öğrenci motivasyonu, teknoloji entegrasyonu, ortaöğretim

Kaynakça

- Demir, M., & Çelik, Ö. (2020). Türkiye’de matematik kaygısı ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin meta-analizi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 49, 123–145. <https://doi.org/10.9779/pauefd.783083>
- Öztürk, S., & Güven, B. (2022). Türkiye’de öğretimsel müdahalelerin matematik kaygısını azaltmadaki etkililiği: Bir meta-analiz çalışması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1), 1–24. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1148039>
- Tosun, N., & Aldemir, T. (2023). Dijital hikâyelerle matematik öğretiminin akademik başarıya ve matematik kaygısına etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2), 450–472. <https://doi.org/10.21308/ahieufd.3390701>
- Zakaria, E., & Nordin, N. M. (2008). The effects of mathematics anxiety on matriculation students as related to motivation and achievement. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 4(1), 27–30. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75303>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' ne Göre Hazırlanan İlköğretim 6. Sınıf Matematik Ders Kitabının Değerler Açısından İncelenmesi

Sümeyye Irmak ¹ & Selin Çenberci ²

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Necmettin Erbakan Üniversitesi

² Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Toplumun refahı için o toplumda yaşayan bireylerin, toplumca belirlenmiş belli başlı davranışları kazanmış olması beklenmektedir. Toplum içinde bireylerin benimsemeleri gereken ortak davranışlar, değerler aracılığıyla belirlenir (Yaman, Taflan & Çolak, 2009). Değerler, toplumların kendilerine özgü kimliklerini oluşturan ve devamlılıklarını sağlayan en önemli faktörlerden biridir (Bolat, 2013). İnsanların sahip oldukları değerler, olumsuz davranışlardan kaçınmalarını ve davranışlarını düzenlemelerini sağlar. Bireyler bu sayede sosyal çevrelerine daha kolay uyum sağlayarak toplumsal ilişkilerini daha sağlıklı sürdürebilir. Toplumun geleceğe taşınabilmesi için bireylerin yetkinlik kazanmaları ve değerler eğitimi ile şekillendirilmeleri gerekmektedir (Sayın, Orbay & Altunay Şam, 2019).

Bireylerin değer kazanımı yalnızca aile ortamında değil, eğitim süreci boyunca okul aracılığıyla da şekillenmektedir. Eğitim, bireylere yalnızca bilgi kazandırmakla kalmaz; aynı zamanda onların toplumsal yaşama uyum sağlamaları için gerekli değerleri edinmelerini de amaçlar. Değerlerin ileri nesillere iletilmesi ve yaşatılmasında okullar önemli bir rol üstlenmektedir (Üreyen Çimen & Özmantar, 2023). Okul, gerek öğretmenlerin tutumları gerek akran ilişkileri gerekse eğitim ve öğretimde kullanılan araç-gereç ve yöntemler aracılığıyla değerlerin kazanılmasına katkı sağlar (Özel, 2015). Bu etkileşimler, öğrencilerin değerleri içselleştirmesi açısından kritik bir zemin oluşturur. Okullarda verilen eğitim bireylere bilgi ve beceri kazandırmakla beraber, toplumsal ve ahlaki değerlerin kazandırılmasını öncelikli hedef olarak belirlemektedir (İlden & Dombaycı, 2024). Bu hedefin gerçekleşmesinde öğretim programları da doğrudan önem taşımaktadır. Programın yapısı, değerlerin öğrenciye hangi yollarla aktarılacağını belirleyen temel unsurlardan biridir. Nitekim MEB'in (2024) de ifade ettiği gibi değerler, programın diğer unsurlarından, becerilerden ve ders içeriğinden bağımsız olarak ele alınmamakta, sistemli bir şekilde eğitim sürecine dâhil edilmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de bu bütüncül yaklaşım doğrultusunda değerler eğitimi öğretim materyalleri aracılığıyla desteklemektedir (MEB, 2024). Değerlerin okul ortamında bireylere kazandırılmasına etki eden derslerden birinin de matematik olduğu düşünülmektedir. Dünya genelinde, matematiğin aksiyomatik yapısı ve sosyal tercihlerden bağımsız olması dolayısıyla herhangi bir toplumsal değer

içermediği düşüncesi yaygındır (Mutlubas, 2021). Ancak matematik eğitimini yalnızca işlemler ve cebirle sınırlandırmak; bireyin duygusal ve düşünsel yönlerini ihmal etmek, onu sosyal yaşamının dışında tutmak anlamına gelir. Sadece bu tür bir sınırlama, matematik eğitiminin bireyin bütünsel gelişimine katkısını göz ardı etmektedir. Bu nedenle, eğitim sisteminin diğer alanlarında olduğu gibi matematik eğitiminde de değerler eğitiminin yer alması kaçınılmaz hale gelmiştir (Yücedağ, 2010). Bu entegrasyonun sağlanması için kullanılabilecek en temel kaynakların başında ders kitapları gelmektedir. Direkt olarak veya dolaylı olarak ders kitaplarında yer alan etkinlikler, örnekler, problemler, değerlendirmeler ve çalışmalar aracılığıyla değerlerin öğrencilere kazandırılabilceğini söyleyen Durmuş (2004), matematik derslerinde değerlerin aktarılmasının öğrencilerde hem matematiksel başarıyı arttıracaklarını hem de kişisel gelişimlerini olumlu etkileyeceğini vurgulamaktadır. Ayrıca öğrencilerin matematiğin günlük hayattan kopuk bir ders olmadığını anlamaları noktasında önem taşımaktadır. Bununla birlikte değişen müfredat doğrultusunda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' ne göre hazırlanan ders kitabında değerlerin nasıl ele alındığını tespit etmek açısından önemli görülmektedir. Araştırmancın, ele alınan konularda literatürdeki maarif modelde değerlere nasıl yer verildiği noktasında literatüre önemli katkılar sunacağı öngörülmektedir. Ayrıca araştırma sonucunda ulaşılan bulguların matematik ders kitabı yazarlarına rehberlik etmesi açısından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' ne göre hazırlanmış ilköğretim 6. sınıf matematik ders kitabı içerdiği değerler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın problemini "2024 yılı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli matematik öğretim programında vurgulanan değerlerin 6. Sınıf matematik ders kitaplarında yer alma durumları nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Alt problemlerinde ise aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Matematik ders kitaplarında, öğretim programında vurgulanan değerler ne sıklıkta yer almaktadır? Matematik ders kitaplarında yer alan değerlerin temalara göre yer alma durumları nasıldır?

Yöntem

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' ne göre hazırlanan 6. sınıf matematik ders kitabında değerlere ne ölçüde yer verildiğini incelenmenin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasında bir olay, durum, ilişki veya süreç belirlenen sayıda örneklem aracılığıyla derinlemesine incelenmektedir (Denscombe, 2010). Ele alınan durumlar bazen kişiler, topluluklar veya davranış ya da olaylar olabilirken bazen de kitaplar veya öğretim programları da olabilir (Cresswell, 2012; Neuman, 2014; Yin, 2011). Araştırmanın verileri doküman analizi yöntemiyle toplanacaktır. Doküman analizi, incelenen yazılı materyaller aracılığıyla belirli olgu ve kavramların değerlendirilmesini içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Sak ve diğerleri (2021) doküman analizini, belgesel tarama yöntemi olarak da adlandırmakta olup mevcut kayıtların ve belgelerin incelenmesi yoluyla veri elde edilmesini içermektedir. Çalışmada bu yöntemin seçilmesinin nedeni, doküman analizi ile mevcut ders kitaplarının içeriklerinin sistematik bir şekilde incelenmesi ve bu içeriklerin değerlere yönelik analizinin yapılabilmesidir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çalışmada 2025-2026 eğitim öğretim yılına ait MEB tarafından hazırlanan 6. Sınıf matematik ders kitabı incelenecektir. Ders kitaplarının seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemi olan ölçüt örnekleme kullanılmış ve ölçüt 6. sınıf düzeyi olarak belirlenmiştir. İncelenecek ders kitabının pdf formatına “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” resmi sayfasından ulaşılmıştır. 2025-2026 eğitim öğretim yılına ait MEB tarafından hazırlanan 6. sınıf matematik ders kitabı ilk dört tema birinci kitapta ve sonraki üç tema, ikinci kitapta olacak şekilde iki farklı basım yapılarak sunulmuştur. Bu çalışmada birinci ve ikinci kitap şeklinde ayırım yapılmayarak değerlerin temalara göre ele alınışı üzerinden inceleme yapılacaktır. İlköğretim 6. sınıf ders kitaplarında ele alınan değerlerin analizi için nitel veri analizinde kullanılan yöntemlerden biri olarak bilinen betimsel analiz yöntemi kullanılacaktır. Bu yöntem, verilerin önceden belirlenen temalar doğrultusunda sınıflandırılarak anlamlı bir biçimde yorumlanmasını sağlar (Çetin ve diğerleri, 2021). Betimsel analiz sürecinde, verilere ulaşılan kaynaklardan doğrudan alıntı yapılması da mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma kapsamında 2025-2026 eğitim öğretim yılı ilköğretim matematik dersi öğretim programında belirtilen yirmi değer ile sınırlandırılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler üzerinde öncesinde belirlenen tema ve kodlara göre yorumlar yapılacaktır. Elde edilen veriler tablolarla sunulacak ve yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ ne göre hazırlanmış 6. sınıf matematik ders kitabının değerler açısından incelenmesiyle, değerler eğitiminin öğretim materyallerine nasıl yansıtıldığına dair önemli veriler elde edilmesi beklenmektedir. Ders kitabında hangi değerlere yer verildiğinin belirlenmesiyle, matematik derslerinde değerler eğitiminin nasıl ele alındığına dair genel bir bakış sunulması beklenmektedir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulguların, matematik ders kitabı yazarlarına ve program geliştiricilere rehberlik etmesi; ayrıca öğretmenlerin değer aktarımı konusunda ders kitabını nasıl kullanmaları gerektiğine dair farkındalıklarını artırması öngörülmektedir. Bununla birlikte, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan içeriklerin değerler eğitimi açısından nasıl şekillendiğini ortaya koyması öngörülmektedir. Genel anlamda çalışmanın hem teorik hem uygulamalı düzeyde eğitim alanına katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, matematik ders kitabı, değerler, değerler eğitimi

Kaynakça

- Bolat, Y. (2013). Bir değer ölçme aracı: Çok boyutlu sosyal değerler ölçeği. *Turkish Journal of Education*, 2(4), 13-27. doi:10.19128/turje.181067
- Cresswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4. Baskı.). Boston: MA: Pearson.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çetin, İ., Mutluoğlu, A., Yazlık, D. Ö. ve Erdoğan, A. (2021). Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Kök Değerler Çerçevesinde İncelenmesi. Yaşadıkça Eğitim, 35(2), 715-732. doi:<https://doi.org/10.33308/26674874.2021352297>

Denscombe, M. (2010). The Good Research Guide: For Small-Scale Social Research Projects (4. Baskı.). Buckingham: Open University Press.

Durmuş, S. (2004). Matematik Eğitiminde Değerler Üzerine Bir Deneme. Değerler Eğitimi Dergisi, 2(7), 65-79.

İlden, A. ve Dombaycı, M. A. (2024). Eğitimde etik değerler ve felsefi temelleri: Öğrencilere etik değerlerin kazandırılması. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi, 6(11), 366-382.

MEB, M. E. B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni.

Mutlubaş, S. Y. (2021). Beşinci sınıf matematik ders kitaplarındaki temsillerin öğretim programındaki kök değerler bağlamında incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi. <https://books.google.com.tr/books?id=90XXzgEACAAJ> adresinden erişildi.

Neuman, W. (2014). Social research methods: Qualitative and quantitative approaches (7. Baskı.). London: Pearson Education.

Özel, A. (2015). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerdeki Değerler ile ilgili Algılarının İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(1), 227-256.

Sayın, V., Orbay, K. ve Altunay Şam, E. (2019). 5. Sınıf Matematik Ders Kitabının Değerlerimiz Açısından İncelenmesi. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 161-171. doi:10.21733/ibad.605040 doi:10.33400/kuje.843306

Üreyen Çimen, Ö. ve Özmantar, M. F. (2023). İlkokul Matematik Ders Kitaplarının Kök Değerler Açısından İncelenmesi. Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi, 4(2), 337-371. doi:10.54637/ebad.1309397

Yaman, H., Taflan, S. ve Çolak, S. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler. Değerler Eğitimi Dergisi, 7(18), 107-120. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10. Baskı.). Ankara.

Yin, R. (2011). Qualitative Research From Start to Finish. New York: Guilford Press.

Yücedağ, T. (2010). 2000-2009 Yılları Arasında Matematik Eğitimi Alanında Türkiye’de Yapılan Çalışmalarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

11. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakeme ve Argüman Yeterlikleri

Yeşim Yanardağ¹ & Tangül Kabael²

¹ Matematik Öğretmeni, Kilis Bilim ve Sanat Merkezi

² İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik eğitimcileri 1980’li yıllara dayanan araştırmalarında matematik öğretme ve ölçme değerlendirme çalışmaları için önkoşul niteliğinde olan matematiksel yetkinlik kavramının belirlenmesi ihtiyacını vurgulamışlardır (Hiebert, 1986). Bu doğrultuda öncü gelişmiş ülkeler olmak üzere çeşitli ülkelerde ulusal matematiksel yetkinlik standartları belirlenmiştir (NCTM, 2000; Kilpatrick vd., 2001; Weinert vd, 2011; Kozaklı Ülger, 2021). Matematik öğrenmenin matematiksel bilgiyi edinmenin çok ötesinde olduğu kabulünün hâkim olması ile bu standartların, matematiksel becerilerin kazanılmasına odaklandığı görülmektedir (Niss ve Højgaard, 2019). NCTM (Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi) standartları, Danimarka KOM projesi gibi çalışmaların yanı sıra OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) tarafından yürütülen Uluslararası PISA Değerlendirmesi ile de matematiksel yetkinliği destekleyen matematiksel yeterlikler çerçevesi çalışılmıştır. Matematik eğitimi alan yazınında olduğu gibi, bu yeterlik çerçevelerinde de öne çıkan yeterlilik, matematiksel muhakeme yeterliği olmuştur. Hatta 2023 yılında yayınlanan TIMMS Matematik Çerçevesinde matematiksel muhakemeye ilişkin bilişsel beceriler ayrı ayrı ele alınarak analiz etme, entegre etme, genelleştirme ve gerekçelendirme şeklinde ifade edilmiştir. Alan yazında matematiksel anlamının matematiksel muhakeme olmadan gerçekleşmeyeceği ve matematik öğrenimine temel teşkil ettiği vurgulanmıştır (örn. Ball ve Bass, 2003). Matematik eğitimi alan yazınında matematiksel muhakemeye hak ettiği önem her ne kadar verilmiş (Ball ve Bass, 2003; Boesen vd, 2014) olsa da bu yeterliliğin çeşitli bağlamlarda incelenmesi ihtiyacına halen sıklıkla vurgu yapılmaktadır (Sumarsih vd., 2018; Hidayat vd., 2022). Bu ihtiyaç bağlamlarından birisi de matematiksel muhakeme yeterliliğinin PISA çerçevesinde ele alınarak incelenmesidir. PISA, OECD tarafından yürütülen geniş çaplı bir Uluslararası değerlendirme olup, her üç yılda bir tekrar eden ölçme değerlendirme çalışmaları ile, güncellenen alan yazın ve PISA sonuçları doğrultusunda matematik okuryazarlığı çerçevesi sunmaktadır. Bunun yanı sıra, alan yazında oldukça yoğun çalışıldığı görülen matematiksel muhakemeyi PISA çerçevesinde ele alarak nitel olarak derinlemesine inceleyen araştırma sayısının beklenenden oldukça az olduğu görülmektedir. Diğer yandan PISA 2021 çerçevesine kadar ele alınan yedi matematiksel yeterlilikten birisi olan matematiksel muhakeme ve argüman yeterliği PISA 2021 matematik okuryazarlığı çerçevesinde merkeze alınmış ve matematiksel



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

süreçlerde önceki çerçevelere göre daha detaylandırılarak problem çözmedeki kilit görevi vurgulanmıştır.

Matematik eğitimindeki önemi aşikâr olan matematiksel muhakeme yeterliliği, PISA 2021 çerçevesinde ele alınışı ile bu araştırmanın odağını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı 11. sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme ve argüman yeterliklerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada 11. sınıf öğrencilerinin mevcut durumdaki matematiksel muhakeme ve argüman yeterliklerinin incelenmesi amaçlandığından nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması, olayları ve sistemleri derinlemesine inceleme imkânı sunan bir nitel bir araştırma desendir. Sınırları belli olan durumlara yönelik gözlem, mülakat veya dokümanlar aracılığıyla derinlemesine bilgi toplanır ve durum betimlenir (Creswell, 2013, Glesne, 2015). Araştırılacak durumun sınırlandırılmış olmasının yanı sıra veri toplama aşamasında görüşme yapılacak kişi sayısının ve gözlemlerin de sınırlandırılmış olması gerekir (Merriam, 2013). Durum çalışmalarında “nasıl” ve “niçin” sorularına odaklanılarak (Yin, 1984) duruma bağlı olarak farklılıklar ve sebepler açığa çıkarılabilmektedir (Akar, 2016).

Katılımcı seçimi amaçlı örneklem yöntemi ile yapılmıştır. Katılımcıların matematiksel muhakemeleri inceleneyeceğinden farklı yeterlilik düzeylerine sahip öğrencilerin bulunabildiği Kilis ilindeki bir Anadolu Lisesi belirlenmiştir. Belirlenen lisede görev yapan matematik zümre başkanı aracılığıyla başarı açısından maksimum çeşitliliğe sahip bir 11. sınıf şubesindeki öğrenciler katılımcı olarak belirlenmiştir. Toplam 35 katılımcıya ilk olarak açık uçlu PISA-1 testi uygulanmıştır. PISA-1 testi araştırmacılar tarafından daha önceki yıllarda yayınlanan PISA matematik okuryazarlığı sorularından seçilerek oluşturulmuştur. Uygulanan PISA-1 testinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda 35 katılımcının matematiksel muhakeme ve argüman yeterliliğine ilişkin performanslarının dört gruba ayrıldığı görülmüştür. Bu grupların her birinden ikişer katılımcı olmak üzere toplam sekiz odak katılımcı seçilmiştir. Seçilen sekiz katılımcının matematiksel muhakeme ve argüman yeterliklerinin derinlemesine incelemek amacı ile, PISA-1 testinde vermiş oldukları yanıtlara ilişkin birebir klinik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. PISA-1 testinden ve klinik görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizine dayalı olarak analiz edilerek yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında otuz beş 11. sınıf öğrencisine uygulanan açık uçlu PISA-1 testinin analizi sonucunda katılımcıların matematiksel muhakeme ve argüman performanslarının dört grupta incelenebileceği görülmüştür. Bu gruplardaki katılımcıların matematiksel muhakeme ve argüman



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yeterliliğine dayalı zihinsel eylemleri, Turner ve arkadaşları (2014) tarafından ortaya konulan matematiksel muhakeme düzeylerine göre yorumlandığında şu sonuca varılmıştır: Otuz beş katılımcıdan sekizinin matematiksel muhakeme performansları en alt düzey olan sıfırıncı düzey, yedisi birinci düzey, on yedi katılımcı ikinci düzey ve sadece üç katılımcının matematiksel muhakeme ve argüman yeterlikleri ise en üst düzey olan üçüncü düzey ile uyumludur.

PISA-1 testinden elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcıların matematiksel muhakeme ve argüman yeterlilik performanslarına göre oluşan bu dört grubun her birinden gönüllülük esasına göre ikişer katılımcı odak grup katılımcıları olarak belirlenmiş ve toplam sekiz odak katılımcının her biriyle ayrı ayrı klinik görüşme yapılmıştır. Klinik görüşmelere ait verilerin içerik analiz yöntemiyle analiz edilmesi sonucu elde edilen sonuçların PISA-1 testinden elde edilen muhakeme düzeyleri ile uyumlu olduğu, en üst düzey muhakemeye sahip olduğu görülen ve katılımcıların %8 ini oluşturan katılımcıların matematiksel süreçlerdeki zihinsel eylemleri gösterebildikleri, diğer gruptaki katılımcıların ise zihinsel eylemlerinin kısmen daha zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: matematiksel muhakeme, PISA, matematiksel argüman

Kaynakça

- Akar, H. (2016). Durum çalışması. Ed: Saban A. ve Ersoy A. Eğitimde nitel araştırma desenleri. Ankara: Anı Yayıncılık
- Almarashdi, H. S., & Jarrah, A. M. (2022). The Impact of a Proposed Mathematics Enrichment Program on UAE Students' Mathematical Literacy Based on the PISA Framework. Sustainability, 14(18), 11259. <https://doi.org/10.3390/su141811259>
- Ball, D. and Bass, H. (2003). Making mathematics reasonable in school. In J. Kilpatrick, G. Martin, and D. Schifter (Eds.), A research compaion to principles and standards for school mathematics (pp. 27-44). Reston, VA: National Concil of Teachers of Mathematics.
- Boesen, J., Lithner, J., & Palm, T. (2014). Reasoning, learning and assessment. Educational Studies in Mathematics, 85(1), 103–121.
- Creswell, J. W. (2013). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Glesne, C. (2015). Nitel araştırmaya giriş (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayınları.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Hiebert, J. (Ed.). (1986). *Conceptual and Procedural Knowledge: The Case of Mathematics* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203063538>

Hidayat, W., Rohaeti, E. E., Ginanjar, A., & Putri, R. I. I. (2022). An ePub learning module and students' mathematical reasoning ability: A development study. *Journal on Mathematics Education*, 13(1), 103-118. <http://doi.org/10.22342/jme.v13i1.pp103-118>.

Ingram, J., & Stiff, J. (2023). Mathematical reasoning and problem-solving in PISA 2022 – How do performance profiles vary across countries? *International Journal of Educational Research*, 122, 102236. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102236>

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.

Niss, M., & Højgaard, T. (2019). Mathematical competencies revisited. *Educational Studies in Mathematics*, 1-20.

Özaydın, Z., & Arslan, Ç. (2022). Assessment of mathematical reasoning competence in accordance with PISA 2021 mathematics framework. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 153–171. <https://doi.org/10.5578/afsocbil.2022.92527>

PISA (2021). *PISA 2021 mathematics: A broadened perspective* [https://one.oecd.org/document/EDU/PISA/GB\(2017\)17/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/PISA/GB(2017)17/en/pdf)

Sumarsih, & Budiyono, B. & Indriati, Diari. (2018). Profile of mathematical reasoning ability of 8 th grade students seen from communicational ability, basic skills, connection, and logical thinking. *Journal of Physics: Conference Series*. 1008. 012078. 10.1088/1742-6596/1008/1/012078.

Turner, R., Blum, W. & Niss, M. (2015). Using competencies to explain mathematical item demand: A work in progress. *Assessing mathematical literacy içinde* (s. 85-115). Springer, Cham.

Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. (3. Basım). California: Sage Publications.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Matematik Atlası

Seda Paşaoğlu

İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Cemil Yıldırım Bilim ve Sanat Merkezi Gölbaşı, Ankara

Problem Durumu

Matematik tarihi, yalnızca sayılar, teoremler ve formüllerden ibaret olmayıp; insanlığın düşünme biçimini, kültürel gelişimini ve bilimsel ilerlemesini şekillendiren önemli bir disiplindir. Ancak okul müfredatlarında matematik tarihi genellikle soyut, metin temelli ve kronolojik olarak aktarılmakta, öğrencilerin bu süreci deneyimsel olarak keşfetmelerine olanak tanınmamaktadır. Bu durum, öğrencilerin matematiği yaşayan bir bilim olarak algılamalarını güçleştirmekte ve tarihsel bağlamdan kopuk bir öğrenme süreci yaratmaktadır. Özellikle özel yetenekli öğrenciler açısından bu durum daha belirgin bir problem olarak görülmektedir. Çünkü özel yetenekli öğrenciler, öğrenme süreçlerinde rutin bilgidan ziyade keşfetme, ilişkilendirme ve problem çözüme odaklı öğrenme ortamlarına ihtiyaç duymaktadır.

BİLSEM gibi kurumlarda eğitim gören bu öğrenciler için öğrenme süreçlerinin; araştırmaya, keşfetmeye ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye elverişli olması beklenmektedir. Ancak mevcut materyal ve içerikler, genellikle bu potansiyeli yeterince desteklememektedir. Matematik tarihine yönelik farkındalığın artırılması, yalnızca kavramsal bilginin değil aynı zamanda bilimin doğasına yönelik farkındalığın da gelişmesine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla matematiğin farklı dönemlerde ve farklı coğrafyalarda gelişimini anlamak, öğrencilerin bilime yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilemektedir.

Günümüzde dijital araçların eğitsel ortamlarda kullanımının artması, bilgiye erişimi ve bilgiyi görselleştirme biçimlerini dönüştürmüştür. Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) ve bu sistemlerin eğitsel uyarlamaları, özellikle mekânsal düşünme ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirme noktasında önemli fırsatlar sunmaktadır. ArcGIS ve StoryMap gibi araçlar, öğrencilerin soyut bilgileri somutlaştırarak deneyimsel öğrenme süreçlerine dâhil olmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda “Matematik Atlası” projesi, matematik tarihini dijital ve mekânsal bir bağlamda yeniden kurgulamayı amaçlamaktadır.

Çalışma kapsamında geliştirilen dijital atlas, farklı dönemlerde yaşamış matematikçilerin doğum ve ölüm yerlerini, yaşadıkları coğrafyaları, bilimsel katkılarını ve eserlerini etkileşimli bir harita



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

üzerinden sunmaktadır. Böylece öğrenciler yalnızca bir bilgi tüketicisi değil, aynı zamanda bir bilgi keşfedicisi konumuna geçmektedir. Bu durum, hem matematik tarihine yönelik farkındalığı artırmakta hem de öğrencilerin mekânsal düşünme, araştırma ve analiz becerilerini geliştirmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmanın problem durumu, özel yetenekli öğrenciler için matematik tarihini dijital ortamda deneyimsel bir öğrenme aracına dönüştürme ihtiyacından doğmuştur. Çalışma, dijital araçların etkili kullanımıyla matematik tarihinin öğretimini zenginleştirmeyi ve bu sayede öğrencilerin hem akademik hem de bilişsel becerilerini desteklemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı bir durum çalışması olarak desenlenmiştir. Çalışmanın amacı, geliştirilen “Matematik Atlası” adlı dijital materyalin özel yetenekli öğrencilerin öğrenme deneyimlerine etkisini incelemektir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri derinlemesine analiz edilmiştir.

Çalışma iki aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada, geliştirilen dijital atlasın işlevselliğini ve anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla beş öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda içerik düzenlemeleri ve teknik iyileştirmeler gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada ise nihai uygulama, Ankara’daki bir Bilim ve Sanat Merkezi’nin (BİLSEM) matematik atölyesinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, 12–14 yaş aralığında olan ve yüksek akademik performans gösteren 15 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. 3 ders saati süren araştırmada gönüllülük esasına dayalı katılım sağlanmış, etik ilkelere uygun biçimde veri toplanmıştır.

Materyal geliştirme sürecinde ArcGIS StoryMap uygulaması kullanılmıştır. Bu araç, haritalama ve anlatı tabanlı içerikleri bir araya getirerek öğrencilerin etkileşimli öğrenme deneyimi yaşamalarına olanak tanımaktadır. Geliştirilen dijital atlas; matematikçilerin doğum-ölüm tarihlerini, yaşadıkları coğrafyaları, önemli katkılarını ve dönemsel bilimsel ortamı içeren metin, görsel ve video bileşenlerinden oluşmuştur.

Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş, temalar ve alt kategoriler oluşturularak öğrencilerin görüşleri sistematik biçimde yorumlanmıştır. Bulguların güvenilirliğini artırmak için iki araştırmacı bağımsız olarak kodlama yapmış, görüş birliği ve farklılıklar tartışılarak ortak temalar belirlenmiştir. Böylece analiz sürecinde hem geçerlik hem de güvenilirlik ölçütleri sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları, “Matematik Atlası”nın özel yetenekli öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Öğrenciler, uygulama aracılığıyla matematik tarihine karşı daha yüksek bir ilgi geliştirmiş, farklı dönemlerdeki matematikçilerin katkılarını kültürel ve tarihsel bağlam içinde



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

değerlendirebilmişlerdir. Ayrıca dijital harita aracılığıyla mekânsal okuryazarlık becerilerinde ilerleme kaydedilmiş, teknolojiyi öğrenme aracı olarak etkin biçimde kullanma becerileri gelişmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, öğrencilerin uygulamayı eğlenceli, öğretici ve ilham verici bulduklarını göstermiştir. Ek olarak, öğrencilerin matematiğin evrenselliğine dair farkındalıklarının belirgin biçimde arttığı gözlemlenmiştir. Sonuç olarak çalışma, matematik eğitimi ile dijital teknolojilerin bütünleştirildiği tarihsel ve mekansal boyutta birçok boyutta yenilikçi öğrenme ortamlarının, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: matematik eğitimi, ArcGIS, StoryMap, eğitsel dijital araç

Kaynakça

- Baki, A. (2019). Matematik Eğitimi ve Teknoloji. Ankara: Pegem Akademi.
- Bal, A. P., & Yılmaz, M. (2021). Dijital araçların matematik öğretiminde kullanımı: Fırsatlar ve sınırlılıklar. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi, 11(3), 1–18.
- Brunner, J. (2019). Learning and the Digital Mind. New York: Springer.
- Karakuş, F., & Öztürk, M. (2022). Özel yetenekli öğrenciler için dijital öğrenme materyalleri: Bir durum çalışması. Bilim ve Sanat Merkezleri Dergisi, 5(1), 25–40.
- MEB (2023). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Prensky, M. (2010). Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Uçar, Z., & Akkuş, R. (2020). Matematik tarihinde görselleştirmenin önemi. Matematik Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 8(2), 55–70.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

2024 Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerinin Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi

Selin Çenberci ¹ & Rüveyda Döndü Taşbaş ²

¹ Matematik Eğitimi, Necmettin Erbakan Üniversitesi

² Matematik Öğretmenliği, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Sürekli değişmekte ve gelişmekte olan dünyadaki değişimler insanların da değişikliklere ayak uydurmasını gerektirmektedir. Eğitim bilimlerinin de bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan değişimlerden önemli ölçüde etkilendiği görülmektedir. Öğrencilerin çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerle donatılmaları ise eğitim kurumlarında etkili öğrenme yaşantıları geçirmelerine bağlıdır (Demir, 2024). Bu doğrultuda eğitimde niteliği belirleyen temel unsurlardan biri öğretim programlarıdır. Öğretim programları, eğitimcilere yol göstererek sürecin planlanmasına ve uygulanmasına katkı sağlar. Bu programların doğru biçimde hazırlanması, anlaşılması ve incelenmesi eğitimin kalitesini artırmada önemli görülmektedir (Karataş Tekin, 2024).

Eğitim sistemleri, bu doğrultuda programlarını güncellemekte ve yeniden yapılandırmaktadır. Benzer şekilde ülkemizde eğitim-öğretim faaliyetleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmekte olup, 2024 yılında “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” adıyla programlarda yenilenmeye gidilmiştir. Bu yenilenmede öğretim programının hedef ögesinde yapılan değişiklikler dikkat çekmektedir. Öğretim programının hedef ögesi 2024 öncesinde kazanım olarak ifade edilirken, 2024 yılında yayınlanan programda, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri olarak adlandırılmıştır. Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin, diğer öğelerle de doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir (MEB, 2024). Eğitim programı alanındaki araştırmacılar, kazanımların öğretim programlarının temel öğelerinden biri olduğunu ve programın genel yapısına da yön verdiğini vurgulamaktadır (Demirel, 2017; Eke, 2015; Kubat,2015). Bu doğrultuda kazanımların doğru biçimde biçimlendirilmesinin öğretim programının başarısı açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Kunt & Yılmaz Bursa, 2024).

Kazanımların geliştirilmesinde farklı kuramsal ve uygulamalı kaynaklardan yararlanılmakta olup, bu kaynaklardan biri taksonomilerdir (Üstekidağ, 2021). Eğitimde taksonomi kavramı, istendik davranışların basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora olacak biçimde aşamalı sıralanmasıdır (Sönmez & Alacapınar, 2021). Alanyazında farklı taksonomiler geliştirilmiş olup, yapılan araştırmalarda en çok kullanılanların Bloom, SOLO, Fink ve Dettmer taksonomileri olduğu

görülmektedir (Arı, 2013). Bu taksonomiler arasında özellikle Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi hem yaygınlığı hem de öğretim programlarının hedef ve kazanımlarının sınıflandırılmasında sunduğu sistematik çerçeve nedeniyle ön plana çıkmaktadır (Bümen, 2006).

Bloom (1956) Taksonomisinin, ilk halinde tek boyut olan bilişsel beceriler altı düzeyde sınıflandırılmıştır: bilgi-kavrama-uygulama-analiz-sentez-değerlendirme. Bu yapı, basitten karmaşığa doğru hiyerarşik sıra izlemekte ve öğrencilerin bir üst basamağa geçişinin alt basamaktaki beceriye sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Zaman içerisinde eğitim alanındaki gereksinimlerin farklılaşmasıyla birlikte Bloom'un öğrencileri Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından taksonomi gözden geçirilmiş ve güncellenmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT), iki boyutta olup bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutu olarak adlandırılmıştır. Taksonomideki olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi bilgi boyutunu; hatırlama-anlama-uygulama-çözümleme-değerlendirme-yaratma basamakları ise süreç boyutlarını oluşturmaktadır. Taksonominin iki boyutlu yapısının, öğretim programı öğelerinin sınıflandırılması ile hedeflerin düzenlenmesinde eğitimcilere yol gösteren önemli bir çerçeve sunduğu belirtilmektedir (Altun & Yıldız, 2023). Bunun yanında eğitimcilerin kullandığı kavram ve terimlerde farkındalık kazanmalarına katkı sağlayarak eğitim sürecinde ortak dil oluşturmaktadır (Bümen, 2006).

Alanyazın incelendiğinde, farklı disiplinlerde taksonomilere yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Demir (2024), 2009 ve 2018 yıllarında uygulanmış Ortaokul Matematik Öğretim Programı kazanımlarını YBT'ye göre incelemiştir. Karataş Tekin (2024) ise 2024 İlkokul Matematik Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerini YBT'ye göre analiz etmiştir. Ancak, 2024 yılında yayımlanan Ortaokul Matematik Öğretim Programı üzerine YBT çerçevesinde yapılmış yeterli sayıda çalışmaya henüz rastlanmamıştır. Bu nedenle, mevcut araştırmanın önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, 2024 Ortaokul (5, 6, 7 ve 8. Sınıf) Matematik Öğretim Programında bulunan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin YBT'ye göre bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutlarının taksonomik düzeyini belirlemektir. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. 2024 ortaokul 5.sınıf matematik öğretim programındaki öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin YBT'nin bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutlarına göre dağılımı nasıldır?
2. 2024 ortaokul 6.sınıf matematik öğretim programındaki öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin YBT'nin bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutlarına göre dağılımı nasıldır?
3. 2024 ortaokul 7.sınıf matematik öğretim programındaki öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin YBT'nin bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutlarına göre dağılımı nasıldır?
4. 2024 ortaokul 8.sınıf matematik öğretim programındaki öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin YBT'nin bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutlarına göre dağılımı nasıldır?



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yöntem

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Matematik Öğretim Programında bulunan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin Yenilenen Bloom Taksonomisine göre bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutlarının taksonomik düzeylerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş olup doküman inceleme ve içerik analizi yöntemi kullanılacaktır. Doküman inceleme yöntemi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgulara ilişkin yazılı kaynakların sistematik olarak analiz edilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Eğitim alanında, eğitim programlarının yapısı, ders içerikleri, belirli bir eğitimin etkililiği ve eğitim uygulamaları doküman inceleme yöntemiyle incelenebilmektedir (Sak vd., 2021). Bu yöntem, aynı zamanda tek başına kullanılabilen bir nitel araştırma tekniği olarak da değerlendirilmektedir (Bowen, 2009).

İçerik analizi, sosyal bilimlerde sıkça kullanılan nitel veri çözümleme tekniklerinden biridir. Bu teknik, belirli kurallara dayalı kodlamalar yoluyla metin içeriğindeki ifadelerin daha küçük anlamlı gruplar altında özetlenmesini sağlayan sistematik ve yinelenebilir bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013). İçerik analizinde izlenecek süreçler, yapılacak analizin amacına ve incelenecek dokümanın türüne göre değişiklik gösterebilmektedir. Ancak Büyüköztürk ve arkadaşları (2013), içerik analizinin belirli aşamalardan oluştuğunu ifade etmektedir. Buna göre süreç, öncelikle araştırmanın amaçlarının, kavramlarının ve analiz birimlerinin belirlenmesiyle başlar. Ardından konu alanına ait verilerin nerede ve nasıl konumlandığının tespit edilmesi gelir. Daha sonra elde edilen veriler arasındaki ilişkileri açıklamaya yönelik mantıksal örgü geliştirilir. Bu aşamayı, kodlama kategorilerinin belirlenmesi ve kategorilerin geçerliliğini artırmak amacıyla uzman görüşlerinin alınması izler. Devamında verilerin sayma ve sayısallaştırma işlemleri gerçekleştirilir. Son aşamada ise elde edilen bulgular yorumlanarak sonuçlara ulaşılır. Bu araştırmanın analiz sürecinde de söz konusu aşamalar izlenecek ve elde edilen veriler bu doğrultuda değerlendirilecektir (Büyüköztürk vd., 2013).

Araştırma verileri için, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın internet sitesinde 2024 yılında yayınladığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Matematik Öğretim Programı'nda bulunan 5, 6, 7. Ve 8. Sınıflara ait 100 adet öğrenme çıktısı ve 488 süreç bileşenlerine ulaşılmıştır.(5.sınıf: 23 öğrenme çıktısı ve 108 süreç bileşeni, 6.sınıf: 24 öğrenme çıktısı ve 125 süreç bileşeni, 7.sınıf: 30 öğrenme çıktısı ve 148 süreç bileşeni, 8.sınıf: 23 öğrenme çıktısı ve 107 süreç bileşeni)

Araştırmada öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerin kategorileştirilmesi için kullanılacak olan Yenilenen Bloom Taksonomisi'nin belirtke tablosuna ise, Anderson, Krathwohl ve çalışma arkadaşlarının 2001 yılında yazdıkları, “A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing- A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives” adlı eserinden ulaşılmıştır. Elde edilen veriler tablolarla sunulacak ve yorumlanacaktır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 5, 6, 7 ve 8. sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin, Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi ile programın hedef boyutuna ilişkin önemli bulgular elde edilmesi beklenmektedir. Öğrenme çıktılarının bilişsel düzeylere göre dağılımının belirlenmesi ile, programın öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ne ölçüde desteklediğine dair genel bir bakış sunulması amaçlanmaktadır. Ayrıca, söz konusu programın yeni olması ve henüz yeterli düzeyde araştırılmamış olması nedeniyle, bu çalışmanın alan yazına özgün bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmadan elde edilecek bulguların; öğretmenlere, ders kitabı yazarlarına ve ölçme değerlendirme uzmanlarına yol gösterici nitelikte olması öngörülmektedir. Bununla birlikte araştırma bulgularının, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan ortaokul matematik dersi öğrenme çıktı ve süreç bileşenlerinin hangi düzeylerde yoğunlaştığını ortaya koyması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, matematik öğretim programı, Bloom Taksonomisi

Kaynakça

Altun, K., & Yıldız, D. (2023). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve PISA Okuma Becerileri Yeterliklerine Göre 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Tema Değerlendirme Sorularının İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(1), 90-106. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1128483>

Anderson, L., Krathwohl, R., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J. & Wittrock, M. (Ed.) (2001). *Taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of bloom's taxonomy*. New York, NY: Longman.

Arı, A. (2013). Bilişsel Alan Sınıflamasında Yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer Taksonomileri ve Uluslararası Alanda Tanınma Durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290. <https://doi.org/10.12780/UUSB164>

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.

Bowen, A. G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40.

Bümen, N. T. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel. F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Demir, Z. (2024). İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programları Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi], Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Demirel, Ö. (2017). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.

Eke, C. (2015). Dalgalar ünitesindeki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(4), 345-353.

Karataş, Tekin, K. (2024). 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı Öğrenme Çıktıları Ve Süreç Bileşenlerinin Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi], Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kubat, U. (2015). Beşinci sınıf fen bilimleri öğretim programının içerik ve kazanım ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Electronic Turkish Studies, 10(11), 1061-1070.

Kunt, M. & Yılmaz-Bursa, G. (2024). Okul Öncesi Eğitim Programı'nın taksonomiler açısından incelenmesi. TEBD, 22(2), 794-814. <https://doi.org/10.37217/tebd.1444915>

MEB, M. E. B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(1), 227-256.

Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2021). Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Üstekidağ, S. (2021). Okul öncesi eğitim programları kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi (1989-1994-2002-2006-2013). [Yüksek Lisans tezi], İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

From Rules to Role-Play: Changing Mathematics Teachers' Pedagogical Perspectives through Creative Drama-Based Professional Development*

Belma Türker Biber

Education Department, Aksaray Üniversitesi

Problem Statement

The mathematics education has been shaped on the basis of rules and procedures in current pedagogy. This pedagogical structure frequently cause considerable challenges for students in comprehending abstract concepts and cultivating a favourable disposition towards the discipline. The innovative education paradigm is predicated on the understanding of teaching approaches that focus on students not only as recipients of information but also as individuals who think, question, feel, and produce. At this point in the pedagogical process, creative drama emerges as a powerful tool with the potential to facilitate the structuring of students' thoughts, feelings and knowledge related to the lesson through direct experience. Creative drama is defined as a structured learning process in which students utilise improvisation and role-playing techniques, drawing upon their experiences in daily life, to bring a topic, situation, event, or idea to life. This pedagogical approach fosters students' expression of their sentiments, reflections, and insights concerning the subject matter, thereby facilitating the development of their communication aptitudes, self-assurance, empathy, critical thinking, and problem-solving abilities. The objective of this study is to ascertain the extent to which the perceptions of mathematics educators concerning the implementation of the drama method in mathematics instruction have been influenced by training in the drama method, which was facilitated within the framework of professional development studies. The study examines changes in teachers' ideas about creative mathematics lesson planning after professional development training. In order to achieve this objective, a systematic teacher training programme was devised, concentrating on both the theoretical underpinnings and practical implementations of the creative drama method in the domain of mathematics education. The programme under scrutiny provided an extensive overview of the theoretical underpinnings of the creative drama method, encompassing a wide array of techniques and their practical applications in the domain of mathematics education. In the practical element of the training, teachers prepared original mathematics lesson activities appropriate for their own grade levels and implemented them in the classroom environment using creative drama techniques. Based on this, the problem situation of the research can be stated as follows: What changes occur in teachers'

* Bu çalışma, TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı tarafından desteklenmiştir (224B114).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

approaches to creative mathematics lesson planning after participating in drama-based professional development?

Method

This study employed a qualitative research design to explore and understand the changes in mathematics teachers' pedagogical perspectives, instructional orientations, and lesson-planning approaches following a creative drama-based professional development program. The research adopted a case study methodology, which enabled an in-depth exploration of how teachers' beliefs, attitudes, and classroom practices evolved after structured training in the use of drama techniques for mathematics instruction.

The study group consisted of 15 volunteer middle school mathematics teachers, carefully selected according to their teaching experience (ranging from 5 to 15 years) and their willingness and motivation to participate in the project. The professional development program included theoretical and practical sessions focusing on integrating creative drama into mathematics lessons, emphasizing collaboration, reflection, and experiential learning.

During the implementation process, the qualitative data were collected through pre- and post-interview forms, which elicited teachers' experiences, expectations, and opinions about the use of drama in mathematics education. The collected data were systematically analyzed using content analysis techniques, allowing the identification of recurring themes, emerging categories, and meaningful patterns. The results provided insights into how participation in drama-based training supported teachers in rethinking pedagogical practices, enhancing creativity in lesson design, and fostering more student centered approaches to mathematics teaching.

Expected/Temporary Results

At the conclusion of the training programme, the participating teachers designed and presented original lesson plans that effectively integrated creative drama techniques aligned with the national mathematics curriculum. Through this process, they demonstrated an improved ability to design student-centered, interactive, and experiential learning environments. The majority of participants reported a strong willingness to apply the drama-based strategies in their future classroom practices, emphasizing that such approaches could significantly enhance motivation, participation, and conceptual understanding among students. Overall, this study highlights how creative drama-based professional development can act as a transformative catalyst in mathematics education, promoting innovation in instructional design and reshaping how abstract mathematical concepts are communicated, experienced, and meaningfully constructed by learners.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Keywords: creative drama, mathematics education, teacher training, pedagogical transformation, professional development

References

- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1).
- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: Naturel Yayınevi.
- Avcı Aykaç, E., & Metinnam, İ., (2019). Farklı Disiplinlerde Yaratıcı Drama Temelli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 117-136.
- Duatepe, A., & Akkuş, O. (2006). Yaratıcı dramının matematik eğitiminde kullanılması: kümeler alt öğrenme alanında bir uygulama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 89-95.
- Ersoy, E., & Türker Biber, B. (2020). Yaratıcı Drama Yönteminin Kesirlerde Toplama İşlemi Öğretimine Yansımaları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(1), 83-103.
- Özsoy, N. (2003). İlköğretim matematik derslerinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 112-119.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.
- Türker Biber, B., İspir, O. A., & Ay, Z. S. (2015). Matematik tarihinin öğretimi için alternatif bir öğretim yöntemi: Yaratıcı drama. *İlköğretim Online*, 14(4).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Matematik Dersinde Kendine Güven Ölçeğinde Madde İfade Etkisinin Ağ Analizi ile İncelenmesi: TIMSS 2023 Örneği

Yusra Nur Korkmaz ¹, Elif Ay Emanet ² & Ayfer Sayın ³

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Matematik Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

³ Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik dersinde kendine güven (mathematics self-confidence); öğrencilerin akademik başarıları, problem çözme becerileri, öğrenme motivasyonu ve öz-yeterlik algıları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Fan ve diğerleri, 2022; Wahyuni ve diğerleri, 2024). Öğrencilerin matematik dersine yönelik güvenlerinin aynı zamanda öğretmenlerin sınıf içi öğretimini de etkilediğini ortaya koymaktadır (McNeill & Polly, 2023). Bu nedenle öğrencilerin matematik dersinde kendine güven yapısının hem ulusal düzeyde hem de uluslararası karşılaştırmalı değerlendirmelerde incelendiği görülmektedir. Örneğin Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) uygulamasında öğrencilerin duyuşsal özellikleri içinde sözü edilen değişkene yönelik öğrenci anketleri bulunmaktadır. TIMSS sonuçları da öğrencilerin matematik okuryazarlık puanlarının matematik dersine yönelik özgüvenleri tarafından anlamlı bir şekilde açıklandığını göstermektedir (Akyüz, 2014). Benzer şekilde Casey ve diğerleri (2001) de yaptıkları çalışmada matematik dersine yönelik özgüvenin kız ve erkek öğrencilerin başarıları üzerinde ayrı ayrı etkisi olduğunu göstermişlerdir. Ayrıca yapılan araştırmalar, TIMSS uygulamasında özgüveninin ortalama matematik başarıları ile yakından ilişkili bir değişken olduğunu ortaya koymakla birlikte tüm ülkelerde tutarsız motivasyon profillerine sahip öğrenci kümeleri bulunduğunu göstermektedir (Michaelides ve diğerleri, 2019). Bu nedenle de matematik dersinde kendine güveninin geçerlik ve güvenilirlik kanıtları elde edilmiş araçlarla yapılması öne çıkmaktadır. Ayrıca uluslararası ölçme araçlarındaki madde yapılarının incelenmesi, elde edilen sonuçların güvenilir karşılaştırmalara temel oluşturması açısından önemli görülmektedir. TIMSS 2023 kapsamında yer alan “Matematik Dersinde Kendine Güven” ölçeğinde de öğrencilerin matematik öğrenimine yönelik özgüven düzeylerini belirlemek için olumlu ve olumsuz ifadelerden oluşan maddeler içerdiği görülmektedir. Ölçme araçlarında olumlu ve olumsuz ifade edilmiş maddelerin birlikte kullanılması, madde ifade etkisi (item wording effect) olarak bilinen psikometrik bir olgunun ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Madde ifade etkisi, ölçme araçlarında olumlu ve olumsuz maddelerin birlikte kullanılmasıyla bireylerin olumsuz maddeleri daha farklı yorumlamasından kaynaklanan maddelerin parametrelerini ve faktör yapısını etkileyen psikolojik bir olgu olarak

tanımlanmaktadır (Gu ve diğerleri, 2015; Salazar, 2015). Yapılan bazı çalışmalar, ölçme aracında olumsuz madde bulunmasının yanlılığa neden olmadığını gösterirken (Kam ve Meyer, 2015; Gu vd., 2015) birçok çalışma bireylerin olumlu maddelere daha yüksek puan verme eğiliminde olduğunu ve ölçme aracında olumlu ve olumsuz maddelerin -aynı yapıyı ölçmesine rağmen- farklı boyutlarda kümелendiğini göstermektedir (DiStefano & Motl, 2006; Salazar, 2015). Bu çelişkili sonuçlar, madde ifade etkisinin varlığını ve boyutunu ortaya koyabilecek, hem madde düzeyindeki ilişkileri hem de ölçeğin bütün yapısını aynı anda analiz edebilecek yöntemlere duyulan ihtiyacı ortaya koymuştur. Bu yöntemlerden biri de network analizidir. Network analizi ile birlikte gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrudan ve nedensel ilişki içinde olduğu bir sistem yürütülmektedir. Ayrıca maddeler arasındaki doğrudan ilişkileri ortaya koyarak kümelenme yapıları ve merkezi düğümler hakkında ayrıntılı bilgi sunarak sadece istatistiksel değil, aynı zamanda görsel ve ilişkisel düzeyde de ortaya koymaktadır (Schmittmann vd., 2013).

Bu çalışmanın amacı, TIMSS 2023 Türkiye örnekleminde matematik dersinde kendine güven ölçeğinde madde ifade etkisinin varlığını ve bu etkinin ağ yapısındaki yansımalarını ortaya koymaktır. Bu sayede madde ifade etkisinin varlığına ilişkin bulguların yeni bir yöntemle ortaya konulması ve elde edilen sonuçların, farklı gruplar arasındaki karşılaştırmalarda kullanılabilecek öneriler sunması hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada TIMSS 2023 uygulamasındaki Matematik Dersinde Kendine Güven Ölçeğinde madde ifade etkisinin network analizi ile incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmada TIMSS 2023 Türkiye örnekleminde yer alan 8. sınıf ($n = 4925$) öğrencilerinden elde edilen veriler kullanılmıştır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Ölçek 4'ü olumlu 4'ü olumsuz toplam 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 4'lü Likert ölçeğinde “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Yüksek puanın daha fazla kendine güven anlamına gelmesi için olumlu maddeler ters kodlanarak işleme alınmıştır. Araştırma kapsamında yapılacak analizler öncesinde veriler incelenmiştir. Kayıp veri analizi sonucunda geçerli gözlem sayısı 4791 olarak belirlenmiştir. Ardından AFA ve Network analizinin varsayımları incelenmiştir. AFA, maddelerin likert tipi olması nedeniyle polikorik korelasyon matrisi üzerinden yürütülmüş, faktörlerin ilişkili olabileceği varsayımıyla oblik döndürme tercih edilmiştir. Faktör çıkartma yöntemi olarak Maksimum Likelihood kullanılmıştır. Öncelikle faktör analizinin uygulanabilirliği kontrol edilmiştir. Korelasyon matrisi incelendiğinde tüm değerlerin .30'dan büyük olduğu görülmüştür. Korelasyon matrisinin faktörlenebilirliğine ise örneklem yeterliği hususunda bilgi veren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ölçütü ve gözlenen değişkenler arasında yeterli düzeyde doğrusal ilişki olup olmadığını sıyanan Barlett küresellik testi (Barlett test of sphericity) ile bakılmıştır. Analiz sonucunda KMO değeri .89 ve Barlett ki-kare test istatistiği anlamlı ($\chi^2 = 30325.34$; $p = 0.00$) bulunmuştur. Bu bulgular, verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Faktör

yapısı belirlenirken özdeğerler, yamaç testi grafiği ve paralel analiz sonuçları birlikte değerlendirilmiştir ve Matematik Dersinde Kendine Güven Ölçeğinin iki faktörlü olduğuna karar verilmiştir. Ölçek maddelerine ait faktör yük değerlerinin -0.065 ile 0.926 arasında değiştiği görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda, özdeğeri 3.132 olan ve toplam varyansın $\%39.2$ 'sini açıklayan ilk faktör, ayrıca özdeğeri 2.388 olan ve toplam varyansın $\%29.9$ 'unu açıklayan ikinci faktör elde edilmiştir. İki faktörlü yapı için açıklanan varyans $\%69$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca faktörleşmenin olumlu ve olumsuz maddeler arasında olduğu görülmüştür. AFA'nın ardından Network analizine geçilmiştir. Matematik Dersinde Kendine Güven Ölçeğindeki madde ifade etkisini incelemek için ölçeğe Keşifsel Grafik Analizi uygulanmıştır (KGA; Bulut vd., 2024; Golino ve Epskamp, 2017). Yöntemde öncelikle değişkenler arasındaki ilişkiler kısmi korelasyon katsayıları kullanılarak Gauss grafik modeli (GGM) ile tahmin edilmiştir. Bu aşamada R'da EGAnet paketindeki GLASSO algoritması kullanılmıştır (Christensen vd., 2020; Golino ve Christensen, 2025). Daha sonra ağ yapısındaki boyutları ortaya çıkarmak için Walktrap topluluk algılama algoritması (Walktrap community detection algorithm) uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçekte olumlu ve olumsuz ifade edilmiş maddelerin ağda belirgin topluluklar gösterecek şekilde kümelendiği görülmüştür. Ardından ölçek maddelerinin ağ yapısının demografik değişkenlere göre (cinsiyet ve sosyoekonomik statü) farklı alt gruplara ayrılıp ayrılmadığı Network Ağaç Analiz yöntemi ile kontrol edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ilk olarak AFA yapılmış ve 8. sınıf formu için geliştirilen ölçeğin iki farklı boyutta toplandığı belirlenmiştir. Boyutlarda yer alan maddeler incelendiğinde her iki sınıf düzeyinde de olumlu maddelerin bir boyutta, olumsuz maddelerin ise farklı bir boyutta toplandığı tespit edilmiştir. AFA'nın ardından matematik dersine yönelik kendine güven ölçeğinin boyutlarının kısmi korelasyonlara dayalı nedensel bir ilişki içinde incelenebilmesi amacıyla network analizi yapılmıştır. Network analizi sonucunda da 8. sınıf düzeyinde olumlu maddelerin bir boyutta, olumsuz maddelerin ise bir boyutta toplandığı tespit edilmiştir. Matematik Dersinde Kendine Güven Ölçeğine içerik açısından bakıldığında maddelerin aynı yapıyı ölçmeye yönelik olduğu görülmüştür. Dolayısıyla ortaya çıkan iki faktörlü yapının kavramsal olarak farklı boyutlara değil, ifadelerin olumlu ya da olumsuz yönde sunulmuş olmasına bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Network ağaç analizi sonuçlarına göre ise öğrencilerin cinsiyet ve sosyoekonomik statü değişkenlerine göre ayrıştığı görülmüştür. Ağacın en üst düzey bölünmesi cinsiyet değişkenine göre gerçekleşmiştir. Bu bulgular, madde ifade etkisinin katılımcıların yanıtlama eğilimleri üzerinde farklılıklar yaratarak, aynı yapıyı ölçen maddelerin istatistiksel olarak ayrı faktörlerde toplanmasına neden olabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, ölçek geliştirme ve geçerlik çalışmalarında madde ifade biçimlerinin dikkate alınması, elde edilen yapıların kuramsal tutarlılığını korumak açısından önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: madde ifade etkisi, network (ağ) analizi, TIMSS 2023, matematik dersinde kendine güven



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Akyüz, G. (2014). The effects of student and school factors on mathematics achievement in TIMSS 2011. *Education and Science*, 39(172).
- Bulut, H. C., Bulut, O., & Clelland, A. (2024). A psychometric network analysis approach for detecting item wording effects in self-report measures across subgroups. *Field Methods*, 36(2), 144-162.
- Casey, M. B., Nutall, R. L., & Pezaris, E. (2001). Spatial-mechanical reasoning skills versus mathematics self-confidence as mediators of gender differences on mathematics subtests using cross-national gender-based items. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32(1), 28–57.
- Christensen, A. P., Golino, H., & Silvia, P. J. (2020). A psychometric network perspective on the validity and validation of personality trait questionnaires.
- DiStefano, C., & Motl, R. W. (2006). Further investigating method effects associated with negatively worded items on self-report surveys. *Structural Equation Modeling*, 13(3), 440–464.
- Fay, N., Babys, U., & Gella, N. J. M. (2022). Analysis of students' mathematical communication skills in terms of self-confidence. *International Journal of Humanities Education and Social Sciences*, 1(5), 688–695.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill Education.
- Golino, H. F., & Epskamp, S. (2017). Exploratory graph analysis: A new approach for estimating the number of dimensions in psychological research. *PLOS ONE*, 12(6), e0174035.
- Kam, C. C. S., & Meyer, J. P. (2015). How careless responding and acquiescence response bias can influence construct dimensionality: the case of job satisfaction. *Organizational Research Methods*, 18(3), 512–541.
- McNeill, H., & Polly, D. (2023). Exploring primary grades teachers' perceptions of their Students' mathematics self-efficacy and how they differentiate instruction. *Early Childhood Education Journal*, 51(1), 79–88.
- Michaelides, M. P., Brown, G. T., Eklöf, H., & Papanastasiou, E. C. (2019). Motivational profiles in TIMSS mathematics: exploring student clusters across countries and time. Springer Nature.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Schmittmann, V. D., Cramer, A. O. J., Waldorp, L. J., Epskamp, S., Kievit, R. A., & Borsboom, D. (2013). Deconstructing the construct: a network perspective on psychological phenomena. *New Ideas in Psychology*, 31(1), 43–53.

Solís Salazar, M. (2015). The dilemma of combining positive and negative items in scales. *Psicothema*, 27(2), 192–200.

Wahyuni, R., Juniati, D., & Wijayanti, P. (2024). How do math anxiety and self-confidence affect mathematical problem solving?. *TEM Journal*, 13(1).

Gu, H., Wen, Z., & Fan, X. (2015). The impact of wording effect on reliability and validity of the Core Self-Evaluation Scale (CSES): a bi-factor perspective. *Personality and Individual Differences*, 83, 142–147.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İlkokul Matematik Ders Kitaplarında Problem Kurma Etkinliklerinin İncelenmesi: KKTC Örneği

Aygil Takır

Temel Eğitim Bölümü, Atatürk Öğretmen Akademisi

Problem Durumu

Problem çözme, matematik eğitiminde uzun yıllardır önemle üzerinde durulan temel bir beceridir. Bu beceri; problemi anlamlandırma, çözüm yolları geliştirme, uygun stratejiyi seçip uygulama ve sonuca ulaşma gibi süreçleri kapsamaktadır (Polya, 1957). Bununla birlikte, problem kurma alanı geçmişte yeterince ilgi görmemiş olsa da, son yıllarda bu konuda yapılan araştırmaların sayısında gözle görülür bir artış yaşandığı söylenebilir (Cai & Jiang, 2017). Silver (1994), problem kurmayı problem çözmenin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirmekte ve bunu, problem çözmeye başlamadan önce, çözüm sürecinde ya da bir problemin çözümü sonrasında yeni problemler üretme bağlamında ele almaktadır. Diğer taraftan, Stoyanova ve Ellerton (1996), problem kurmayı öğrencilerin matematiksel deneyimlerinden hareketle yeni anlamlar üretebilecekleri ve bu anlamları kendileri için değerli ve anlamlı problemler biçiminde ifade edebilecekleri bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu çerçevede problem kurma, belirli bir durum veya düşünceden hareketle yeni problemler ortaya koyma ya da var olan problemleri yeniden düzenleme eylemi şeklinde de ele alınabilir (Brown & Walter, 1983). Problem kurma, yalnızca problem çözmenin bir parçası olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin matematiksel düşünme biçimlerini görünür kılacak, yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilecek ve öğrenme süreçlerini derinleştirebilecek bir etkinlik olarak değerlendirilmektedir (Van Harpen & Sriraman, 2013).

Literatürde problem kurmanın öğrencilere sağladığı katkılar oldukça çeşitlidir. Problem kurma etkinlikleri, öğrencilerin problem çözme becerilerini desteklemekte (Leung, 1996), esnek ve varsayımsal düşünebilme becerilerini geliştirmekte (Lavy & Shiriki, 2010), özgüven kazandırmakta ve matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Turhan & Güven, 2014). Ayrıca, öğrencilerin öğrenme sürecinde sorumluluk üstlenmelerine, kavram yanlışlarının fark edilmesine ve öz-değerlendirme yapabilmelerine de olanak tanımaktadır (Silver & Cai, 2005). Bu yönüyle problem kurma, hem öğrenme hem de ölçme-değerlendirme bağlamında işlevsel bir araçtır.

Problem kurma etkinlikleri genel olarak üç ana kategoriye ayrılmaktadır: a) serbest, b) yarı-sınırlandırılmış ve c) sınırlandırılmış (Stoyanova & Ellerton, 1996). Serbest problem kurmada öğrencilere geniş bir özgürlük tanınırken, yarı-sınırlandırılmış problem kurma belirli işlem, sonuç veya görsellere dayalı problem üretmeyi içermektedir (Cankoy & Özder, 2011). Sınırlandırılmış problem kurma ise önceden verilmiş bir problem veya matematiksel yapı üzerinden yeni problem oluşturmayı kapsamaktadır. Ayrıca masallar, görseller, bulmacalar ya da yap-bozlar gibi anlamlı bağlamların kullanımı, problem kurma sürecini öğrenciler için daha ilgi çekici ve anlamlı hale getirmektedir (Goldenberg, 2019; Cankoy, 2014).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) ilkökul matematik öğretim programında problem kurma, temel öğrenme çıktılarından biri olarak açıkça vurgulanmaktadır. Programda; (i) verilen işleme uygun problem yazma, (ii) belirli bir sonuca dayalı problem kurma, (iii) bir tema ya da bağlama uygun problem oluşturma ve (iv) yarım bırakılmış bir problemi tamamlama kazanımları yer almaktadır. Bu çıktılar, problem kurmanın yalnızca bir öğrenme etkinliği değil, aynı zamanda öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerini değerlendirmede kullanılabilecek güçlü bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle ders kitaplarında problem kurma etkinliklerinin nasıl temsil edildiğinin araştırılması, öğretim programı ile ders materyalleri arasındaki uyumu anlamak açısından önem taşımaktadır. Problem kurma, öğrencilerin hazır verilen soruları çözmek yerine kendi sorularını üretmek matematiği deneyimlemelerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlar. Öğretmenler açısından ise öğrencilerin kurdukları problemler, onların kavrayış düzeyleri, stratejileri ve olası kavram yanlışları hakkında doğrudan bilgi edinme fırsatı sunar. Uluslararası literatürde de problem kurma, matematik eğitiminin temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmekte ve NCTM (2000) gibi standart belgelerinde, hem problem çözmeyle bütünleşik hem de başlı başına geliştirilmesi gereken bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, ders kitaplarında problem kurma etkinliklerinin nasıl temsil edildiğini incelemek, yalnızca programla materyaller arasındaki uyumu görmek açısından değil, aynı zamanda öğrencilerin uluslararası düzeyde beklenen matematiksel yeterliklerle donatılması açısından da büyük önem taşımaktadır. Ders kitapları öğretim programının sınıfa yansıyan en somut aracı olduğundan, bu araştırma, problem kurma becerisinin kitaplarda ne ölçüde ve nasıl yer bulduğunu ortaya koyarak, hem programın amaçlarının gerçekleştirilmesine hem de matematik öğretiminin niteliğinin geliştirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde desenlenmiş olup, doküman analizi yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Doküman analizi, yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesine ve yorumlanmasına olanak sağlayan bir yöntemdir ve bu çalışmada ders kitaplarında yer alan problem kurma etkinliklerinin kapsam, tür ve dağılımlarını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Araştırmanın dokümanlarını, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 4 ve



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

5. sınıf matematik ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmada, 4. sınıf düzeyinde üç, 5. sınıf düzeyinde ise iki kitap incelenmiştir. Matematik öğretim programında yer alan öğrenme alanları, Sayılar ve İşlemler, Geometri ve Ölçme ile Veri başlıkları altında ele alınmıştır. Bu yapı doğrultusunda, kitaplarda yer alan her bir problem kurma etkinliği Stoyanova ve Ellerton'un (1996) sınıflandırmasına göre serbest, yarı-sınırlandırılmış ve sınırlandırılmış problem kurma kategorileri kapsamında değerlendirilmiştir. Etkinliklerin öğrenme alanı ve sınıf düzeyine göre dağılımları belirlenmiştir. Veri analizi için ayrıntılı bir kodlama yönergesi hazırlanmış ve problem kurma kategorilerinin alt başlıkları Cankoy (2014) tarafından yapılan sınıflamaya göre tanımlanmıştır. Problem kurma etkinliklerinin alt kategorileri öğrencilerin bağımsız olarak çözebileceği etkinlikler, bazı adımları veya verileri verilen rehberli problem kurma etkinlikleri ve tamamen serbest etkinlikler şeklinde oluşturulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiş, betimsel istatistiklerle desteklenmiş ve tablolar hâlinde sunulmuştur. Veri analiz süreci hâlen devam etmekte olup, süreç tamamlandıktan sonra problem kurma etkinliklerinin değerlendirilmesi başka bir araştırmacı tarafından da yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veri analiz sürecinden elde edilen ön bulgular, 4. ve 5. sınıf matematik ders kitaplarında ilkökul öğrencilerinin problem kurma becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlik türlerine yer verildiğini ortaya koymaktadır. Bu etkinliklerin özellikle geometri konularında (örneğin, açılar, üçgenler ve üçgen çeşitleri gibi) yoğunlaştığı, bununla birlikte doğal sayılarla ilişkili problem durumlarının da ele alındığı görülmektedir. Bunun yanında, etkinliklerde daha çok sınırlandırılmış türde problem kurma durumlarına yer verildiği söylenebilir. Analiz süreci hâlen devam etmekle birlikte, mevcut bulgular problem çözme ve problem kurma etkinliklerinin ağırlıklı olarak geometri temelli ve sınırlandırılmış nitelikte olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu etkinliklerin öğrencilerin problem çözme stratejilerini uygulama süreçlerine de katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, problem kurma, ilkökul matematik ders kitapları, KKTC

Kaynakça

- Brown, S. I., & Walter, M. I. (2005). The art of problem posing (3rd ed.). Psychology Press.
- Cai, J., & Jiang, C. (2017). An analysis of problem-posing tasks in Chinese and U.S. elementary mathematics textbooks. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(8), 1521–1540. <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9748-4>
- Cankoy, O. (2014). Interlocked problem posing and children's problem posing performance in free structured situations. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12, 219–238.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Cankoy, O., & Darbaz, S. (2010). Problem kurma temelli problem çözme öğretiminin problemi anlama başarısına etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 11–24.

Cankoy, O., & Özder, H. (2011). Bağlam ve görsel anlatımların matematiksel sözel problem çözümüne etkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 91–100.

Goldenberg E. P. (2019) Problem posing and creativity in elementary-school mathematics. Constructivist Foundations, 14(3): 319–331.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). İlkokul matematik dersi öğretim programı (1–5. sınıflar). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti: MEB.

Polya, G. (1957). How to solve it (2nd ed.). Princeton University Press.

Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. For the Learning of Mathematics, 14(1), 19–28.

Stoyanova, E., & Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students' problem posing in school mathematics. In P. C. Clarkson (Ed.), Proceedings of the 19th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia (pp. 518–525). Melbourne, Australia: MERGA.

Turhan, B., & Güven, M. (2014). Problem kurma yaklaşımıyla gerçekleştirilen matematik öğretiminin problem çözme başarısı, problem kurma becerisi ve matematiğe yönelik görüşlere etkisi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43(2), 217–234.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Matematik Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Profilleri

Sedat Turgut

Sınıf Öğretmenliği, Bartın Üniversitesi

Problem Durumu

Kapsayıcılık kavramı, uluslararası literatürde farklı biçimlerde tanımlanabilmesi nedeniyle, alan yazında belirli bir kavramsal belirsizlik ve çeşitlilik içermektedir. Ainscow ve César (2006), kapsayıcılığı farklı bakış açılarından ele alınabilecek çok boyutlu bir eğitim olgusu olarak tanımlamakta ve kavramı engellilik ve özel gereksinimler, disiplin temelli dışlanmalar, dışlanma riski altındaki gruplar, herkes için okul anlayışı ve Herkes İçin Eğitim hareketi olmak üzere beş temel yaklaşım çerçevesinde kavramsallaştırmaktadır. Uluslararası düzeyde kapsayıcı eğitim, tüm öğrenciler arasındaki farklılıkları bir zenginlik olarak gören, çeşitliliği teşvik eden ve kapsayıcı öğrenme ortamlarını güçlendiren; nihai hedefi ırk, sosyal sınıf, etnik köken, din, cinsiyet ve yetenek temelli ayrımcı tutumlardan kaynaklanan sosyal dışlanmayı ortadan kaldırmak olan temel bir eğitim paradigması olarak giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Ainscow, 2020). Bu doğrultuda son yıllarda kapsayıcılık, öğrencilerin çeşitliliğini bir değer olarak kabul eden, öğrenme engellerini tanımlayıp ortadan kaldırmayı ve tüm öğrencilerin katılımı ile öğrenme başarısını artırmayı hedefleyen dinamik ve sürekli bir okul geliştirme süreci olarak ele alınmaktadır (Nührenbörger vd., 2025). Matematik eğitiminde kapsayıcılık ise eşitlik ve adalet ilkelerine dayalı bir değer sistemiyle tüm öğrencilerin öğrenmeye etkin katılımını destekleyen pedagojik uygulamaları bütünleştiren çok boyutlu bir olgu olarak kavramsallaştırılmaktadır (Roos, 2019).

Okulların kapsayıcı eğitime yönelimlerinin artması, öğretmenlerin pedagojik bilgi, beceri ve yeterliklerine yönelik gereksinimi önemli ölçüde artırmaktadır. Kapsayıcılık, eğitim sistemlerinde evrensel bir ilke olarak geniş kabul görse de bu ilkenin sınıf içi uygulamalara etkin biçimde yansıtılmasında öğretmen yeterlikleri ve tutumlarından kaynaklanan güçlükler devam etmektedir. Kapsayıcı eğitim uygulamalarının niteliğini ve sürdürülebilirliğini belirleyen temel etmenlerden biri, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleridir (Wray vd., 2022). Bu bağlamda, öğretmen yeterliklerindeki genel eğilimleri ortaya koyan değişken merkezli yaklaşımlara ek olarak, bireysel farklılıkların ve öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine göre oluşturdukları özgün örüntülerin anlaşılması için kişi merkezli yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır (Spurk vd., 2020). Bu doğrultuda, bu araştırmada sınıf



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öğretmenlerinin kapsayıcı ortamlarda matematik öğretimi yeterlik profillerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı ortamlarda matematik öğretimi yeterliklerine bağlı olarak hangi profiller belirlenebilir?
- Sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti profil üyeliğini anlamlı biçimde yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tarama deseni ile yürütülmüştür. Genellikle belirli bir zaman diliminde veri toplanarak yürütülen tarama araştırmaları, boylamsal, kesitsel ya da eğilim temelli biçimlerde tasarlanabilmektedir (Cohen vd., 2018). Bu araştırma kesitsel olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu kapsamda çalışma grubunu 2025-2026 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda görev yapmakta olan 248 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, Aerni (2008) tarafından geliştirilen, Meral ve Takunyacı (2016) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Kapsayıcı Ortamlarda Matematik Öğretimi Ölçeği (Teaching Mathematics in Inclusive Settings Survey) kullanılarak elde edilmiştir. Ölçeğin özgün formu incelenmiş ve inclusion teriminin anlamı doğrultusunda kaynaştırma yerine kapsayıcı terimi tercih edilmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı ortamlarda matematik öğretimi öz-yeterlik profillerini belirlemek amacıyla örtük profil analizi kullanılmıştır. Örtük profil analizi, gözlenen değişkenler kümesine dayalı olarak popülasyondaki gizli alt grupları (profilleri) belirlemeye yönelik bir modelleme yaklaşımıdır (Collins & Lanza, 2009). Analiz sürecinde, farklı profil sayısına sahip modeller karşılaştırılarak veriye en uygun model seçilir (Marsh et al., 2009; Tein et al., 2013). Bu yöntem, popülasyon heterojenliğini dikkate alarak bireylerin belirli profillere ait olma olasılıklarını tahmin etmeyi sağlar (Lanza & Rhoades, 2013; Spurr et al., 2020). Örtük profil analizi, Mplus 8.3 yazılımı (Muthén & Muthén, 2017) kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı ortamlarda matematik öğretimi öz-yeterliklerine ilişkin iki farklı profil belirlenmiştir. Birinci profil, hem öğretim stratejilerinde öz-yeterlik hem de sınıf yönetiminde öz-yeterlik düzeylerinin düşük olduğu Düşük Öz-Yeterlik Profili, ikinci profil ise her iki boyutta da yüksek ortalama puanlara sahip Yüksek Öz-Yeterlik Profili olarak tanımlanmıştır. Her iki boyutta benzer yönelim gösteren bu profiller, öğretmenlerin öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alanlarındaki öz-yeterlik algılarının birlikte değişim eğilimi sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin kapsayıcı öğretim yeterlikleri bakımından homojen bir yapı göstermediğini, tersine belirgin düzey farklılıklarının bulunduğunu göstermektedir. Cinsiyetin profil üyeliğini anlamlı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

biçimde yordamadığı bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin kapsayıcı ortamlarda matematik öğretimi öz-yeterliklerinin cinsiyet temelli bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: kapsayıcılık, matematik öğretimi, örtük profil analizi, sınıf öğretmenleri

Kaynakça

Aerni, P. W. (2008). Teacher self -efficacy and beliefs for teaching mathematics in inclusive settings (Publication No. 304446066) [Doctoral dissertation, The College of William and Mary in Virginia].ProQuest Dissertations & Theses Global.

Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3-4), 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>

Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238. <http://www.jstor.org/stable/23421604>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Collins, L. M., & Lanza, S. T. (2009). *Latent class and latent transition analysis: With applications in the social, behavioral, and health sciences*. John Wiley & Sons.

Lanza, S. T., & Rhoades, B. L. (2013). Latent class analysis: an alternative perspective on subgroup analysis in prevention and treatment. *Prevention Science*, 14(2), 157-168. <https://doi.org/10.1007/s11121-011-0201-1>

Marsh, H. W., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Morin, A. J. S. (2009). Classical latent profile analysis of academic self-concept dimensions: Synergy of person- and variable-centered approaches to theoretical models of self-concept. *Structural Equation Modeling*, 16(2), 191-225. <https://doi.org/10.1080/10705510902751010>

Meral, B. F., & Takunyacı, M. (2016). Turkish adaptation, validity and reliability studies of Teaching Mathematics in Inclusive Settings Survey. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 97-107. <http://dx.doi.org/10.19126/suje.05095>

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus user's guide*. Muthén & Muthén.

Nührenbörger, M., Wember, F. B., Wollenweber, T., Frischmeier, D., Korten, L., & Selter, C. (2025). Development of teachers' attitudes and self-efficacy expectations for inclusive mathematics



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

instruction: effects of online and blended learning programs. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 28, 151-177. <https://doi.org/10.1007/s10857-024-09624-8>

Roos, H. (2019). Inclusion in mathematics education: An ideology, a way of teaching, or both?. *Educational Studies in Mathematics*, 100(1), 25-41. <https://doi.org/10.1007/s10649-018-9854-z>

Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D., & Kauffeld, S. (2020). Latent profile analysis: A review and “how to” guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior*, 120, 103445. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103445>

Tein, J. Y., Coxe, S., & Cham, H. (2013). Statistical power to detect the correct number of classes in latent profile analysis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 20(4), 640-657. <https://doi.org/10.1080/10705511.2013.824781>

Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>

Matematiksel Yılmazlığın Matematik Öz-Yeterliği ile Matematik Kariyer İlgisi İlişkisindeki Aracılık Etkisi

İlknur Gülşen Turgut ¹ & Hazel Kılıç ²

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

² İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Hanife Murat Ortaokulu

Problem Durumu

Öz-yeterlik, bireyin belirli bir görevi başarabilme konusundaki kendi yeterliliğine duyduğu inançtır (Bandura, 1986). Matematik öz-yeterliği ise, bireyin belirli matematiksel görevleri yerine getirme, problem çözme ve matematik dersindeki başarısına ilişkin yeterlik algısını içeren bağlama özgü bir yapıdır (Pajares, 1996). Matematik öz-yeterliği, öğrencilerin matematik öğrenme süreçleriyle bağlantılı bir değişken olarak değerlendirilmektedir (Zakariya vd., 2021). Matematik öz-yeterliği, yalnızca öğrenme süreçlerini ve akademik performansı değil, aynı zamanda öğrencilerin uzun vadeli kariyer yönelimlerini de etkilemektedir (Street vd., 2024). Benzer biçimde, öğrencilerin zorluklarla başa çıkma biçimleri de öğrenme sürecini etkileyen önemli bir psikolojik özelliktir. Bu bağlamda, yılmazlık kavramı, bireylerin karşılaştıkları güçlükler karşısında dayanıklılık gösterme ve öğrenme süreçlerini sürdürme kapasitesiyle ilişkilendirilmektedir (Lee & Johnston-Wilder, 2017).

Matematiksel yılmazlık ise, matematik öğreniminde karşılaşılan engel ve güçlükleri aşarak öğrencilerin matematiğe karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini ifade eder. Matematiksel yılmazlığa sahip öğrenciler, öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükleri etkili biçimde yönetebilirler (Kooken vd., 2016). Araştırmalar, matematiksel yılmazlık ile öz-yeterlik arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu (Xenofontos & Mouroutsou, 2022) ve yüksek öz-yeterliğe sahip öğrencilerin STEM alanlarına ilgilerinin arttığını (Blotnicky vd., 2018) belirtmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin matematikle kurdukları bu psikolojik ve duyuşsal bağ, yalnızca bireysel öğrenme sonuçlarını değil, uzun vadede matematiğe yönelik ilgilerini de şekillendirebilmektedir.

Matematik bilgisi, modern dünyada toplumsal ilerleme, ekonomik gelişme ve teknolojik yeniliklerle doğrudan bağlantılıdır. Buna karşın uluslararası karşılaştırmalar, bazı öğrencilerin duyuşsal faktörlere (örn. kaygı, öz-yeterlik, yılmazlık vb.) bağlı olarak matematikten uzak durduğunu ve bunun uzun vadede matematik temelli kariyer tercihlerine de yansıdığını göstermektedir (Beilock & Willingham, 2014). Bu bağlamda, çalışmada matematik öz-yeterliği ile matematik kariyer ilgisi arasındaki ilişkide matematiksel yılmazlığın aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmanın varsayımları şu şekildedir:



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Matematik öz-yeterliği, matematik kariyer ilgisini pozitif ve anlamlı bir şekilde yordar.
- Matematik öz-yeterliği, matematiksel yılmazlığı pozitif ve anlamlı bir şekilde yordar.
- Matematiksel yılmazlık, matematik kariyer ilgisini pozitif ve anlamlı bir şekilde yordar.
- Matematiksel yılmazlık, matematik öz-yeterliği ile matematik kariyer ilgisi arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlenir.

Yöntem

Bu araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, anket ve ölçek temelli veri toplama teknikleriyle yürütülen kesitsel ve boylamsal çalışmaları kapsamaktadır (Fowler, 2014). Bu çalışmada ise kesitsel tarama deseni tercih edilmiştir. Araştırmının katılımcıları uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma grubunu, 2025-2026 akademik yılı güz yarıyılında Bursa ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okulunda öğrenim gören 279 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır.

Veriler, Matematik Öz Yeterlik Ölçeği (Kartal vd., 2022), Matematik Kariyer İlgisi Ölçeği (Koyunlu Ünlü vd., 2016) ve Matematikte Akademik Yılmazlık Ölçeği (Pekdemir vd., 2019) ile toplanmıştır. Araştırmada aracılık ilişkisini içeren varsayımlar bootstrap temelli regresyon analizi ile test edilmiştir. Bootstrap yöntemi, orijinal veri setinden çok sayıda yeniden örnekleme yapılmasına ve bu örneklemeler üzerinden istatistiksel çıkarımlar elde edilmesine dayanmaktadır. Bu yaklaşım, özellikle aracılık etkilerinin anlamlılığını sınamada güçlü bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Hayes, 2018). Analizler, Hayes (2022) tarafından geliştirilen PROCESS v4.2 aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Aracılık testi için Model 4 tercih edilmiştir (Hayes, 2018). Aracılığın anlamlılığı, %95 güven aralığında 5000 bootstrap yeniden örneklemeyle değerlendirilmiş, etki büyüklüğü Kappa (K2) katsayısı üzerinden yorumlanmıştır. Buna göre, K2 değerinin .01 düzeyine yakın olması küçük, .09 düzeyinde olması orta, .25 düzeyinde olması ise büyük etkiyi göstermektedir (Preacher & Kelley, 2011).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, matematik öz-yeterliği ile matematik kariyer ilgisi arasındaki ilişkide matematiksel yılmazlığın aracılık rolü incelenmiş ve bu doğrultuda önerilen varsayımlar araştırma bulgularıyla doğrulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, matematik öz-yeterliği hem matematik kariyer ilgisini hem de matematiksel yılmazlığı olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, matematiksel yılmazlık da matematik kariyer ilgisini pozitif yönde etkileyerek, matematik öz-yeterliğinin kariyer ilgisine etkisinde aracılık rolü üstlenmektedir. Bulgular, matematik öz-yeterliği ve matematiksel yılmazlık değişkenlerinin birlikte ele alınmasının, öğrencilerin kariyer ilgilerini anlamada daha bütüncül bir bakış açısı sunduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, bu çalışma, matematik öz-yeterliği ve matematiksel yılmazlığın öğrencilerin matematikle ilişkili kariyer yönelimlerinde kritik bir rol



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

oynadığını ortaya koymakta ve bu değişkenlerin birlikte ele alındığı modellerin gelecekteki araştırmalara önemli katkılar sağlayabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: matematik kariyer ilgisi, matematik öz-yeterliği, matematiksel yılmazlık

Kaynakça

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice Hall.

Beilock, S. L., & Willingham, D. (2014). Ask the cognitive scientist-math anxiety: Can teachers help students reduce it? *American Educator*, 38, 28-33.

Blotnicky, K. A., Franz-Odenaal, T., French, F., & Joy, P. (2018). A study of the correlation between STEM career knowledge, mathematics self-efficacy, career interests, and career activities on the likelihood of pursuing a STEM career among middle school students. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0118-3>

Fowler Jr, F. J. (2013). Survey research methods. Sage publications.

Hayes, A. F. (2018). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (2nd ed.). The Guilford Press.

Hayes, A. F. (2022). The PROCESS macro for SPSS, SAS, and R. <https://processmacro.org/download.html>

Kartal, B., Baltacı, S., & Yıldız, A. (2022). Ortaokul öğrencileri için matematik öz yeterlik ve kaygı ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve matematiksel öz benlik algısı ile ilişkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 2471-2522.

Kookan, J., Welsh, M. E., McCoach, D. B., Johnston-Wilder, S., & Lee, C. (2016). Development and validation of the mathematical resilience scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 49(3), 217–242. <https://doi.org/10.1177/0748175615596782>

Koyunlu Unlu, Z., Dokme, I., & Unlu, V. (2016). Adaptation of the science, technology, engineering, and mathematics career interest survey (STEM-CIS) into Turkish. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 21-36, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.2>

Lee, C., & Johnston-Wilder, S. (2017). The construct of mathematical resilience. In U. X. Eligio (Ed.), *Understanding emotions in mathematical thinking and learning* (pp. 269-291). Academic Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 325-344. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0025>

Pekdemir, Ü., Yazıcı, H., Altun, F., & Tosun, C. (2019). Matematikte Akademik Yılmazlık Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 217-231. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.446722>

Preacher, K. J., & Kelley, K. (2011). Effect size measures for mediation models: Quantitative strategies for communicating indirect effects. *Psychological Methods*, 16(2), 93-115. <https://doi.org/10.1037/a0022658>

Street, K. E. S., Malmberg, L. E., & Schukajlow, S. (2024). Students' mathematics self-efficacy: A scoping review. *ZDM-Mathematics Education*, 56(2), 265-280. <https://doi.org/10.1007/s11858-024-01548-0>

Xenofontos, C., & Mouroutsou, S. (2022). Resilience in mathematics education research: a systematic review of empirical studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(7), 1041-1055. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2115132>

Zakariya, Y. F. (2021). Self-efficacy between previous and current mathematics performance of undergraduate students: an instrumental variable approach to exposing a causal relationship. *Frontiers in Psychology*, 11, 556607. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.556607>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Jo Boaler'in ‘Konumuz: Matematik’ Kitabının Matematik Eğitimi Bağlamında İncelenmesi

Suzan İpek Gündag¹ & Emre Ev Çimen¹

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment, PISA), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde, 15 yaş grubu öğrencilerin matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerilerini değerlendiren uluslararası bir araştırmadır. İlk olarak 2000 yılında uygulanan PISA araştırmalarına, Türkiye ilk kez 2003 yılında katılmış ve matematik okuryazarlığı alanında 41 ülke arasından 34. sırada yer almıştır (Milli Eğitim Bakanlığı-[MEB], 2004). Okuma becerileri ve fen okuryazarlığında da benzer şekilde ülke ortalamalarının altında kalmıştır. PISA gibi uluslararası araştırmalarda ortalamaların altında kalınması eğitim alanında yapılacak bir reformu zorunlu kılmıştır. Bu reform kapsamında öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetiştirilmesi için, öğrenci merkezli eğitim anlayışını temel alan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak, İlköğretim Matematik Programı yenilenmiş, 2004-2005 öğretim yılı başında 6 il 100 pilot okulda uygulanmaya başlanmış ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren de tüm okullarda uygulanmaya başlanmıştır (Pesen, 2005). Bu program, matematik eğitimi alanında yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar, gelişmiş ülkelerin matematik programları ve ülkemizdeki matematik eğitimi deneyimleri temel alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan matematik programı, “Her çocuk matematiği öğrenebilir.” ilkesine dayanmaktadır (MEB, 2005). Bu ilke matematik eğitimi için bir dönüm noktasıdır ve sonraki öğretim programlarında da benzer yaklaşımların olduğu bilinmektedir. Bu kapsamda, “Matematik, doğuştan gelen, geliştirilemeyen sabit bir yetenek midir? Yoksa her öğrenci için iyi bir öğretim ortamı hazırlandığında öğrenilebilen geliştirilebilen bir beceri midir?” Doğrudan ölçülemeyen psikolojik bir yapının dolaylı olarak ölçülmesinden kaynaklı bu problem birçok araştırmaya konu olmuştur. Jo Boaler’in “Konumuz: Matematik” kitabı da bu konu üzerine yoğunlaşmış, “Her çocuk matematik öğrenebilir” ilkesini bir adım öteye taşıyarak, iyi bir öğretim ortamı ve etkili yöntem ve tekniklerle “Her çocuk ileri düzeyde matematik öğrenebilir.” ilkesini benimsemiştir (Boaler, 2015, s. 27). Bu araştırma kitabı, matematik eğitimi konusunda umutsuz olan başta matematik öğrencileri olmak üzere matematik öğretmenlerine ve ebeveynlere umut olmayı sürdürmektedir. Araştırmada Jo Boaler’in “Konumuz: Matematik” kitabının matematik eğitimi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- En iyi matematik eğitimi nasıl mümkündür?
- Matematikte nasıl başarılı olunur?
- Her eğitim-öğretim yaklaşımı her çocuk için uygun mudur?
- Matematikte hız önemli midir, ya da matematik hızdan ayrı tutulması gereken bir kavram mıdır?
- Matematikte hata yapmak önemli midir?
- Matematik öğretiminde öğretmenlerin yaklaşımları nasıl olmalıdır?
- Matematik öğretiminde velilerin yaklaşımları nasıl olmalıdır?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Farklı disiplinleri ve birçok kavramı bir araya getiren nitel araştırmaları sadece bir şekilde tanımlamak oldukça zordur. Bu sebeple şemsiye bir kavram olduğu düşünülebilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel araştırma, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı bir araştırma türüdür. Bu çalışmada kullanılan yöntem nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizidir. Doküman analizi, belgesel tarama olarak da bilinir, bu taramada mevcut kayıt ve belgeler incelenerek veriler elde edilmektedir. Belli bir amaca yönelik olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme aşamalarını kapsamaktadır (Karasar, 2005). Bu yöntem çoğunlukla bilgi bilimi uzmanlarının, profesyonel tarihçilerin ve kütüphanecilerin kullandığı bir yöntem olarak algılanmaktadır; ancak doküman analizi sosyal araştırma protokolüne sıkı bir bağlılık gerektiren bilimsel bir yöntem olarak bütün araştırmacılar tarafından kullanılabilecek faydalı bir yöntemdir (Mogalakwe, 2006). Bu araştırma türü nitel araştırmalarda çok sık olarak kullanılan yöntemlerdendir. Öte yandan, bu yöntemle ilgili çalışmalarda artışa rağmen, özellikle eğitim alanında yapılan çalışmalarda bu yöntemin diğerlerinden daha az kullanıldığı belirlenmiştir (Şenyurt & Özkan, 2017). Yıldırım ve Şimşek (2006), nitel araştırmalarda toplanan verilerin, hedef kitlenin özelliğine ve konusuna göre birden çok araştırma yönteminden faydalanılabileceğini belirtmektedir. Bu amaçla Jo Boaler'in "Konumuz: Matematik" adlı kitabı araştırma kapsamında belirlenen başlıklar altında incelenmiştir. Kitap içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Boaler'in Konumuz: Matematik kitabından elde edilen bulgulardan yola çıkılarak şu sonuçlara varılmıştır. Sınav odaklı eğitim sistemlerinde zaman sınırlamasından dolayı sınıflarda hız teşvik edilir ve hızlı olanın zeki olduğu algısı vardır. Oysa her şeyi derinlemesine öğrenmek isteyen ve bu yüzden hızlı ilerleyemeyen öğrenciler için ya da farklı öğrenme stillerine sahip bireyler için bu bir dezavantaj



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

olarak görülmektedir. Sınav odaklı eğitim sistemlerinde hızın önemli olmasından kaynaklı eğitim ortamı da bunun paralelinde kısa sürede çok sayıda problem çözebilecek şekilde düzenlenmektedir. Oysa matematik başarısında dünya sıralamalarında üstlerde yer alan ülkelerde çok soru çözmek yerine az sayıda soruyu matematiğin farklı yönleriyle irdelemek, derinlemesine çözmek ön plandadır. Bu nedenle öğretmenler öğrencilere bir derste çok soru çözdürme kaygısına düşmemeli bunun yerine öğrencilerin az sayıda karmaşık soruyu derinlemesine yorumlamalarını teşvik etmelidir. Son yıllarda nörobilim (sinirbilim) alanında yapılan çalışmalar, aktif öğrenmede hataların çok önemli olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmalara göre beyinde yeni bağlantıların oluştuğu hatanın yapıldığı durum ve hatanın farkına varıldığı durum olmak üzere iki durum vardır. Bu bağlamda hataların öğrenmeler için fırsat olduğu söylenebilir. Kitapta, öğrencilerin, hata yapmaktan korkmamaları için teşvik edilmeleri ve eğitim ortamının hataya tolerans gösterilen rahat bir ortam olması teşvik edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: matematik eğitimi, Jo Boaler, konumuz matematik, kitap inceleme.

Kaynakça

Boaler, Jo; Staples, Megan (2008). "Eşitlikçi Bir Öğretim Yaklaşımıyla Matematiksel Gelecekler Yaratmak: Railside Okulu Örneği" (PDF). Teachers' College Record, 110(3), 608–645. doi: 10.1177/016146810811000302. ISSN0161-4681.S2CID145439516.

Bracey, G. W. (2003). Tracking, by accident and by design. Phi Delta Kappan, December, 332-333.

Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. Random House.

Dweck, C. S. (2012) Personal Communication, Teaching Mathematics for a Growth Mindset workshop, Stanford, CA, July

Lee, S. M. (22 Mart 2023). "The divider". The Chronicle of Higher Education. Erişim tarihi 22 Mart 2023.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.

Linchevski, L., & Kutscher, B. (1998) Tell me with whom you're learning and I'll tell you how much you've learned: mixed-ability versus same-ability grouping in mathematics, Journal for Research in Mathematics Education, 29, 533-554. <http://dx.doi.org/10.2307/749732>

Maguire E.A. ve diğerleri (2000). Taksi şoförlerinin hipokampusünde navigasyonla ilgili yapısal değişim. Ulusal Akademi Bildirileri (ABD), 97, 4398-4403.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Mogalakwe, M. (2006). The use of documentary research methods in social research. *African Sociological Review*, 10(1), 221-230.

Moser, J.S. ve diğerleri (2011). Hatalarınıza dikkat edin: büyüme zihniyetini hata sonrası uyarlanabilir ayarlamalara bağlayan sinirsel bir mekanizmaya ilişkin kanıt. *Psychological Science*, 22(12) 1484-1489.

Schwartz, L. (2001). *A Mathematician Grappling with His Century*. Basel: Birkhäuser.

Scott, S. (27 Nisan 2018). "Jo Boaler Herkesin Matematiği Sevmesini İstiyor". *Stanford Dergisi*. Stanford Üniversitesi. Erişim tarihi 11 Haziran 2021.

Slavin, R.E. (1990) Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best evidence synthesis, *Review of Educational Research*, 60(3), 471-499.

Woollett, K., & Maguire, E. A. (2011). Acquiring “the knowledge” of London's layout drives structural brain changes. *Current biology*, 21(24), 2109-2114.

Yeager, D. S., Johnson, R., Spitzer, B. J., Trzesniewski, K. H., Powers, J., & Dweck, C. S. (2014). The far-reaching effects of believing people can change: implicit theories of personality shape stress, health, and achievement during adolescence. *Journal of personality and social psychology*, 106(6), 867.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Matematik Eğitimi ve Yapay Zeka: Bir Betimsel Analiz

Yeşim Yanardağ¹ & Yonca Kule²

¹ Matematik Öğretmeni, Kilis Bilim ve Sanat Merkezi

² İlköğretim Matematik Öğretmenliği, TED Üniversitesi

Problem Durumu

İlk kez 1956 yılında ortaya atılan yapay zeka hayatımıza hızlı bir giriş yapsa da yapay zekanın tanımını tam olarak yapılamamıştır (Pirim, 2006). Kimi yazarlara göre insanın düşünme sitemini taklit edebilen, öğrenebilen bir teknoloji uygulamaları iken (Tamer ve Övgün, 2020) kimilerine göre yapay zekâ, insan zekâsı gerektiren görevleri yapabilecek nitelikte sistem üretebilen bir bilgisayar bilimi alanıdır (McCarthy, 2004).

Yapay zeka eğitimin birçok alanında kolaylık sağlayarak öğretmen ve öğrencilere destek vermiştir (Supriyadi ve Kuncoro, 2023). Matematik eğitimindeki kullanım alanları diğer alanlarda olduğu gibi çeşitlidir. Ders planlarının hazırlanmasından matematiksel görevler oluşturarak öğretimin çeşitlendirilmesi kadar birçok yerde kullanılmıştır. Örneğin Voskoglou ve Salem (2020) yapay zeka ile geleneksel öğrenmeyi incelemiş ve yapay zekanın öğretmenlerin yerini alabilmesinin zor olduğunu belirtmiştir. Li (2024) ise ilköğretim matematik dersleri ile yapay zekanın entegrasyonunu ele alıp öğretmenlerin yapay zekayı kullanabilme ve öğrenebilme durumlarını incelemiştir. Li ve Manzari (2025) de benzer şekilde yapılan entegrasyonda çevresel ve bireysel etkileri araştırmaktadır. Çalışmada daha çok çevresel faktörlerin etkisi görülse de öğretmenlerin içsel faktörleri de vurgulanmıştır. Setala ve arkadaşları (2025) lise öğrencileri ile yapay zekayı ancak matematik derslerinde fayda sağlama ölçüsünde kullandıklarını görmüştür. Lademann ve arkadaşları ise (2024) yapay zeka botlarının matematik dersindeki etkisini ele aldığında ciddi bir etki yaratmasa da olumlu duygulara sebep olduğunu açıklamıştır. Ayrıca uzun vadeli ve kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır.

Yapay zekanın birçok fayda getirmesi sebebiyle kullanım yerleri ve nasıl kullanıldığı derinlemesine bilinmeli ve olası her türlü durum gün ışığına çıkarılmalıdır. Bu sebeple ilk olarak matematik eğitiminde yapay zekanın Türkiye’de nasıl ve nerelerde kullanıldığının bilinmesine dair ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Yapılan bu çalışma ile hem ulusal literatürde matematik eğitimi alanında yapay zeka ile yapılan araştırmaların mevcut duruma ilişkin detaylı bilgiler elde edilebilecek hem de bu sayede oluşan boşlukların daha rahat görülmesi ve olası iyileştirmeler için yol gösterebilmesi

sağlanabilecektir. Tüm bu sebeplerden dolayı araştırmada Türkiye’de matematik eğitimi ve yapay zeka ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıda verilen alt amaçlar belirlenmiştir:

- Çalışmaların modeli nedir?
- Örneklem nasıldır?
- Hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
- Çalışmalarda yer alan matematiksel konular nelerdir?
- Çalışmalarda yer alan temalar nelerdir?
- Çalışmalarda sunulan öneriler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma kullanılmıştır. Daha önceki yıllarda matematik eğitimi alanında yapay zeka ile ilgili yapılmış çalışmaların incelenmesi hedefleyen bu araştırmada doküman inceleme tekniği kullanılmış ve hem tematik hem de metodolojik olarak betimleyici bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Böylelikle matematik eğitimi alanında yapay zeka ile ilgili çalışma yapacak olan araştırmacıların şu ana kadarki durumu tam olarak görebilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmanın modeli betimsel içerik analizi olarak belirlenmiştir. Hem yöntem hem de veri analiz tekniği olarak kullanılabilen içerik analizinin yöntem olarak kullanılması üç farklı şekildedir: Meta analiz, meta sentez ve betimsel içerik analizi (Dinçer, 2018). Betimsel içerik analizinde belli alanda yapılmış olan çalışmalar sistemli bir şekilde incelenir, veriler belirli temalar altında toplanır ve birlikte yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Böylece veriler okuyucunun anlayabileceği bir şekilde organize edilmiş olur. Araştırma süreci her iki araştırmacı tarafından objektif bir şekilde ayrı ayrı gözden geçirilmiş ve son analizler tekrar karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın veri toplama süreci üç aşama şeklinde yapılmıştır. İlk olarak matematik eğitiminde yapay zekanın literatürde hangi ölçütlere göre ve hangi veri tabanlarında araştırılması gerektiğine karar verilmiştir. Araştırma sürecinde “matematik eğitimi yapay zeka”, “matematik öğretimi yapay zeka” ve “matematik yapay zeka” kelimeleri ile araştırma yapılmıştır. Veri tabanı olarak Google akademi, Dergipark, SOBIAD kullanılmıştır. Ardından belirlenen anahtar kelimeler belirlenen veri tabanlarında tek tek taranmıştır. Elde edilen makaleler aşağıdaki ölçütlere göre belirlenmiştir.

- Çalışma amacının matematik eğitimiyle ilişkili olması,
- Çalışmanın Türkiye’de gerçekleşmesi,
- Erişime açık yayınlanması.

Son olarak elde edilen çalışmalar araştırmanın amacına göre analiz ayrı ayrı analiz edilmiştir. Elde edilen tablo haline getirilerek yorumlanmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen makalelere ait verilerin analizleri araştırma sorularına göre Excel programıyla ayrı ayrı tablo haline getirilmiştir. İlk araştırma sorusuna cevaben matematik eğitiminde yapay zekanın %57,14 yüzdelik oranı ile en çok nitel araştırmalarda kullanılmıştır. Veri toplama araçlarında en sık nitel doküman analizi kullanıldığı görülmüştür. Matematiksel konularda ise sırasıyla soyut kavramlar, problemler, çarpanlara ayırma, limit, türev ve geometri konularında çalışıldığı; kademe olarak en çok ilkokul kademesindeki konulara yer verildiği anlaşılmıştır. Çalışmalarda tema olarak en sık matematik eğitiminde yapay zekanın rolüne yer verildiği görülürken, önerilerde ise farklı durumlar ortaya çıkmıştır. En çok ilkokuldan lise düzeyine kadar tüm kademelerde yapay zeka becerisi kazandırılması önerisinde bulunulurken öğretmenler için yapay zeka araçlarını kullanmayı öğreten kılavuzlar hazırlanması önerisine de sık yer verilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda araştırmaların yoğunlaştığı öneriler dahilinde daha az çalışılan kademeler ve temalar göz önünde bulundurularak yeni araştırmaların yapılabileceği umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: yapay zeka, matematik eğitimi, Türkiye, betimsel analiz

Kaynakça

Dinçer, S. (2018). Bilimsel Araştırmalarda İçerik Analizi: Meta-Analiz, Meta-Sentez ve Betimsel İçerik Analizi. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 176-190. <https://doi.org/10.14686/buefad.363159>

Lademann, J., Henze, J., and Becker-Genschow, S. (2025). Augmenting learning environments using AI customchatbots: Effects on learning performance, cognitive load, and affective variables, *Physical Review Physics Education Research*, vol. 21, no. 1, doi: 10.1103/physrevphyseducres.21.010147.

Li, M. (2025). Integrating Artificial Intelligence in Primary Mathematics Education: Investigating Internal and External Influences on Teacher Adoption. *Int J of Sci and Math Educ* 23, 1283–1308. <https://doi.org/10.1007/s10763-024-10515-w>

Li, M., Manzari, E. (2025). AI utilization in primary mathematics education: a case study from a southwestern Chinese city. *Educ Inf Technol* 30, 11717–11750 . <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13315-z>

McCarthy, J. (2004). What is artificial intelligence?. Erişim adresi (11 Ocak 2019): <http://wwwformal.stanford.edu/jmc/whatisai/>.

Pirim, H. (2006). Yapay zekâ. Yaşar Üniversitesi E-Dergisi, 1(1), 81-93.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Setälä, M., Heilala, V., Sikström, P., & Kärkkäinen, T. (2025). *The Use of Generative Artificial Intelligence for Upper Secondary Mathematics Education Through the Lens of Technology Acceptance*.

Supriyadi, E., & Kuncoro, K. S. (2023). Exploring the future of mathematics teaching: Insight with ChatGPT. *Union: Jurnal Ilmiah Pendidikan Matematika*, 11(2), 305-316.

Tamer, H. Y. and Övgün, B. (2020). Yapay Zekâ Bağlamında Dijital Dönüşüm Ofisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 75(2), 775-803. <https://doi.org/10.33630/ausbf.691119>

Voskoglou, M., & Salem, A. (2020). Benefits and limitations of the artificial with respect to the traditional learning of mathematics. *Mathematics*, 8(4), 611. <https://doi.org/10.3390/math8040611>

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Düzgün Olmayan Şekillerin Alanını Ölçmeye İlişkin Kullandıkları Stratejilerin İncelenmesi: Tuz Gölü Örneği

Büşra Öztürk ¹ & Dilek Tanışlı ²

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Alan kavramı, öğrencilerin iki boyutlu yüzeyleri birimlerle kaplama yoluyla elde edilen ölçüm sonuçları arasındaki ilişkiyi nicel olarak anlamlandırmalarını gerektiren temel bir ölçme becerisidir. Bununla birlikte, bu kavramın öğrenilmesi ve uygulanması karmaşık bilişsel süreçleri de içermektedir (Lehrer, Jenkins ve Osana, 1998; Battista, 2007). Ancak yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin genellikle alan kavramı ve alan ölçmeyi sadece formül kullanma ile ilişkilendirmeleri, bu kavramların altında yatan iki boyutlu olma, alanı ölçme birimi ile ilişkilendirme ve şekil dönüşümü gibi düşünme süreçlerinde kavramsal anlayışın yeterince gelişmediğini göstermiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin alan kavramını anlamlandırabilmeleri için somut deneyimler yaşamaları, düzenli ve düzensiz farklı şekillerin alanlarını karşılaştırmaları ve hangi şekillerin alan ölçümüne daha uygun olduğunu tartışmaları gerekmektedir. Ayrıca, bu şekillerin alanlarını belirlemek için çeşitli ölçme yöntemleri geliştirmeleri, kavramın derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Clements ve Sarama, 2004). Alanyazında yapılan araştırmalar, özellikle düzgün olmayan şekillerin alanlarını ölçmeye ilişkin düşünme süreçlerinin öğrencilerin alan kavramına ilişkin anlayışlarını derinleştirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Papadopoulos, 2010; Machaba, 2016; Tossavainen vd., 2016). Dolayısıyla, düzgün olmayan şekillerin alanını ölçme becerisi, yalnızca derin bir kavramsal anlayışın göstergesi olmakla kalmayıp, aynı zamanda alan kavramı ve alan ölçme konularında önemli bir bilişsel gelişimin varlığına da işaret etmektedir. Ancak yapılan araştırmalar, öğrencilerin düzgün olmayan şekillerin alanını ölçme sürecinde çoğunlukla formül odaklı yaklaşıtlarını ve bu nedenle farklı stratejiler geliştirmekte güçlük çektiklerini ortaya koymaktadır (Machaba, 2016; Tossavainen vd., 2016). Buna karşın Papadopoulos (2010), öğrencilerin aynı kavramsal temele dayanan dikkatlice tasarlanmış bir dizi görev ile uğraştıklarında; düzgün olmayan şekiller hakkında hiçbir şey öğretilmemesine rağmen problem durumlarında farklı yöntem veya stratejiler geliştirdiklerini belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde, düzgün olmayan şekillerin alanını ölçme; kes-yapıştır dönüşümüyle alanın korunması (Batur ve Nasons, 1996), ölçü birimlerinin seçimi (Maher ve Beattys, 1986), tam veya kısmi birimlerin tahmini ve birleştirilmesi için bir kareli düzlemin kullanılması (Clements ve Stephan, 2004; Reynolds ve Wheatley, 1996) ve bir şeklin alt bölümlere ayrılarak

parçalanmış bölgelerin alanlarını bilinen formüller aracılığıyla hesaplama gibi farklı stratejilerin varlığı söz konusudur. Ayrıca araştırmacılar, düzensiz düzlemsel şekillerin alanıyla ilgili problem durumlarıyla ilgilenmenin, öğrencilerin alan kavramı ve ilgili temel kavramlar (alan ölçümü birimleri ve alt birimleri ve alanın korunması) konusundaki anlayışlarını geliştirebileceğine ve hatta bazen öğrencilerin bu tür şekillerin alanlarını gerçeğe yakın tahmin etme becerisinin gelişimine yardımcı olabileceğini kabul etmektedir (Mamona Downs ve Papadopoulos, 2006; 2009). Dolayısıyla bu şekillerin alan ölçme bağlamında incelenmesi, ilkokullar da dahil olmak üzere tüm eğitim seviyelerindeki matematik öğretim programlarında yer alması gereken önemli bir bileşendir. Bu bağlamda, düzgün olmayan şekillerin alanlarını ölçmede kullandıkları stratejilerin incelenmesi ve alan ölçmeye ilişkin anlayışlarını ortaya çıkarılmasına ihtiyaç vardır. Bu mevcut araştırma beşinci sınıf düzeyinde farklı akademik başarıya sahip öğrencilerin düzgün olmayan şekillerin alanlarını ölçme sürecinde geliştirdikleri stratejileri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, öğrencilerin alan kavramını anlamlandırma süreçlerinde hangi stratejileri neden tercih ettiklerini, bu stratejilerin kavramsal doğruluğunu ve sezgisel temellerini inceleyerek, alan ölçme öğretimine ilişkin literatürdeki boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını bir devlet ortaokulunda beşinci sınıf düzeyinden öğrenim gören beş öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar farklı başarı düzeylerine sahip olan öğrencilerin kullandıkları stratejilerinin ortaya çıkarılması amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Belirlenen ölçütler katılımcıların beşinci sınıfta öğrenim görmeleri, öğrencilerin düşük, orta ve yüksek başarı düzeyinde olmalarıdır. Ayrıca katılımcıların güz dönemine ait matematik dersi karne notları da dikkate alınmıştır. Araştırmada veriler; öğrencilerle gerçekleştirilen klinik görüşmelerden elde edilen video kayıtları ve öğrencilerin problem durumlarında kullandıkları stratejileri içeren görüşme formundan elde edilmiştir.

Piaget'e göre klinik görüşme yöntemi ile öğrencilerin sadece doğru cevaba ulaşması değil, çözüm sürecinde izlediği bilişsel yolları ve düşünme biçimlerini açığa çıkarmak hedeflenmektedir (Clements,2000). Klinik görüşme öncesi farklı sınıfta öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri ile pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve görüşme soruları revize edilmiştir. Klinik görüşme sorusu olarak Tuz Gölü'nün haritadaki konumu verilmiş ve alanını ölçmeleri istenmiştir. Klinik görüşme video kayıtları transkript edilmiştir. Elde edilen veriler, klinik görüşme video kayıtlarının dökümleri ve görüşme formları üzerinden betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Analiz sürecinde öğrencilerin gölün yüzey alanını ölçmede kullandıkları stratejiler belirlenmiş ve bu stratejiler “parçalama-alt bölümlere ayırma”, “kareli düzlem-birim karelerle sayma”, “kes-yapıştır” ve “alan bağıntısını kullanma” gibi kategoriler altında sınıflandırılmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin parçalama, kes-yapıştır, alan bağıntısını kullanma, satır-sütun yapılandırma ve kareli düzlem-birim kare sayma gibi çeşitli stratejileri kullandıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin düzgün olmayan şekillerin alanlarını yaklaşık değerlerle hesaplayabilmeleri, alan korunumunun farkında olmaları, sınırlı ve kapalı bir düzlemsel şeklin alanının ölçülebileceği düşüncesine sahip olmaları, onların alan kavramı ve alan ölçmeye ilişkin temel parametreleri benimsediklerini göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin başarı düzeylerine göre farklılık göstermekle birlikte, birden fazla stratejiyi bir arada kullanarak düzgün olmayan şekillerin alanını ölçtükleri de araştırmanın dikkat çeken bulgularındandır. Öğrencilerin geliştirdikleri strateji kombinasyonları arasında; parçalama –düzgün şekiller elde etme – alan bağıntısını kullanma, yüzeyi dikdörtgen olarak görselleştirme – satır-sütun yapılandırma – birim kareleri sayma veya alan bağıntısını kullanma, kareli düzlem çizimi – birim kareleri sayma stratejileri yer almaktadır. Benzer biçimde, yapılan araştırmalar (Casa vd., 2006; Papadopoulos, 2009; Tossavainen vd., 2016) da etkili bir alan formülü bulunmadığından, öğrencilerin şeklin alanını belirlemede farklı stratejileri bir araya getirdiklerini göstermektedir. Her ne kadar 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında geliştirilen matematik öğretim programında düzgün olmayan şekillerin alan ölçümüne doğrudan bir atıf bulunmasa da, öğrencilerin dikdörtgenin alanını ölçmeye ilişkin öğrenim süreci sonrasında düzgün olmayan şekillerin alanlarını ölçmede farklı stratejiler geliştirebilmeleri, onların alan ölçmede kavramsal olarak daha üst düzey bir anlayışa ulaştıklarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: matematik eğitimi, alan ölçme, düzgün olmayan şekiller

Kaynakça

- Battista, M. T. (2007). The development of geometric and spatial thinking. F. K. Lester, Jr. (Ed.), Second handbook of research on mathematics teaching and learning (843 - 908). Information Age Yayıncılık.
- Baturo, A., & R. Nason. (1996). Student Teachers' Subject Matter within the Domain of Area Measurement. Educational Studies in Mathematics, 31, 235-268.
- Clements, D.H., & Sarama, J. (2004). Learning trajectories in mathematics education. Mathematical thinking and learning, 6(2), 81-89.
- Lehrer, R., Jenkins, M. and Osana, H. (1998). Longitudinal study of children's reasoning about space and geometry. In Lehrer, R. and Chazan, D. (Eds.), Designing learning environments for developing understanding of geometry and space, 137-168. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Machaba, F.M. (2016). The concepts of area and perimeter: Insights and misconceptions of grade 10 learners. *Pythagoras*, 37(1), 304.

Tossavainen, T., Suomalainen, H. and Mäkäläinen, T. (2016). Student teachers' concept definitions of area and their understanding about two dimensionality of area, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, <https://doi.org/10.1080/0020739X.2016.1254298>

Papadopoulos, I. (2010). “Reinventing” techniques for the estimation of the area of irregular plane figures: From the eighteenth century to the modern classroom. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(5), 869-890.

Maher, A. C., & Beattys, D. (1986). Examining the construction of area and its measurement by ten to fourteen-year-old children. In G. Lappan, & R. Even (Eds.), *Proceedings of the 8th PME-NA Annual Meeting* (pp.163–168), East Lansing, Michigan State.

Clements, D. H., and Stephan, M. (2004). Measurement in pre-K to grade 2 mathematics. D. H. Clements and J. Sarama (Ed.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics* (ss. 299-317).

Reynolds, A., & G. Wheatley. (1996). Elementary students' construction of units in an area setting. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27, 564-581.

Mamona-Downs, J., & Papadopoulos, I. (2006). The problem-solving element in young students' work related to the concept of area. In J. Novotna et al. (Eds.), *Proceedings of the 30th PME International Conference* (vol. IV, pp. 121–128), Prague, Czech Republic.

Mamona-Downs, J., & Papadopoulos, I. (2009). Problem-solving activity ancillary to the concept of area. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, in press.

Clement, J. (2000). Analysis of clinical interviews: Foundations and model viability. Lesh, R. ve Kelly, A. (Ed.), *Handbook of research methodologies for science and mathematics education içinde* (s. 341-385).

Casa, T.M., Spinelli, A.M. and Gavin, M.K. (2006). This about covers it! Strategies for finding area. *Teaching Children Mathematics*, 13 (3), 168-173.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

An Investigation into How Gifted Seventh Graders Pose Semi-Structured Problems Involving Integer Operations

Orhan Temiz ¹, Kübra Çelik ² & Mine Isıksal-Bostan ³

^{1 2} Elementary Mathematics Education,, Hatay Mustafa Kemal University

² Elementary Mathematics Education, Van Yüzüncü Yıl University

³ Department of Mathematics and Science Education, Middle East Technical University

Problem Statement

Problem posing is important for how students understand and learn mathematics. It is often seen as a step beyond problem-solving. According to Gonzalez (1998), problem posing is seen as the fifth stage in Polya's problem-solving process. Cai (2003) notes that creating new problems can be even more challenging than solving them, which is why many mathematics curricula now include problem-posing tasks (MoNE, 2018, 2024). According to the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2000), problem posing involves changing existing problems or creating new ones, which helps students develop higher-level thinking skills and critical thinking skills.

Even though problem posing is included in the curriculum, students in Türkiye still struggle with solving problems in real-life contexts, as shown by international tests such as PISA and TIMSS (IEA, 2024; OECD, 2024). There are also not many problem-posing activities in textbooks and curricula, so students have fewer chances to practice this skill (Yıldız & Ev-Çimen, 2017). Gifted students usually stand out because they think creatively and have strong cognitive skills. Since problem posing helps develop both higher-level thinking and creativity, which are key traits of gifted students (Van Harpen & Sriraman, 2013), it is especially interesting to see how gifted students pose problems.

Problem posing usually falls into three types: structured, free, and semi-structured (Stoyanova & Ellerton, 1996). In semi-structured problem posing, students are given open-ended situations such as equations, stories, or pictures, and are asked to create problems based on what they already know in math.

Taking these factors into account, the study aims to investigate the extent to which gifted students can accurately pose semi-structured problems involving addition and subtraction of integers. Accordingly, the present study is guided by the following research question:



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- To what extent do 7th-grade gifted students pose real-life mathematical problems involving integer addition and subtraction operations?

Method

This study used an instrumental case study approach within a qualitative framework. It explores how gifted students create math problems that use integer operations. As Yin (2014) notes, case studies help researchers understand complex situations in real-life settings.

The study involved two seventh-grade students from BİLSEM (Science and Art Centers) in Türkiye. One student from Giresun BİLSEM was identified as generally gifted, while the student from Bursa Osmangazi BİLSEM was identified as musically gifted through standardized assessments. Both students learned about integers in sixth grade and completed lessons on addition and subtraction operations on integers in seventh grade.

The data collection process included giving participants eight different integer operations that involved both positive and negative numbers (e.g., $+3 + +5$, $+3 - +5$, $-3 + +5$, $-3 - -5$). These operations were chosen to cover all possible combinations of addition and subtraction with signed numbers. Each participant was asked to pose one real-life problem for each equation, yielding a total of eight mathematical problems per student. These tasks were consistent with the semi-structured problem-posing activities defined by Stoyanova & Ellerton (1996). Each student had one hour to complete the set of tasks.

The data were analyzed using descriptive content analysis. The posed problems were examined based on three criteria: (1) alignment with the intended mathematical operation, (2) correctness of the solution, and (3) realism of the real-life context. The study followed ethical guidelines, and verbal consent was obtained from both the students and their parents before collecting data.

Expected/Temporary Results

Preliminary findings indicate that seventh-grade gifted students understand real-life contexts involving negative values, such as debt, altitude, or loss of points. However, they struggle to align these contexts with the correct mathematical operations. Many focus on absolute values—asking questions like “How much debt?”—which often result in positive answers that do not align with the intended operation. For example, in the operation $((-3) + (+5)) = ?$, a musically gifted student posed the problem: “The corals on the beach are 3 meters below sea level, and our house is 5 meters above sea level. What is the distance between them?” Mathematically, the operation aligns, but the answer asked for the distance, $+8$, which is incorrect for the operation. While the context fits the use of integers, one aspect was incorrect, making the problem mathematically invalid. Out of eight operations, the first student correctly posed three problems, and the second student posed only one, which means their



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

accuracy was 37.5% and 12.5%, respectively. These results suggest that even gifted students may struggle to construct mathematically accurate problems and may need more support connecting real-life contexts with the correct integer operations.

Keywords: problem posing, gifted students, integer operations, contextual problem

References

Cai, J. (2003). Singaporean students' mathematical thinking in problem solving and problem posing: An exploratory study. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 34(5), 719–737. <https://doi.org/10.1080/00207390310001595401>

Gonzales, N. A. (1998). A blueprint for problem posing. *School Science and Mathematics*, 98(8), 448–456. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1998.tb17437.x>

International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]. (2024). TIMSS 2023 technical report: Methods and procedures. IEA. <https://www.iea.nl/publications/technical-reports/timss-2023-technical-report>

Ministry of National Education (2024). Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). MEB.

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

Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2024). PISA 2022 technical report. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2022-technical-report.pdf>

Stoyanova, E., & Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students' problem posing in school mathematics. *Technology in Mathematics Education*, 4(7), 518–525.

Van Harpen, X. Y., & Sriraman, B. (2013). Creativity and mathematical problem posing: An analysis of high school students' mathematical problem posing in China and the USA. *Educational Studies in Mathematics*, 82(2), 201–221. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9419-5>

Yıldız, Ş., & Ev Çimen, E. (2017). Ortaokul matematik ders kitaplarında yer verilen problem kurma etkinliklerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(3), 378–407.

Yin, R. K. (2014). Case study research: Design and methods (5th ed.). Sage Publications.

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının ChatGPT Kullanarak Problem Kurma Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

İrem Okuyan ¹ & Emre Ev Çimen ²

¹ Matematik Eğitimi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

² İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Problem kurma, öğrencilerin problem çözme becerisini, kavramsal algısını, düşünme biçimini ve tutumlarını geliştirebilmesi açısından önemli bir araçtır (Cankoy & Darbaz, 2010; English, 1997). Bununla birlikte matematik öğretiminin en temel amacı olan her bireyde farklı ve geliştirilmesi önemli kılınan problem çözme becerisiyle çok yakından ilişkilidir (Çimen & Yıldız, 2017). İlk bakışta yalnızca basit bir yazma etkinliği gibi görülse de, problem kurma; düşünme, analiz etme ve ilişki kurma gibi bilişsel becerileri harekete geçirerek öğrencilerin problem çözme becerilerinin de gelişmesini destekleyen önemli bir beceridir. Stoyanova ve Ellerton (1996), problem kurmayı öğrencilerin matematiksel deneyimlerine dayanan; somut durumlara kişisel yorumlarını katarak bu durumlardan anlamlı matematiksel problemler üretmelerini içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu süreci üç temel kategoriye ayırmaktadırlar. İlk kategori olan serbest (yapılandırılmamış) problem kurma, öğrencilerin gerçek ya da kurgusal durumları temel alarak özgürce problem oluşturmalarını kapsamaktadır. Bu bağlamda öğrenciler, belirli unsurları seçip aralarındaki ilişkileri tanımlar ve ardından ortaya çıkan yapıyı açık ve belirgin bir matematik problemine dönüştürürler. İkinci kategori olan yarı yapılandırılmış problem kurma sürecinde ise öğrencilere belirli bir durum verilir; öğrencilerin bu durumu, önceki matematiksel deneyimlerinden edindikleri bilgi, kavram, örüntü ve becerileri kullanarak analiz etmeleri ve bu analiz doğrultusunda bir problem oluşturmaları beklenir. Üçüncü ve son kategori olan yapılandırılmış problem kurma, doğrudan verilen bir problem ya da problemin çözüm süreci temel alınarak yürütülmektedir. Bu tür problem kurmada öğrenciler, mevcut bir problemten ya da problemin çözümünden yola çıkarak yeni bir problem üretirler. Problem kurma konusunda alan yazında çeşitli araştırmalar yapılmıştır ve son yıllarda gelişen teknolojiyle birlikte yapay zekâ araçlarındaki değişim ve eğitimdeki dönüşüm problem kurma çalışmalarının üretken yapay zekâ araçları kullanarak gerçekleştirilebileceği düşüncesini gündeme getirmiştir. Makine ve derin öğrenme özelliklerine sahip olan üretken yapay zekânın eğitim alanında farklı rollere sahip olabileceği düşüncesine neden olmuştur. Eğitsel süreçlerde bu araçlar ihtiyaca yönelik şekillenebilmesi ile verimli ve etkili kullanılabilir (Bozkurt & Sharma, 2023). Bu bağlamda, araştırmanın amacı ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının ChatGPT üretken yapay zekâ aracını kullanarak serbest, yarı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yapılandırılmış ve yapılandırılmış üç farklı türde problem kurma deneyimlerine ilişkin görüşlerini incelemektir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, araştırmacının bir veya daha fazla olayın durumlarının dokümanlar, görüşmeler ve gözlemler gibi veri toplama araçlarıyla sınırlandırarak yapılan araştırma yöntemidir (Creswell, 2007). Araştırmaya ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan dokuz kadın ve dört erkek toplam 13 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarından serbest (yapılandırılmamış), yarı yapılandırılmış (sonuca/ birime uygun problem kurma, işleme uygun problem kurma, problem cümlesine uygun problem kurma) ve yapılandırılmış olmak üzere üç farklı türde beş farklı problem kurmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarından bu problemleri önce sınıf ortamında kalem kâğıt kullanarak sonrasında ise ChatGPT üretken yapay zekâ aracını kullanarak oluşturmaları talep edilmiştir. Araştırmada veriler öğretmen adaylarının kâğıt kalem ortamında kurdukları problemler ile ChatGPT’ den yararlanarak kurdukları problemlerdeki deneyimlerine ilişkin görüşlerinden oluşmaktadır ve görüş formuyla toplanmıştır. Görüş formunda 14 adet açık uçlu soruya yer verilmiştir. Soruların içeriğinde araştırmacıların kâğıt kalem ortamında ve ChatGPT ortamında kurdukları problemlerin avantajları, dezavantajları, hangi türde problem kurmada zorlandıkları, gelecekte ChatGPT üretken yapay zekâ aracını meslek hayatlarında kullanmak isteyip istemedikleri ve matematik öğretmenlerine problem kurma çalışmalarında ChatGPT’ yi tavsiye edip etmedikleri konuları yer almaktadır. Verilerin analizinde içerik analizi ve tematik analiz kullanılmıştır. İçerik analizi özellikle sosyal bilimler alanında yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi için belli kurallara göre metni daha küçük kategorilere ayıran yinelenebilir bir yöntem olarak tanımlanır (Büyüköztürk, 2023, s. 258-259). Araştırmada iki araştırmacı tarafından içerik analizi ve tematik analiz yolu ile ulaşılan bulgular öğretmen adaylarının görüşlerinden alınan kesitlerle tablolaştırılarak sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının kâğıt kalem ortamında problem kurarken olayların sırasını düzenlemek, belirli bir çerçevenin olmaması, öğrenci seviyesine uygunluk ve gerçek hayatla ilgili problem oluşturmak konusunda zorlandıkları görülmüştür. Ayrıca katılımcıların bu süreçte çok fazla bilgi kullandıkları görülmüştür. ChatGPT’de problem kurarken ise sayıların, hikâyenin otomatik oluşturulması, zaman kazandırması, farklı bakış açısı kazandırması yönünden avantaj olduğu belirtilmiştir. Buna karşılık özgün problem kurduğundan emin olamamak, kurulan problemin doğruluğunu kontrol etmek, öğretmeni kolaylaştırmayı, bireyin düşünme becerisini azaltması, oluşturulan problemin öğrenciler açısından anlaşılır ve uygun olmaması gibi dezavantajlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının ChatGPT üretken yapay zekâ



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

aracını gelecekte mesleklerinde kullanmak isteklerine yönelik bulgular incelendiğinde; arada yardım almak, zamandan tasarruf etmek ve yaratıcılık için kullanmak isteyenlerin olduğu sonucuna varılmıştır. Alanyazında bu araştırmanın sonucuna benzer şekilde; Murtezaoglu ve Birol (2025) tarafından yapılan çalışmada ChatGPT üretken yapay zekâ aracının bazı olumsuzluklarına karşılık öğrencilere yeni bir bakış açısı kazandırdığı; öğrencilerin bilgi edinme ve öğretim stratejilerinin gelişimi konusunda kullanmalarının olumlu sonuçlarının olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle, ChatGPT ve diğer üretken yapay zekâ araçlarının problem kurma ve çözme becerisindeki performanslarını konu alan benzer araştırmalar önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: matematik eğitimi, problem kurma, üretken yapay zekâ, ChatGPT, öğretmen adayları

Kaynakça

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2023). Challenging the status quo and exploring the new boundaries in the age of algorithms: Reimagining the role of generative AI in distance education and online learning. *Asian Journal of Distance Education*, 18(21), i-viii.

Büyükoztürk, Ş. & Çakmak, K., E., & Akgün, E., Ö., & Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (34. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cankoy, O., & Darbaz, S. (2010). Problem kurma temelli problem çözme öğretiminin problemi anlama başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 11–24.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.

English, L. D. (1997). Promoting a problem-posing classroom. *Teaching children mathematics*, 4(3), 172-179.

Murtezaoglu, Ç., & Birol, Z. N. (2025). Eğitimde ChatGPT Kullanımı: Faydalar, Endişeler ve Öneriler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (63), 267–281. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1492855>.

Stoyanova, E., & Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students' problem posing. In P. Clarkson (Ed.), *Technology in mathematics education*. (pp. 518-525). Melbourne: Mathematics Education Research Group of Australasia.

Yıldız, Ş., & Ev Çimen, E. (2017). Ortaokul matematik ders kitaplarında yer verilen problem kurma etkinliklerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(3), 378–407.

TIMSS 2023 Öğrencilerin Matematik Öğrenmeyi Sevme Durumlarının Örtük Sınıf Analizi ile İncelenmesi

Ali Serdar Yıldız ¹ & Yusra Nur Korkmaz ²

¹ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Milli Eğitim Bakanlığı

² İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Matematik eğitiminde öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi uzun yıllardır eğitim araştırmalarının odak noktası olmuştur (Akyüz, 2014; Işlak, 2020; Park, 2007). Öğrencilerin matematik başarılarını yordadığı düşünülen değişkenler birçok araştırmacı tarafından incelenmiş ve incelenmektedir. Duyuşsal alan özellikleri öğrenci başarılarını açıklamada bu değişkenlerin başında gelmektedir (Akyüz, 2014; Işlak, 2020). Matematiğe karşı olumlu tutum matematik başarısını etkilediği düşünülen duyuşsal alan özelliklerinden biridir. Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics: NCTM), öğrencilerin derslere bakış açısını ve yakınlığını etkileyen tutum faktörünün yalnızca bunları değil öğrencinin bilgi edinme isteklerini, ilgilerini ve başarılarını da etkileyebileceğini savunmaktadır (Özgen & Pesen, 2008). Yapılan araştırmalar öğrencilerin matematik başarıları ile matematiğe karşı olumlu tutumları arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir (Çavdar, 2015). Matematiği seven öğrenciler, bu dersi ilgi çekici bulmakta ve daha yüksek düzeyde içsel motivasyona sahip olmaktadır. İçsel motivasyon, bireyin öğrenme sürecindeki davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle matematiği seven öğrenciler daha yüksek akademik başarı göstermekte ve ilerleyen öğrenim kademelerinde bu alanlara yönelme eğiliminde olmaktadır. Bu ilişki tek yönlü değildir; matematikte başarılı olan öğrenciler de bu derslere karşı daha olumlu tutumlar geliştirmektedir.

Eğitim araştırmalarında bireylerin duyuşsal özelliklerinin homojen olmadığı, yani aynı düzeyde tutuma sahip öğrencilerin farklı yanıt örüntüleri sergileyebildiği bilinmektedir. Bu bağlamda Örtük Sınıf Analizi (ÖSA), bireyleri gözlenen madde yanıt örüntülerine dayanarak istatistiksel olarak homojen alt gruplara (örtük sınıflara) ayıran güçlü bir yaklaşımdır (Collins & Lanza, 2009). ÖSA'nın amacı gözlenen değişkenleri kullanarak bireyleri sınıflandırmak ve sınıfları en iyi şekilde ayıran gözlenen değişkenleri belirlemektir (Lazarsfeld & Henry, 1968). Bu yönüyle, öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının yalnızca genel bir ortalama değerden ziyade, farklı tutum profilleri biçiminde incelenmesine imkân sağlamaktadır. Ayrıca LCA, ölçümlerin hata paylarını dikkate alması ve her sınıf



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

için ayrı madde-yanıt olasılıkları tahmin etmesi bakımından psikometrik geçerliği yüksek bir yöntemdir (Muthén & Muthén, 2017).

Son yıllarda, öğrencilerin duyuşsal özelliklerini sınıflandırmada ÖSA'nın giderek daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Özellikle TIMSS ve PISA gibi büyük ölçekli uluslararası araştırmalarda, öğrencilerin öğrenme tutumları, öz yeterlikleri ve motivasyon düzeylerinin heterojen yapısını ortaya koymak için ÖSA'dan yararlanılmaktadır (Lee & Stankov, 2018; Morin vd., 2016). Bu yönüyle ÖSA, öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının altında yatan yapısal örüntüleri belirlemede uygun ve güçlü bir yöntemdir.

Bu araştırmanın amacı, TIMSS 2023 Türkiye verilerinde yer alan öğrencilerin matematik öğrenmekten hoşlanma düzeylerini incelemek ve bu doğrultuda farklı öğrenci profillerini (örtük sınıfları) belirlemektir. Elde edilecek bulgular, matematik öğretiminde öğrenci merkezli farklılaştırılmış yaklaşımlar geliştirmek, motivasyonu artırıcı stratejiler tasarlamak ve eğitim politikalarında duyuşsal göstergelere daha fazla yer verilmesi açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, öğrencilerin matematik öğrenmekten hoşlanma düzeylerini belirlemek ve bu tutumların alt gruplarını ortaya çıkarmak amacıyla yürütülmüş betimsel araştırma yöntemiyle yürütülen bir çalışmadır (Fraenkel vd., 2012). Çalışmada değişkenlerin doğrudan gözlemlenemediği durumlarda bireylerin örtük özelliklerini ortaya koymayı amaçlayan örtük sınıf analizi (ÖSA) kullanılmıştır (Şen & Yıldırım, 2024). Araştırmada Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS 2023) uygulamasında yer alan Öğrencilerin Matematik Öğrenmeyi Sevme Durumları ölçeğinin Türkiye 8. sınıf örneklemini (n=4925) kullanılmıştır. Veri setinde yer alan eksik veriler incelendiğinde, madde bazında eksik veri oranlarının %2.64 ile %3.86 arasında değiştiği belirlenmiştir. Oranların %5'in altında olması nedeniyle eksik veriler liste bazında silme (listwise deletion) yöntemiyle temizlenmiştir. Nihai analizler 4540 öğrenci verisi üzerinden yürütülmüştür (Kline, 2019; Tabachnick & Fidell, 2013).

Öğrencilerin Matematik Öğrenmeyi Sevme Durumları ölçeği, öğrencilerin matematik öğrenme sürecine ilişkin duygusal ve bilişsel tutumlarını değerlendiren 9 maddeden (BSBM19A–BSBM19I) oluşmaktadır. Her madde 4'lü Likert tipi (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 4=Kesinlikle Katılıyorum) formatında yanıtlanmıştır.

Analiz öncesinde ÖSA'ya ilişkin varsayımlar test edilmiştir. Yerel bağımsızlık varsayımı kapsamında maddeler arası ikili artık korelasyonlar incelenmiş, anlamlı düzeyde yüksek ilişkiler gözlenmemiştir. Sınıf içi homojenlik sağlanmış, her bir sınıfta madde yanıt dağılımlarının benzer olduğu belirlenmiştir. Ölçekteki tüm kategoriler veri setinde yeterli gözlem sayısına sahiptir ve hiçbir sınıfın oranı %5'in

altına düşmemiştir. Bu bulgular model varsayımlarının karşılandığını göstermektedir (Lo vd., 2001; Toothaker, 1993).

Veri analizi sürecinde örtük sınıf analizi (ÖSA), R 4.5.1 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analizler için poLCA paketi kullanılmış ve parametre kestiriminde maksimum olabilirlik (Maximum Likelihood, ML) yöntemi tercih edilmiştir (Linzer, 2006; Muthén & Muthén, 2017). Her model için 500 rastgele başlangıç değeri üretilmiş, en yüksek log-olabilirlik değerine ulaşan çözüm dikkate alınmıştır. Öncelikle K=1'den K=8'e kadar olan modeller karşılaştırılmış; model seçiminde Akaike Bilgi Ölçütü (AIC), Bayes Bilgi Ölçütü (BIC), düzeltilmiş BIC (saBIC), Entropi, Lo-Mendell-Rubin (LMR-LRT) ve Bootstrap LRT (BLRT) değerleri dikkate alınmıştır. Uyum indeksleri ve yorumlanabilirlik kriterleri birlikte değerlendirilerek en uygun sınıf sayısı belirlenmiştir (Akaike, 1987; Lo vd., 2001; McLachlan & Peel, 2004; Önen, 2007; Schwarz, 1978). Elde edilen nihai modelde sınıfların koşullu olasılıkları, ısı haritası ve yanıt profili grafikleriyle görselleştirilmiştir. Bu görseller, öğrencilerin matematik öğrenmeye yönelik tutum ve ilgilerinde hangi madde desenlerinin baskın olduğunu belirlemek için kullanılmıştır (Linzer, 2006; Wickham vd., 2007).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin Matematikten Hoşlanma Düzeyine ait örtük sınıfların belirlenebilmesi amacıyla Örtük Sınıf Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde BIC ve saBIC değerleri artan sınıf sayısı ile birlikte azalmaktadır. Ancak azalış eğiliminin 4 sınıflı modelden sonra yavaşladığı söylenebilir. Entropi değeri ise K=4 modelinde 0.895 ile yüksek düzeyde olup, sınıflar arası ayrımın belirgin olduğunu göstermektedir. Ortalama posterior olasılık (AvePP) değeri K=4 modelinde 0.94'tür. ALMR-LRT testi K=4 modelinin K=3 modeline göre anlamlı iyileşme sağladığını göstermiştir ($p=.000$). İstatistiksel uyum ölçütleri, entropi ve yorumlanabilirlik birlikte değerlendirildiğinde nihai model olarak dört sınıflı model (K=4) seçilmiştir ve analiz 4 sınıflı model için tekrarlanmıştır. Isı haritası ve yanıt profili grafiğinden elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde dört sınıf şu şekilde adlandırılmıştır:

Sınıf 1- Matematiğe Yüksek İlgi ve Olumlu Tutum Gösteren Öğrenciler: Tüm maddelerde yüksek olumlu yanıt veren, matematikten keyif alan öğrenciler olarak ifade edilebilir.

Sınıf 2 - Orta Düzeyde İlgi Gösteren Öğrenciler: Matematiğe karşı kararsız veya ılımlı düzeyde olumlu tutuma sahip öğrencilerdir.

Sınıf 3 - Olumsuz Tutuma Sahip Öğrenciler: Matematik öğrenmeyi sıkıcı bulan, derse karşı düşük ilgi ve motivasyona sahip öğrenciler olduğu söylenebilir.

Sınıf 4 - Seçici İlgiye Sahip Öğrenciler: Matematiğe genel olarak olumlu yaklaşan, ancak özellikle sayısal ve problem çözme boyutuna sınırlı ilgi duyan öğrenciler bu sınıfta yer almaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Anahtar Kelimeler: TIMSS 2023, matematik öğrenmeyi sevme, matematiğe yönelik tutum, örtük sınıf analizi, öğrenci profilleri

Kaynakça

- Akaike, H. (1987). Factor analysis and AIC. *Psychometrika*, 52(3), 317-332.
- Akyüz, G. (2014). TIMSS 2011’de öğrenci ve okul faktörlerinin matematik başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(172), 150–162.
- Collins, L. M., & Lanza, S. T. (2009). *Latent Class and Latent Transition Analysis: With Applications in the Social, Behavioral, and Health Sciences* (1. bs). Wiley.
- Çavdar, D. (2015). TIMSS 2011 Matematik başarısının öğrenci ve öğretmen özellikleri ile ilişkisi. (Yüksek lisans tezi).
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw-Hill Higher Education.
- Işlak, O. (2020). TIMSS 2015 uygulamasına katılan öğrencilerin matematik başarılarının öğrenci, aile ve okul değişkenlerine göre yordanması. (Doktora tezi).
- Kline, R. B. (2019). *Yapısal Eşitlik Modellemesinin İlkeleri ve Uygulaması*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lazarsfeld, P. F., & Henry, N. W. (1968). *Latent Structure Analysis*. Houghton, Mifflin.
- Lee, J., & Stankov, L. (2018). Non-cognitive predictors of academic achievement: Evidence from TIMSS and PISA. *Learning and Individual Differences*, 65, 50-64.
- Linzer, D. (2006). *poLCA: Polytomous Variable Latent Class Analysis*.
- Lo, Y., Mendell, N. R., & Rubin, D. B. (2001). Testing the Number of Components in a Normal Mixture. *Biometrika*, 88(3), 767-778.
- McLachlan, G. J., & Peel, D. (2004). *Finite Mixture Models*. John Wiley & Sons.
- Morin, A. J. S., Meyer, J. P., Creusier, J., & Biétry, F. (2016). Multiple-Group Analysis of Similarity in Latent Profile Solutions. *Organizational Research Methods*, 19(2), 231-254.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus User’s Guide*. Muthén & Muthén.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Önen, E. (2007). Gruplar Arası Karşılaştırmalarda Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi: Epistemolojik İnançlar Envanteri Üzerine Bir Çalışma. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2).

Özgen, K. & Pesen, C. (2008). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı ve Öğrencilerin Matematiğe Yönelik Tutumları. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 69–83.

Park, C. (2007). The Trend in the Korean Middle school students' Affective variables toward Mathematics and Its effect on their Mathematics achievements. *The Mathematical Education*, 46(1), 19–31.

Schwarz, G. (1978). Estimating the Dimension of a Model. *The Annals of Statistics*, 6(2), 461-464.

Şen, S., & Yıldırım, İ., (2024). İleri İstatistik Uygulamaları. Nobel Akademik Yayıncılık.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson Education.

Toothaker, L. E. (1993). *Multiple Comparison Procedures*. SAGE.

Wickham, H., Chang, W., Henry, L., Pedersen, T. L., Takahashi, K., Wilke, C., Woo, K., Yutani, H., Dunnington, D., & Van Den Brand, T. (2007). *ggplot2: Create Elegant Data Visualisations Using the Grammar of Graphics*.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Orantı Kavramının Türkiye, Yeni Zelanda ve İngiltere Ortaokul Matematik Öğretim Programlarında İncelenmesi

Münibe Elif Işık ^{1,*} & Mesture Kayhan Altay ¹

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Orantı kavramı, öğrencilerin oldukça zorlandıkları ve yanılgılara sahip olduğu bir kavramdır (Hunter vd., 2014; Martinez & Yeong, 2018; Lamon, 1993; Bright vd., 2003; Tjoe & Torre, 2014; Karlı & Yıldız, 2022; Van de Walle vd., 2013). Öğrenciler genellikle ters orantı ile karşılaştığında doğru orantı gibi düşünüp yanlış işlemler yapmaktadır (Karlı & Yıldız, 2022). Birçok öğrenci, orantıyı ifade etmede, tanımını yapmada, çeşitlerini bilmede, uygun çözüm yöntemlerini belirlemede zorlanabilmektedir ve orantı kavramına yönelik oldukça yetersiz bir anlayışa sahiptir (Hunter vd., 2014; Martinez & Yeong, 2018; Lamon, 1993; Bright vd., 2003; Tjoe & Torre, 2014; Karlı & Yıldız, 2022; Van de Walle vd., 2013; Langrall & Swafford, 2000; Thompson & Bush, 2003; Lamon, 1993). Orantı, oldukça karmaşık bir kavram olması sebebiyle anlaşılması çaba gerektirmektedir (Hunter vd., 2014; Thompson & Bush, 2003; Lamon, 1993; Bright vd., 2003; Langrall & Swafford, 2000; Beckmann & Izsak, 2015; Hurst & Hurrell, 2016; Stephens vd., 2017; Karlı & Yıldız, 2022; Ben-Chaim vd., 1998; Van de Walle vd., 2013). Bu sebeple öğrencinin orantıyı anlayabilmesi için detaylı bir öğretim gereklidir (Ercile vd., 2011; Jensen, 2018; Martinez & Yeong, 2018; Thompson & Bush, 2003; Lamon, 1993; Bright vd., 2003; Langrall & Swafford, 2000; Beckmann & Izsak, 2015; Hurst & Hurrell, 2016; Karlı & Yıldız, 2022; Ben-Chaim vd., 1998; Van de Walle vd., 2013). Orantı kavramına yönelik güçlü bir öğretimin gerçekleşebilmesindeki öne çıkan hususlardan birisi de öğretim programıdır (Van de Walle vd., 2013; Ercile vd., 2011; Beckmann & Izsak, 2015; Ben-Chaim vd., 1998).

Bu çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı, Yeni Zelanda Matematik ve İstatistik Öğretim programı ve İngiltere Matematik Öğretim Programlarında orantı kavramının nasıl ele alındığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen ülkelerin öğretim programlarındaki öğrenme çıktıları incelenmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı, 2024 yılında yayınlandığı için bu çalışma ile güncel alan yazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yöntem

Çalışmada doküman analizinden yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı, Yeni Zelanda Matematik ve İstatistik Programı ve İngiltere Matematik Öğretim Programı incelenmiştir. Öğretim programlarında orantı kavramının hangi aşamalarla sunulduğu ve orantının öğretim programlarında hangi bağlamlarla açıklandığı incelenip analiz edilmiştir. Ülkelerin ulusal eğitim bakanlıklarının resmi sitelerinden öğretim programlarına erişilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programında öncelikle amaçlar tanıtılmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı; temaların, öğrenme çıktılarının, öğrenme çıktılarına uygun açıklamaların, çeşitli etkinliklerin ve gerçek yaşam örneklerinin yer aldığı bir yapıya sahiptir. Yeni Zelanda Matematik ve İstatistik öğretim programında, öncelikle öğrencilerin öğretim sonucunda yeterlilik göstermesi beklenen alanlar açıklanmıştır. Ayrıca Yeni Zelanda Matematik ve İstatistik öğretim programı, öğretmenlerin etkili bir öğretim gerçekleştirmesi için gerekli açıklamaların, öğrencilerin edineceği kazanımların, çeşitli örneklerin yer aldığı bir yapıda hazırlanmıştır. İngiltere matematik öğretim programı, konu başlıkları altında kazanımlara ve kazanımlarla ilgili açıklamaların yer aldığı bir yapıya sahiptir. İngiltere matematik öğretim programında “Key Stage 2” de yer alan 5. ve 6. sınıflar ile “Key Stage 3” de yer alan 7. ve 8. sınıflar incelenmiştir. Yeni Zelanda Matematik ve İstatistik öğretim programında “Phase 2” de yer alan 5. ve 6. sınıflar ile “Phase 3” de yer alan 7. ve 8. sınıflar incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonucunda ülkelerin orantı kavramı ile ilgili çeşitli fikirleri daha ön plana çıkardığı görülmüştür. İngiltere’de orantı, diğer matematiksel kavramlarla ilişkili verilmiştir. Türkiye’de günlük hayattan örneklerle verilmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programında orantı kavramına 7. Sınıfta yer verilmiştir. 7. Sınıfta orantı ile ilgili iki kazanıma yer verilmiştir. Bu kazanımlardan birisi doğru orantı ile ilgili hazırlanmıştır. İlgili kazanımların ardından öğrencilere yönelik etkinliğe yer verilmiştir. Öğrencilerin dairenin alanı için orantı kavramından yararlanmaları belirtilmiştir. 8. Sınıfta bir kazanımın açıklamasında bir nesnenin boyut değişiminin orantı kurarak oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca başka bir kazanımın açıklamasında üçgenin kenarları ile açılar arasında orantı kurulması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2024).

Yeni Zelanda Matematik ve İstatistik öğretim programı 5. ve 6. Sınıfta rasyonel sayılar başlığı altında orantı kavramı ile ilgili kazanıma ve probleme yer verilmiştir. Yeni Zelanda matematik ve istatistik öğretimi programında 7. ve 8. sınıflarda ise orantı ile ilgili daha detaylı kazanım ve örneklere yer verilmiştir (New Zealand Ministry of Education, 2024).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İngiltere matematik öğretim programında orantı kavramının matematiğin önemli konularından biri olduğu belirtilmiştir. İngiltere matematik öğretim programında 6. Sınıfta ölçme bağlamı içerisinde orantı kavramına yer verilmiştir. İngiltere matematik öğretim programında, orantı kavramının geliştirilebilmesi için gerçek hayattan örneklere yer verilmiştir (England Department of Education, 2013).

Anahtar Kelimeler: orantı, öğretim programı, ortaokul matematiği

Kaynakça

- Beckmann, S., & Izsák, A. (2015). Two perspectives on proportional relationships: Extending complementary origins of multiplication in terms of quantities. *Journal for Research in Mathematics Education*, 46(1), 17-38.
- Bright, G. W., Joyner, J. M., & Wallis, C. (2003). Assessing proportional thinking. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 9(3), 166-172.
- Ben-Chaim, D., Fey, J. T., Fitzgerald, W. M., Benedetto, C., & Miller, J. (1998). Proportional reasoning among 7th grade students with different curricular experiences. *Educational Studies in Mathematics*, 36(3), 247-273.
- England Department of Education (2013). *National Curriculum in England Mathematics*
- Ercole, L. K., Frantz, M., & Ashline, G. (2011). Multiple ways to solve proportions. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 16(8), 482-490.
- Hunter, A. E., Bush, S. B., & Karp, K. (2014). Systematic interventions for teaching ratios. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 19(6), 360-367.
- Hurst, C., & Hurrell, D. (2016). Investigating children's multiplicative thinking: implications for teaching. *European Journal of STEM Education*, 1(3).
- Jensen, J. L. (2018). Ratios, Rates, Unit Rates, and Debates!. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 24(2), 74-80.
- Karlı, M. G., & Yıldız, E. (2022). Incorrect strategies developed by seventh-grade students to solve proportional reasoning problems. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, (29), 111-148.
- Lamon, S. J. (1993). Ratio and proportion: Connecting content and children's thinking. *Journal for research in mathematics education*, 24(1), 41-61.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Langrall, C. W., & Swafford, J. (2000). Three balloons for two dollars: Developing proportional reasoning. *Mathematics teaching in the middle school*, 6(4), 254-261.

Martinez, R., & Yeong, J. (2018). Four ways to determine equivalent ratios. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 24(1), 48-52.

MEB (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar).

New Zealand Ministry of Education (2024). *Mathematics and Statistics*

Stephens, A., Strachota, S., Knuth, E., Blanton, M., Isler, I., & Gardiner, A. (2017). The Interplay between Students' Understandings of Proportional and Functional Relationships. North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education.

Thompson, C. S., & Bush, W. S. (2003). Improving middle school teachers' reasoning about proportional reasoning. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 8(8), 398-403.

Tjoe, H., & de la Torre, J. (2014). On recognizing proportionality: Does the ability to solve missing value proportional problems presuppose the conception of proportional reasoning?. *The Journal of Mathematical Behavior*, 33, 1-7.

Van de Walle, K., & Karp, K. S. Bay-Williams (2013). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally*.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Lisansüstü Matematik Eğitiminde Çevrimiçi Eğitim mi Yoksa Yüz Yüze Eğitim mi? “Akademisyen ve Öğrenci Görüşleri”

Sümeyye Ünver ¹ & Emre Ev Çimen ²

¹ İlköğretim Matematik Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı

² İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Bireyin dünyaya gelmesiyle birlikte eğitim serüveninin başlamış olduğu söylenebilir. Çünkü eğitim, insanlık tarihi ile var olan önemli bir kavramdır (Alkayış, 2020). Doğumuyla birlikte birtakım yeteneklere sahip olan insanın, bu yetenekleri geliştirebilmesi ancak eğitim yoluyla mümkün hale gelmektedir (Kılıç, 2023). Eğitim kavramı Türk Dil Kurumu Güncel Sözlüğünde; “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme; terbiye” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan da anlaşıldığı üzere bağlamsal olarak eğitim farklı biçimlerde gerçekleştirilebilir.

Eğitimin gerçekleştirme biçimleri düşünüldüğünde akla ilk gelen eğitim türlerinin yüz yüze eğitim ve uzaktan çevrimiçi eğitim olduğu söylenebilir. Ülkemizde okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm kademelerde ağırlıklı olarak eğitim faaliyetleri yüz yüze olarak sürdürülmektedir. Salgın hastalık ve doğal afet gibi süreçlerde eğitim öğretimin aksamaması için çevrimiçi uzaktan eğitim alternatif bir yöntem olarak kullanılmaktadır. 2019 yılında ülkemizde ve dünyada ortaya çıkan Covid 19 Pandemi süreciyle uzaktan eğitim hayatımıza girmiş gibi düşünülse de uzaktan eğitimin başlangıç tarihi 18. yüzyıla kadar dayanmaktadır (Kırık, 2014). Ülkemizde de uzaktan eğitim ilk olarak 1924 yılında gündeme gelmiş olmasına rağmen modern anlamda uzaktan eğitimin başlangıcı 1982 yılında Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesinin açılmasıyla olmuştur (Anadolu.edu.tr).

Her iki eğitim türü kendi içinde avantaj ve dezavantajlara sahiptir. İlk olarak bu iki eğitim türünün kavramsal olarak anlamları incelendiğinde yüz yüze eğitim yürütülmesinde vurgu yapılan öğenin belirli bir mekânda fiziksel olarak bir arada olunması yönünde olduğu görülmektedir (TDK). Yüz yüze eğitim; mesleki, pratik, sosyal, psikolojik, motivasyonel ve bilimsel bileşenleri de kapsamaktadır (Holubnychy vd., 2024). Fiziksel bir arada olunan sosyal paylaşım alanı sağladığından iletişim ve etkileşim açısından avantaj oluştururken belli bir mekâna ve saate bağlı olunarak esneklik olmaması da dezavantaj oluşturmaktadır (Eroğlu & Kalaycı, 2020). Uzaktan eğitimde ise vurgulanan öğenin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

zaman ve mekâna bağlı kalmaksızın farklı fiziksel ortamdaki kişileri bir araya getirdiği yönündedir (Marmara.edu.tr). Uzaktan eğitimde daha fazla kitleye ulaşılması, fiziksel olarak uzaklığın ortadan kalkması gibi faktörler avantaj olarak karşımıza çıkarken; yetersiz teknolojik donanım, öz disiplin yeteneği gelişmemiş öğrencilerin motivasyon kaybına uğraması gibi faktörler de dezavantaj olarak karşımıza çıkmaktadır (Altıparmak vd., 2011). Bu iki eğitim modelinin birlikte kullanıldığı model literatürde hibrit (harmanlanmış) eğitim olarak adlandırılmaktadır. Her iki eğitim türünün avantajlarından yararlanarak öğrencilere esneklik ve çeşitlilik sunar ve böylelikle de öğrenme deneyiminin zenginleşmesini sağlar (Yakut Özek ve Sincer, 2024).

Bu bağlamda akademik düzeyde eğitim veren lisans ve lisansüstü kademelerde ders yürütmekte olan akademisyenler ile eğitim almayı kendi talep eden, öz disiplin becerileri gelişmiş kabul edilen lisansüstü öğrencilerini yüz yüze eğitim ve uzaktan çevirim içi eğitime yönelik görüşlerinin incelemesi önemlidir. Bu önemden hareketle araştırmanın amacı, lisansüstü düzeyde ders yürüten akademisyenler ile lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğrencilerin derslerin yürütülmesine yönelik beklentileri, tercihleri ve görüşlerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Nitel araştırma olgu ve olayların kendi doğal bağlamında nasıl geliştiğini ortaya koyma sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ayrıca nitel araştırmalar katılımcı görüşlerinin içerdikleri anlamları derinlemesine inceleyen çalışmalar olarak açıklanmaktadır (Karataş, 2015). Nitel araştırmaların bulunduğu bağlam içerisinde değerlendirilerek araştırma sürecinde öznel sonuçlar ortaya çıkardığı söylenebilir. Durum çalışması genel anlamda “ne”, “nasıl”, “niçin” soruları üzerine yoğunlaşarak bu sorulara derinlemesine cevap arama eğilimindedir (Saban & Ersoy, 2023). Daha önceden araştırmacı tarafından belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumların çalışıldığı örnekleme yöntemine ölçüt örnekleme denir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bu bağlamda araştırmanın katılımcıları öğrenci statüsünde olan katılımcıların yüksek lisans ya da doktora düzeyinde eğitim görüyor olmaları, akademisyen statüsünde olan katılımcıların yüksek lisans ya da doktora düzeyinde ders veriyor olmaları olarak belirlenen ölçüt örneklemesine uygun şekilde belirlenmiştir. Katılımcılar İç Anadolu Bölgesi ve Marmara Bölgesindeki üç üniversiteden toplam dokuz akademisyen ve 12 lisansüstü öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen araştırma verileri alt kategorilere ayrılıp katılımcı kodu kullanılarak değerlendirilmiştir. Tekrar eden verilerin temalarına göre gruplandırılmasına tematik analiz yöntemi denir (Braun ve Clarke, 2006). Katılımcıların cevapları yarı yapılandırılmış görüşme sorularının ana temalarına uygun olacak şekilde kategorize edilerek araştırmanın verileri tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında lisansüstü düzeyde ders yürüten akademisyenlerin ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğrencilerin derslerin yüz yüze ve uzaktan çevrimiçi şekilde işlenmesine yönelik görüşleri incelenmiştir. Akademisyen ve öğrenciler her iki eğitimin türünün de sahip olduğu avantaj ve dezavantajları belirtmişlerdir. Her iki katılımcı grubu yüz yüze eğitimin iletişim ve etkileşim açısından daha verimli olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir ancak yüz yüze eğitimin sabit bir fiziksel ortamda yapılması sebebiyle ulaşım açısından büyük bir dezavantaj oluşturduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların uzaktan çevrimiçi eğitime dair görüşleri incelendiğinde ise; zaman ve mekân açısından esneklik sağlaması, kişisel erişimi arttırması, derslerin kayıt altına alınıp daha sonradan dersi tekrar etme olanağı sunması gibi avantajlarına vurgu yaptıkları görülmüştür. Katılımcılar ayrıca uzaktan eğitimin teknolojik alt yapının yetersiz olması, motivasyon ve odaklanma gibi dezavantajlara sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: yüz yüze eğitim, uzaktan çevrimiçi eğitim

Kaynakça

Alkayış, A. (2020). Çağdaş sorunlar karşısında insan ve eğitim. Astana Yayınları.

Altıparmak, M., Kurt, İ. D., & Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. XI. Akademik Bilişim Kongresi, 4(5), 320-321.

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi. (t.y.). Tarihçe. <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/acikogretim-fakultesi/tarihce>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative research in psychology, 3(2), 77-101.

Eroğlu, F., & Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden Türk dili dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(3), 1001-1027.

Holubnycha, L., Shchokina, T., & Soroka, N. (2024). Face-to-face teaching and learning: The problem of quality. Educational Challenges, 29(1), 58-71.

<https://sozluk.gov.tr>

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 62-80.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kılıç, D. (2023). Eğitime Giriş. Nobel Akademik Yayıncılık.

Marmara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi. (2023, 27 Eylül). Uzaktan öğrenim. <https://uzem.marmara.edu.tr/uzaktan-egitim/uzaktan-ogretim>

Özek, B. Y., & Sincer, S. (2024). Yükseköğretimde dijital dönüşüm: çevrimiçi ve hibrit uygulamaların geleneksel eğitim sistemine entegrasyonu. Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (14), 1170-1193.

Saban, A., & Ersoy, A. (2023). Eğitimde nitel araştırma yöntemleri. EğitenKitap Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

ChatGPT Üretken Yapay Zekâ Aracının Matematik Eğitiminde Kullanılan Farklı Türdeki Problemleri Çözme Performansının İncelenmesi

İlayda Türk Kılınç ¹ & Emre Ev Çimen ¹

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde teknolojinin ilerlemesiyle birlikte yapay zekâ; insanlarda, çevrede ve toplumda karşılaşılan olumsuzluklar ve sorunlara çözüm bulmak, ayrıca verimliliği artırmak amacıyla geliştirilmiştir (Gökkaya, 2022, s. 6). Birçok farklı amaç için geliştirilen yapay zekâ uygulamaları bulunmaktadır. Sağlık, finans, hukuk, bankacılık sektörleri gibi geniş bir yelpazede günlük hayatın ve profesyonel dünyanın farklı ihtiyaçlarına yenilikçi çözümler getirirken eğitim alanında da öğretmenlere yönelik çeşitlendirilmiş ve zenginleştirilmiş alternatifler sunmaktadır (Buluş ve Elmas, 2024). Teknolojiyi kullanarak işlerin kolaylaştığı ve bilgiye ulaşma hızının kısaldığı günümüzde (Kurtboğan, 2023), yapay zekâya olan ilginin giderek arttığı gözlemlenmektedir.

Yapay zeka, karmaşık görevleri insanlardan daha iyi yerine getirme, çözüm üretmek için aynı anda birden fazla soruna odaklanma, öğrenme ve akıl yürütme yeteneğine sahip bir “beyin” ve bu amaçla araştırma yapan bilimsel bir disiplindir (Çetin ve Aktaş, 2021). Üretken yapay zekâ derin öğrenme modeli sayesinde metin, ses, görsel, video ve üç boyutlu gibi birçok çeşitli içeriklerin üretiminde çok yönlü ve çok türlü taleplere yanıt olan teknolojik bir gelişmedir (Orhan Karsak, 2024). Bu teknolojinin OpenAI tarafından geliştirilen sohbet botu örnekleri arasında ChatGPT ön plana çıkmaktadır.

Eğitim ortamlarında, öğrenciler genellikle matematik problemleri ile karşılaştıklarında çeşitli destek araçlarından faydalanmaktadır. Hızla ilerleyen teknoloji ile ChatGPT gibi yapay zekâ destekli dil modelleri, matematik sorularını çözmek için umut vaat eden bir potansiyele sahiptir (Karabıyık, 2024, s. 27). Ancak, öğrencilerin ChatGPT’den aldıkları yardımların niteliği, bu sistemlerin doğruluğu ve pedagojik etkileri üzerinde önemli sorular ortaya çıkarmaktadır. Öğrenciler, karmaşık matematik problemlerini çözme sürecinde ChatGPT’den yardım alırken, bu yardımın ne derece etkili olduğu, verilen cevapların doğruluğu ve bu sistemlerin öğrencilerin problem çözme yetenekleri üzerindeki uzun vadeli etkileri henüz yeterince araştırılmamıştır. Bu bağlamda, ChatGPT ile etkileşimde bulunarak matematik problemlerini çözme deneyimlerinin kapsamlı bir şekilde incelenmesi, bu tür yapay zekâ araçlarının eğitimdeki rolünü ve etkililiğini anlamak açısından öneme sahiptir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ChatGPT'nin ne kadar başarılı olduğunu incelemek, bu tür araçların eğitimde nasıl kullanılabileceğine dair pratik bilgiler sunabilir. Bu çalışma, öğretmenlerin ve öğrencilerin yapay zekâ destekli araçlardan nasıl faydalanabileceğine dair değerli bilgiler sağlayarak, eğitim süreçlerinde bu tür teknolojilerin potansiyel katkılarını ortaya koyacaktır. Ayrıca, bu araştırma, eğitim teknolojilerinde yapay zekânın rolünü daha iyi anlamak ve gelecekteki uygulamalar için araştırmacılar ve uygulayıcılara yol göstermek açısından değerlidir. Bu çalışmada ChatGPT üretken yapay zekâ aracının matematik eğitiminde kullanılan farklı türdeki problemleri çözme performansının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda yapılan bu araştırma ilköğretim kademesinde farklı türlerde verilen problemleri ChatGPT'nin çözmesi, kullandığı çözüm stratejileri, alternatif çözüm yolları üretmesi, çözümlerin doğruluğu ve verilen cevapların pedagojik uygunluğunu analiz ederek, yapay zekânın eğitimdeki potansiyelini ve sınırlarını ortaya koymayı hedeflemektedir. Ayrıca, bu performans değerlendirmesi, ChatGPT'nin eğitimdeki uygulama alanlarına yönelik önerilerde bulunarak, öğretim süreçlerinin iyileştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Tarihsel olarak nitel araştırmaya, doğal olguları belirleme uğraşından hareketle 'doğal araştırma', probleme ilişkin araştırmacının öznel görüşlerini barındırması sebebiyle 'yorumlayıcı araştırma' ve bir konuyu belirli bir sosyal ortam içinde derinlemesine incelemesinden dolayı 'alan araştırması' gibi farklı isimler verilmiştir (Creswell & Miller, 2000). Durum çalışması için ise bir konu ya da bir olgu hakkında derinlemesine araştırma yapmak, bütüncül bir şekilde karar verebilmek ve anlaşılması zor olan konuları geniş çerçevede ele almak için alinyazında sıklıkla kullanılmaktadır (Güçlü, 2019). Bu araştırmada ChatGPT 'ye yöneltilen matematiksel problemler ve çözümleriyle ilgili var olan durumun ortaya çıkarılması için bu desenin kullanılması yerinde bir tercih olacaktır. Araştırmada ChatGPT'nin farklı türlerde verilen matematik problemlerindeki çözüm performansını belirlemek için Keklik (2018) tarafından kullanılan rutin olan, rutin olmayan, eksik veri içeren ve gereksiz veri içeren problemler kullanılmıştır. Veriler çevrimiçi (online) ortamda ChatGPT üretken yapay zekâ aracı kullanılarak toplanmıştır. ChatGPT'den dört farklı türde verilen beşer adet olmak üzere toplam yirmi problemi çözmesi istenmiştir. Veriler, doğruluk oranı, çözüm adımlarının açıklık düzeyi, akıl yürütme biçimi ve öğretimsel uygunluk ölçütleri üzerinden değerlendirilmiştir. Ek olarak bu soruların özelliklerine dair ürettiği bilgiler incelenmiştir. ChatGPT'nin farklı türdeki problemlerdeki çözümler, problem türlerine dair ürettiği bilgiler içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek ulaşılan bulgular ekran kesitleri alınarak sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

ChatGPT üretken yapay zekâ aracının rutin olan problemlerde doğru çözümlerle birlikte diğer problem türlerinde soyut kavramsal veya gerçek hayat durumlarında açıklama ve mantık hataları yapabildiği



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

görülmüştür. Yapay zekâ modeli, kullanıcının ek sorularıyla yönlendirmesine bağlı olarak insan benzeri akıl yürütme adımlarını taklit ettiği çözümü değiştirmesi ve performansını anlamlı gelişme göstermesi olasıdır. Bu araştırmada bulgular analiz edilmekte olup sonuçları detaylandırılacaktır. Üretken yapay zekâ aracı olan ChatGPT'nin farklı türlerde verilen problemlerdeki çözüm süreci öğretmen ve öğrenci perspektiflerinden yorumlanarak matematik eğitimde kullanılabilirliği tartışılacaktır. Araştırma kapsamında ChatGPT üretken yapay zekâ aracının, öğrencilerin problem çözme süreçlerini destekleyici bir rehber olarak kullanılması konusunda ve eğitim araştırmalarına katkı sağlayacak öneriler sunulması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: eğitim, yapay zekâ, ChatGPT, matematik, problem, problem türleri

Kaynakça

Buluş, B. ve Elmas, R. (2024). Yapay Zeka Uygulamalarının Kimya Eğitiminde Kullanımı Alternatif Araçlar. Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi, 9(1), 1-28.<https://doi.org/10.37995/jotcsc.1366999>

Creswell, J.W., & Miller, D.L. (2000). Determining Qualitative Research Methods. Theory Into Practice, 39, 124-130

Çetin, M. ve Aktaş, A. (2021). Yapay Zekâ ve Eğitimde Gelecek Senaryoları. OPUS International Journal of Society Researches, 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268. <https://doi.org/10.26466/opus.911444>

Gökkaya, E. S. (2022). Yapay zekâ uygulamalarının çalışanlar üzerindeki etkisinin teknoloji kabul modeli ile ölçülmesi: Chatbot örneği. [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi].

Güçlü, İ. (2019). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri: Teknik-yaklaşımuygulama. Nobel Akademi Yayıncılık.

Karabıyık, Ü. (2024). Matematik Eğitiminde Yenilikçi Bir Yaklaşım: ChatGPT'nin Rolü. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 10(1), 26-46.

Keklik, A. C. (2018). Altıncı Sınıf Öğrencilerin Farklı Türdeki Problemleri Kurma ve Çözme Becerilerinin Yaratıcı Drama Yöntemi Kullanılarak İncelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi].

Kurtboğan, H. (2023). Yeni Dünyada Yapay Zekâ Metaforu ve Yapay Zekânın Çalışan Performansına Etkisi. [Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi].



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Orhan Karsak, H.G. (2024) Dijital Çağda Türkçe Eğitimi. Bahşi, N. (Ed.) Türkçe Öğretimini Üretken Yapay Zeka Uygulamaları İle Bütünleştirmek.
https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=538XEQAQBAJ&oi=fnd&pg=PA153&dq=e%C4%9Fitimde+%C3%BCretken+yapay+zeka&ots=GyGBfTN8sF&sig=RcZjy4MvXWDJoXsYKXQ5Bz1PmH0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bir TÜBİTAK 4008 proje çıktısı: Aramızdaki Engelleri Kaldıralım Matematikle Barışalım *

Mevlûde Doğan ¹, Melek Baba Öztürk ², Bilal Akdağ ³ & Nuran Yazıcı ⁴

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

² Temel Eğitim, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

³ Özel Eğitim Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

⁴ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Eğitim, bütünsel çerçevede insana yapılan en önemli yatırımdır. Bireylerde istenilen davranışı oluşturmada en önemli faktör olan eğitim, matematik özelinde düşünüldüğünde pek çok sorunu da bünyesinde taşımaktadır. Toplumsal olarak neredeyse en zor ders olarak benimsenmiş olan matematik, her şeyden önce herkesin günlük yaşam içinde kullanmak zorunda olduğu bir derstir. Genellikle sınavlarda başarısız olan öğrencilerin neden başarısız oldukları üzerinde odaklanmadan matematik yapamadıkları, matematiksel düşünme ve muhakeme becerilerini geliştiremedikleri düşünülmektedir. Sınıf ortamında adeta ötekileştirilen bu öğrencilerin başarısızlık nedenleri araştırıldığında, sorunlarının tespit edilmesi ve çözüme kavuşturulması için gereken tedbirleri almak imkânsız değildir.

Öğrenme güçlükleri duygusal, davranışsal, sosyal problemlerle, en çok da dikkat sorunları ile birliktelik gösterir (Özçivit Afsuroğlu ve Fidan, 2016). Bu tanıya sahip öğrencilerin yaşam boyu sürecek tedavilerinde hayat kalitelerini artırmaya yönelik bazı tedavi yöntemleri mevcuttur. Ancak araştırmalar evde desteklenen, okulda özel ilgi gösterilen, uygun çevre ve koşulların sağlandığı çocuklarda en iyi sonuçların gerçekleştiğini göstermiştir (Beitchman & Young, 1997; Foley-Nicpon vd., 2013). Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenciler, uygun eğitimlerle desteklenecek olursa, düşün dünyaları zenginleşecek, problem ve sorun çözümlerine farklı bakış açıları geliştirebileceklerdir. Böylece, matematiksel inanç ve motivasyonlarını güçlendirmenin yanı sıra, diğer derslerde ve günlük yaşam becerilerinde de bireylere katkı sağlayabilir. Bireyin, kendini tanıması, mizaç ve yeteneklerini fark etmesi oldukça önemlidir (Edy vd., 2022). Bireyin kendini tanıması eğitim hayatında kişiliğini oluşturmada da önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda aile ve öğretmenleri tarafından fark edil(e)meyen ya da yeterince desteklen(e)meyen özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencileri matematiksel yönden desteklemek bu projenin en temel amacıdır. Bununla birlikte öğrencilerin matematiğe yönelik motivasyon ve matematik inançlarını olumlu yönde geliştirmek ve bu doğrultuda matematiksel dili kullanabilmelerine ve bu yolla kendilerini ifade

etmelerine imkan sağlamak, matematiğin diğer bilim dalları ile disiplinlerarası olarak ilişkili olduğunu fark ettirmek de hedeflenmiştir.

Alan yazında özel öğrenme güçlüğü üzerine yapılmış araştırmalar mevcuttur. Arslan'ın (2012) yılındaki “Düzenli egzersiz, sanat (origami) ve grup terapisinin, remisyondaki kanser hastalarının yaşam kalitesi, anksiyete, depresyon, hasta tatmini ve umut düzeyleri üzerine etkisi” başlıklı tezi çalışmaya yön veren ilk temel kaynaktır. Öğrenme bozukluklarının olası nedenleri, özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin yetersizlik yaşadıkları durumlar, özel öğrenme güçlüğüne belirtileri ve çözüm önerileri hakkında paylaşımlarının yer aldığı (Akın ve Sezer, 2010; Alptekin, 2019; Mutlu vd., 2020; Mutlu ve Söylemez, 2021) çalışmalar mevcuttur. Bunun yanı sıra Alkan-Nurkan ve Yazıcı, (2020); Baldemir vd., (2022); Büyükkarcı ve Akgün-Giray, (2023); Çayır ve Değirmenci-Gündoğmuş, (2023); Hacısalihoglu-Karadeniz, (2013); Özdemir, (2022) matematik ve sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşleri ve/veya farkındalıklarını ortaya koymaya çalışan araştırmalardan sadece bir kaçıdır. Yapılan alan yazın araştırması neticesinde özel öğrenme güçlüğü tanıılı öğrencilerin matematiksel motivasyon ve matematiksel inançlarının araştırıldığı bir araştırmaya denk gelinmemiştir. Bu yönüyle araştırmanın özgün bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara akademik ve sosyal etkinliklerle destek sağlandığında matematik motivasyon ve matematik inançlarının ne yönde değiştiğini araştırmak, amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Özel öğrenme güçlüğü tanıılı öğrencilerin etkinliklerle desteklenmesi sonucunda matematik motivasyonlarında nasıl bir değişim olmuştur?
- Özel öğrenme güçlüğü tanıılı öğrencilerin etkinliklerle desteklenmesi sonucunda matematiksel inançlarında nasıl bir değişim olmuştur?
- Etkinliklere ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada karma araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın nicel kısmında zayıf deneysel desen (tek grup ön test–son test modeli), nitel kısmında ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Zayıf deneysel desen, kontrol grupları oluşturmazsınız değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen bir nicel yöntem türüdür (Büyüköztürk vd., 2017).

Araştırmanın örnekleme, özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin oluşturması ve bu öğrencilerin de belli özelliklere sahip olması beklendiğinden projenin hedef kitlesinin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin matematiksel motivasyonlarını ve matematiksel inançlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen projede örneklem, Samsun iline bağlı devlet okullarında öğrenim gören, ortaokul 5.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sınıf düzeyini tamamlamış 20 öğrencidir. Bu sınıf düzeyinin seçilmesinin sebebi olarak öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri ve karşılıklı daha rahat iletişim kurabileceklerinin düşünülmüş olmasıdır. Araştırmanın örneklemini oluşturacak öğrenciler belirlenirken gönüllü olmaları, daha önce TÜBİTAK destekli herhangi bir eğitime ya da kampa/çalışmaya katılmamış olması, başvuru ve veli (vasi) izin formlarının imzalı ve eksiksiz olması, etkinliklere katılmasına engel teşkil edecek herhangi bir sağlık probleminin bulunmaması, Samsun iline bağlı devlet okullarının 5. sınıflarına devam ediyor olması, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış olması, katılımcıların farklı devlet ortaokullarından olması, dezavantajlı bölgede bulunan ortaokullara devam eden öğrencilere öncelik verilmesi, cinsiyet dağılımı (kız ve erkek öğrenci sayısının dengeli dağılmasına) hususlarına dikkat edilmiştir. Toplamda altı gün süren eğitim ve etkinliklere başvuru kaydı web sayfası üzerinden alınmıştır. Proje kapsamında özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerle çalışılacak olması katılımcı belirleme sürecinin hem daha sistematik olmasını hem de bu sürecin daha özenli yürütülmesini gerektirmiştir. Bu sebeple katılımcıların belirlenmesinde; Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü, il ve ilçe Rehberlik Araştırma Merkezleri'yle, okullar ve öğretmenlerle iletişime geçilmiş ve proje hakkında bilgi verilmiştir. Bu esnada öğrencileri etiketleyici ve ötekileştirici durumların oluşmamasına dikkat edilmiştir.

Araştırmada nicel verileri toplama aracı olarak kullanım izinleri alınmış ölçekler araştırmanın başında ve sonunda öntest ve sontest olarak kullanılmış, nitel veriler için ise araştırmacılar tarafından hazırlanan ve uzman görüşüne sunulan görüşme formu kullanılmıştır.

Nicel veriler, ön test ve son test olarak uygulanan Aktan ve Tezci (2013) tarafından ise Türkçe'ye uyarlanmış olan Matematik Motivasyon Ölçeği (MMÖ) ve Yıldız ve Çiftçi (2020) tarafından hazırlanmış olan Matematik İnancı Ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırmanın nitel verilerini elde edebilmek için “Etkinlik Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Formda yer alan etkinliklerle ilgili sorulara katılımcıların etkinlikleri 1-5 arasında puan vererek değerlendirmeleri istenmiştir. Veri kaybı yaşamamak ve etkinliklere ilişkin daha sağlıklı sonuçlar elde edebilmek için her bir etkinliğin sonunda rehberler tarafından dağıtılmış bu formun bir örneğine ek dosyalarda yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrenme güçlükleri duygusal, davranışsal, sosyal problemlerle, en çok da dikkat sorunları ile birliktelik gösterir (Özçivit-Afsuroğlu ve Fidan, 2016). Bu tanıya sahip öğrencilerin yaşam boyu sürecek tedavilerinde hayat kalitelerini artırmaya yönelik bazı tedavi yöntemleri mevcuttur. Ancak araştırmalar evde desteklenen, okulda özel ilgi gösterilen, uygun çevre ve koşulların sağlandığı çocuklarda en iyi sonuçların gerçekleştiğini göstermiştir (Beitchman & Young, 1997; Foley-Nicpon vd., 2013; Jones, 2014; Weinfeld, vd., 2005). Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenciler, uygun eğitimlerle desteklenecek olursa, düşün dünyaları zenginleşecek, problem ve sorun çözümlerine farklı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bakış açıları geliştirebileceklerdir. Bu durumda sadece matematiksel inanç ve motivasyonlarını güçlendirmekle sınırlı kalmayacağı, diğer derslerde ve günlük yaşam becerilerinde de bireylere katkı sunacağı düşünülmektedir. Bireyin, kendini tanıması, mizaç ve yeteneklerini fark etmesi kritik bir öneme sahiptir (Yavaş vd., 2021). Bireyin kendini tanıması eğitim hayatında kişiliğini oluşturmada da önemli bir rol oynamaktadır. Aile ve öğretmenleri tarafından fark edil(e)meyen ya da yeterince desteklen(e)meyen özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencileri matematiksel yönden desteklemek bu projenin en temel amacıdır. Bununla birlikte öğrencilerin

- matematiğe yönelik motivasyon ve matematik inançlarını olumlu yönde geliştirmek,
- matematiksel dili kullanabilmelerine ve bu yolla kendilerini ifade etmelerine imkan sağlamak
- matematiğin diğer bilim dalları ile disiplinlerarası olarak ilişkili olduğunu fark ettirmek diğer hedeflerimiz arasındadır.

Anahtar Kelimeler: özel öğrenme güçlüğü, ortaokul öğrencileri, disiplinler arası çalışma, akademik motivasyon

* Bu çalışma, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından desteklenmiştir

Kaynakça

Akın, A., ve Sezer, S. (2010). Diskalkuli: matematik öğrenme bozukluğu. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 126, 41-48.

Aktan, S., ve Tezci, E. (2024). Matematik motivasyon ölçeği (MMÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. The Journal of Academic Social Science Studies, 6(4), 57-77. <https://doi.org/10.9761/JASSS1173>

Alptekin, S. (2019). Özel eğitimde matematik: Matematik performansı düşük öğrencilere temel matematik becerilerinin öğretimi. Eğiten Kitap.

Arslan, D. (2012). Düzenli egzersiz, sanat (origami) ve grup terapisinin, remisyondaki kanser hastalarının yaşam kalitesi, anksiyete, depresyon, hasta tatmini ve umut düzeyleri üzerine etkisi (Tıpta Uzmanlık Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Baldemir, B., Ünal, İ. Ç., ve Tutak, T. (2022). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının diskalkuliye ilişkin görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1), 485-505. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-998739>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beitchman, J. H., & Young, A. R. (1997). Learning disorders with a special emphasis on reading disorders: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(8), 1020–1032. <https://doi.org/10.1097/00004583-199708000-00009>

Büyükkarcı, A., ve Akgün-Giray, D. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğrenme güçlüğüne (diskalkuli) yaklaşımları: Odak grup görüşmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (59), 363-375.

Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Akademi*. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>

Çayır, A., ve Değirmenci-Gündoğmuş, H. D. (2023). Disleksi hakkında öğretmen görüşleri: Nitel bir çalışma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 744-760. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1393609>

Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., & Colangelo, N. (2013). Twice-exceptional learners: Who needs to know what? *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 169-180. <https://doi.org/10.1177/0016986213490021>

Hacısalıhoğlu-Karadeniz, M. (2013). Diskalkuli yaşayan öğrencilere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 8(2), 193-208.

Mutlu, Y., Olkun, S., Akgün, L., ve Sarı, M. H. (2020). Diskalkuli: Matematik öğrenme güçlüğü. *Pegem Akademi*.

Mutlu, Y., ve Söylemez, İ. (2021). *Oyunlarla matematik*. Vizetek Yayıncılık.

Özçivit Asfuroğlu, B., ve Fidan, S. T. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1), 49-54. <https://doi.org/10.20515/otd.17402>

Özdemir, D. (2022). Özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip kaynaştırma öğrencilerinin sınıftaki sosyal uyumlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). *Biruni Üniversitesi, İstanbul*.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Ann Arbor: Michigan. ED 338 122.

Yıldız, P., ve Çiftçi, S. K. (2020). Matematik inancı ölçeği: Yapı geçerliği ve güvenirlik analizleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 121-138. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.649705>

Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre ChatGPT Üretken Yapay Zekâ Aracının Çok Çözümlü Matematik Problemlerini Çözme ve Kurma Potansiyelinin İncelenmesi

Ayşenur Kızıl¹ & Emre Ev Çimen¹

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitimin pek çok alanında olduğu gibi matematik eğitimi de zamanla gelişen ve değişen bir süreçtir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2024) göre, matematik eğitiminin amacı bireylerin; eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi üst düzey becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca, öğrencilerin dil ve sembollerini etkin kullanarak matematiksel düşünmenin önemli bileşenleri olan varsayım, genelleme ve doğrulama süreçlerine bütüncül bir yaklaşımla öğrenmelerine ve de bilgi edinme süreçlerine ek olarak bireylerin çağın gerektirdiği becerilerle donatılmasını hedeflemektedir. Dijital çağın gereklerinden olan yapay zekâ, insan zekâsının süreçlerini simüle ederek tıbbi teşhislerden kredi başvurularına ve araç kullanımına kadar çeşitli karmaşık işlemleri başarı ile gerçekleştirmektedir (Şener, 2023). Farklı alanlarda kullanılan yapay zekâ teknolojisi eğitim alanında da kullanılmaktadır. Öğrencilere anında geri bildirim sağlaması, öğrencilerin hatalarını düzeltmesi, öğrencilere kendi seviyelerinde uygun sorular sorması yapay zekânın özellikle matematik eğitimine sağladığı avantajlar olarak listelenmiştir (Demircioğlu vd., 2024). Öğretmenler, üretken yapay zekâ araçları kullanarak öğrencilere kişiselleştirilmiş ve daha nitelikli bir eğitim sunma fırsatı bulmaktadır. Üretken yapay zeka araçlarından biri olan yaygın kullanılan ChatGPT, doğal dil anlama ve üretme yetenekleriyle öne çıkan bir dil modelidir (Şener, 2023). ChatGPT, “Chat GenerativePre-trainedTransformer (Sohbet Tabanlı Önceden Eğitilmiş Üretken Dönüştürücü)” kısaltmasıyla bilinen doğal dil işleme yetenekleriyle donatılmış ve insanlarla doğal bir şekilde sohbet edebilen bir yapay zekâ modelidir (Tapan-Broutin, 2023). Bu özellikleri ile ChatGPT eğitim alanında karmaşık görevleri yerine getirme yeteneğine sahiptir (Karabıyık, 2024). Bununla birlikte ChatGPT'nin sınav soruları çözebildiği, ev ödevlerini yapabildiği ve akademik yayınlar hazırlayabildiği belirtilmiştir (Zhai, 2022). ChatGPT, öğretmenlerin öğrenci sorularını yanıtlamasını kolaylaştırarak zamandan tasarruf etmelerini ve enerjilerini diğer görevlere yönlendirmelerini de sağlayabilmektedir (Su ve Yang, 2023). Benzer şekilde, ChatGPT'nin formal ve informal şekilde öğrencilere bilgi edinmede, rehber olmada katkı sağladığı görülmüştür (Dertli vd., 2024). Alanyazın incelendiğinde ChatGPT'nin matematik problemleri çözme ve kurma kabiliyetine



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yönelik öğretmen adayları ile gerçekleştirilen Türkçe kaynaklı sınırlı sayıda araştırmaya erişilmiştir. Dijital çağda ChatGPT entegrasyonlarının matematik eğitime katkı ve etkilerinin incelenmesini araştıran çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Bu yönde yapılacak araştırmalarla yapay zekânın eğitimdeki rolünün bilimsel olarak ölçülmesi, öğretmenlerin doğru yönlendirilerek etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması önemli görülmüştür. Bu önemden hareketle, bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının ChatGPT kullanarak çok çözümlü problemleri çözme ve kurma sürecine yönelik görüşlerini incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının ChatGPT kullanarak çok çözümlü problem çözme ve kurma sürecine yönelik görüşlerini incelenmek amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışma Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi içerisinde yer alan dersliklerde ve online (çevrimiçi) araçlar yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi ortamlar olarak WhatsApp uygulaması, Zoom ve ChatGPT sohbet linkleri kullanılmıştır. Araştırmacının çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılı bahar dönemi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencisi olan dördü kadın, ikisi erkek toplam altı öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının isimleri gizli tutularak; “Berna, İnci, Öykü ve Seda” isimleri, erkek öğretmen adaylarına ise “Ali ve Emir” kod ismi verilmiştir. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formları ve görev formu kullanılmıştır. Çalışma kapsamında “Katılımcı görüşme formu, Problem çözme ve kurma görev formu ve ChatGPT ile çok çözümlü problem çözme ve problem kurma deneyimlerine ilişkin görüşme formu” olmak üzere uzman görüşü alınarak üç farklı veri toplama aracı hazırlanmıştır. Görüşmeler öğretmen adaylarının uygun olduğu tarih ve yüz yüze ortamda araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma süreci sonunda elde edilen veriler içerik analizi ve tematik analize tabi tutulmuştur. İçerik analizi anlam olarak tümevarımcı analize denk gelmektedir vetümevarımcı analizde amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Tümevarımcı analiz; kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 250). Bu araştırmada elde edilen verilerin kodlanması, kodlamalar sonucunda ise tümevarımsal yöntemlerle temalar oluşturulması amaçlandığı için içerik analizi tercih edilmiştir. Bu çalışmada yapılan içerik analizine dair bilgiler aşağıda belirtilmiştir. Araştırma sorularının her biri için matematik öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar kullanılarak birbiriyle ilişkili kodlar temaları (kategori) oluşturulmuştur. Temalar ve kodların frekansları belirlenmiştir. Elde edilen veriler tablolaştırılarak öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının problem çözmeye ChatGPT kullanırken zorluk yaşamadıkları, ChatGPT’yi problem çözme konusunda başarılı bulduğu, bir adayın ise kısmen başarılı bulduğu tespit edilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Problemlere yönelik belirlediği stratejiler için iki aday dışındaki diğer adayların ChatGPT’yi başarılı bulduğu görülmüştür. İki adayın ise ChatGPT’nin olmayan stratejiler üretmesi, bazen anlamsız stratejiler üretmesi sebebiyle kısmen başarılı olduğunu değerlendirildiği görülmüştür. Problem kurma konusunda ise adayların çoğunun ChatGPT’yi başarılı buldukları görüşünü belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bir adayın ise ChatGPT’nin kendini tekrar etmesi sebebiyle başarısız olduğu görüşünü belirttiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının ChatGPT ile yapılan problem çözme/kurma uygulamalarının ön bilgilerine etkisi olup olmadığına yönelik yanıtları incelendiğinde; çoğunun olumlu yanıt verdiği; iki adayın ise ChatGPT’nin temel düzeyde basit problemler kurduğu, basit çözümler ürettiği için ön bilgilerine etki yapmadığı görüşünü belirttikleri tespit edilmiştir. Kendi yanıtları ile ChatGPT’nin yanıtlarını karşılaştırmaları istenen adayların ChatGPT’nin verdiği yanıtları daha sistematik, açıklayıcı bulduğu ve kısa sürede çok fazla yanıt verdiği için olumlu değerlendirmede bulundukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının problem kurma etkinliklerinde yarısının ChatGPT kullanmak istediği, diğer yarısının ise yeterli süre varsa kendi özgün problemlerini kurma isteğinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının ChatGPT’nin matematik eğitiminde ders planı/materyali hazırlama, veli iletişimi, sınav/değerlendirme süreci, mesleki gelişim ve kişileştirilmiş eğitim gibi farklı alanlarda kullanabileceği görüşünde olduğu belirlenmiştir

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ, eğitimde yapay zekâ, ChatGPT, matematik eğitimi

Kaynakça

- Demircioğlu, E., Yazıcı, C. ve Demir , B. (2024). Yapay zekâ destekli matematik eğitimi: bir içerik analizi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(106), 771–785. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11109449>
- Dertli, Z. G., Korkmaz Güler, N. ve Yıldız, B. (2024). ChatGPT’nin bir informal öğrenme asistanı olarak problem çözme sürecinde öğrencilere rehberlik etme sürecinin incelenmesi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 33–61.
- Karabıyık, Ü. (2024). Matematik eğitiminde yenilikçi bir yaklaşım: ChatGPT’nin rolü. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 26–46. <https://doi.org/10.29065/usakead.1393487>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Ortaokul matematik dersi 5-8.sınıflar öğretim programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Su, J., Yang , W. (2023). Unlocking the power of ChatGPT: Aframework for applying generative AI in education. *ECNU Review of Education*, 6(3), 355–366. <https://doi.org/10.1177/20965311231168423>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Şener, G. (2023). Eğitimde ChatGPT. E. Bay (Ed.), Eğitim bilimleri alanında uluslararası araştırma ve değerlendirmeler içinde (ss. 321-246). Serüven Yayınevi.

Tapan Broutin, M. S. (2023). Matematik öğretmen adaylarının ChatGPT ile başlangıç deneyimlerinde sordukları soruların İncelenmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(2), 707-732. <https://doi.org/10.19171/uefad.1299680>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Zhai, X. (2022). ChatGPT user experience: Implications for education. SSRN Electronic Journal. <https://doi.org/10.2139/SSRN.4312418>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

2024 Matematik Dersi Öğretim Programlarında İstatistiksel Araştırma Sürecine Yönelik Temaların Tasarımı

Nadide Yılmaz * & Abdullah Özkale ²

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

² Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Süleyman Demirel Üniversitesi

Problem Durumu

Her ne kadar istatistik matematiğin bir alt dalı olarak kabul edilse de, günümüzde bağımsız ve ayrı bir disiplin olarak tanınmaktadır (Wild ve diğ., 2018). Günümüzün veri açısından zengin dünyasında, tüm eğitimli bireylerin istatistiksel kavramları ve sonuçları anlayarak hem mesleki hem de kişisel yaşamlarını zenginleştirmeleri büyük önem taşımaktadır (Fielding, 2024; Wild ve diğ., 2018). Veriye dayalı bilgilerin hızla yayılmasını sağlayan teknolojik gelişmeler, bireylerin bilinçli kararlar verebilmek için istatistiksel okuryazar olmalarını zorunlu hale getirmiştir (Kurnia ve diğ., 2024; Wild ve diğ., 2018). Okullarda istatistiksel okuryazarlık, büyük verinin çoklu anlamlarını keşfetmeli ve bu verilerin yaşamın tüm yönleriyle nasıl ilişkili olduğunu ve onları nasıl etkilediğini göstermelidir (Ainley ve diğ., 2015). Bu farkındalık, istatistiğin eğitim süreçlerine entegre edilmesine yol açmış; öğrencilerin istatistikte hangi bilgi ve becerileri edinmeleri gerektiği ve bunların nasıl öğretileceği, araştırmacıların odak noktası haline gelmiştir (Rubin & Gould, 2023; Wild ve diğ., 2018). İstatistik öğretiminin istatistiksel problem çözme süreci etrafında yapılandırılması gerektiği vurgulanmıştır (Bargagliotti ve diğ., 2020). İstatistiksel problem çözme süreci; soruların oluşturulması, verilerin toplanması/değerlendirilmesi, verilerin analiz edilmesi ve sonuçların yorumlanması bileşenlerinden oluşmaktadır (Bargagliotti ve diğ., 2020). Ayrıca, istatistik öğretim ortamları tasarlanırken altı temel ilkenin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir: kavramsal anlayış, görev kalitesi, gerçek veri setleri, teknolojik araçlar, sınıf kültürü ve değerlendirme (Ben-Zvi ve diğ., 2018; Cobb & McClain, 2004; Garfield ve diğ., 2008).

İstatistik alanı açısından Türk matematik öğretim programları incelendiğinde birkaç dikkat çekici nokta göze çarpmaktadır. Veriye ilişkin içeriğin yer aldığı ilk programın 1949 yılında görüldüğü belirlenmiştir. 2005 programı ile birlikte istatistik, açıkça bir öğrenme alanı olarak dâhil edilmiştir. Matematik öğretim programlarının ağırlıklı olarak veri analizi ve yorumlamaya odaklandığı, istatistiksel problem çözme sürecinin bütüncül doğasının ise çoğunlukla örtük biçimde yer aldığı görülmüştür. Bu durum yalnızca ilkokulda değil, ortaokul ve lise matematik öğretim programlarında da gözlenmektedir. Ayrıca, bağlam, büyük fikirler ve teknoloji unsurları da bu programlarda genellikle



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

odak noktası olmamıştır. İstatistiksel/veri okuryazarlığı bireylerin edinmesi gereken temel bir beceri olarak vurgulanmasına rağmen, bu kavramın çoğunlukla örtük biçimde ele alınması, öğretim programlarının istatistik alanının yeniden gözden geçirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu çalışma, alanyazına dayanarak 2024 matematik öğretim programlarında istatistiksel araştırma süreciyle ilişkili temaların nasıl tasarlandığını incelemeyi ve öne çıkan özelliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, belirli bir olguya dair yazılı materyallerin sistematik olarak incelenmesi yoluyla veri toplama sürecini içerir ve araştırmacının gözlem ya da görüşme yapmaksızın bilgi edinmesine olanak tanır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu bağlamda öncelikle literatürden hareketle istatistik öğretiminin nasıl olması gerektiğine dair kodlar ortaya çıkarılmıştır. Bu kodlar oluşturulurken GAISE raporu (Bargagliotti vd., 2020) yanında istatistik öğretim süreçlerini tasarlarken dikkat edilmesi gereken prensiplerden (Ben-Zvi vd., 2018; Cobb ve McClain, 2004; Garfield vd., 2008) yararlanılmıştır. Sonrasında bu zamana kadar yayınlanmış matematik öğretim programlarının tüm kademelerinde istatistiğin nasıl ele alındığı bu kodlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerden hareketle 2024 ilkököl, ortaokul ve ortaöğretim matematik öğretim programlarının istatistiksel araştırma süreci temalarına odaklanılmıştır. Bu programlar alan yazındaki vurgulardan hareketle analiz edilmiş önceki öğretim programlarıyla da karşılaştırmalı ele alınmıştır. Ayrıca, 2024 öğretim programını diğer programlardan farklı kılan öğrenme çıktılarının tasarımı ve becerilerin nasıl şekillendiği analiz edilmiştir. Eğilimler, değerler, disiplinler arası ilişkiler ve becerilerin nasıl entegre edildiği ise ilgili kodlar bağlamında incelenmiştir. Bu araştırma nitel bir çalışma niteliğinde olduğundan, elde edilen bulguların inandırıcılığını, transfer edilebilirliğini, iç tutarlılığını ve doğrulanabilirliğini sağlamak amacıyla bir dizi yöntemsel önlem uygulanmıştır. Öncelikle, araştırmada incelenecek dokümanlar, araştırma amacına en uygun olanların seçilmesini sağlamak için amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veri analizi sürecinde ise kodlama işlemi iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yürütülmüştür. Kodlama sonuçları karşılaştırılmış, araştırmacılar arasında ortaya çıkan fikir ayrılıkları üzerinde ayrıntılı tartışmalar yapılmış ve bu süreç sonunda görüş birliği sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2024 matematik öğretim programları istatistiksel araştırma süreci temaları (MEB, 2024a, 2024b, 2024c) verilerle çalışma ve veriye dayalı karar verme becerileri etrafında yapılandırılmış, sürecin dört unsurunu kapsayacak şekilde bütüncül bir tasarım sunmuş ve bu temalara ayrılan süre diğer öğretim programlarına göre artırılmıştır. Temalar, kavramsal, sosyal-duygusal, okuryazarlık ve disiplinler arası becerileri bütünleştirmekte; tartışma, matematiksel gösterim, teknoloji kullanımı, eleştirel düşünme ve yorumlama gibi becerileri farklı bağlamlarda ele almaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Program, öğrencilerin araştırma soruları geliştirmesi, kendi verilerini toplaması, mevcut veri setlerini kullanması ve gelişmiş analiz araçlarıyla çalışmasını desteklerken; örneklem, dağılım, değişkenlik, belirsizlik ve ilişki gibi istatistiksel okuryazarlık açısından kritik “büyük fikirleri” tüm sınıf düzeylerinde ele almaktadır. Temalar ayrıca öğrencilerin büyük veriyle çalışma becerilerini geliştirmeyi ve sosyal-toplumsal konulara duyarlılık kazandırmayı amaçlamakta; bu doğrultuda öğretmenlerin süreci destekleyecek bilgi ve becerilerle donatılması ve öğrencilerin toplumsal konularla etkileşim kurabilecek veri setlerinin hazırlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: matematik öğretim programları, istatistik, istatistik öğretimi, istatistiksel araştırma süreci temaları

Kaynakça

Ainley, J., Gould, R., & Pratt, D. (2015). Learning to reason from samples: Commentary from the perspectives of task design and the emergence of “big data.”. *Educational Studies in Mathematics*, 88(3), 405–412. <https://doi.org/10.1007/s10649-015-9592-4>

Bargagliotti, A., Franklin, C., Arnold, P., Gould, R., Johnson, S., Perez, L. & Spangler, D. (2020). Pre-K-12 guidelines for assessment and instruction in statistics education (GAISE) report II. American Statistical Association and National Council of Teachers of Mathematics.

Ben-Zvi, D., Gravemeijer, K., & Ainley, J. (2018). Design of statistics learning environments. In D. Ben-Zvi, K. Makar, & J. Garfield (Eds.), *International handbook of research in statistics education* (pp. 473-502). Springer.

Cobb, P., & McClain, K. (2004). Proposed design principles for the teaching and learning of elementary statistics. In D. Ben-Zvi & J. Garfield (Eds.), *The challenge of developing statistical literacy, reasoning, and thinking* (pp. 375-396). Kluwer.

Fielding, J. (2024). Taking an argumentation approach to statistical investigations: developing student data-ing practices. *ZDM Mathematics Education*. <https://doi.org/10.1007/s11858-024-01639-y>.

Garfield, J. B., Ben-Zvi, D., Chance, B., Medina, E., Roseth, C., & Zieffler, A. (2008b). Creating a statistical reasoning environment. In J. B. Garfield, D. BenZvi, B. Chance, E. Medina, C. Roseth, & A. Zieffler (Eds.), *Developing Students’ Statistical Reasoning: Connecting Research and Teaching Practice* (pp. 45–63). Springer.

Kurnia, A.B., Lowrie, T. & Patahuddin, S.M. (2024). The development of high school students’ statistical literacy across grade level. *Mathematics Education Research Journal*, 36 (Suppl 1), 7–35. <https://doi.org/10.1007/s13394-023-00449-x>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024a). İlkokul matematik dersi öğretim programı (1.,2.,3. Ve 4. sınıflar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ankara, MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024b). Ortaokul matematik dersi öğretim programı (5.,6.,7. Ve 8. sınıflar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ankara, MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024c). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı (hazırlık, 9.,10.,11. Ve 12. sınıflar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ankara, MEB.

Rubin, A., & Gould, R. (2023). Introduction. In: Burrill, G.F., de Oliveria Souza, L., Reston, E. (eds) Research on Reasoning with Data and Statistical Thinking: International Perspectives. Advances in Mathematics Education. Springer, Cham.

Wild, C.J., Utts, J.M., & Horton, N.J. (2018). What Is Statistics?. In: Ben-Zvi, D., Makar, K., Garfield, J. (eds) International Handbook of Research in Statistics Education. Springer.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Arastırma Yöntemleri (8th ed.). Seckin Yayınevi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ortaokul Öğrencilerinin Çarpma ve Bölme İşlemlerinde Sayıların Parça Bütün İlişkisi Kullanımlarını İncelemeye Yönelik Ölçme Aracı Geliştirme Çalışması

Aleynanur Akbaba ¹ & Mesture Kayhan Altay ¹

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Aritmetik işlemler yalnızca matematikte değil, diğer disiplinlerde ve günlük hayatta da vazgeçilmezdir. Bu nedenle, öğrencilerin aritmetik işlemlerdeki başarılarının ve aritmetik işlem süreçlerinin incelenmesi büyük önem taşır. Alanyazında yapılan çalışmalar öğrencilerin aritmetik işlemlerde çeşitli stratejiler kullandıklarını ortaya koymaktadır. Bu stratejilerden birinin aritmetik işlemlerde sayıların parça-bütün ilişkisini kullanmak olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmıştır (Olkun vd., 2014; Fuson, 2003; Walle, 2013). Örneğin, 120 sayısından 37 sayısını çıkarma işleminde öğrenciler bu sayıları alt alta yazarak onluk bozma ritüelinden yararlanmak yerine, 37 sayısını “20, 10 ve 7” olarak parçalayıp adım adım çıkarma işlemi yapabilir. Bu işlemde yapılan 37 sayısını 20, 10 ve 7 olarak parçalama işlemi sayıların parça-bütün ilişkisini anlatmaktadır. Uluslararası ve ulusal alanyazında okul öncesi ve ilkokul döneminde öğrencilerin aritmetik işlemlerde sayıların parça-bütün ilişkisini bir strateji olarak yaygın bir şekilde kullandıklarını ortaya koyan çalışmalara rastlanmıştır (Ulusoy vd., 2023; Sinnakaudan vd., 2016; Björklund, 2021). İleri sınıf seviyelerinde de işlem yapma sürecini kolaylaştırması ve işlem akıcılığını arttırması nedeniyle, öğrencilerden sayıların parça-bütün ilişkisini aritmetik işlemlerde kullanmaları beklenebilir. Ancak uluslararası ve ulusal alanyazında ortaokul döneminde öğrencilerin aritmetik işlemlerde sayıların parça-bütün ilişkisini bir strateji olarak kullanımlarını ortaya koyan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Fuson, 2003; Bicknell, 2013). Ortaokul dönemindeki öğrencilere yönelik sayıların parça-bütün ilişkisini aritmetik işlemlerde kullanmalarını teşvik edecek müdahale çalışmalarının yapılması için öncelikle öğrencilerin aritmetik işlemlerde sayıların parça-bütün ilişkisini bir strateji olarak kullanıp kullanmadıklarını ortaya koymak gerekmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin sayıların parça-bütün ilişkisini nasıl algıladıklarını ve aritmetik işlemlerde bu ilişkiyi ne ölçüde etkin biçimde kullandıklarını ortaya koymak, öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırma ile ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin çarpma ve bölme işlemlerinde sayıların parça-bütün ilişkisini bir strateji olarak kullanmalarını geçerli ve güvenilir biçimde ölçebilecek bir araç



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

geliştirilecektir. Bu aracın, öğrencilerin sayıların parça bütün ilişkisini strateji olarak kullanımlarını ortaya koyarak öğretim süreçlerinin çeşitlendirilmesine, öğretmenlerin öğrenci stratejilerini tanıma ve desteklemesine ve bu alanda yapılacak yeni müdahale çalışmalarına hizmet etmesi beklenmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada ölçme aracı geliştirme süreci; madde yazımı, uzman görüşü alma, pilot uygulama ve geçerlik ile güvenirlik analizleri şeklinde dört aşamada yürütülecektir. İlk aşamada, alanyazın taraması yapılarak sayıların parça-bütün ilişkisinin bir strateji olarak kullanımını açıklayan kavramsal bir çerçeve oluşturulacaktır. Bu çerçeve doğrultusunda ölçme aracında yer verilmesi gereken maddeler oluşturulacaktır. Maddeler, öğrencilerin çarpma ve bölme işlemlerinde sayıların parça-bütün ilişkisi kullanımları hakkında bilgi verecek şekilde kurgulanacaktır.

İkinci aşamada, ölçme aracının geçerlik kanıtlarını sağlamak amacıyla matematik eğitimi alanında dört uzmanın ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulacaktır. Matematik eğitimi uzmanlarından özellikle maddelerde kullanılan işlemlerin sayıların parça-bütün ilişkisi kullanımına uygunluğu açısından incelemeleri talep edilecektir. Uzmanlardan elde edilen geri bildirimlere göre madde ifadelerinde gerekli düzenlemeler yapılarak ölçme aracı pilot uygulamaya hazır hale getirilecektir.

Üçüncü aşamada, ölçme aracı, örneklem büyüklüğü madde sayısının en az on katı olacak şekilde 6. ve 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilere uygulanacaktır. Pilot uygulama sonucunda elde edilen verilerle madde analizi (madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri), güvenirlik (Cronbach Alfa katsayısı) ve geçerlik (Açımlayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizi) çalışmaları yapılacaktır.

Dördüncü aşamada, yapılan analizler sonucunda uygun görülmeyen maddeler ölçme aracından çıkarılacak, ölçme aracının nihai formu oluşturulacaktır. Bu süreçte, öğrencilerin parça-bütün ilişkisini hangi işlem türlerinde (çarpma, bölme) ve hangi şekillerde kullandıkları da analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, ortaokul düzeyinde öğrencilerin çarpma ve bölme işlemlerinde sayıların parça-bütün ilişkisini kullanımlarını ortaya koyan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi beklenmektedir. Geliştirilen aracın, öğrencilerin çarpma ve bölme işlemleri stratejilerini görünür kılması, öğretmenlerin ise bu stratejilere dayalı öğretim planlamasına katkı sağlaması öngörülmektedir. Ayrıca elde edilen veriler, öğrencilerin işlemlerde sayıları nasıl parçaladıklarına ilişkin ipuçları sunacaktır. Bu ipuçları, matematik öğretiminde öğrencilerin kullandıkları stratejilerin öğretim programlarına entegre edilmesine yönelik öneriler sağlayacaktır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğrencilerin ölçme aracına verdikleri yanıtlarda nadiren sayıların parça-bütün ilişkisini, çoğunlukla rutin çarpma bölme algoritmasını bir strateji olarak kullanmaları beklenmektedir. Sayıların parça bütün ilişkisini kullanan öğrencilerin ortak çarpan parantezine alma yöntemi ile çarpma ve bölme işlemlerini yapacakları ön görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: sayıların parça-bütün ilişkisi, çarpma ve bölme işlemleri, ölçme aracı

Kaynakça

- Bicknell, B. A. (2015). Using Multiplication and Division Contexts to Enhance Young Children's Part-whole Thinking in Mathematics. Teaching & Learning Research Initiative.
- Björklund, C. (2021). Children's awareness of numbers' part-whole relations when bridging through 10. Sustainable mathematics education in a digitalized world, 71.
- Fuson, K. C. (2003). Toward computational fluency in multidigit multiplication and division. Teaching Children Mathematics, 9(6), 300-305.
- Olkun, S., Yıldız, E., Sarı, M. H., Uçar, A., & Aybala Turan, N. (2014). Ortaokul Öğrencilerinde İşlemsel Akıcılık, Çarpım Tablosu ve Sözel Problemlerde Başarı. İlkogretim Online, 13(4).
- Sinnakaudan, S., Kuldass, S., Hashim, S., & Ghazali, M. (2016). Enabling pupils to conceive part-whole relations of numbers and develop number sense: Year one of primary schools in Malaysia. International Journal for Mathematics Teaching and Learning, 17(3).
- Ulusoy, Ç. A., Altay, M. K., Özer, A., & Umay, A. (2023). Investigating Kindergarten Children's Performance and Strategies Used in Tasks Regarding Part-Whole Relations of Numbers. Eğitim ve Bilim, 48(214), 1-15.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2013). Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally (8th ed.). Pearson.

9. Sınıf Matematik Ders Kitabı ve Elektronik İçeriklerinin SAMR Modeline Göre İncelenmesi

Aygül Çağıl Toprak ¹ & Aytaç Kurtuluş ²

¹ Matematik Eğitimi Doktora, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

² Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Nitelikli eğitim verebilmenin önemli parçalarından biri de eğitimde bilişim teknolojilerini kullanabilmektir. Bilişim teknolojileri, öğrencileri motive etmede ve öğrenmeyi kolaylaştırmada yardımcı olmaktadır (Mourlam et al., 2020). Bilişim teknolojilerinin kullanılmasına önem veren ülkeler, öğrencilerin derse odaklanma, analiz ve sentez yapabilme gibi konularda kendilerini geliştirmelerine imkân sağlamış modern eğitimi benimsemektedirler. Modern eğitimin amacı; eleştirel düşünce yapısına sahip, bilgiye ulaşmada teknolojiden yararlanan, öğrendiği bilgiyi kullanan ve ortaya çıkan problemlere çözüm üretebilen bireyler yetiştirebilmektir (Elvan ve Mutlubaş, 2020).

Teknolojiyi anlamlandırmak ve eğitimdeki önemini ifade etmek için farklı bilim insanlarına ait tanımlar bulunmaktadır. James Finn (1960)'e göre, makine kullanımının yanı sıra teknoloji; işlemler, sistemler, kontrol mekanizmaları ve yönetimle hem eşyadan hem insandan kaynaklanan problemlere ve bu problemlerin zorluk seviyesine göre çözüm üreten bakış açısıdır. Paul Saetler (1968)'e göre ise teknoloji; makine kullanmak değil, davranış bilimi ile öğretim teknolojileri arasındaki ilişkidir. Farklı bir tanımda ise teknoloji, deneysel yöntemlerle teknik yönden incelenen ve küçük bir grup hiyerarşisiyle bütün üzerinde denetim sağlanması (McDermott,1981) olarak ifade edilmektedir. Simon (1983)'e göre ise teknoloji; insanoğlunun doğa üzerinde üstünlük sağlaması amacıyla tasarladığı disiplinler arası bir ölçüt olarak tanımlanır. Amiral Hyman Rickover (1970) teknoloji ve bilimin birbirine karıştırılmaması gerektiğine vurgu yapmıştır. Bilim var olan olayları gözlemleyerek bilginin doğru bir şekilde ortaya çıkarılmasını sağlayan bir kavramdır. Teknoloji ise, bilime otorite olamaz. Teknolojinin amacı insanın zihinsel ve fiziksel yönlerini güçlendirerek, üstün aletler geliştirip teknikler ve yöntemler sunmaktır (Alpar et al., 2007).

Teknoloji, eğitim sürecinde işlenen konulardaki soyut kavramların anlaşılabilmesinde önemli ölçüde etkili olmaktadır. Öğrencilerin eğitim sürecinde kazanılan bilgi ve beceri düzeyini olumlu yönde arttırmaktadır. Ancak bu etkinin sonucunda ortaya çıkan bilgi ve beceri farklılıklarının hangi düzeyi ifade ettiğinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirmenin yapılabilmesi için kullanılan

yaklaşımlardan birisi de SAMR modelidir. SAMR modelinin açılımı; yerine koyma, (substitution), artırma (augmentation), değiştirme (modification), yeniden tanımlama (redefinition) olarak ifade edilmektedir. Bu modelde teknolojinin eğitime entegrasyonu belirtilen dört aşamada ele alınmaktadır. İlk iki aşama öğretim performansını geliştirmek amacıyla teknolojinin kullanımını ifade ederken, son iki aşama ise öğretim uygulamalarında yapısal değişiklikleri içeren dönüşüm basamaklarını içermektedir. SAMR modeli eğitimcilerin farklı teknolojileri kullanarak öğretim sürecinde daha etkili ve verimli olmalarında önemli paya sahip olmaktadır.

Teknolojinin eğitimde kullanıldığı birçok proje bulunmaktadır. Türkiye’de kullanılan Eğitim Bilişim Ağı (EBA), teknolojinin alan bilgisine entegrasyonunun sağlanabildiği en güncel dijital platform olarak kullanılmaktadır. Teknolojinin alan bilgisine entegrasyonunun doğru biçimde yapılabilmesi, eğitim sürecinin verimliliğini büyük oranda etkilediği gibi, pedagojik açıdan öğrenci merkezli katılımcı bir uygulamaya geçişin ortaya çıkmasını da desteklemiştir. Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich (2010)’a göre, sınıf ortamında teknolojinin entegrasyonu, öğrencilerin bireysel öğrenme deneyimlerini çeşitlendirmekte ve eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği gibi üst düzey becerilerin gelişimini desteklemektedir. Bu bağlamda, eğitimde teknoloji kullanımının, öğrencilerin pedagojik gelişimlerinde etkin rol oynamakta olduğu söylenebilir.

Türkiye’de EBA uygulamasının öğretmen ve öğrenci dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi amaçladığı ve bu uygulamanın dijital erişimi kolaylaştırdığı (MEB, 2013) görülmektedir. Dijital okuryazarlık becerisi gelişmiş bireyler pedagojik açıdan da çağın gerektirdiği becerilere de ulaşmış olmaktadır. Teknoloji entegrasyonunu sistematik ve bütüncül biçimde ele alan TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) ve SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) gibi kuramsal modeller geliştirilmiş ve bu modeller eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaktadır.

Bu çalışmada, 21. Yüzyıl maarif modeli 9. Sınıf Matematik dersindeki her bir tema için matematik alan bilgisi matematik araç ve teknoloji ile sınırlandırılıp, öğrenme çıktıları, öğrenme ve öğretme uygulamalarındaki öneriler ışığında incelenmiştir. Ayrıca ders kitabında, bulunmuş olan öğrenme çıktılarının hangi teknoloji ile ele alındığı incelenmiştir. Bununla birlikte, SAMR modelinin hangi basamağında olduğu SAMR göstergeleri ile ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir. Bu çalışma için ders kitabında bulunmuş olan görüntü, hangi teknolojinin kullanılmış olduğu bilgisi ve nasıl kullanılmış olduğu bilgisiyle paylaşılmıştır. Teknoloji nasıl kullanılmış, SAMR’ın hangi basamak düzeyinde ele alınmış olduğu açıklanmaktadır.

Yöntem

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada doküman incelemesi yapılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve

yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008). Bu düşünce doğrultusunda, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak yayınlanmış 9. Sınıf Matematik Ders Kitaplarında bulunan teknoloji kullanımını gerektiren uygulamalar, SAMR Modelinin basamaklarındaki içeriğe göre değerlendirilmesi amacıyla incelenmiştir.

SAMR modeli, Ruben Puentedura (2006) tarafından geliştirilmiş olan ve öğretmenlerin teknolojiyi eğitim süreçlerine nasıl entegre ettiklerini basamaklandırarak inceleyen bir eğitim modelidir. Bu model dört basamaktan oluşmaktadır. Her bir basamakta, teknolojinin öğretim süreçlerine entegre edildiği farklı uygulamalar görülmektedir. 1-Substitution (Yerine Koyma): Teknolojinin mevcut süreçleri değişiklik yapmadan doğrudan entegre etmesini ifade etmektedir. 2- Augmentation (Arttırma): Teknolojinin mevcut süreçlerin yerini almasıyla birlikte iyileştirmeler de getirmesini ifade etmektedir. Bu basamakta teknoloji verimsiz süreçleri verimli olarak değiştirmek için kullanılır. Açıklanması zor kavramlar video gösterimleri ile desteklenmektedir. 3- Modification (Düzenleme): Değişiklik aşamasında teknoloji, geleneksel sınıf işleyişinden farklı olarak etkileşimli ve dinamik görevleri tasarlamayı ifade etmektedir. Soyut bir kavram öğrenciler tarafından uygulamalı olarak teknolojik araçlarla gösterilebilir. 4- Redefinition (Yeniden Tanımlama): Samr'ın bu basamağında, yeni öğrenme fırsatlarını mümkün kılmak için teknoloji kullanımının sağlanması ifade edilmektedir. Bu basamak öğrenmeyi yeniden tanımlamak, gerçek dünyayla bağlantısını sağlamak ve özgün sonuçlar üretme potansiyeline sahip olmak gibi becerileri kapsamaktadır.

SAMR modeli, öğrencilerin keşfetme ve deneme yapabilmesi için sınıf ortamındaki kaynak kullanımı yerine dijital ortamdaki kaynak kullanımına imkan sunmaktadır. Teknoloji entegrasyonu, iş birlikçi ve öğrenci merkezli uygulamaların gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bu model, teknoloji kullanımının kavramların daha açık anlaşılır olmasını sağladığını gösterirken, öğretimsel açıdan da geliştirmekte olduğunu ifade etmektedir. Çalışmada, doküman seçimi olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmış olan 9. Sınıf Matematik Ders Kitabı 1 ve 9. Sınıf Matematik Ders Kitabı 2'ye ulaşım sağlanarak, veri analizi sürecine başlanmıştır. Dokümanın sınırlaması, SAMR MODELİ'ne göre incelenmesini kapsayacak biçimde, her bir temanın içeriğinde bulunan karekodlarda, incelenmiş kısımların belirlenmesine göre yapılmıştır. Dokümanın orijinalliği kontrol edildikten sonra doküman analizi için “içerik analizi” yapılmıştır. İçerik analizinde maarif modelindeki her bir tema incelenmiş ve Milli Eğitim Bakanlığının yayınlamış olduğu 9. Sınıf matematik kitabının teknoloji kullanımı gerektiren uygulamalar incelenmiştir. Bu çalışma; eleştirel yaklaşma, nesnel olma, araştırma verilerini objektif bir şekilde raporlama ve dokümanlardaki verilerin seçiminde ve analizinde hassasiyet gösterme (Creswell, 2007) gibi etik kurallar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada 9. sınıf matematik ders kitabında elektronik içeriğin karekodlarla sunulduğu yedi temanın teknoloji entegrasyonu düzeyleri, SAMR modeline göre analiz edilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sayılar Temasında ve Eşlik ve Benzerlik Temasında, Pdf ders sunuları, çalışma kağıtları, derecelendirme formları, ölçme-değerlendirme gibi temel materyaller 1. Basamak düzeyinde, konu anlatımlarında kullanılan (özdeşlik, köklü ve üslü işlemler) video ve animasyonlar destekleri için teknoloji entegrasyonu 2.Basamak düzeyinde ve öğrencinin doğrudan yazılıma müdahalesine izin veren uygulamalar 3.Basamak düzeyindedir. Zenginleştirme etkinliklerinde elektronik tablo vb. araçlar 4. Basamak düzeyindedir.

Nicelikler ve Değişimler Temasında ve Geometrik Şekiller Temasında hem 1. Basamak hem de 2. Basamak yaygın olarak kullanılmıştır. Temel materyaller için teknoloji entegrasyonu 1.basamak düzeyinde, konu anlatımı için 2.basamak düzeyinde, öğrenciler için etkileşimli içerikler (üçgen eşitsizliği etkinliği) 3.Basamak düzeyinde görülmektedir.

Algoritma ve Bilişim Temasında teknoloji entegrasyonu sınırlı düzeydedir.

İstatistiksel Araştırma Süreci Temasında temel materyaller 1.basamak, etkileşimli içerikler 3. Basamak düzeyindedir.

Veriden Olasılığa Temasında çoğu materyal 1.basamakta, simülasyonlarla kısmi etkileşimler zaman zaman 2. ya da 3. basamakta bulunmaktadır. Simülasyon örnekleri, öğrenci katılımı ve deneysel yapı 4. basamak potansiyeli taşımakla birlikte 4.Basamak düzeyinde ele alınmadığı görülmektedir. Olasılık konusu simülasyonlara çok elverişli olup deneysel – teorik etkileşim, şartlı olasılık gibi kavramları öğrenci yazılım ortamında deneyimleyebilir. Burada simülasyonların tekrarlanabilirliği, öğrenci müdahalesi ve geniş çapta kullanım düzeyi sınırlıdır.

Anahtar Kelimeler: matematik eğitimi, SAMR Modeli, teknoloji, gelişim, matematik ders kitabı

Kaynakça

Alpar, D., Batdal, G. & Avcı, Y. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 19-31.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: Sage.

Creswell, JW. (2007). Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage

Elvan, D. ve Mutlubaş, H. (2020). Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinde Teknolojinin kullanımı ve Teknolojinin Sağladığı Yararlar. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(6), s. 1000-109.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.

Finn, J.D. (1960). "Technology and the instructional process." *AV Communication Review*, 8 (1), 5-26.

http://www.ets.mtu.edu/images/main_image_02.jpg

McDermott, J. (1981). *Technology: the opiate of the intellectuals*. In A. H. Teich (Ed), *Technology and man's future*. New York: St. Martin's Press.

Mourlam, D. J., DeCino, D. A., Newland, L. A. & Strouse, G. A. (2020). "It's fun!" using students' voices to understand the impact of school digital technology integration on their well being. *Computers and Education*, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104003>.

Puentedura, R. (2006). Transformation, technology, and education in the state of Maine. [Web log post]. Retrieved from http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2006_11.html

Saettler, P. (1968). *A history of instructional technology*. New York MacGraw-Hill.

Simon, Y. R. (1983). Pursuit of happiness and lust for power in technological society. In C. Mitcham & R. Mackey (Eds.), *Philosophy and technology*. New York: Free Press.

Tuncay, C. (2018). Comparative study of Turkey and Germany life science teaching programs. *Educational Research and Reviews*, 13(13), 526-533. <https://doi.org/10.5897/err2018.3520>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Matematik Öğretmen Adaylarının Problem Kurma Yoluyla Matematiği Gerçek Yaşamla İlişkilendirme Becerilerinin İncelenmesi

Müge Kiraz ¹ & Emre Ev Çimen ²

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Bursa Uludağ Üniversitesi

² İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik eğitiminin genel amaçlarından biri, bireylerin, matematiksel kavramları ve sistemleri anlayabilecekleri, bunlar arasında ilişkiler kurabilecekleri, bu kavram ve sistemleri günlük hayatta ve diğer öğrenme alanlarında kullanabilecekleri şekilde geliştirilmesidir (MEB, 2005). Matematiksel süreç becerileri arasında yer alan ilişkilendirme becerisinin kazanılabilmesi için MEB Ortaokul Öğretim Programı'na (2005) göre; “kavramsal ve işlemsel bilgiyi ilişkilendirme, matematiksel kavram ve kuralları çoklu temsil biçimleriyle gösterme, öğrenme alanları arasında ilişki kurma, matematiği diğer derslerde ve günlük yaşamında kullanma” alt becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de köprü kurma, ilişki kurma olarak yer verilen ilişkilendirme becerisi yalnızca ortaokulda değil lisans programlarında da ders olarak okutulmaktadır. İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı'nda ilişkilendirme becerisi zorunlu ders olarak yer almakta ve ders içeriği şu şekilde açıklanmaktadır: “Kavramlar ve işlemler arasında ilişki kurma, matematiksel kavram ve kuralları farklı gösterim biçimleriyle ifade etme, farklı matematik kavramlarını birbiriyle ilişkilendirme, matematiği diğer derslerle ilişkilendirme ve matematiği günlük hayatla ilişkilendirme (YÖK, 2018). Öğretim programlarında yer alan diğer bir süreç becerisi ise problem çözmedir. Problem, “Teoremler veya kurallar yardımıyla çözülmesi gereken, soru, mesele” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2025). Polya'ya (1981) göre problem, bir zorluğu ya da engeli aşmak, kolayca kaçmamak olarak ifade edilmiştir.

Matematik Öğretim Programı'nda (2013) problem çözme beş aşamada açıklanmıştır: (1) problemi anlama, (2) çözümü planlama, (3) planı uygulama, (4) çözümün doğruluğunu ve geçerliliğini kontrol etme, (5) çözümü genelleme ve benzer/özgün problem kurma. Bu aşamalardan beşincisinde, problem kurmanın da çözmenin bir parçası olduğu görülmektedir. Stoyanova ve Ellerton (1996), problem kurmada üç çeşit problem kurmadan bahsetmiştir: Serbest problem kurma görevlerinde öğrenci kendisine verilen kurgudan veya doğal bir durumdan problem kurar. Yarı yapılandırılmış problem kurma görevinde ise öğrenci; bir hikaye, görsel, tablo, grafik ile çalışır ve bunlara uygun problemler



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kurar. Üçüncü tür olan yapılandırılmış problem kurma görevlerinde ise öğrenci çözülmüş veya verilen bir probleme benzer başka bir problem kurar.

Alan yazında ilişkilendirmeye yönelik çalışmalara bakıldığında; Özgen (2013), matematik öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirme becerilerini belirlemek ve problem çözme ile ilişkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmanın sonucuna göre adayların ilişkilendirme becerilerinin düşük düzeyde olduğunu belirlemiştir. Kullanılan ilişkilendirme türlerinde ise matematiği kendi içinde ilişkilendirmenin istenilen düzeyde olmadığı, farklı disiplinler ve günlük yaşamla ilişkilendirmenin ise çok düşük düzeylerde olduğunu belirlemiştir.

Yıldırım-Yakar (2020) tarafından 7. sınıf öğrencilerinin oran-orantı konusunda matematiksel ilişkilendirme becerilerini incelemek amacıyla yapılan çalışmanın sonucunda, öğrencilerin genel ve bileşenlere göre ilişkilendirme beceri düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin en düşük performansı kavramla diğer kavramlar arası ilişkilendirmede ve gerçek hayattan sözel örnek verme alt bileşenlerinde, en yüksek performansı ise kavramı gerçek hayata dair bir bağlam içerisinde ele alma alt bileşeninde gösterdikleri görülmüştür. Taştepe (2022), ilköğretim matematik öğretmen adayları tarafından yazılan sözel problemlerin günlük hayatla olan ilişkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmanın sonucuna göre; öğretmen adaylarının günlük hayatla ilişkilendirme bağlamında daha çok klasik problemler ve mimari, maaş, açıcılık gibi farklı bağlamlar kullandıkları görülmüştür. Aynı zamanda alan yazında matematikle günlük yaşam arasında ilişkilendirmeye yönelik yapılan bazı çalışmalarda (Özgen, 2013; Yiğit-Koyunkaya, Uğurel ve Tataroğlu-Taşdan, 2018), öğretmen adaylarının günlük hayatla ilişkilendirmede düşük performans gösterdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu çerçevede, bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının problem kurma yoluyla matematiği gerçek yaşamla ilişkilendirme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan zorunlu “Matematik Öğretiminde İlişkilendirme” dersini alan 12 erkek ve 12 kadın olmak üzere toplam 24 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Uygulamalar uzaktan eğitim sürecinde çevrim içi olarak yapılmıştır.

Adaylar ders öncesi uzaktan eğitim platformu üzerinden sisteme yüklenen matematik ve gerçek yaşam ilişkisine dair ders içeriklerini ders öncesi çalışarak derse gelmiştir. Ders boyunca ders içeriği hakkında çevrim içi görüşme/tartışma yapıldıktan sonra adaylardan matematik konu ve kavramlarını gerçek yaşamla ilişkilendirme becerisine yönelik üç türde (serbest, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış) problem kurmaları istenmiştir.

Veri toplama aracı olarak matematik konu ve kavramlarını gerçek yaşam ile ilişkilendirme becerisine yönelik problem kurma (serbest, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış) görev formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi dört aşamada gerçekleştirilir: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 243). Kurulan problemlerde matematik konu ve kavramlarının gerçek hayat ile ilişkisi “kavramı bir günlük hayat bağlamı içerisinde ele alma” ve “kavramın günlük hayat ile ilişkisini sözel olarak ifade etme” olarak iki alt kategoride incelenmiş olup ilişki kurulan günlük hayat bağlamlarına yer verilmiştir. Günlük hayat bağlamları Gainsburg (2008, s. 204), Lee (2012) ve Özgeldi ve Osmanoğlu’nun (2017) çalışmalarından yararlanılarak oluşturulmuştur.

Kurulan serbest problemlerde adayların matematik kavramlarını günlük hayat bağlamı içerisinde ele aldıkları görülmüştür. En çok tercih edilen günlük hayat bağlamı “doğa / çevre / tarım / meteoroloji” olurken ikinci sırada tercih edilen bağlam ise “alışveriş / fiyat / yemek yeme” bağlamı olmuştur. Yedisi “doğa / çevre / tarım / meteoroloji” bağlamıyla, beşi “alışveriş / fiyat / yemek yeme” bağlamında problem kurmuştur.

Kurulan yarı yapılandırılmış problemlerde adayların yedisi “alışveriş / fiyat / yemek yeme”, yedisi “doğa / çevre / tarım / meteoroloji” bağlamlarıyla problem kurmuşlardır. Üçü “iç dizayn mimarlık”, üçü “haritalar / planlar / topoğrafya / arazi ölçümü”, ikisi “banka / bütçe”, ikisi “spor / oyun” ve biri “arabalar ve diğer taşıma araçları” bağlamlarıyla problem kurmuşlardır. Kurulan yapılandırılmış problemlerde altı aday “alışveriş / fiyat / yemek yeme” ve altı aday da “doğa / çevre / tarım / meteoroloji” bağlamlarını kullanmışlardır. Adayların dördü “arabalar ve diğer taşıma araçları”, üçü “haritalar / planlar / topoğrafya / arazi ölçümü”, ikisi “banka / bütçe”, ikisi “spor / oyun”, biri “bina / inşaat sektörü” ve biri “sanat / aynalar” bağlamlarını kullanmışlardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonunda adayların tamamının kurdukları problemlerde yazılan ifadelerde problem durumu olduğu ve problemlerin matematiksel ifade taşıdığı görülmüştür. Kurulan problemler, problemin dil ve anlatımın Türkçe dil bilgisi kurallarına uygunluğu kriterine göre değerlendirildiğinde gerçek yaşam ile ilişkilendirme becerisine yönelik kurulan serbest problemlerde adayların tamamı bu kriterine uygun problem kurarken tamamına yakını yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış problemlerde bu kriterine uygun problem kurmuşlardır. Bu sonuç ile Bayram’ın (2019) çalışmasındaki sonuçlar birbiriyle örtüşmektedir.

Problemin bağlamı kriterine göre kurulan üç tür problemlerde ise adayların tamamının kurdukları problemlerin bağlamının var olduğu (gerçek hayatla ilişkilendirildiği) görülmüştür. Öğretmen



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

adaylarının kurdukları problemlerin önceden belirlenen kriterlere büyük ölçüde uygun şekilde olması, Ev-Çimen ve Yıldız'ın (2018) çalışmasındaki sonuçlarla örtüşmektedir.

Kurulan serbest problemlerde öğretmen adaylarının en çok tercih ettikleri günlük hayat bağlamı “Doğa / çevre / tarım / meteoroloji” olurken, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış problemlerde en çok “Alışveriş / fiyat / yemek yeme” ve “Doğa / çevre / tarım / meteoroloji” bağlamlarını kullanmayı tercih etmişlerdir. Bu sonuç, Didiş-Kabar (2018) ve Taştepe'nin (2022) çalışmalarındaki sonuçlarda en çok kullanılan günlük hayat bağlamının “alışveriş” olduğu sonucuyla örtüşmektedir. Özgeldi ve Osmanoğlu'nun (2017) çalışmasında öğretmen adayları tarafından en çok kullanılan bağlamın “spor / oyunlar” olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: matematiksel ilişkilendirme, problem kurma ve çözme, gerçek yaşamla ilişkilendirme, matematik öğretmen adayları

Kaynakça

Bayram, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin problem kurmaya yönelik beceri ve öz yeterliklerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi].

Didiş-Kabar, M. G. (2018). Matematik öğretmen adaylarının matematiğin günlük hayat ile ilişkisi hakkındaki algı ve görüşlerinin incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(3), 266-283. Doi: 10.17679. Inuefd.341702.

Ev-Çimen, E. ve Yıldız, Ş. (2018). Altıncı sınıf öğrencilerinin sütun grafiğine uygun problem kurma becerilerinin incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (48), 325-354. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/39596/390346>.

Gainsburg, J. (2008). Real-world connections in secondary mathematics teaching. Journal of Mathematics Teacher Education, 11, 199-219.

Lee, J. E. (2012). Prospective elementary teachers' perceptions of real-life connections reflected in posing and evaluating story problems. Journal of Mathematics Teacher Education, 15, 429–452, (2012).

MEB, (2005). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2013). Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özgeldi, M. ve Osmanoğlu, A. (2017). Matematiğin gerçek hayatla ilişkilendirilmesi: Ortaokul matematik öğretmen adaylarının nasıl ilişkilendirme kurduklarına yönelik bir inceleme. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(3), 438-458.

Özgen, K. (2013). Problem çözme bağlamında matematiksel ilişkilendirme becerisi: Öğretmen adayları örneği. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(3), 323-345.

Polya, G. (1981). *Mathematical discovery: On understanding, learning, and teaching problem solving*, (Combined Edition). New York, John Willey & Son.

Stoyanova, E., & Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students' problem posing in school mathematics. *Technology in Mathematics Education*, 4(7), 518-525.

Taştepe, M. (2022). Matematiksel kavramların günlük hayat ile ilişkilendirilmesi: Sözel problem bağlamı. *Journal of Research in Education and Teaching*. 11(2), 18-29.

Türk Dil Kurumu (2025). Türk Dil Kurumu sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık

Yıldırım-Yakar, Z. (2020). Oran orantı konusunda yedinci sınıf öğrencilerinin matematiksel ilişkilendirme becerileri. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 7(4), 271-288. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijesim/issue/58537/825113/>

Yiğit-Koyunkaya, M., Uğurel, I. ve Tataroğlu-Taşdan, B. (2018). Öğretmen adaylarının matematiği günlük yaşam ile ilişkilendirme hakkındaki düşüncelerinin geliştirdikleri öğrenme etkinliklerine yansıması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 177- 206.

YÖK, (2018). İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programı. Erişim: 25 Şubat 2021, <https://www.yok.gov.tr>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Koçluk Programına Katılan Meslekte Yeni Matematik Öğretmenlerin Matematiksel Görevleri Planlama ve Uygulama Becerileri-İlk Analizler

Emine Aytekin Kazanç ¹, Mine Işıksal-Bostan ², Berna Aygün ³, Muhammed Fatih Doğan ⁴,
Zerrin Toker ⁵ & Reyhan Tekin Sitrava ⁶

¹ Matematik Eğitimi, Düzce Üniversitesi

² Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

³ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Süleyman Demirel Üniversitesi

⁴ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Adıyaman Üniversitesi

⁵ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

⁶ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Kırıkkale Üniversitesi

Problem Durumu

Stein ve diğerleri (1996) matematiksel görevleri (soru veya problem durumu) öğrencilerin bir matematiksel fikre ulaştıkları matematiksel aktiviteler olarak tanımlamışlardır. Ayrıca bu tanım, öğrencilerin bir görev üzerinde aktif bir şekilde çalışmasını da vurgulamaktadır. Bu çalışmada ise, matematiksel görev tanımı benzer şekilde “amacı öğrencilerin dikkatini belirli bir matematik fikre odaklamak olan etkinlik” olarak ele alınmıştır. Görev tanımında farklılıkların olduğu ve görevlerin farklı isimlerle kategorize edildiği görülmektedir. Fakat, matematiksel görevler alan yazında farklı özelliklere göre veya farklı isimlerle kategorize edilmesine rağmen, bilişsel istem düzeyi sınıflandırmada kullanılan en temel özellik olarak görülmektedir (Tekkumru-Kısa vd., 2020). Görevlerin bilişsel istemi, öğrencilerin görevler üzerinde çalışırken katılmaları gereken “bilişsel süreçler” olarak tanımlanmaktadır (Doyle, 1988, s.170). Bu bilişsel süreçleri temel alan Görev Analiz Rehberi [Task Analysis Guide] (Stein ve Lane, 1996; Stein ve Smith, 1998), matematiksel görevleri üç ana kategoride sınıflandırmaktadır: (1) Düşük bilişsel istem düzeyli, (2) Yüksek bilişsel istem düzeyli ve (3) Sistemik olmayan keşifler.

Bir görevin “müfredat materyallerinde temsil edildiği şekliyle” “öğrencinin öğrenmesi” ne kadar geçen süreçte birçok faktörün etkisi vardır. (Stein ve ark., 1996, sf. 68). Bu nedenle, bu faktörler görevin bilişsel istem düzeyinin değişmesine neden olabilmektedir. Örneğin, yüksek bilişsel düzeyine sahip bir görevle başlanılsa dahi görevin uygulama esnasında seviyesinin düşmesi ve görevin öğrenci öğrenmesine bilişsel katkısının az olması görülebilmektedir (Boston & Smith, 2009; Henningsen & Stein, 1997; Stein ve ark., 1996). Bir görevin öğretim sürecinde nasıl ilerlediğini Stein ve ark. (1996), üç aşamadan oluşan Matematiksel Görev Çerçevesi ile göstermişlerdir. İlk aşama, görevin müfredat



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

veya öğretim materyallerinde başlangıçta nasıl temsil edildiği ve sunulduğu halini ifade eder. İkinci aşama olan tanıtım aşaması, öğretmenin görevi öğrencilere tanıtmasını, gerekli ön bilgileri sunmasını, görev gerekliliklerini açıklamasını veya materyalleri tanıtmasını içermektedir. Bu aşamadan sonra üçüncü aşama olarak görevin uygulanması süreci başlamaktadır. Görevin uygulanmasında ise görevin sunduğu matematiksel fikir üzerine öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen tartışmasıyla gelişen 'bilişsel işleme' süreci görülmektedir.

Öğretmenlerin, bu üç aşamadaki üst düzey görevleri seçme ve seviyesini korumada zorluk çektiği bazı çalışmalarla belirtilmiştir (Doğan Coşkun ve Işıksal-Bostan, 2019; König ve Rothland, 2022; Stigler ve Hiebert, 2004). Mesleğinde yeni olan öğretmenlerin tecrübeli öğretmenlere kıyasla öğretim pratiklerinin iyileştirilmesi için daha çok desteğe gerek duymaktadır (Odell, 1992; Segal, 2025). Bu nedenle, yeni öğretmenlerin matematiksel görevleri hazırlama uygulama ve değerlendirme becerileri matematik koçluğu yoluyla geliştirilmesi hedeflenen uzun soluklu çalışmanın ilk adımı olarak bu çalışmanın amacı belirtilen hedef doğrultusunda koçluk yoluyla hazırlanan ve uygulanan görevin bilişsel düzeyi koçluk döngüsü süresince incelenmesidir.

Koçluğun matematik öğretmenlerinin öğretim pratikleri, daha özelde ders içi söylemlerin planlanması ve yürütülmesi, matematik alan bilgisi, özgüven ve iş tatmini üzerinde olumlu etkileri birçok çalışma ile saptanmıştır (Solarski, 2021; Worthington, 2020). Örneğin, Buser (2018)'in çalışmasının sonucunda koçla birlikte çalışan öğretmenlerin ders esnasında öğrenci düşüncelerine ilişkin daha etkili geri bildirim verdiği görülmüştür. Ek olarak, bulgular öğretmenlerin koçluğun onların alan bilgilerini geliştiren etkili bir yöntem olduğuna dair düşüncelerinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, koçluğun öğretmenin pedagojik alan bilgisi, özgüveni gibi değişkenlere olumlu etkisine ışık tutarken, koçluğun bu değişimi nasıl ve hangi açıdan sağladığı genel bir çerçevede sunulmuş olup daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Gibbons ve Cobb, 2016). Bu bağlamda, öğretmenlerin görev bilgilerine koçluğun etkisini araştıran bu çalışma matematik koçluğu alanyazınına katkı sunacaktır.

Yöntem

Yukarıda belirtilen projede matematik koçluğu yoluyla, mesleğinin ilk beş yılındaki matematik öğretmenlerinin üst düzey bilişsel görevleri hazırlama, uygulama ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu genel hedef doğrultusunda koçluk uygulamalarının öğretmen gelişime etkisi incelendiğinden öğretmen gelişim deneyi (ÖGD) [the teacher development experiment] (Simon, 2000) metodolojisi kullanılmıştır. Öğretim gelişimini ve değişimini çoklu analizler ile süreci değerlendirmenin esas alındığı bu yöntem (Cobb vd, 2003), bu projede öğretmenin matematiksel görevlere ilişkin becerilerinin gelişiminin koçluk yoluyla desteklenmesi için çoklu döngüleri (tasarım, uygulama ve analiz) (Stephan ve Cobb, 2013) içerdiği için tercih edilmiştir. Böylece ÖGD'nin doğası gereği tasarım, uygulama ve analizlerden oluşan çoklu döngülerle öğretmenlerin gelişimi sağlanması hedeflenmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Projenin katılımcılarını, mesleki deneyimi beş yılı aşmayan ve Türkiye'nin dört farklı ilinde görev yapan matematik öğretmenleri oluştururken bu çalışmada, katılımcı öğretmenler arasından, İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir ilde özel okulda görev yapan bir öğretmenin verisine yoğunlaşmıştır.

Projedeki öğretmen gelişim deneyi (ÖGD), öğretmenlerin mevcut matematiksel göreve ilişkin bilgilerini belirlemekle başlamış olup, öğretmenlerin bilgilerindeki eksiklikleri göz önünde bulundurarak çalıştay içeriği tasarlanmıştır. Bu çalıştayın temel bileşenleri olarak matematiksel görev tanımı, sınıflandırılması (Smith ve Stein, 1998) ve örnek görev tartışması ele alınmıştır. Daha sonra matematik koçlarının iller bazında öğretmenlerle bireysel ve grup halinde iki akademik dönemde çalışacağı çoklu koçluk döngüleri planlanıp ve süreçte test edilmektedir. Bireysel olarak bu döngüler üç alt aşamada gerçekleştirilmiştir (West ve Staub, 2003); (1) ders öncesi ön-görüşme (planlama), (2) dersin uygulaması sırasında gözlem ve (3) ders sonrasında son-görüşmedir (yansıtma). İlk akademik yılda en az iki mikro döngü ortalama iki hafta içerisinde öğretmenlerle birlikte tamamlanmıştır. İkinci akademik yıl için benzer şekilde mikro döngüler yapılmaktadır.

Bu çalışmada bir öğretmenin bu döngülerdeki seçtiği ve uyguladığı görevin bilişsel istem düzeyini belirlemek adına bu öğretmenle ilk akademik yılda yürütülen iki mikro döngünün ilk iki aşamasına odaklanılmıştır. Veriler görüşme ve gözlem yoluyla elde edilmiştir. Planlama aşamasında getirdiği görevin potansiyel bilişsel istem düzeyi ve koçun önerileri ve tartışma ortamı sonucunda bu görevin düzeyi belirlenmiş iken uygulama aşamasında ise görevin tanıtım ve uygulama düzeyi analiz edilmiştir. Görevin potansiyel düzeyi öğrencilerin verebilecekleri iyi yanıtı verebilmeleri için gerekli olan bilişsel talep düzeyi olarak, görevin uygulanış düzeyi ise öğrencilerin göreve fiilen katılımları veya görevlere verdikleri yanıtların bilişsel talep düzeyi olarak ele alınmıştır. Görevlerin seviyeleri Görev Analiz Rehberi (Stein, Grover, & Henningsen, 1996; Henningsen & Stein, 1997; Stein et al., 2000) kullanılarak belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenin ilk döngüde düşük düzey bir görev tasarlarlarken koçun müdahalesi ile yüksek bir görev oluşturulduğu bulunmuştur. Uygulama esnasında öğretmenin bu görevi alt seviyede tanıtırken, öğrenciler görev üzerinde çalışırken ve sınıf tartışmasında görevin düzeyinin yine düşük kaldığı saptanmıştır. İkinci mikro döngüde ise planlama aşamasında birinci mikro döngüye benzer şekilde öğretmen düşük istem seviyesinde görevi seçmiş fakat koç ile birlikte görevin seviyesini uygulama öncesi yükseltmişlerdir. Sınıf içi uygulamanın görev tanıtımına ve sınıf içi öğrencilerin bilişsel aktivitelerine bakıldığında görev düzeyinin korunduğu görülmüştür. Bu sonuç, görevin üst düzey seçilip/hazırlansa dahi görevin uygulama aşamasında seviyesinin düşebileceğini göstermiştir. Ayrıca görev tanıtım esnasında görevin bilişsel istem seviyesinin düşüklüğü veya yüksekliğinin görevin uygulama esnasındaki seviyesiyle paralel olması, uygulama esnasında görev tanıtımının önemini göstermektedir. Bu bulgular diğer çalışmalarla örtüşmektedir (Stein et al., 2009). Öte yandan ikinci



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

mikro döngüde koçluk uygulamaları ile birlikte öğretmenin yüksek seviyede hazırlanmış bir görevin uygulama esnasında da seviyesini düşürmediği saptanmıştır. Bu bulgunun, seçilen öğretmenle sadece iki döngü yapıldığı göz önüne alarak değerlendirilmesinin gerekliliği ile birlikte koçluğun öğretmen bilgisine olumlu katkı sağladığına işaret ettiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: matematik öğretmenleri, koçluk, görev

Kaynakça

Boston, M. D., & Smith, M. S. (2009). Transforming secondary mathematics teaching: Increasing the cognitive demands of instructional tasks used in teachers' classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education*, 40(2), 119–156.

Stein, M. K., & Lane, S. (1996). Instructional tasks and the development of student capacity to think and reason: An analysis of the relationship between teaching and learning in a reform mathematics project. *Educational Research and Evaluation*, 2(1), 50–80. <https://doi.org/10.1080/1380361960020103>

Stein, M. K., & Smith, M. S. (1998). Mathematical tasks as a framework for reflection: From research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(4), 268–275.

Tekkumru-Kisa, M., Stein, M. K., & Doyle, W. (2020). Theory and research on tasks revisited: Task as a context for students' thinking in the era of ambitious reforms in mathematics and science. *Educational Researcher*, 49(8), 606–617. <https://doi.org/10.3102/0013189X20932480>

Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal*, 33(2), 455–488. <https://doi.org/10.3102/00028312033002455>

Stephan, M., & Cobb, P. (2013). Teachers engaging in mathematics design research. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research—Part B: Illustrative cases* (pp. 277–298). SLO Netherlands Institute for Curriculum Development.

West, L., & Staub, F. C. (2003). Content-focused coaching: Transforming mathematics lessons. Heinemann.

Simon, M. A. (2000). Research on mathematics teacher development: The teacher development experiment. In A. E. Kelly & R. A. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 335–359). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Solarski, L. A. (2021). Clarifying coaching: A mixed methods analysis of a math content-focused model and its impact on teachers' practice, content knowledge, and dispositions [Unpublished doctoral dissertation]. Loyola University Chicago.

Worthington, S. A. (2020). Professional development, instructional coaching, and discourse in the secondary mathematics classroom [Unpublished doctoral dissertation]. University of Houston.

Segal, R. (2025). Mentoring and online lesson plan sharing platform contribute to mathematics teachers' growth: Teachers' perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 21(3). <https://doi.org/10.29333/ejmste/16047>

Stigler, J. W., & Hiebert, J. (2004). Improving mathematics teaching. *Educational Leadership*, 61(5), 12–17.

Odell, S. J. (1992). Induction support of new teachers: A functional approach. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 26–29. <https://doi.org/10.1177/002248719203700106>

König, J., & Rothland, M. (2022). Stichwort Unterrichtsplanungskompetenz: Empirische Zugänge und Befunde [Lesson planning competence: Empirical approaches and findings]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(4), 771–813. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01113-5>

5.Sınıf Öğrencilerinin Pergel Kullanma Becerileri

Ayşegül Eryılmaz Çevirgen ¹ & Faruk Savaş ²

¹ Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Anadolu Üniversitesi

² İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Geometrik düşünme, öğrencilerin uzamsal ilişkileri algılamalarını, şekiller arasındaki bağlantıları kurmalarını ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini sağlayan kritik bir zihinsel süreçtir (Van Hiele, 1986). Öğrencilerin bu becerileri kazanabilmeleri ve geliştirebilmeleri için kavramları somutlaştırarak, görselleştirerek ve deneyimleyerek öğrenmeleri gerekir (Clements ve Battista, 1992). Geometri eğitimi, matematik öğretiminin temel bileşenlerinden biri olmasına rağmen, öğrencilerin bu alandaki motivasyon eksiklikleri, kavramsal anlamlandırma güçlükleri ve bilişsel zorlukları özellikle ilköğretim düzeyinde önemli bir sorun teşkil etmektedir. Öğrencilerin karşılaştığı bilişsel güçlükler, geometrik kavramların etkili ve bilinçli bir şekilde öğretim araçları ile desteklenmesini gerekli kılmaktadır.

Çizim araçları arasında yer alan pergel, çizgeç ve cetvel geometri öğrenme sürecinde kritik materyaller olarak kabul edilmektedir. Bu araçlar, öğrencilerin geometrik şekilleri doğru inşa etmelerini, ölçmelerini, geometrik şekillerdeki, simetri ve açı ilişkilerini keşfetmelerini ve temel geometrik kavramları uygulamalı olarak anlamalarını desteklemektedir (Jones, 2000). Bu nedenle pergel ve cetvel kullanımına ilişkin öğretim stratejilerinin ve öğretmen rehberliğinin detaylı bir biçimde incelenmesi önem arz etmektedir. Ancak erken yaş gruplarında bu araçların kullanımına yönelik pedagojik sınırlılıklar ve öğrencilerin psikomotor becerilerindeki farklılıklar öğretim sürecini olumsuz etkileyebilmektedir (Duartepe, 2004). Pergel, çizgeç ve cetvel kullanımı içeren iyi yapılandırılmış öğrenme ve öğretme ortamları ile öğrenci başarı ve öğretim kalitesi artabildiği gibi öğrencilerin geometrik düşünme becerilerinin daha etkili bir şekilde geliştirilebilmektedir (Clements ve Battista, 1992; Jones, 2000; Van Hiele, 1986).

Ülkemizde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile birlikte geliştirilen Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı ve paralelinde kullanılan kitaplarda yer alan geometrik inşa etkinlikleri hem öğretmenler hem de öğrenciler için kapsamlı yenilik içermektedir. Bu noktada yapılan yeniliklerle karşılaşılan durumlar araştırma fırsatları oluşturmaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Alanyazında, çizim ve öğretim araçlarının öğrencilerin başarıları, tutumları ve mekânsal düşünme becerileri üzerindeki olumlu etkileri vurgulanmaktadır (Battista, 2007; Turgut ve Yılmaz, 2012). Ancak, özellikle beşinci sınıf düzeyinde bu araçların nasıl daha etkili, motive edici ve kalıcı öğrenmeyi destekleyici biçimde kullanılabileceğine dair araştırmalar sınırlıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin pergel kullanma becerilerinin incelenmesi, pergel kullanımında karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi ve bu güçlükleri azaltacak stratejilerin geliştirilmesi ve öğretim süreçlerinin yeniden tasarlanması büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırma, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin pergel kullanım becerilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma kapsamı itibarıyla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline uygun olarak geliştirilen kitapta yer alan görevleri içerdiğinden yenilik içermektedir. Araştırmanın Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde uygulanacak öğretim tasarımlarının planlanmasında ve öğrenme ve öğretme etkinliklerinin oluşturulmasında öğretmenlere ve ders kitabı yazarlarına sunduğu öneriler açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması belirli bir bağlamdaki olguları derinlemesine incelemek için kullanılan nitel bir desendir ve bireylerin, grupların veya süreçlerin detaylı analizine olanak tanır (Yin, 2018). Beşinci sınıf öğrencilerinin pergel kullanımı sürecindeki deneyimlerini anlamak, öğrencilerin pergel kullanımıyla ilgili bireysel deneyimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve geliştirdikleri stratejileri bağlamsal olarak değerlendirme fırsatı sunacağı için durum çalışması tercih edilmiştir.

Çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. Bu çalışmanın ilk aşamasında 2024-2025 eğitim ve öğretim sezonunda bir devlet ortaokulunda beşinci sınıfta okuyan 98 öğrenciye pergel kullanımı ile ilgili çalışma kâğıdı ile uygulama yapılmıştır. İkinci aşamasında bu öğrencilerden altı tanesi amaçlı örneklem yoluyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmak için seçilmiştir. Görüşmede ses ve görüntü kaydı alınmıştır. Hem birinci hem de ikinci aşamada gözlem notları tutulmuştur.

Araştırmada çalışma kâğıtları, ses kayıt dökümleri, video görüntüleri, gözlem notları veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Öğrencilere uygulanan çalışma kâğıtlarında yer alan görevlere yönelik çizimler tek tek analiz edilmiştir. İlk görev için altı, ikinci görev için dört ve üçüncü görev için yedi beceri belirlenmiştir. Her bir öğrencinin çalışma kâğıdındaki görevler için yaptıkları çizimler için beceriler boyutunda tam ya da hatalı olarak değerlendirilmiş betimsel (frekans ve yüzde) analiz yapılmıştır.

Bu çalışma kâğıtlarından elde edilen bulgulardan yola çıkarak seçilen öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, katılımcıların matematiksel görevleri yerine getirme süreçleri ve çözüm stratejileri üzerine odaklanılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerden görevlerini nasıl çözdüklerini



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

anlatmaları, seçtikleri çözüm yöntemlerini açıklamaları ve belirledikleri hatalarını değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca öğrencilere, aynı görevi yeniden çözmeye şansı verilse nasıl bir yol izlemeyi tercih edecekleri sorulmuş ve problem çözme süreçlerindeki farkındalıkları ile öz değerlendirme becerileri incelenmiştir. Bu tür sorular, öğrencilerin bilişsel süreçlerini anlamak ve çözüm stratejilerini ortaya koymak amacıyla sıklıkla kullanılmıştır.

Duyuşsal, bilişsel ve psikomotor alanlara yönelik sorular ise öğrencilerin pergelle çalışma deneyimlerini ve karar verme süreçlerini anlamaya yönelmiştir. Duyuşsal alan soruları, öğrencilerin pergeli kullanırken hissettikleri duyguları, deneyimlerini ve özgüvenlerini değerlendirmeye olanak sağlamıştır. Bilişsel ve psikomotor sorular ise öğrencilerin çember çizimi sırasında yaşadıkları zorlukları, çizime başlamadan önce yaptıkları hazırlıkları ve motor becerilerini nasıl kullandıklarını belirlemeye yöneliktir. Problem çözme ve karar verme soruları ise öğrencilerin farklı pergel türleri arasında seçim yaparken göz önünde bulundurdıkları kriterleri ve problem çözme yaklaşımlarını ortaya çıkarmak için kullanılmıştır. Bu çerçevede, yarı yapılandırılmış görüşmeler öğrencilerin hem düşünsel hem de duyuşsal tepkilerini bütüncül biçimde değerlendirmek için etkili bir yöntem sunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları, öğrencilerin temel çember çizme ve ölçü gösterme becerilerinde genel olarak yeterli seviyede olduklarını, ancak çizimi formunu bozmadan büyük ölçekte uygulama ve tek seferde tamamlayabilme gibi ileri düzey psikomotor becerilerde geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Bu durum, öğretim süreçlerinde özellikle form ve ölçüye dikkat ederek çember çizme pratiğinin artırılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin genel olarak temel geometrik temsil becerilerinde oldukça başarılı olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar, bu sınıf düzeyinde öğrencilerin gerekli temel geometrik notasyonu ve çizim elemanlarını başarılı şekilde kavrandığını göstermektedir.

Bulgulara göre kavramsal düşünme ve ilişkilendirme gerektiren becerilerde eksiklikler belirlenmiştir. Çalışma sonuçları geometrik şekillerin özelliklerini tanıma, sınıflandırma ve farklı şekiller arasındaki ilişkileri kurma konularında sınıfın genelinde ciddi öğrenme eksiklikleri bulunduğu işaret etmektedir.

Görüşme yapılan altı öğrencinin tamamı çizim yapmayı keyifli ve eğlenceli bulduğunu belirtmiştir. Altı öğrenciden beş tanesi kendinin pergel kullanımı noktasında orta yeterlilikte gördüğünü belirtmiştir. Görüşülen altı öğrenciden üç tanesi çizim yaparken pergeli değil de kâğıdı çevirerek çizim yaptığı tespit edilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Anahtar Kelimeler: çizgeç, çizim, geometri eğitimi, inşa, Maarif Model, matematik eğitimi, ortaokul, pergel

Kaynakça

Battista, M. T. (2007). The development of geometric and spatial thinking. In F. Lester (Ed.), Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning (pp. 843–908). Information Age.

Clements, D. H., & Battista, M. T. (1992). Geometry and spatial reasoning. In D. A. Grouws (Ed.), Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning (pp. 420–464). Macmillan.

Duatepe, A. (2004). The effects of drama-based instruction on seventh grade students' geometry achievement, attitudes, and geometric thinking levels. Doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Jones, K. (2000). Providing a foundation for deductive reasoning: Students' interpretations when using dynamic geometry software and their evolving mathematical explanations. Educational Studies in Mathematics, 44(1–2), 55–85.

Turgut, M., & Yılmaz, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(1), 1–16.

Van Hiele, P. M. (1986). Structure and insight: A theory of mathematics education. Academic Press.

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications. Sage Publications



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Origami Katlama Yöntemleriyle Eş Parçalara Bölme Sürecinin Matematiksel ve Pedagojik Yönlerden İncelenmesi

Sevinç Taş¹ & Ayşe Yavuz²

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Matematik Eğitimi, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik öğretiminde uzunlukların eş parçalara bölünmesi kavramı, öğrencilerin hem ölçme hem de geometrik düşünme becerilerinin gelişimi açısından temel bir konudur. Ancak bu kavramın öğretiminde sıklıkla yalnızca kural temelli veya araç destekli yaklaşımlar kullanılmakta; öğrencilerin kavramsal anlamlandırma, keşfetme ve gerekçelendirme süreçleri arka planda kalmaktadır. Bu durum, öğrencilerin matematiksel ilişkileri derinlemesine kavramalarını ve ispat temelli düşünme becerilerini geliştirmelerini zorlaştırmaktadır. Bu tür soyut kavramların yalnızca sembolik anlatımlarla öğretilmesi, öğrencilerin anlamlandırma sürecini zorlaştırmakta ve matematiği ezbere dayalı bir disiplin olarak algılamalarına yol açmaktadır. Matematik öğretiminde öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini sağlayacak öğrenme yöntemlerine yer verilmesi önemlidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Ortaokul Matematik dersi öğretim programında, öğrenci merkezli ve beceri odaklı bir dönüşüm ile kavramların öğrenilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2024).

Son yıllarda, somut materyaller ve yaratıcı öğretim yöntemlerinin kullanımı, soyut kavramların öğretiminde önemli bir yer edinmiştir. Bu bağlamda origami, hem sanatsal hem de matematiksel yönleriyle öğrencilere farklı bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Origami, “katlanmış kâğıt” anlamına gelen Japonca bir kelimedir. Japonya’da ortaya çıkan origami sanatı ile kare kâğıt kullanılarak kesme yapmadan çeşitli nesneler oluşturulur (Lang, 1989). Origami, dünyanın birçok ülkesinde her yaştan ve her meslekten insanın uğraştığı bir hobi, birçok eğitim kurumunun kullandığı öğretim aracı olmuştur (Akan, 2008). Origami gibi somut ve keşfetmeye dayalı yaklaşımlar, öğrencilerin bu kavramları deneyimleyerek anlamalarını destekleyen alternatif öğrenme ortamları sunmaktadır. Origami temelli katlama etkinliklerinin matematik öğretiminde anlamlı öğrenmeyi desteklemektedir (Golan ve Jackson, 2010). Katlama süreçleri aracılığıyla öğrenciler, uzunluk, açı, simetri ve orantı gibi kavramları somut biçimde gözlemleyebilmekte; aynı zamanda kendi keşiflerini yaparak öğrenmeye aktif katılım göstermektedir. Origami temelli katlama yöntemleri, özellikle uzunlukların eş parçalara bölünmesi gibi kavramlarda öğrencilerin görsel-uzamsal düşünme becerilerini destekleyerek matematiksel ispat süreçlerine doğal bir geçiş ortamı oluşturabilir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bununla birlikte, origami temelli yaklaşımların matematik öğretiminde ne ölçüde etkili olduğu, öğrencilerin öğrenme sürecine nasıl katkı sağladığı ve öğretmen adaylarının bu yönetime yönelik pedagojik yaklaşımlarının nasıl şekillendiği henüz yeterince araştırılmamıştır. Dolayısıyla; origami katlama yöntemleriyle uzunlukların eş parçalara bölünmesinin matematiksel doğruluk, pedagojik uygulanabilirlik ve öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin farkındalıkları açısından incelenmesi, geometri öğretiminde yenilikçi, anlamlı ve bütüncül bir bakış açısı geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Durum çalışması, eğitim araştırmalarında özellikle bir olgunun “nasıl” ve “neden” gerçekleştiğini derinlemesine anlamaya yönelik olarak tercih edilen bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu sebeple, origami temelli etkinliklerin öğrencilerin matematiksel düşünme ve ispat becerilerine yansımalarını anlamada durum çalışması yöntemi uygun görülmüştür.

Araştırmanın katılımcılarını, bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 3. sınıf öğrencileri arasından seçilen Origami dersi alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir; çünkü bu öğrenciler origami uygulamalarıyla doğrudan deneyim sahibi olduklarından araştırmanın amacına uygun veri sağlayabilecek konumdadır.

Veri toplama süreci birkaç aşamadan oluşmuştur. İlk olarak öğrencilere kare biçiminde bir kâğıt verilmiş ve bu kâğıdın kenarını tam olarak üç eşit parçaya katlamaları istenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin kullandıkları stratejiler, geometrik düşünme biçimleri ve ispat temelli gerekçelendirmeleri gözlemlenmiştir. Ardından, öğrencilerin oluşturdukları şekiller ve çalışma kâğıtlarına yazdıkları açıklamalar, çizimler ve çözüm stratejileri toplanarak analiz edilmiştir. Etkinlik sonrasında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla, öğrencilerin katlama sürecinde izledikleri yolları, yaşadıkları zorlukları, ispat yapma biçimlerini ve origami temelli etkinliğe yönelik görüşlerini ayrıntılı biçimde ifade etmeleri sağlanmıştır.

Elde edilen nitel veriler, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle çözümlenmiştir. Betimsel analizde öğrencilerin etkinlik sürecine ilişkin gözlem ve görüşme verileri temalar hâlinde düzenlenmiş; içerik analizinde ise öğrencilerin kullandıkları geometrik akıl yürütme, analitik genelleme ve ispat stratejileri derinlemesine incelenmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği, veri çeşitliliği (gözlem, doküman analizi, görüşme) ve katılımcı doğrulaması yöntemleriyle sağlanmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu yöntemsel yapı sayesinde, öğrencilerin origami temelli öğrenme ortamlarında sergiledikleri bilişsel süreçlerin, ispat yapma yaklaşımlarının ve pedagojik farkındalıklarının bütüncül biçimde ortaya konulması amaçlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda; origami temelli katlama etkinliklerinin, öğrencilerin geometrik kavramları somutlaştırma ve analitik düşünme becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin kendi katlama yöntemlerini geliştirirken problem çözme ve ispat becerilerinin güçlendiği, soyut geometri kavramlarının origami aracılığıyla görselleştirilmesinin öğrenme motivasyonunu artırdığına ulaşılmıştır. Origami etkinliği ile, öğrencilerin matematiği keşfetme deneyimlerini desteklediği görülmüştür. Öncelikle, öğrencilerin soyut geometrik kavramları somut materyaller aracılığıyla deneyimlemeleri sayesinde kavramsal anlayışlarının derinleşeceği öngörülmektedir. Öğrenciler, bir uzunluğu tam olarak üç ya da beş eşit parçaya katlayarak, oran-orantı ve doğrusal ilişki kavramlarını gerçek bir bağlam içinde keşfetmeleri sağlanmıştır. Böylece origami temelli katlama etkinliklerinin, öğrencilerin matematiksel modelleme, genelleme ve ispat becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Öğrencilerin kendi stratejilerini üretmeleri, hatalar üzerinden yeniden düşünmeleri ve geometrik ilişkileri doğrulama süreçlerine katılmaları, matematiksel akıl yürütme alışkanlıklarını güçlendirecektir. Bunun yanı sıra, etkinlikler öğrenme ortamında yaratıcılığı, işbirliğini ve keşfetmeye dayalı öğrenmeyi teşvik ederek öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir. Sonuç olarak, bu araştırmanın origaminin yalnızca bir sanat etkinliği değil, aynı zamanda soyut matematik kavramlarının anlamlandırılmasında etkili bir öğretim aracı olduğunu ortaya koyması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: eş parçalara bölme, geometri öğretimi, katlama yöntemleri, matematiksel düşünme, origami, pedagojik yaklaşım

Kaynakça

- Akan, D. (2008). İlköğretim 6. Sınıflardaki Kesirler Konusunun Origami Yardımıyla Öğretimi, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Golan, M., & Jackson, P. (2010). Origametria: A program to teach geometry and to develop learning skills using the art of origami.
- Hull, T. (2012). Project Origami: Activities for Exploring Mathematics. Second Edition, CRC Press, Taylor & Francis Group.
- Lang, R. J. (Winter, 1989). Origami: Complexity increasing. Engineering ve Science, 16- 23.
- MEB (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı (5, 6,7 ve 8. Sınıflar).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

8. Sınıf Öğrencilerinin Olasılık Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Hataları

Nurgül Şen ¹ & Ayşegül Eryılmaz Çevirgen ²

¹ Matematik Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı

² Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Matematiğin öğrenme alanları muhakeme bileşeni açısından incelendiğinde, karşımıza cebirsel muhakeme, olasılıksal muhakeme, istatistiksel muhakeme, geometrik muhakeme gibi kavramlar çıkmakta ve bu kavramlar alan yazında birçok araştırmaya konu olduğu görülmektedir. Alan yazında Olasılıksal muhakeme için çok farklı tanımlara rastlanmaktadır ancak en genel çerçevede kişinin olasılıkla ilgili süreçleri anlamlandırması olarak ifade edilebilir (Jones, 2005). Olasılıksal muhakeme becerisi gelişmiş bireyler, günlük hayatta karşılaştığı risk durumlarını doğru şekilde değerlendirmekte, belirsiz durumlar karşısında mantıklı kararlar verebilmektedir. Olasılıksal muhakeme becerisi bireylerin sahip olması gereken becerilerden biridir çünkü bu becerinin eksikliği bireyin ön yargılarıyla karar vermesine neden olmakta ve mantıksal karar verme gücünü olumsuz etkilemektedir (Nickerson, 2004). Olasılık, birden fazla sonucu olan olayların gerçekleşme durumları hakkında muhakeme yaparak, sonucu matematiksel olarak ifade etmektir (Erdem, 2011). Basit bir hesap olarak görünse de olasılığın anlaşılması için çaba gerekmektedir (NCTM, 2000). Bireyde güçlü ve tutarlı olasılıksal muhakeme becerisi geliştirmek isteyen kişi, çeşitli yanılgılar, önyargılar, yanlış anlamalar ve duyuşsal davranışla baş etmek zorundadır (Fischbein, Nello ve Morino, 1991).

Kavram yanılgısı, kavramların öğrenilmesini engelleyen değiştirilmesi zor ve sistemli hata üreten bir algılayıştır (Smith, diSessa ve Roschelle, 1993). Olasılık konusundaki kavram yanılgıları kişilerin deneyim yetersizliğinden ve olasılık teorileri konusundaki bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Shaughnessy, 1977). Olasılık alanındaki kavram yanılgıları, kombinasyonel problem çözme, temsil kısıyolu, sonuç yaklaşımı, olumlu ve olumsuz sonralık etkisi, eşit olasılıklı yanlışlığı, orantılı modelin yanlış kullanımı, bileşim yanılgısı, bileşik olayların olasılığı ve koşullu olasılık başlıklarında incelenmiştir (Batanero ve Sanchez, 2005).

Bu araştırmanın amacı, Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinin olasılık konusundaki kavram yanılgılarının



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ve hatalarının belirlenmesidir. Araştırmanın ana problemi “Sekizinci sınıf öğrencilerinin olasılık konusundaki kavram yanlışları ve hataları nelerdir?” şeklindedir.

Öğrencilerin olasılık alanındaki kavram yanlışları ve hatalarının tespiti ve bunların öğretmenlere duyurulması öğretmenlerin öğretimlerini daha dikkatli planlamaları konusunda farkındalık oluşturabileceğinden çalışmanın öğretmenler için önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında çalışma konusu açısından alan yazın incelendiğinde, olasılık konusundaki kavram yanlışlarının tespiti amacıyla yapılan en yakın tarihli çalışmanın Yetim (2019) yaptığı çalışma olduğu görülmektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, çalışmamızın 2018 Matematik Dersi Öğretim Programı ile öğrenim gören öğrencileri kapsamı ve güncel durumu tespit etmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çalışmamız kapsamında 455 katılımcıya ulaşılmıştır. Çalışmamızın alan yazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında daha büyük örnekleme sahip olmasından dolayı, var olan durumu daha iyi ortaya koyan bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Tarama yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın çalışma örneklemini rassal olarak belirlenmeye çalışılmış fakat okullar özelinde gerekli izinler alınamadığı için ulaşılabilir örneklem yöntemi ile çalışmanın örneklemini oluşturulmuştur. Çalışma, Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde yer alan her eğitim bölgesinden çalışmaya katılmayı kabul eden ortaokullardaki sekizinci sınıf öğrenciler ile yürütülmüştür. Örneklemi oluşturan 455 öğrencinin 215’i kız, 234’ü erkektir. Altı öğrenci cinsiyetini belirtmemiştir. Altmış altı öğrenci özel ders aldığını belirtirken 131 öğrenci dershaneye gitmektedir. İki öğrenci 2008 yılında, 39 öğrenci 2009 yılında, 392 öğrenci 2010 yılında ve 18 öğrenci 2011 yılında doğmuştur. Dört öğrenci doğum yılını belirtmemiştir.

Çalışmanın verileri kavram yanlışlarını tespit edilmesi amacıyla hazırlanan Olasılık Kavram Yanılgısı Testi ile toplanmıştır. Olasılık Kavram Yanılgısı Testi’nin uygulanması için öğrencilere 35 dakika verilmiştir ve uygulama öğrencilerin kendi sınıf ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla alan yazında olasılık konusunda kavram yanlışlarını tespit etmek için yayınlanan sorular ile araştırmacı tarafından hazırlanan sorular düzenlenerek Olasılık Kavram Yanılgısı Testi oluşturulmuştur. Sekizinci sınıf öğrencilerin olasılık konusu ile ilgili kavram yanlışlarını tespit etmek amacıyla hazırlanan Olasılık Kavram Yanılgısı Testi’nde kullanılan iki aşamalı sorular, alan yazında olasılık konusunda kavram yanlışlarının tespit edilmesi için sıklıkla kullanılan sorulardan derlenerek oluşturulmuştur. Testteki sorular belirlenirken matematik öğretim programı olasılık öğrenme alanına ait kazanımlar göz önüne alınmıştır. Oluşturulan test ile pilot uygulama 2022-2023 öğretim yılı bahar döneminde yapılmıştır. Gerekli düzenlemeler yapılarak Olasılık Kavram Yanılgısı Testi 12 soru olarak son haline getirilmiştir. Test kapsam geçerliği, görünüş geçerliği, dil ve yazım kurallarına uygunluğu, anlaşılabilirliği açısından da değerlendirilmiştir. Olasılık Kavram Yanılgısı Testi’nde yer alan iki aşamalı sorularda öğrencilerin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yaptığı açıklamalar, araştırmacı ile tez danışmanı tarafından değerlendirilerek tartışmalı durumlar giderilmiştir. Çalışmanın yürütülmesi için Etik Kurul İzni, Kurum İzni, Ebeveyn İzni ve Öğrenci İzni alınmıştır. Öğrenciler çalışma ile ilgili tam bilgilendirilmiş, veri toplama aracında rencide edici, yıpratıcı sorulara yer verilmemiş, kişisel verilerin korunumuna dikkat edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Temsil kısayolu, sonuç yaklaşımı, olumlu ve olumsuz sonralık, şans oyunlarında sonucun çevresel ya da kişilerin aracılığıyla tespit edilmesi inancı kavram yanlışlığını tespit etmek amacıyla sorulan sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin yarısından fazlasının doğru seçeneği işaretlediği görülmektedir.

Temsil kısayolu kavram yanlışlığı sorularında doğru seçeneği işaretleyip doğru açıklama yapan öğrencilerin sayısı iki soru içinde %20'yi geçmemektedir. Sonuç yaklaşımı kavram yanlışlığı sorusunda doğru seçeneği işaretleyip doğru açıklamada bulunan öğrencilerin sayısının öğrencilerin %15'i geçmediği görülmektedir. Olumlu ve olumsuz sonralık kavram yanlışlığını tespit etmek amacıyla sorulan sorularda doğru seçeneği işaretleyerek doğru açıklamayı yapanların sayısı öğrencilerin %20'sini geçmediği görülmektedir. Doğru seçeneği işaretlemesine rağmen eksik ya da yanlış açıklama yapanların sayısı doğru işaretleyen öğrencilerin çoğunluğunu oluşturmaktadır. Eksik ya da yanlış açıklama yapan öğrencilerin kendilerini ifade etmede zorlandıkları ya da temel matematiksel ifadelerin kullanımında yaptıkları yanlışlardan kaynaklandığı söylenebilir. Yanlış seçeneği işaretleyen öğrencilerin olumlu- olumsuz kavram yanlışlığına sahip olduğu söylenebilir.

Kesin olay, imkânsız olay, olası olay ile ilgili kavram yanlışlığını tespit etmek amacıyla verilen ifadeler incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun verilen ifadeler için (6.ifade hariç) doğru kavramı eşleştirdikleri görülmektedir.

Olasılık karşılaştırma değeri kavram yanlışlığını tespit etmek amacıyla sorulan sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, doğru seçeneği işaretleyen öğrencilerin çoğunluğunu oluşturduğu dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: matematik eğitimi, olasılık, kavram yanlışlığı, ortaokul

Kaynakça

Batanero C. and Sanchez E. (2005). What is the nature of high school students' conceptions and misconceptions about probability? In G. A. Jones (Ed.), Exploring Probability in School: Challenges for Teaching and Learning (baskı, pp.241-266). Springer Science+Business Media.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Fischbein, E., Nello, M. S. and Marino, M. S. (1991). Factors affecting probabilistic judgements in children and adolescents, *Educational Studies in Mathematics*, 22, 523-549. <https://doi.org/10.1007/BF00312714>

Nickerson, R. S. (2004). *Cognition and Chance: The Psychology Of Probabilistic Reasoning*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Shaughnessy, J. M. (1977). Misconceptions of probability: An experiment with a small group, activity-based, model building approach to introductory probability at the college level. *Educational Studies in Mathematics*, 8, 295-316. <https://doi.org/10.1007/BF00385927>

Smith, J. P., diSessa, A. A. and Roschelle, J. (1993). Misconceptions reconceived: A constructivist analysis of knowledge in transition. *The Journal of the Learning Sciences*, 3(2), 115- 163. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0302_1

Yetim, S. (2019). Mistakes and misconceptions of middle school students about probability: A concept map study. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(1), 54-81. <https://doi.org/10.14686/buefad.427971>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Eğitimde Yaratıcılık Alanında Eğilimler: Web of Science Tabanlı Bir Bibliyometrik Analiz (1975–2025)

Kenan Gökdağ

İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Yaratıcılık, çağdaş eğitim sistemlerinde bireylerin üst düzey düşünme becerilerini geliştiren temel bir kavram olarak kabul edilmektedir (Craft, 2005; Davies et al., 2013). Günümüzün karmaşık ve belirsiz dünyasında yaratıcılık, yalnızca sanatsal üretimle sınırlı bir özellik olmaktan çıkmış; bireylerin öğrenme, problem çözme ve yenilik üretme süreçlerinde merkezi bir beceri hâline gelmiştir (Sternberg, 2002). Eğitim politikalarında giderek daha fazla yer bulan bu kavram, öğrencilerin bilişsel esnekliklerini, özgün düşünme kapasitelerini ve öğrenme motivasyonlarını destekleyerek eğitsel başarıya doğrudan katkı sağlamaktadır (Beghetto, 2010; Chan & Yuen, 2014).

Eğitim bağlamında yaratıcılığın gelişimi, özellikle matematik gibi soyut düşünme ve akıl yürütme gerektiren alanlarda büyük önem taşımaktadır. Matematiksel yaratıcılık, öğrencilerin özgün çözüm yolları üretme, farklı stratejiler deneme ve problemleri çoklu temsillerle ifade edebilme becerilerini kapsar. Bahar ve Maker (2008), matematiksel yaratıcılığın başarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu; özgünlük, esneklik ve akıcılık gibi bileşenlerin öğrencilerin matematiksel performansını açıklamada önemli bir paya sahip olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, yaratıcılığın erken yaşlardan itibaren geliştirilebilir bir beceri olduğunu göstermekte ve matematik öğretiminde yaratıcılığın sistematik biçimde desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Matematik eğitiminde yaratıcılığa ilişkin araştırmalar uzun yıllar psikolojik temeller içinde dağınık biçimde ele alınmıştır. Ancak son on yılda bu konu, matematik eğitimi disiplini içerisinde bağımsız bir araştırma alanı olarak gelişmiştir. Leikin ve Sriraman (2022), 2009 sonrası dönemde yürütülen ampirik çalışmaları inceledikleri kapsamlı analizlerinde, matematiksel yaratıcılığın öğretim uygulamaları, problem kurma süreçleri ve öğretmen inançlarıyla ilişkilendirilerek incelendiğini göstermiştir. Bu gelişme, yaratıcılığın matematik eğitimi alanında hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde önem kazandığını göstermektedir.

Yaratıcılığın eğitsel bağlamda ele alınışı çok disiplinli bir karakter taşımaktadır. Kozbelt, Beghetto ve Runco (2010), yaratıcılığı “çoğulcu bir olgu” olarak tanımlayarak psikolojik, pedagojik ve sosyo-



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kültürel bakış açılarının birlikte değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Eğitim araştırmalarında da bu çok boyutlu yapı, öğretim ortamı (press), süreç (process), bireysel özellikler (person) ve ortaya çıkan ürün (product) etkileşimini içeren “4P modeli” (Rhodes, 1961) üzerinden ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, yaratıcılığın yalnızca bireysel değil, çevresel koşullar ve pedagojik süreçlerle şekillenen bir olgu olduğunu göstermektedir.

Alan yazındaki bu hızlı gelişime rağmen, eğitimde yaratıcılık araştırmalarının genel yönelimlerini, işbirliği ağlarını ve tematik evrimini bütüncül biçimde inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Nitel ve nicel derlemeler çoğunlukla belirli alt temalara (örneğin öğretmen inançları, ölçme araçları veya öğrenci yaratıcılığı) odaklanmakta; alandaki genel yapıyı ve tematik dönüşümü sistematik biçimde ortaya koymamaktadır (Bereczki & Kárpáti, 2018; Kupers et al., 2018).

Bu doğrultuda mevcut çalışma, eğitimde yaratıcılık araştırmalarının genel görünümünü ortaya koymayı amaçlayan kapsamlı bir Web of Science tabanlı bibliyometrik analizdir. Çalışma, 1975–2025 yılları arasındaki yayınları kapsamakta; alandaki tarihsel gelişimi, üretken yazarları, ülkeleri, kurumları, dergileri, atıf örüntülerini ve tematik kümeleri bilimsel haritalama teknikleriyle incelemektedir. Araştırmanın sonuçları, eğitimde yaratıcılık araştırmalarının gelişim yönelimlerini, disiplinler arası etkileşimlerini ve gelecekteki olası araştırma alanlarını betimleyerek alanyazına özgün bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırma, matematik eğitimi alanında yaratıcılık konusuna ilişkin bilimsel üretimin yapısını, yönelimlerini ve gelişimini incelemek amacıyla bibliyometrik analiz yöntemine dayalı olarak yürütülmüştür. Bibliyometrik yaklaşım, geleneksel alanyazın incelemelerini tamamlayan, nesnel, şeffaf ve tekrarlanabilir bir metodolojik yapı sunmakta; alanın gelişimini çok boyutlu olarak değerlendirmeye olanak tanımaktadır (Donthu et al., 2021; Öztürk et al., 2024). Bu yöntem, yayın performansı, işbirliği örüntüleri ve tematik kümelenme gibi göstergeler aracılığıyla alanın entelektüel yapısını haritalandırmayı ve bilimsel üretimin evrimini izlemeyi sağlar (Galvagno, 2017; Lim & Kumar, 2024). Çalışmada hem performans analizi hem de bilimsel haritalama (science mapping) teknikleri bütünleştirilmiş; böylece alanın nicel büyümesi ve entelektüel yapısı birlikte değerlendirilmiştir (Hernández-Torrano & Ibrayeva, 2020).

Araştırmanın verileri, yüksek indeksleme standartları ve kapsamlı atıf ağı nedeniyle bilimsel çalışmalarda sıklıkla tercih edilen Web of Science (WoS) Core Collection veri tabanından elde edilmiştir (Leikin & Sriraman, 2022). Veri toplama süreci 2025 yılı Nisan ayında gerçekleştirilmiş; “creativity” ve “mathematics education” anahtar sözcükleri arama dizgesinde birlikte kullanılmıştır. Arama yalnızca hakemli dergi makaleleri ile sınırlandırılmış; kitap bölümleri, editoryal yazılar, bildiri özetleri ve tam metin erişimi bulunmayan kayıtlar kapsam dışı bırakılmıştır. 1975–2025 yılları

arasında yayımlanan makaleler incelenmiş, erken erişim veya henüz indekslenmemiş çalışmalar analize dâhil edilmemiştir. Veri temizleme ve filtreleme işlemleri sonrasında toplam 6.179 makale nihai analizde değerlendirilmiştir (Aydın Karaca & Köksal, 2024).

Veriler, bibliyometrik ağların görselleştirilmesinde yaygın olarak kullanılan VOSviewer yazılımı (sürüm 1.6.18) aracılığıyla analiz edilmiştir (Van Eck & Waltman, 2010). Analiz üç temel boyutta yürütülmüştür:

1. Anahtar kelime eş-görünüm analizi, alanın baskın temalarını ve kavramsal bağlantılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır;
2. Zamansal analiz, araştırma konularının yıllar içindeki gelişimini ve tematik değişimi incelemiştir;
3. Eş-yazarlık ve kurumsal işbirliği analizi ile ülkeler, kurumlar ve yazarlar arasındaki bilimsel etkileşim düzeyleri ortaya konmuştur (Donthu et al., 2021).

Anahtar kelimeler, anlamsal olarak benzer terimlerin birleştirilmesi yoluyla standartlaştırılmış, düşük frekanslı terimler analizden çıkarılmış ve kümeler arası ilişkiler “association strength” normalizasyonu ile görselleştirilmiştir (Van Eck & Waltman, 2010).

Bu yönetsel çerçeve, alandaki yayın eğilimlerini ve tematik dönüşümleri nicel göstergeler aracılığıyla belirlemenin yanı sıra, yaratıcılık araştırmalarının matematik eğitimi özelinde nasıl evrildiğine dair bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır (Hernández-Torrano & Ibrayeva, 2020; Leikin & Sriraman, 2022).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, matematik eğitimi bağlamında giderek artan bir araştırma alanı hâline geldiğini ortaya koymaktadır (Hernández-Torrano & Ibrayeva, 2020). Yayın ve atıf sayılarındaki hızlı artış, 2000’li yıllardan itibaren yaratıcılığın eğitimde bilişsel, pedagojik ve sosyo-kültürel yönleriyle bütüncül biçimde ele alınmaya başlanmasıyla ilişkilidir (Leikin & Sriraman, 2022). Ülke bazlı işbirliği ağları, ABD’nin bu alanda bilimsel üretimin merkezinde yer aldığını, İngiltere, Hollanda ve Almanya gibi ülkelerin yakın etkileşim içinde bulunduğunu ve Türkiye’nin 2015 sonrası dönemde uluslararası görünürlüğünü güçlendirdiğini göstermektedir (Aydın Karaca & Köksal, 2024). Kurumlar düzeyinde Utrecht Üniversitesi, Michigan State Üniversitesi ve Monash Üniversitesi yaratıcılık araştırmalarının farklı kıtalarda ortak bir akademik ekosistem oluşturduğunu göstermektedir (Leikin & Sriraman, 2022). Anahtar kelime analizinde öne çıkan mathematics education, teacher education, problem solving, creativity ve technology kavramları, yaratıcılığın yalnızca bireysel bilişsel bir süreç değil, öğretim tasarımı ve pedagojik bilgiyle bütünleşen bir öğrenme aracı olarak ele alındığını göstermektedir (Hernández-Torrano & Ibrayeva, 2020). Zamansal eğilimler, özellikle 2016 sonrası



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

dönemde computational thinking, STEM education ve digital learning temalarının yükselmesiyle, yaratıcılığın dijitalleşen öğrenme ortamlarında yeniden tanımlandığını göstermektedir (Leikin & Sriraman, 2022). Bu bulgular, matematik eğitimi araştırmalarında yaratıcılığın evrensel bir araştırma teması olarak olgunlaştığını ve gelecek çalışmaların, disiplinler arası işbirlikleri ve yenilikçi öğretim yaklaşımlarını daha da güçlendireceğini göstermektedir (Hernández-Torrano & Ibrayeva, 2020).

Anahtar Kelimeler: yaratıcılık, matematik eğitimi, bibliyometrik analiz, bilimsel haritalama, WoS

Kaynakça

- Aydın Karaca, Ş., & Köksal, M. S. (2024). Matematik ve yaratıcılık: Bir bibliyometrik analiz. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 1467–1502. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1461606>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285–296.
- Galvagno, M. (2017). The intellectual structure of the value co-creation field: A bibliometric analysis. *Service Science*, 9(4), 340–355.
- Hernández-Torrano, D., & Ibrayeva, L. (2020). Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975–2019). *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100625.
- Leikin, R., & Sriraman, B. (2022). Empirical research on creativity in mathematics (education): From the wastelands of psychology to the current state of the art. *ZDM Mathematics Education*, 54, 799–814.
- Lim, W. M., & Kumar, S. (2024). Bibliometric mapping in educational research: Techniques and challenges. *Education and Information Technologies*, 29(1), 1123–1142.
- Öztürk, M. F., Gökdağ, K., Hangül, T., & Ağa, G. (2024). Research themes and trends in the field of teacher educators: A topic modelling study. *Teaching and Teacher Education*, 148, 104696.
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Matematiksel Yılmazlık ile Matematiksel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Fatmagül Ergün ¹ & Kıymet Gökgül Köşe ²

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

² İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Matematiksel yılmazlık, öğrencilerin matematik öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükler karşısında pes etmeme, alternatif çözüm yolları arama, hatalardan öğrenme fırsatı yaratma ve matematiğe karşı merak ile olumlu bir tutum sergileme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Johnston-Wilder & Lee, 2010). Matematiksel yılmazlık yalnızca bilişsel bir özellik değil, aynı zamanda duyuşsal ve motivasyonel bir dayanıklılık biçimidir. Bu kavram, öğrencilerin matematikte hata yapmaktan korkmamaları, zorlukları öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görmeleri ve başarısızlıkla karşılaştıklarında öğrenmeye devam edebilme kapasiteleriyle yakından ilişkilidir. Matematiksel yılmazlık düzeyi yüksek olan öğrenciler, zekânın sabit bir özellik olmadığını, çaba ve stratejik öğrenme yaklaşımlarıyla geliştirilebileceğini fark ederler. Bu farkındalık, öğrencilerin öğrenme sürecinde öz düzenleme becerilerini kullanmalarını, hedeflerine ulaşmak için plan yapmalarını ve gerekli durumlarda öğretmen veya akran desteği almaktan çekinmemelerini sağlar.

Johnston-Wilder ve Lee (2010) tarafından geliştirilen bu kavram, matematik öğreniminde karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmeyi kolaylaştıran bir psikolojik koruyucu faktör olarak görülmektedir. Matematikte yılmazlık gösteren öğrenciler, öğrenme sürecine daha aktif katılır ve hata yapmanın öğrenmenin bir parçası olduğuna inanırlar (Lee & Johnston-Wilder, 2014). Buna karşın, ezbere dayalı, tek doğruya yönlendiren ve değerlendirmeyi sadece sonuç odaklı yapan öğretim yaklaşımları öğrencilerin matematiksel öz yeterliklerini zayıflatmakta, motivasyonlarını düşürmekte ve öğrenmeye karşı kaygı geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu nedenle, öğrencilere problem çözme sürecinde destekleyici bir öğrenme ortamı sunmak, onların matematiksel yılmazlık düzeylerini artırarak uzun vadede öğrenme kalitesini de güçlendirmektedir.

Diğer yandan, matematiksel iyi oluş kavramı son yıllarda matematik eğitimi literatüründe giderek daha fazla önem kazanan çok boyutlu bir yapıdır. Matematiksel iyi oluş, öğrencilerin matematik yaparken kendilerini iyi hissetmeleri, motive olmaları, anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamaları ve matematiği yaşamla ilişkilendirebilmeleriyle ilgilidir (Hill & Hunter, 2024; Hill vd., 2021). Bu

kavram, matematiksel deneyimlerin sadece başarıya değil, aynı zamanda duygusal doyuma, sosyal aidiyete ve bilişsel derinliğe katkıda bulunduğunu vurgular. Hill vd. (2021), matematiksel iyi oluşun yedi temel boyuttan oluştuğunu belirtmiştir: başarı, biliş, katılım, anlam, azim, olumlu duygular ve ilişkiler. Bu boyutlar, öğrencinin matematiksel deneyimlerini hem bireysel hem de sosyal düzeyde açıklamaktadır.

Matematiksel yılmazlık, bu boyutlardan özellikle azim boyutu ile doğrudan ilişkilidir. Yılmazlık düzeyi yüksek olan öğrenciler, öğrenme sürecinde zorluklarla karşılaştıklarında motivasyonlarını korur, problem çözmeye yönelik stratejiler geliştirir ve öğrenmeye yönelik olumlu duygularını sürdürürler. Dolayısıyla, bu öğrenciler sadece azim boyutunda değil, aynı zamanda başarı, katılım, anlam ve olumlu duygular gibi diğer iyi oluş bileşenlerinde de daha yüksek düzeyde performans sergileyebilirler. Bu durum, matematiksel yılmazlığın matematiksel iyi oluş üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkileri olabileceğini göstermektedir.

Bu bağlamda, matematiksel yılmazlığın öğrencilerin matematiğe yönelik duygusal, bilişsel ve davranışsal eğilimleri üzerinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Yüksek düzeyde matematiksel yılmazlığa sahip öğrenciler, matematikteki güçlükleri tehdit olarak değil, öğrenme fırsatı olarak görürler ve bu da onların matematiksel iyi oluşlarını artırır. Bu doğrultuda gerçekleştirilecek araştırmalar, yalnızca bireysel farkındalıkların değil, aynı zamanda öğretim tasarımlarının da öğrenci iyi oluşu üzerindeki etkilerini ortaya koyabilir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin matematiksel yılmazlık düzeyleri ile matematiksel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek, ayrıca matematiksel yılmazlığın matematiksel iyi oluş üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya koymaktır. Elde edilecek bulguların, öğrencilerin matematiksel öğrenme süreçlerini destekleyen pedagojik stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Bu model, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeye ve bu değişkenlerin birlikte değişme düzeyini ortaya koymaya yönelik bir araştırma desenidir. Çalışma, İstanbul ilinde yer alan devlet ortaokullarında öğrenim gören toplam 400 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcı grubun belirlenmesinde ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, araştırmacı veri toplama sürecine erişimi kolay, gönüllü katılım sağlayabilecek öğrencilere ulaşarak örnekleme oluşturmuştur. Böylece zaman, maliyet ve erişim açısından pratik bir şekilde veri toplanması sağlanmıştır.

Veri toplama süreci, araştırmacılar tarafından yüz yüze uygulama yöntemi ile yürütülmüştür. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırmanın amacı, kapsamı ve gönüllü katılım esasları hakkında bilgilendirme yapılmış; gizlilik ve etik ilkeler titizlikle gözetilmiştir. Veri toplama araçlarının



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

uygulanması ortalama 30 dakika sürmüş ve uygulamalar, öğrencilerin ders saatleri dışında uygun zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada iki temel ölçek kullanılmıştır. Öğrencilerin matematiksel iyi oluş düzeylerini belirlemek amacıyla Campbell ve Bean (2025) tarafından geliştirilen Mathematical Wellbeing Scale Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Bu ölçek, öğrencilerin matematiksel deneyimlerine ilişkin duygusal, bilişsel ve sosyal iyi oluşlarını çok boyutlu biçimde değerlendirmektedir. Uyarlama sürecinde ölçeğin dilsel eşdeğerliği sağlanmış, yapı geçerliliği ve güvenirlik analizleri yapılmış ve ölçeğin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin matematiksel yılmazlık düzeylerini belirlemek için ise Çetin, Durmaz ve Girit (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Matematiksel Yılmazlık/Dayanıklılık Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, öğrencilerin matematikte karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkma becerilerini, öğrenme sürecine yönelik azim, motivasyon ve kararlılıklarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Her iki ölçeğin Türk örnekleminde yapılan geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları, Cronbach alfa katsayısı ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları açısından yeterli düzeyde bulunmuştur.

Buna ek olarak, öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve matematik dersi başarı notu gibi demografik değişkenlerine ilişkin veriler de araştırma kapsamında toplanmıştır. Bu değişkenler, öğrencilerin matematiksel iyi oluş ve yılmazlık düzeyleriyle olan ilişkilerini değerlendirmede kontrol değişkenleri olarak kullanılmıştır.

Toplanan veriler, istatistiksel analiz programları aracılığıyla çözümlenmiştir. Veriler analiz edilmeden önce normallik, uç değer ve çoklu bağlantı sorunları açısından incelenmiş; ardından Pearson korelasyon analizi ile matematiksel yılmazlık ve matematiksel iyi oluş arasındaki ilişkinin yönü ve gücü belirlenmiştir. Son aşamada basit doğrusal regresyon analizi uygulanarak, matematiksel yılmazlığın matematiksel iyi oluş üzerindeki yordayıcı etkisi test edilmiştir. Elde edilecek bulguların, öğrencilerin matematiğe yönelik duyuşsal deneyimlerini destekleyen etmenlerin anlaşılmasına katkı sağlayacağı ve matematik öğretiminde uygulanacak destekleyici yaklaşımlara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilmesi beklenen sonuçlara göre, ortaokul öğrencilerinin matematiksel yılmazlık düzeyleri ile matematiksel iyi oluş düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunacağı öngörülmektedir. Matematikte karşılaşılan güçlükler karşısında pes etmeyen, farklı çözüm yolları arayarak çaba göstermeye devam eden öğrencilerin, matematik öğrenme sürecinde daha yüksek düzeyde başarı, katılım, anlam ve olumlu duygular deneyimleyecekleri düşünülmektedir. Bu doğrultuda matematiksel yılmazlığın, matematiksel iyi oluşun özellikle azim, başarı, katılım ve olumlu



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

duygular boyutlarını anlamlı biçimde yordayacağı beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin matematiksel yılmazlık ve iyi oluş düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşabileceği; özellikle matematik başarı notu yüksek olan öğrencilerin daha yüksek yılmazlık ve iyi oluş düzeyine sahip olabileceği, sınıf düzeyi arttıkça ise sınav baskısı ve soyut kavramların artması nedeniyle iyi oluş düzeyinde bir düşüş gözlenebileceği tahmin edilmektedir. Cinsiyet değişkeni açısından ise küçük düzeyde farklılıklar ortaya çıkabileceği, ancak bu farklılıkların genellikle duygusal boyutlarda (örneğin kaygı veya öz yeterlik) sınırlı kalacağı öngörülmektedir. Genel olarak araştırmadan, matematiksel yılmazlığın öğrencilerin matematiksel iyi oluşlarını hem doğrudan hem de dolaylı biçimde etkileyen temel bir değişken olduğu sonucuna ulaşılması beklenmektedir. Araştırmanın bulguları, kongrede sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: matematiksel iyi oluş, matematiksel yılmazlık, ortaokul öğrencileri

Kaynakça

Campbell, T. G., & Bean, B. (2025). Factors influencing young children's mathematical wellbeing in the United States. *Social Indicators Research*, 178, 255–278.

Çetin, Ş., Durmaz, B. ve Girit Yıldız, D. (2018). Matematiksel yılmazlık/dayanıklılık ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması, V. International Eurasian Educational Research Congress (EJER Congress 2018 Bildiri Kitabı), s. 875-881.

Hill, J. L., & Hunter, J. (2024). Diverse students' mathematical wellbeing. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 59, 211–234.

Hill, J. L., Kern, M. L., Seah, W. T., & van Driel, J. (2021). Feeling good and functioning well in mathematics education: Exploring students' conceptions of mathematical wellbeing and values. *ECNU Review of Education*, 4(2), 349–375.

Johnston-Wilder, S., & Lee, C. (2010). Mathematical resilience. *Mathematics Teaching*, (218), 38–41.

Lee, C., & Johnston-Wilder, S. (2014). Mathematical resilience: What is it and why is it important? In S. Chinn (Ed.), *The Routledge international handbook of dyscalculia and mathematical learning difficulties* (pp. 337–345). Routledge.

İstatistiksel Düşünmenin Geliştirilmesi Amacıyla Hazırlanan Bir Kutu Oyununun Tasarım Süreci ve Ön Değerlendirmesi

Elif İnci ¹ & Tuba Ada ²

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

İstatistik, matematikle anılsa da ondan farklı bir çalışma alanına sahiptir. İstatistikte sayılar veri olarak adlandırılır ve bu veriler bağlama göre yorumlanır, analiz edilir (Yanık, 2021; Cobb ve Moore, 1997). 21. yüzyılda veriye erişmek kadar, verileri doğru yorumlayıp buna bağlı kararlar vermek de büyük önem taşımaktadır. Günlük yaşamda birçok türde veri, grafik ve istatistiksel değerlendirme ile karşılaşmaktayız. Verilerin bize ne anlattığı, grafiklerin sunduğu bilgilerin niteliği ve istatistiksel değerlendirmelerin doğruluğu, verilerin doğru okunması ve yorumlanmasına bağlıdır. Bu beceriler, küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gereken temel yetkinlikler arasında yer almaktadır (Hourigan ve Leavy, 2015). Bu nedenle, 2024 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) matematik öğretim programlarında istatistik öğretimine ayrılan süreler artırılmış; kazanımlar, işlemsel bilgidan çok kavramsal bilginin geliştirilmesine odaklanacak şekilde düzenlenmiştir (MEB, 2024). Öğretim programlarının başarısı ise öğretmenin ders içi düzenlemeleri ve kullandığı yöntemlerle yakından ilişkilidir. İyi bir öğrenme ortamı, öğretmenin bilgi ve becerileri doğrultusunda derse, kazanıma ve öğrenciye göre düzenlenmelidir. Bu ortam öğrencinin ilgisini çekmeli, motivasyonunu artırmalıdır. Bu noktada oyunlar önemli bir yere sahiptir (Taştepe ve Aksoy, 2021).

Her oyun öğrencinin gelişimine katkı sağlamaz. Öğretim sürecinde kullanılacak oyunların, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine, yaşlarına ve kazanımlara uygunluğu önceden değerlendirilmelidir (Durmuş ve Başbay, 2010). Oyunlar doğru şekilde planlanıp sürece doğru bir şekilde entegre edildiği takdirde öğrencilerin ilgisini artırmakta, eğlenerek öğrenmelerini sağlamakta, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını ve öğrenme hızını yükseltmektedir (Gee, 2003; Uğurel, 2003).

Oyunlar da kendi içinde sınıflandırılmaktadır. Bunlardan biri olan kutu oyunları (board games), düz bir zemin üzerinde taş, pul veya piyonlarla belirli kurallar çerçevesinde, başlangıç ve bitiş noktaları belli rotalarda oynanan oyunlardır (Cruikshank ve Martin, 1981). Kutu oyunları bireysel değil, etkileşim temelli oyunlardır. Oyuncular elleriyle hamle yapar, zar atar, kart çeker; böylece somut materyal ile kinestetik ve sosyal bir etkileşim oluşur. Bu sayede özellikle bedensel-kinestetik zekaya

sahip öğrenciler daha hızlı ve kolay öğrenirler (O'Neill ve Holmes, 2022). Kutu oyunları derslere ve kazanımlara kolayca uyarlanabilir; ayrıca 5E öğrenme modeliyle de uyum içindedir. Böylece öğrenci yapılandırmacı bir ortamda hem öğrenir hem de öğrenme sürecinin aktif bir parçası olur (Bybee et al., 2006).

Veri analizi öğretiminin öneminin arttığı bu dönemde, kutu oyunu gibi etkileşimli yöntemlerin öğretim sürecinde etkili araçlar olduğu görülmektedir. Ancak literatürde veri analizi öğretiminde oyun kullanımına ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. İstatistiksel düşünme, öğrencilerin verileri anlamlandırma, temsil etme ve bu veriler üzerinden çıkarım yapma süreçlerindeki bilişsel gelişmelerini ifade etmektedir (Garfield & Ben-Zvi, 2008). Mooney (2002) bu düşünme biçimini ortaokul düzeyine uyarlayarak, öğrencilerin istatistiksel düşünme düzeylerini belirlemek için dört aşamalı bir model geliştirmiştir. Model, öğrencilerin verileri okuma, düzenleme, analiz etme ve yorumlama süreçlerindeki düşünce yapılarını anlamaya yardımcı olurken, istatistik öğretimi için de teorik bir temel sunmaktadır. Bu araştırmada, Mooney'in modeline dayalı olarak 7. sınıf öğrencilerinin istatistiksel düşünme düzeylerini geliştirmeyi amaçlayan 5E öğrenme modeline uygun bir kutu oyunu tasarlanmış ve pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Oyunun amacı, öğrencilerin istatistiksel düşünme becerilerini geliştirmek ve veri analizi süreçlerini daha derin bir şekilde kavrayabilmelerini sağlamaktır. Bu yönüyle çalışma, ortaokul düzeyinde istatistik öğretimine yenilikçi bir öğrenme aracı kazandırmayı ve alandaki boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın temel amaçları şu şekildedir:

- 5E öğrenme modeline uygun biçimde veri analizi konularını içeren ve öğrencilerin istatistiksel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir kutu oyunu geliştirmek.
- Pilot uygulamada oyunun öğrencilerin öğrenme motivasyonu, katılım düzeyi ve istatistiksel düşünme becerilerine etkisine ilişkin ön bulgular elde etmektir.

Yöntem

Yöntem: Bu çalışmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden biri olan tasarım tabanlı araştırma yaklaşımıdır. Bu çalışma kutu oyununun tasarım sürecini ve pilot uygulamaya dair ön bulguları içermektedir. Bu çalışma, İzmir iline bağlı bir köy okulundaki 7. sınıfta öğrenim gören gönüllü 14 öğrenciyi kapsamaktadır.

Oyun Tasarımı: Oyun, ders içerisinde 5E öğrenme modelindeki derinleşme ve değerlendirme amacıyla kullanılmak için tasarlanmıştır. Oyun tasarımında kullanılan her renk Mooney (2002)'in çerçevesindeki 4 istatistiksel süreci temsil etmektedir. Bu renkler seçilirken öğrencilerin dikkatlerini çekecek oyun tasarım ilkelerine uygun olarak tercih edilmiştir. 4 renk soru kartının içerisinde kazanımlara uygun ve süreç becerilerini içeren sorular yer almaktadır. Oyun zemin tasarımında beşgen



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

oyun karoları kullanılmıştır. Her karo 4 renkten birisi ile renklendirilmiştir. Soru kartlarındaki sorular ve ders planları uzman görüşleri alınarak hazırlanmış ve düzenlenmiştir.

Veri Toplama Süreci: Pilot uygulama sırasında araştırmacı gözlemleri, öğrencilerin oyun esnasında verdikleri yanıtlar ve uygulamanın ardından alınan yazılı veya dolaylı geri bildirimler toplanmıştır. Ders süreçlerinde ve oyun oynama süreçlerinde görüntü ve ses kayıtları yapılmıştır.

Veri Analizi: Toplanan bilgiler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiş; öğrencilerin motivasyon ve katılım düzeyleri, oyun sırasında elde edilen öğrenme kazanımları ile sağlanan geri bildirimler belirli temalar altında sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin ses ve görüntü kayıtları sırasında verdikleri cevaplar Mooney (2002) çerçevesindeki değerlendirme şablonuna göre analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Pilot çalışmadan elde edilen bulgular ve gözlemler şu şekildedir;

- Öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının arttığı gözlemlenmiş ve öğrenciler oyunu tekrar oynamak istediklerini ifade etmişlerdir.
- Rekabet unsuru olarak gruplar içerisinde katılım artmış ve oyuna tam olarak katılmak için eksik oldukları kısımları öğrenmek için çabaladıkları gözlemlenmiştir.
- Öğrencilerin verilerin tanımlanması, verilerin düzenlenmesi ve verilerin görselleştirilmesine yönelik sorularda çok zorlanmadıkları ancak yorumlama sorularında zorlandıkları görülmüştür. Ancak yine de çizgi ve sütun grafiği yorumlama becerilerinde belirgin bir iyileşme görülmüş, bazı öğrencilerin daire grafiğini yorumlamakta zorlandığı tespit edilmiştir. Bu durumun daire grafiğinin yorumlanması konusu yüzde ve oran konusundaki becerileri de kapsamı ve öğrencilerin de bu konularda eksikliklerinin olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir.
- Öğrenciler, oyunun zeminindeki karo sayısının az olduğunu ve oyunun kısa sürdüğünü belirtmişler ve daha uzun süre oynamak için öğrenciler iki oyun zeminini birleştirmeye karar vermişlerdir. Ayrıca öğrenciler sorulara verilen sürelerde artış yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, geliştirilen kutu oyunu, öğrencilerin istatistiksel düşünme becerilerini destekleme konusunda önemli bir potansiyele sahip olduğu gözlemlenmektedir. Oyun tabanlı öğrenme yaklaşımı, matematik derslerinde öğrencilerin motivasyonunu artırarak öğrenme sürecine olumlu katkılar sağlamaktadır. Daha geniş çaplı uygulamalarla oyunun etkililiğini ve genellenebilirliğini incelemek, gelecekte planlanan doktora tez çalışmasının temel çerçevesini oluşturacaktır.

Anahtar Kelimeler: istatistiksel düşünme, kutu oyunu, oyun tabanlı öğrenme



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness. Colorado Springs, Co: BSCS, 5(88-98).
- Cobb, G. W., & Moore, D. S. (1997). Mathematics, statistics, and teaching. The American mathematical monthly, 104(9), 801-823.
- Cruikshank, D. E., & Martin, J. A. (1981). The Mathematical Game Contest. The Arithmetic Teacher, 28(5), 42-45.
- Durmuş, S., & Başbay, M. (2010). Matematik öğretiminde oyun ve etkinlik temelli öğrenme yaklaşımları. Eğitim ve Bilim, 35(158), 45–57.
- Garfield, J., & Ben-Zvi, D. (2008). Developing students' statistical reasoning: Connecting research and teaching practice. Springer Science & Business Media.
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. New York: Palgrave Macmillan.
- Hourigan, M., & Leavy, A. (2015). Practical problems: Using literature to teach statistics. Teaching Children Mathematics, 22(5), 282-291.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Matematik öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programmat5678Onayli.pdf>
- Mooney, S. (2002). A framework for characterizing middle school students' statistical thinking. Mathematical Thinking and Learning, 4(1), 23–63.
- O'Neill, D. K., & Holmes, P. E. (2022). The Power of Board Games for Multidomain Learning in Young Children. American Journal of Play, 14(1), 58-98.
- Taştepe, M., & Aksoy, N. C. (2021). Oyun ve matematik eğitimi (1. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uğurel, I. (2003). Ortaöğretimde oyunlar ve etkinlikler ile matematik öğretimine ilişkin öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. D. E. Ü., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yanık, B. (2021). Veri ve istatistik kavramlarının geliştirilmesi. S. Durmuş (Çev. Ed.), İlkokul ve ortaokul matematiği: Gelişimsel olarak öğretim (10. bs., s. 543–579) içinde. Nobel Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Göre Yeni Ölçme-Değerlendirme Araçlarının Tasarlanması: Matematik Dersi İstatistiksel Araştırma Süreci Teması Örneği

Abdullah Özkale ¹ & İlknur Kasapsaraçoğlu ²

¹ Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Süleyman Demirel Üniversitesi

² Denizli, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) beceri temelli yaklaşımı, bütüncül eğitim bakışı ve erdem-değer-eylem vizyonu ile ülke gündeminde uzun müddet yer edinmiş, felsefesi, öğrenme-öğretme yaklaşımları ve bileşenlerinin toplumdaki algılarıyla tartışılmıştır. Eğitim reformları süreci, toplumların gündeminde yer alsa da bu reformların tamamlayıcı etkileri getirdiği ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının yansımaları ile ortaya çıkar (Brookhart, 2010; Gelen ve Beyazıt, 2007). Kademeli geçiş ile eğitim sistemine dahil edilen TYMM programlarında “Öğrenme Kanıtları” bileşeninde öğrencilere sunulması planlanan ölçme-değerlendirme araçlarının neler olacağı ve nasıl kullanılacağı açıklansa da özellikle kademeler arası geçiş sınavları ve ders bazlı ortak sınavların planlanması hakkında bilgi verilmemiştir. Kademeli geçiş nedeniyle ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları için ilk sınavların 2028 yılında yapılacağı öngörülmektedir. Buna karşın Türk eğitim sisteminde köklü değişikliklere sebep olan TYMM’ye göre ölçme-değerlendirme yaklaşımları için mikro ölçekli tasarım ve uygulamalar ya da tasarımı detaylandırılmış şekilde açıklanan örnek sınavlar eğitim paydaşları açısından yol gösterici olabilir. Bu kapsamda henüz Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından bu yönde bir açıklama ve doküman paylaşımı yapılmasa da ilgili sınıf düzeylerinde TYMM yaklaşımını yansıtan sınavların tasarlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kademeler arası geçiş sınavları için derinlikli ve uzun süreli hazırlıklar gerekir. Diğer taraftan ders bazlı yürütülen yazılı sınavlar öğrencilerin gelişimlerinin belirlenmesi için kısa vadede önemli bulgular içeren ölçme-değerlendirme araçlarıdır (Ülger ve Sarioğlu, 2022). MEB, farklı sınıf düzeylerinde farklı dönemlerde çeşitli dersler için ortak yazılı sınavlar gerçekleştirmektedir. Ancak bu ortak sınavlar ortaokul matematik dersi için henüz TYMM’ye göre eğitim-öğretim faaliyetlerine geçilen sınıf düzeylerini kapsamamıştır. Buna karşın beceri temelli bir yaklaşımla ortaya konan programların öğrenci gelişimlerine yönelik yansımalarının ortak sınavlar ile izlenmesi ve değerlendirilmesi TYMM ve program değişikliğinin yansımaları açısından bir ayna olabilir. Ortak



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sınavlar olmasa da öğrenciler için matematik dersi kapsamında yazılı sınavlarının hazırlanması öğretmenlerin bir görevidir. Gerçekleşen değişikliklere uyum sağlanabilmesi bakımından ölçme-değerlendirme araçlarının hazırlanması sürecinde de öğretmenlere kılavuzluk edecek dokümanlar oluşturulması önemli görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı TYMM çerçevesine göre ortaokul matematik dersi için yazılı sınavlarının nasıl tasarlanabileceğine yönelik bir örnek oluşturmak ve bu tasarımın boyutlarına yönelik detayları tartışmaktır.

Yöntem

Bu çalışmada TYMM Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı 6. Sınıf düzeyinde ele alınan “İstatistiksel Araştırma Süreci” teması için matematik dersi yazılı sınavlarında yer alabilecek örnek soruların tasarımı ele alınmaktadır. Bu tasarımı şekillendiren temel boyutlar şunlardır:

- Ölçme-değerlendirme araçları için temel nitelikler nelerdir (Elmas ve Eryılmaz, 2015; Pirnay-Dummer ve Ifenthaler, 2025)?
- İstatistiksel araştırma süreci temasını içeren MEB tarafından açıklanmış sınav senaryoları nelerdir (MEB, 2025a)?
- TYMM ölçme-değerlendirme yaklaşımı nedir (MEB, 2025b)?
- Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda beceri temeli öğrenme-öğretme süreçleri nasıl yapılanmaktadır (MEB, 2024)?
- Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın istatistik öğretimine yönelik yaklaşımı ve beklentileri nelerdir (MEB, 2024)?
- İstatistiksel araştırma süreci teması öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri, öğrenme kanıtları, içerikleri ve sınırlılıkları nasıl tasarlanmıştır (MEB, 2024)?

Ele alınan soruların sayısı, sınav senaryolarındaki tema soru dağılımları dikkate alınarak belirlenmiştir. Her bir sorunun tasarımında temel olarak öğrenme çıktısı ve içerik esas alınmıştır. Sorularda “istatistiksel araştırma sürecinin bütünlüğünün korunması” gibi temaya özgü programda belirtilmiş olan temel yaklaşımlar gözetilmiştir. Özellikle 6. Sınıf düzeyinde odak noktasında yer alan veri türü olarak nicel (kesikli) veri, veri görselleştirme aracı olarak kök-yaprak gösterimi ve veri özetleme araçları olarak tepe değer, ortanca ve aritmetik ortalama, araştırma sonuçlarının yorumlanması için değişebilirlik ve dağılım kavramlarına sorularda yer verilmiştir. Soruların TYMM felsefesine ve 2024 matematik dersi öğretim programının amaçlarına uygunluğu için bir program yazarından, soruların bilimsel doğruluğu ve temalarda yer alan becerilere göre tasarımının incelenmesi için bir matematik eğitimi alan uzmanından, son olarak ölçme-değerlendirme kriterlerine uygunluğu



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

açısından ölçme-değerlendirme alan uzmanından görüş alınmış ve buna göre revizyonlar yapılmıştır (Mertens, 2018).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2024 program değişikliğinde matematik dersi özelinde istatistik öğretimine yönelik öğrenme çıktılarının “İstatistiksel Araştırma Süreci” teması kapsamında yaklaşım ve içerik açısından kapsamlı bir yenilenmeye gittiği görülmektedir. Bu açıdan ilgili tema kapsamında ele alınacak ölçme-değerlendirme araçlarının değerli bir rehberlik sunması beklenmektedir. Özellikle istatistik öğretiminde araştırma sürecinin bütünlüğünün korunması, grafiklerin oluşturulmasından ziyade veri görselleştirme araçlarının belirginleştirilmiş veri türü ile uyumlu seçilmesi, merkezi eğilim ölçülerinin hesaplanmasının ötesinde veri setinin merkezinin belirlenmesi ve temsil değerinin seçiminin gerekçelendirilmesi gibi programdaki temel yaklaşımların ölçme-değerlendirme araçların da nasıl konumlandırılacağına yönelik detayların matematik öğretmenleri ve aday öğretmenler açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca tema kapsamında ilk kez ele alınacak olan kök-yaprak gösteriminin veri gruplandırma amacıyla nasıl kullanılacağı, hangi durumlarda tercih edileceği ve nasıl oluşturulacağının soruların tasarımında detaylı olarak açıklanmasının öğretici olması hedeflenmektedir.

MEB tarafından henüz ortak sınavların takvimi ve içeriği hakkında bir bilgilendirme yapılmamıştır. Bu açıdan bakıldığında yeni program çerçevesinde hazırlanacak ölçme-değerlendirme örneklerinin öğretmenler için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte hazırlanan sorular TYMM felsefesini ve program yaklaşımını yansıtarak soru üretme süreçlerinde yaşanması beklenen değişimlere ve yeniliklere kapı arayabilir. Beceri nasıl ölçülebilir? Öğrenme çıktıları beceriyi nasıl yansıtmaktadır? Matematik dersi öğrenme-öğretme yaklaşımları ölçme-değerlendirme araçlarını nasıl şekillendirilebilir? gibi özellikle alan ve program arasındaki ilişkilere odaklanan soruların hazırlanan tasarımın detaylandırılmasıyla cevap bulması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: matematik dersi öğretim programları, istatistik öğretimi, ölçme-değerlendirme, istatistiksel araştırma süreci temaları

Kaynakça

Brookhart, S. M. (2010). How to assess higher-order thinking skills in your classroom. Ascd.C-5

Elmas, R., & Eryılmaz, A. (2015). How to Write Good Quality Contextual Science Questions: Criteria and Myths. Journal of Theoretical Educational Science, 8(4). C-1

Gelen, İ., & Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 51(51), 457-476.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Mertens, D. M. (2018). Ethics of qualitative data collection The SAGE handbook of qualitative data collection, 33-48.S89. A-5

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). Ortaokul matematik dersi öğretim programı (5.,6.,7. Ve 8. sınıflar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ankara, MEB. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programmat5678Onayli.pdf>

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025a). Matematik 6 Konu Soru Dağılım Tabloları. <https://cdn.eba.gov.tr/yarimcikaynaklar/2025/09/konusoru/mat6.pdf>

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025b). Millî Eğitim Bakanlığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne Genel Bakış. <https://tymm.meb.gov.tr/genel-bakis>

Pirnay-Dummer, P., & Ifenthaler, D. (2025). On the process, use and methodological challenges of assessing knowledge: a conceptual overview. Computer-Based Diagnostics and Systematic Analysis of Knowledge: Critical Reflections and Advancements, 3-8.

Ülger, B. B., Ar, M. E., & Sarioğlu, S. (2022). Bağlam temelli soru yazma eğitimine katılan fen bilimleri öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları soruların incelenmesi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 13(1), 335-353.

9. Sınıf Matematik Ders Kitabının İlişkilendirme Becerisi Açısından İncelenmesi

Sevcan Mercan Erdoğan ¹ & Ahmet Erdoğan ²

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği; Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

² Matematik Öğretmenliği; Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

İlişkilendirme becerisi, NCTM'in belirlediği matematik dersi standartlarının ve matematik öğretim programında vurgulanan öğretme ve öğrenme süreç becerilerinin en önemlilerinden biridir (Özgen, 2013). Heibert ve Carpenter (1992) matematiksel ilişkilendirmeyi bir örümcek ağı gibi yapılandırılan zihinsel ağın bir parçası olarak ifade etmektedir. Onlara göre bu ağdaki bütün düğümler arasında bir bağlantı vardır ve bu bağlantıları kullanarak birbirleri arasında geçiş yapılabilir. Dolayısıyla matematiksel ilişkilendirme becerisinin öğrencilerin “bağlantı kurma” yeteneklerini geliştiren temel becerilerden biri olduğu söylenebilir. Bu beceri öğrencilerin matematiği günlük hayatla ilişkilendirmesine, farklı disiplinlerle bağlantı kurabilmesine, matematiğin kendi içinde farklı temsillerle, öğrenme alanlarıyla bağlantısını fark edebilmesine olanak sağlamaktadır.

Matematik öğretimi, öğrencilerin işlemsel bilgiye sahip olmalarının yanında öğrendikleri bilgileri farklı durumlara transfer edebilmelerini ve kavramsal anlam kurmalarını gerektiren çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreçte öğrencilerin ilişkilendirme becerisinin gelişmesinde en önemli materyallerden biri ise ders kitaplarıdır. Ders kitaplarında matematiksel ilişkilendirme becerisine ne ölçüde yer verildiği önemlidir. Çünkü kitaplarda yer alan örneklerin, etkinliklerin ve açıklamaların ilişkilendirme biçimleri, öğrencilerin matematiği nasıl anlamlandırdıkları üzerinde doğrudan etkilidir. Bu bağlamda ders kitaplarında bu beceriye nasıl yer verildiği merak konusu olmuştur.

Literatürde ilişkilendirme becerisi farklı kategorilerde ele alınmıştır. Örneğin Leikin ve Levav-Waynberg (2007) üç tür ilişkilendirmeden bahsetmiştir. Bunlar; farklı matematiksel kavramlar ve işlemler arasında ilişkilendirme, aynı kavramın çeşitli temsilleri arasında benzerliklere ve farklılıklara dayalı ilişkilendirme ve matematiğin farklı dalları arasında ilişkilendirme şeklindedir. Özgen (2013) ise daha genel bir çerçeveden bahsetmiş ve üç tür ilişkilendirmeyi matematiği kendi içinde ilişkilendirme, farklı disiplinlerle ilişkilendirme ve günlük yaşamla ilişkilendirme olacak şekilde sınıflandırmıştır. Dilegen (2018) 5. sınıf ders kitaplarında ilişkilendirme becerisini incelemiş ve ilişkilendirme biçimlerini gerçek yaşamla ilişkilendirme, kavramın farklı gösterimleri arasında



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ilişkilendirme, kavramlar arası ilişkilendirme ve farklı disiplinlerle ilişkilendirme kategorileri ekseninde değerlendirmiştir. Mevcut araştırmada literatürde vurgulanan ilişkilendirme biçimleri sentezlenmiştir.

Literatürde ortaokul matematik ders kitaplarının matematiksel ilişkilendirme becerisi açısından incelendiği çeşitli çalışmalar bulunmasına rağmen (Dilegen, 2018; Öz diner, 2021; Tartan ve Erş en, 2024), ortaöğ retim düzeyine yönelik benzer bir incelemenin yapılmamış olması literatürde dikkat çekici bir eksikliktir. Dolayısıyla, bu düzeyde yapılacak araştırmaların literatürdeki önemli bir eksikliği gidereceği düşünülmektedir. Bu bağ lamda mevcut çalışmanın amacı, 9. sınıf matematik ders kitaplarında matematiksel ilişkilendirme becerisinin yansımalarını incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın amacı doğrultusunda ders kitabının yapısını inceleyebilmek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın deseni doküman incelemesi olarak belirlenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması planlanan olguların yer aldığı yazılı materyallerin analizini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Mevcut araştırmada doküman olarak 2023–2024 eğitim-öğ retim yılında ortaöğ retim kurumlarında kullanılan MEB 9. sınıf matematik ders kitabı incelenmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımında veriler daha önceden belirlenen temalar doğrultusunda düzenlenir, özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analiz dört aş amada gerçekleştirilmiştir. İlk aş amada bir kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Mevcut araştırmada ilgili literatür ışığında belirlenen betimsel analiz çerçevesi üç ana kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler, günlük yaşamla ilişkilendirme, farklı disiplinlerle ilişkilendirme ve matematiği kendi içinde ilişkilendirme şeklindedir. Matematiği kendi içinde ilişkilendirme kategorisi ise kavramsal-iş lemsel bilgiler arasındaki ilişkilendirme, farklı konu alanları arasında ilişkilendirme ve farklı temsiller arasında ilişkilendirme olmak üzere üç alt kategoride değerlendirilmiştir. Bu kavramsal çerçeve oluşturulduktan sonra ikinci aş amaya geçilmiştir. İkinci aş amada oluşturulan kavramsal çerçeveye göre ders kitabındaki veriler düzenlemiştir. Bu aş amada ders kitabındaki üniteler ayrı ayrı sınıflandırılmıştır. Ders kitabının tamamı ilişkilendirme becerisi kavramsal çerçevesinde değerlendirilmiştir. Üçüncü aş amada ise elde edilen bulgular tanımlanmıştır. Dördüncü ve son aş amada bulgular açıklanarak ilişkilendirilmiştir. Tüm bu aş amalarda verilerin geçerli ve güvenilir olması için gerekli önlemler alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular 9. Sınıf matematik ders kitaplarındaki ilişkilendirmelerin çoğunun matematiğin kendi içinde yapılan ilişkilendirmeler olduğunu göstermektedir. Matematiğin kendi içinde ilişkilendirilmesi kategorisinde özellikle kavramsal-iş lemsel bilgiler arasındaki ilişkilendirmeler ile temsiller arası ilişkilendirmelerin ön planda olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ders kitabında günlük



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yaşamla ilişkilendirme becerisine matematiği kendi içinde ilişkilendirme becerisine kıyasla oldukça düşük oranda yer verildiği tespit edilmiştir. Farklı disiplinlerle ilişkilendirme kategorisinin ise tüm ünitelerde oldukça sınırlı düzeyde kaldığı görülmüştür. Nitekim bu bulguyla paralel biçimde Özgen (2018) lise öğrencilerinin matematiği kendi içinde ilişkilendirmeye yönelik kavrayışlarının olumlu ve yüksek düzeyde olduğunu, buna karşın günlük yaşam durumları ve farklı disiplinlerle ilişkilendirme düzeylerinin oldukça yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Matematik öğretiminde günlük hayat ve disiplinler arası bağların önemi düşünüldüğünde ders kitaplarında bu tarz içeriklere daha fazla yer verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: matematiksel ilişkilendirme becerisi, ders kitabı, ortaöğretim matematik

Kaynakça

Dilegen, Y. (2018). 5. sınıf matematik ders kitaplarının ilişkilendirme becerisi açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Hiebert, J., & Carpenter, T. P. (1992). Learning and teaching with understanding. In D. A. Grouws (Ed.), Handbook of research on mathematics teaching and learning (pp. 65–97). New York, NY: Macmillan.

Leikin, R., & Levav-Waynberg, A. (2007). Exploring mathematics teacher knowledge to explain the gap between theory-based recommendations and school practice in the use of connecting tasks. Educational Studies in Mathematics, 66(3), 349–371. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-9071-z>

Özdiner, M. (2021). İlkokul ve ortaokul matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin matematiksel ilişkilendirme becerisi açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özgen, K. (2013). Problem çözme bağlamında matematiksel ilişkilendirme becerisi: Öğretmen adayları örneği. Education Sciences, 8(3), 323–345.

Tartan, Y. Ş., & Erşen, Z. B. (2024). Ortaokul matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin matematiksel ilişkilendirme becerisi açısından incelenmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 34(2), 677–689.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Seckin Yayıncılık.

Ortaokul Öğrencilerinin Eksik Ya Da Gereksiz Veri İçeren Problemleri Çözme Becerilerinin İncelenmesi

Muhsin Türker Kuş¹ & Emre Ev Çimen¹

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik eğitimi; düşünme, muhakeme ve analiz etmeyi gerektiren bir alandır. Bu beceriler de okullarda problem çözme becerisi ile birlikte öğrenciye kazandırılmaktadır. Bu bağlamda matematik dersinde yapılan en önemli etkinliğin problem çözme becerisine yönelik uygulamalar olduğu söylenebilir. Öğrencilik hayatında pek çok birey için iz bırakan, unutulmayan matematiksel etkinliklerden biri sınavda çözülemeyen bir problem olabilmektedir. Öğrenci sınav sonrası büyük bir merakla problemin nasıl çözüleceğini ve kendisinin doğru çözüm yapıp yapmadığını öğrenmeyi bekler. Bu da kalıcılığı önemli ölçüde arttırmaktadır. C. Morley'in; "Bir matematik problemine dalıp gitmekten daha büyük mutluluk yoktur." sözünü haklı çıkarırcasına üzerine düşünülmüş bir matematik problemi zihinde yıllarca hatırlanarak iz bırakabilmektedir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde problem; "Teoremler veya kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru, mesele; Sorun." olarak tanımlanmıştır. Polya (1957) ise, problemi "hedefe en uygun yoldan varmak için yapılabileceklerin bilinçli olarak araştırılması" biçiminde ifade etmiştir. Charles ve Lester'e (1982) göre öğrenciye verilen bir sorunun problem olarak değerlendirilebilmesi için öğrencinin çözümü bulmak için istekli olması, öğrencinin çözüm için herhangi bir yolunun bulunmaması ve çözüme kolay bir şekilde ulaşamayarak çaba harcaması gerekir. Alanyazında neyin problem olduğu konusunda farklı görüşler olsa da bir durumun problem olması için bazı özellikleri sağlaması gerektiği belirtilmiştir. Altun (2000) bir problemde bulunması gereken özellikleri; "Zorluk veya güçlük içermesi ve öğrenciyi zorlaması, Öğrencinin problemi çözme ihtiyacı olarak görmesi, Daha önce karşılaşmamış olması" şeklinde tanımlamıştır. "Problem" tanımları incelendiğinde problemin; birey için güçlük oluşturmaları, daha önce karşılaşmamış olması ve kişinin çözüm için içsel motivasyona sahip olması gerektiği söylenebilir.

Sorgulama ve derinlemesine düşünmeyi destekleyen problem türlerinin başında rutin olmayan problemler, gereksiz ve eksik veri içeren problemler gelmektedir. Rutin matematik problemlerinde verilen değerlerle yapılan işlemler sonucu çözüme rutin olmayan problemler, gereksiz. Gereksiz veri içeren bazı durumlarda problemlere eklenen problemin çözümü için gerekli olmayan bu veriler öğrencinin dikkatini dağıtarak öğrencilerin sonuca ulaşmalarında zorluk yaşamalarına neden olabilmektedir. Çünkü öğrencilerin büyük kısmı gereksiz verileri kullanma eğilimindedir. Bu tür

problemler sadece gerekli olan veriye odaklanmayı öğretmez. Aynı zamanda gereksiz, problemde işe yaramayacak veriyi de kullanmamayı öğretir. Bu öğrencilerin düşüncelerini netleştirmelerini ve gereksiz bilgiye takılmadan hareket etmelerini sağlar. Bir diğer kategori olarak eksik veri içeren problemler de yoruma açık ve iyi yapılandırılmamış problemlerdir. Matematik dersinde bu tür problemlerin kullanılması öğrencide eleştirel ve analitik düşünme, karar verme becerisi, dikkat becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir. Eksik veya gereksiz problemleri çözen öğrenciler sadece verilenlerle ilgilenmez. Bunun yanında fazlalıklarla ve eksikliklerle de ilgilenirler. Bu tür problemler, öğrencinin dikkatini daha doğru verilere odaklamasına daha iyi çözüm yolları kullanmaya çalışmasına ve farklı çözüm yolları geliştirmesine olanak sağlar. Dolayısıyla gereksiz veri içeren problemlerin ve eksik veri içeren problemlerin öğrencinin gelişimi için birçok faydası olduğu söylenebilir.

Konu ile ilgili yapılan önceki çalışmalar (Wang, Fuchs & Fuchs, 2016) incelendiğinde öğrencilerin problemlerde verilen gereksiz verileri çözüm için kullandıkları, kullanmamaları gerektiğinin farkında olmadıkları görülmektedir. Problemlerde bu tür gereksiz verileri kullanan öğrencilerin eleştirel düşünceden, verilenleri bir süzgeçten geçirmekten uzak oldukları düşünülmektedir. Bunun yanında bazı problemlerde de eksik veriler bulunmaktadır. Problemin verilen bu bilgilerle çözümü mümkün değildir. Alanyazındaki ilgili çalışmalar incelendiğinde bazı öğrencilerin eksik verinin farkında bile olmadıkları ve dikkatsiz bir şekilde yaptıkları çözümün doğru olduğuna inandıkları görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı ortaokul (6-8.sınıf) öğrencilerinin farklı türlerde verilen matematik problemlerindeki çözümlerini incelemektir. Ek olarak, öğrencilerin eksik veri içeren problemlerde eksik verinin farkında olup olmadıklarını ve gereksiz veri içeren problemlerde neden gereksiz veriler ile çalıştıklarını belirlemektir. Araştırmada, eksik veri içeren problemlerde; “Öğrenci eksik verinin farkına varmış mıdır?, Eğer farkına vardıysa çözüm için nasıl bir yol izlemiştir? Eğer farkına varmadıysa, bunun sebepleri nelerdir?” sorularına yanıt aranmıştır. Gereksiz veri içeren problemlerde ise; “Öğrenci gereksiz verinin farkına varmış mıdır? Gereksiz veriyi sorunun çözümünde kullanmış mıdır?, Öğrenci gereksiz verileri kullandıysa bunun sebepleri nelerdir?” sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması sınırları belli bir sistemin ayrıntılı olarak açıklanması ve incelenmesidir (Merriam, 2015, s.40). Merriam’a (2015) göre durum çalışmalarının belirlilik, betimleme ve sezgisellik gibi üç önemli özelliği bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde durum çalışmasının araştırmacılar tarafından farklı şekillerde desenlendiği görülmektedir. Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin gereksiz ya da eksik veri içeren problemlere karşı uyguladıkları çözüm yaklaşımları, gereksiz verileri kullanma durumları ve nedenleri, eksik veriyi fark etme durumları ve nedenleri üzerinde durulmuştur. “Neden, Niçin, Nasıl” sorularına yanıt arandığı için bu çalışmanın desenin durum çalışması olması kararlaştırılmıştır. Durum çalışmasında birçok veri toplama yöntemi kullanılmaktadır (Merriam, 2015, s.42). Böylece



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

birbirini teyit edebilecek farklı verilere ulaşılmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek s. 83). Araştırmanın çalışma grubu 2025-2026 eğitim öğretim yılında Manisa ili Köprübaşı ilçesinde bir devlet ortaokulunda 6, 7 ve 8.sınıfta eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Veri toplama aracı dört adet rutin, dört adet eksik veri içeren ve dört adet de gereksiz veri içeren problem olmak üzere toplam 12 adet matematik probleminden oluşmaktadır. Bu problemler kâğıt-kalem ortamında öğrencilere verilmiş ve öğrencilerden bu problemleri her hangi bir yönlendirme olmadan çözmeleri beklenmiştir. Bu problemler okul müdürlüğünün uygun gördüğü bir saatte, etik ve uygulama izni alınarak sınıf ortamında uygulanmıştır. Öğrencilerin problem çözümleri ve (varsa) açıklamaları incelenerek araştırmanın bulgularını detaylandırmak üzere görüşme yapılacak öğrenciler belirlenmiştir. Her sınıf düzeyinden; rutin matematik problemlerini eksiksiz ve hatasız çözen (2’şer öğrenci); rutin matematik problemlerini eksiksiz ve hatasız çözmesine karşılık eksik veri içeren problemleri çöz(e)meyen(2’şer öğrenci); rutin matematik problemlerini eksiksiz ve hatasız çözmesine karşılık gereksiz veri içeren problemleri çöz(e)meyen(2’şer öğrenci) olmak üzere toplam 18 öğrenci belirlenmiştir. Görüşmeler uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile toplanmıştır. Öğrencilerin farklı türde verilen matematik problemlerindeki çözümlerinden ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ile araştırmanın bulguları oluşturulmuştur. Bulgular, öğrencilerin problem çözümlerinden kesitler ve görüşlerinden alıntılar yapılarak sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin farklı türlerde verilen matematik problemlerindeki çözümlerinin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin çoğunun gereksiz ya da eksik veri içeren problemlerde rutin problem gibi çözüm yaptıkları görülmüştür. Gereksiz verileri fark etmeden problem cümlesinde geçen sayısal değerlerin tamamını kullanarak işlem yapma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Birçok öğrencinin eksik verilerin farkına varmadan, problemde yer verilen sayılarla işlem yaptıkları görülmüştür. Araştırmada az sayıda akademik başarısı yüksek öğrencinin eksik ya da gereksiz verileri fark ederek; farklı türlerde verilen problemlerin tamamını doğru bir şekilde çözdükleri tespit edilmiştir. Araştırmada rutin, eksik ya da gereksiz veri içeren problemlerin tamamını hatasız çözen, rutin problemleri eksiksiz/hatasız çözmesine karşılık diğer türlerde sorun yaşayan öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerin analizleri devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: matematik eğitimi, problem çözme, rutin problem, rutin olmayan problem, eksik veri içeren problem, gereksiz veri içeren problem

Kaynakça

Akay, H., Soybaş, D., & Argün, Z. (2006). Problem kurma deneyimleri ve matematik öğretiminde açık-uçlu soruların kullanımı. Kastamonu Education Journal, 14(1), 129-146.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmenin rolü. İlköğretim Online, 4(2), 55-64.

Altan, M. Z., & Üniversitesi, E. F. İ. (1999). Çoklu zeka kuramı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17(17), 105-117.

Aslan, A. K. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(5), 16-30.

Atalay, N. (2015). Fen bilimleri dersinde öğrencilerin öğrenme ve yenilenme becerilerinin gelişiminde yavaş geçişli animasyon (slowmotion) uygulaması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Aydoğdu, M., & Ayaz, M. F. (2008). Matematikte öğrencilere problem çözme yeteneğinin kazandırılması. Physical Sciences, 3(4), 588-596.

Aygün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(40), 160-175.

Başaran, B. I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: Bir inceleme. Ege Eğitim Dergisi, 5(1), 7-15.

Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (14), 198-210.

Durmaz, B., & Altun, M. (2014). Ortaokul öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanma düzeyleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(30), 73-94.

Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(23), 81-87.

Ev Çimen, E., & Temiz, D. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin farklı türde verilmiş problemleri çözme becerilerinin incelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6(4), 2-14.

Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Basımdan Çeviri) (Çev. Ed. S. Turan). Ankara.

Özsoy, G. (2005). The relationship between problem solving skills and mathematical achievement. Journal of Gazı Education Faculty, 25(3), 179-190.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sezgin Memnun, D. (2023). “Matematiksel Problem Türleri”. Matematikte Problem Çözme ve Problem Kurma. ed. Kemal Özgen vd. 33-56. Ankara: Pegem Akademi, 2. Basım.

Soylu, Y., & Aydın, S. (2006). Matematik derslerinde kavramsal ve işlemsel öğrenmenin dengelenmesinin önemi üzerine bir çalışma. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 1-10.

Soylu, Y., & Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözmenin rolü. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(11), 97-111.

Türk Dil Kurumu. (2025) “Türk Dil Kurumu Sözlükleri”. 20 Ocak tarihinde alıntılanmıştır. <https://sozluk.gov.tr/>

Wang, A. Y., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2016). Cognitive and linguistic predictors of mathematical word problems with and without irrelevant information. Learning and individual differences, 52, 79-87.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin 2024 Matematik Dersi Öğretim Programının 5. Sınıf Geometrik Şekiller Temasına İlişkin Deneyimlerinden Yansımalar: Bir Fenomenolojik Araştırma

Candaş Uygan ¹, Nurdeniz Yılmaz ¹ & Kürşat Yenilmez ²

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

² Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Son 20 yılda matematik öğretim programlarının dönüşümleri incelendiğinde 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşım temelinde NCTM'in (2000) matematik öğrenme alanları ve matematiksel süreç standartları ile önemli düzeyde örtüşen ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretim programlarının geliştirildiği görülmektedir (MEB, 2009; Umay vd., 2006). Bu gelişmeyi takiben matematik öğretim programının 2013 ve 2018 yıllarında hem yeni eğitim sistemi hem de uygulama sahasından elde edilen veriler doğrultusunda revize edildiği bilinmektedir (MEB, 2009; MEB, 2013; MEB, 2018). Son olarak 2024'te okul öncesi kademedan ortaöğretim kademesine kadar öğrencilerde K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modelinde tanımlanan matematiğe özgü becerilerin gelişiminin amaçlandığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çalışması yürütülmüş ve yeni öğretim programları geliştirilmiştir (Karabey ve Erdoğan, 2023; MEB, 2024a). Program geliştirme çalışmalarıyla eş zamanlı olarak MEB tarafından hedeflenen kademeli geçişe uygun olarak matematik ders kitapları da hazırlanmış ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2024b). Ortaokulun başlangıcı olan 5.sınıf seviyesinde ilk işlenen tema geometrik şekiller temasıdır. Matematiğe özgü alan becerilerinden biri olan matematiksel araç ve teknoloji ile çalışabilme becerisinin bu temanın birinci ve üçüncü öğrenme çıktılarının odağında olduğu bilinmektedir. Bu becerinin yanında 5.sınıf düzeyindeki diğer öğrenme çıktılarında yansıtma, yorumlama, çıkarım yapma kavramsal becerileri ve alana özgü becerilerden matematiksel muhakeme becerisinin gelişimi amaçlanmaktadır. Süreçte öğrencilerin matematiksel araç ve teknolojilerden yararlanarak temel geometrik çizimleri yapabilmeleri, açıları ölçebilmeleri, çokgenlerin özelliklerini inceleyebilmeleri, yalnızca pergel ve ölçüsüz cetvel kullanarak eşit uzunlukta doğru parçaları inşa etme ve düzlemde iki noktada kesişen çemberler çiftleri oluşturarak kenarlarına göre üçgen çeşitlerinin inşası üzerine muhakeme etmeleri beklenmektedir (MEB, 2024a). Bu noktada pergel ve ölçüsüz cetvel (çizgeç) inşaları olarak bilinen bu çalışmalar (Freeman, 2010), 2024 öğretim programının 5.sınıf düzeyinden itibaren ele alınan çalışmalardır.

Matematik öğretim programlarının işlevselliğinin değerlendirilmesinde ve revizyon çalışmalarının yapılmasında matematik öğretmenlerinin sınıflardaki deneyimleri ve sürece ilişkin görüşleri temel kaynaklardan birini oluşturmaktadır (Aksu, 2008; Budak ve Okur, 2012; Gökalep ve Köksaldi, 2019; İzci ve Göktaş, 2014). Bu nedenle önceki öğretim programlarında olduğu gibi, öğretmenlerin yeni programa yönelik deneyimlerini nasıl yansıttıklarının incelenmesinin sonraki program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktada 5.sınıf matematik dersinin ilk işlenen teması olan ve içeriğinde çeşitli yenilikler barındıran geometrik şekiller temasının ortaokul matematik öğretmenleri tarafından nasıl deneyimlendiği önemli bir konudur. Bunun yanında, henüz 2024 matematik öğretim programının geometrik şekiller temasına dair öğretmen deneyimlerinin incelendiği çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Buradan hareketle bu fenomenolojik araştırmada “Ortaokul matematik öğretmenleri 2024-2025 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde 2024 matematik dersi öğretim programındaki 5. sınıf geometrik şekiller temasının uygulamasına yönelik deneyimlerini nasıl yansıtmaktadırlar?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Yöntem

Yürütülen çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmalar insanların bir olguya ilişkin anlayışlarını, duygularını, bakış açılarını ve algılarını ifade etmelerini sağlayarak onların olguyu nasıl deneyimlediklerini incelemektedir (Moustakas, 1994; Ray, 1994). İnceleme sürecinin bileşenleri şu şekilde ele alınmaktadır: Olgu ya da deneyimin tanımlanması, bu tanımlamalardaki değişmeyen temaların ortaya çıkarılması, bu temalara ilişkin öznel yansımaların belirlenmesi, öznel yansımalar ile temaların esaslarının betimlenmesi (Ersoy, 2016). Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin 2024 Matematik Dersi Öğretim Programının 5.sınıf geometrik şekiller temasına ilişkin öğretim süreçlerinin kendi yansıtmaları üzerinden incelenmesi amaçlandığından fenomenolojik araştırma deseni kullanılması tercih edilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniği kullanılırken katılımcıların 2024 matematik öğretim programı geliştirme ve 5. Sınıf matematik ders kitabı yazım sürecinde görev almayan ortaokul matematik öğretmenleri olmaları ve 2024-2025 eğitim öğretim yılının güz döneminde 5. Sınıf matematik dersini yürütmekte olmaları ölçüt olarak esas alınmıştır. Ölçütler doğrultusunda araştırmanın katılımcılarını çalışmaya gönüllü olarak katılan 3 ortaokul matematik öğretmeni (24, 22 ve 7 yıllık mesleki deneyim) oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından oluşturulan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılarla temanın işleniş sürecinde farklı haftalarda üçer defa yüz yüze bireysel görüşmeler yapılmış olup görüşmelerin ses kayıtları alınmıştır. Ses kayıtlarının transkriptleri oluşturulduktan sonra veriler içerik analizi aracılığıyla çözümlenmiştir. İçerik analizi katılımcıların cevaplarını ortak kategoriler ve temalar etrafında birleştirip sistematik olarak yorumlanmasına olanak tanıyan nitel bir analiz yöntemidir (Mayring, 2015). Araştırmacıların tümünün dahil olduğu içerik analizinde tümevarımsal bir yaklaşım benimsenmiş olup veri setini bölümlere ayıran kategoriler oluşturulmuş, ortak anlamı içeren



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kategorileri kapsayan temalar üretilmiş ve oluşturulan temaların karşılaştırılarak bir temanın diğer temaları kapsayıp kapsamadığı incelenmiştir. Veri analiz aşamalarının tümü araştırmacıların yürüttüğü tartışma süreciyle iç içe gerçekleştirilmiştir. Tartışma sürecinde uzlaşılan temalar çalışmanın nihai bulgularını oluşturmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların geometrik şekiller temasına yönelik ilk izlenimlerinde öne çıkan temalar “ön plana çıkan kavramsal içerik”, “öğrencinin aktif rolünde artış”, “öğretim sürecine yönelik kaygı” ve “ölçme ve değerlendirmeye yönelik kaygı”dır. Öğretim süreciyle ilişkili olarak içerik yoğunluğuna, konuların verilen sürede yetiştirilmesine ve ölçme-değerlendirmeye yönelik kaygıların Budak ve Okur’un (2012) 2005 öğretim programına ilişkin bulgularıyla örtüştüğü, sınıf mevcudunun kalabalıklığına yönelik kaygının ise Aksu’nun (2008) 2005 öğretim programına ilişkin bulgularıyla örtüşmediği görülmüştür. Programda ilk işlenen temanın “geometrik şekiller” olmasına yönelik ilk değerlendirmeler olumlu iken katılımcılardan birinin görüşünün zamanla değiştiği belirlenmiştir. Katılımcıların 5. sınıf öğrencilerinin pergel ve açıölçer kullanımına ilişkin değerlendirmeleri değişkenlik göstermektedir. Katılımcılar genel olarak öğrencilerin üçgen inşalarında zorlandıklarını belirtirken, bu zorluğun öğretmenleri öğretmen merkezli yaklaşıma yönlendirdiği anlaşılmaktadır. Katılımcıların öğretim sürecinde bazı kavramları öğretim programındakinden farklı bir sıralamayla işlemeyi tercih ettikleri görülmüştür. Kareli düzlemde doğru parçalarının uzunluklarının karşılaştırılmasında eski öğretim programından gelen öğretimsel alışkanlıkların sürdüğü anlaşılmıştır. Bu noktada 2024 öğretim programına yönelik öğretmenlere sağlanan profesyonel desteğin yetersiz kalmış olabileceği ve -Remillard ve Geist’e (2002) paralel olarak- öğretmenlerin kavramların öğretimini beklenenden farklı yorumlayabildikleri düşünülmektedir. Bunun yanında, bir katılımcının teknolojik bilgi eksikliği ve okuldaki altyapı eksikliği nedeniyle dijital araçlardan yararlanamadığını belirtirken bulgular fiziksel altyapı ve hizmet içi eğitim bağlamında öğretmenlere sunulan desteklerin artırılabilmesine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: ortaokul matematik öğretim programı, geometrik şekiller, matematik öğretmeni, fenomenolojik araştırma

Kaynakça

Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 1–10.

Budak, M., & Okur, M. (2012). 2005 ilköğretim matematik dersi 6–8. Sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 1(4), 8–22.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ersoy, F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), Eğitimde nitel araştırma desenleri (s. 51–105). Anı Yayıncılık.

Freeman, C. M. (2010). Hands on geometry: Constructions with a straightedge and compass. Prufrock Press Inc.

Gökalp, M., & Köksaldi, G. (2019). Ortaokul 5. sınıf matematik programının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 8(16), 218–241.

İzci, E., & Göktaş, Ö. (2014). Matematik öğretmenlerinin 5. sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 317–328.

Karabey, B., & Erdoğan, A. (2023). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli matematik alan becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 971–996. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309180>

Mayring, P. (2015). Qualitative content analysis: Theoretical background and procedures. In A. Bikner-Ahsbahr, C. Knipping, & N. Presmeg (Eds.), *Approaches to qualitative research in mathematics education* (pp. 365–380). Springer.

Milli Eğitim Bakanlığı (2009). İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). Ortaokul matematik dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı (2024b). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu matematik 5. sınıf ders kitabı 1. kitap. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.

NCTM (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, Va. NCTM.

Ray, M. A. (1994). The richness of phenomenology; philosophic, theoretic, and methodologic concerns. In J. M. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 117–133), Thousand Oaks, CA: Sage.

Remillard, J. T., & Geist, P. K. (2002). Supporting teachers' professional learning by navigating openings in the curriculum. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 5(1), 7-34.

Umay, A., Çıkla, O. A. & Duatepe, A. (2006). Matematik dersi 1–5. Sınıf öğretim programının NCTM prensip ve standartlarına göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 198–211.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programına Yönelik Metaforik Algıları

Şirin Altındal ¹ & Ferhat Öztürk ²

¹ Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Yozgat Bozok Üniversitesi

² İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Kırıkkale Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim, bireyde ve toplumda değişimi ve gelişimi sağlayan temel bir araç olduğu gibi kişinin içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması için gerekli olan bilgi ve becerileri kazanabilmesi sürecidir (Bakır, 2021). Eğitim sürecinin planlı ve sistematik yönünü temsil eden eğitim programları belirli hedefler doğrultusunda gerçekleştirilen öğretim faaliyetleridir ve öğretim programlarından farklılıklar taşır. Öğretim programları, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan, beceriye ve uygulamaya ağırlık veren aynı zamanda bilgi ve becerilerin, eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik olan programlardır. (Varış, 1996). Son yıllarda ülkemizdeki eğitim sisteminde önemli bir değişim süreci yaşanmakta olup, bu sürecin en dikkat çekici adımlarından biri “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin geliştirilmesidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kavramsal, sosyal-duygusal öğrenme ve alana özgü gibi becerileri kapsamakta olup, modelin bütüncül bakış açısı öğretim programlarına da yansımıştır. Eğitimin nitelikli bireyler yetiştirmedeki başarısının, insanın ve çağın gereksinimlerini doğru biçimde analiz edebilmesine bağlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu modelin 21. yüzyılın ihtiyaçlarını eğitim sistemimize kazandırması açısından önemli bir değer taşıdığı söylenebilir (Akpınar & Köksalan, 2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli genel anlamda yapılandırmacı yaklaşımı esas almakla birlikte yerli ve milli bir eğitim sistemi oluşturulmasını hedeflemektedir. Bu kapsamda Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı, matematik öğrenme sürecini ilgi çekici ve etkileşimli bir yapıya dönüştürerek öğrencilerin ilgisini canlı tutan, matematiği günlük yaşamla bütünleştiren bir yapıya sahip olduğu gibi dinamik ve üretken bireylerin yetişmesine katkı sağlar. Modelin hedeflerine ulaşabilmesi ve etkili bir biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerden modelin amaç ve hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik bir matematik öğretimi anlayışı doğrultusunda hareket etmeleri beklenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bir programın kalıcı, etkili ve sürdürülebilir olması öğretmenlerin yeni değerleri özümsemelerine bağlıdır (McNeil, 2014). Eğitimde gerçek bir gelişim, öğretmenlerin sadece bilgi ve becerileri ile değil onların duygu, düşünce ve istekleri ile şekillenir (Flores, 2005). Bu çerçevede,

öğretmenlerin modele ilişkin algılarını derinlemesine anlamlandırmak, programın nasıl özümsemişliğini ortaya koymak açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda metaforlar, öğretmenlerin düşünce ve deneyimlerini sembolik biçimde ifade etmelerini sağlayarak bu sürecin anlaşılmasına katkı sunmaktadır.

Metaforlar bir kavram veya durumun benzetmeler yoluyla ifade edilmesidir (Aydın, 2010). İnsanların çevreyi, olayları, nesneleri ve kavramları nasıl gördüklerine bağlı olarak çeşitli benzetmeler yoluyla açıklamalarında metaforlar bir araç görevi görür (Cerit, 2008). Metaforların temelinde, bir olgu, kavram ya da nesneyi başka bir olgu, kavram ya da nesne aracılığıyla anlama ve deneyimleme anlayışı yer almaktadır (Lakoff & Johnson, 2005). Metaforlar genellikle tanıdık ve bilinen bir kavramsal alandan, yeni ya da henüz yeterince anlaşılmamış bir alana anlam ve bilgi aktarımını içermektedir. İnsanlar, bir duruma ilişkin kavramları ve ifadeleri iyi bildikleri bir alandan, daha az aşina oldukları bir alana metaforlar aracılığıyla aktarırlar. Dolayısıyla metaforlar, yeni bir durumu anlamada ve açıklamada etkili bir araçtır; çünkü bilinen bir durumun anlamını bilinmeyen bir duruma taşırlar (Morgan, 1998). Bu özellikleri sayesinde metaforlar, eğitimcilere de kavramlar arasında bağlantı kurma, aralarındaki benzerlikleri vurgulama ve bir olguyu başka bir olgu aracılığıyla açıklama olanağı sunar (Afacan, 2011).

Eğitim alanında metaforların kullanıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Öğretmen kavramına yönelik metaforik algıların incelendiği çalışmalar (Afacan, 2011; Saban, 2004) olduğu gibi okul yöneticilerine dair (Aydeniz, 2022) okul kavramına dair (Mazlum & Balcı, 2018) ve matematik öğretmeni, matematik kavramı ve matematik dersine ilişkin metaforik algıların incelendiği çalışmalar (Şahin, 2013) alan yazınında yer almaktadır. Bu çalışmalar, metaforların eğitim alanındaki çalışmalarda etkili bir araç olarak kullanıldığını göstermektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programının çeşitli kriterler göz önüne alınarak incelendiği çalışmalar da alan yazınında yer almaktadır (Güneş, Dursun & Alıcı, 2025). Bu çalışmada ise, söz konusu programın ortaokul matematik öğretmenleri tarafından nasıl algılandığını görmek ve düşüncelerini daha derinlemesine ortaya koymak amacıyla ilgili programa yönelik metaforik algıları incelenmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılacaktır. Fenomenoloji, farkında olunan ancak derinlemesine incelenmemiş ya da ayrıntılı biçimde ifade edilmemiş olguları açıklığa kavuşturmayı ve anlamlandırmayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Fenomenoloji araştırmalarında ilgili bir fenomen hakkında bireylerin algılayışları, betimlemeleri, duygu ve düşüncelerine ve anlamlandırmalarına odaklanılmaktadır. Bu doğrultuda, ortaokul matematik öğretmenlerinin ilgili öğretim programına



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yönelik metaforik algılarını ortaya koymak amacıyla yürütülen bu araştırmada, çalışmanın deseni olarak fenomenolojik yaklaşımın tercih edilmesi uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla ulaşılan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenmesinin nedeni, bu yöntemin araştırmacıya yakın ve erişimi kolay bireyleri kapsaması, dolayısıyla araştırma sürecine zaman ve uygulama açısından hız ile pratiklik kazandırmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile ilgili metaforik algılarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından “Metafor Formu” geliştirilmiştir. İlgili literatür taranmış, konu ile ilgili yapılan çalışmalar ve veri toplama araçları incelenmiş ve form oluşturulmuştur. Formda demografik bilgilerin yer aldığı bir bölüm olduğu gibi “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı ... gibidir/benzer çünkü ...” cümlesinin yazılı olduğu ifade yer almaktadır. Veri toplama aracı, coğrafi olarak farklı bölgelerde bulunan öğretmenlere çevrim içi ortamda Google Form aracılığıyla, araştırmacıya yakın konumda bulunan öğretmenlere ise basılı form biçiminde ulaştırılmıştır. Bu yöntem veri toplama sürecinin daha verimli yürütülmesine olanak tanımıştır.

Veri Analizi

Araştırmada kapsamında elde edilen metaforlar içerik analizi yöntemi ile değerlendirilecektir. İçerik analizinde, elde edilen verilerden hareketle kavramlar arasındaki ilişkiler belirlenmekte ve bu yolla verilerin içinde gizli olan anlamlar açığa çıkarılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Öğretmenlerin öğretim programına ilişkin geliştirdikleri metaforlar toplanarak içerik analizi yöntemiyle çözümlenecek; benzer anlamlar taşıyan metaforlar bir araya getirilerek uygun kategoriler oluşturulacaktır. Bu süreçte metaforlar, öğretmenlerin öğretim programını nasıl algıladıklarını ve bu programa hangi anlamları yüklediklerini ortaya koyacak şekilde sınıflandırılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma devam ettiğinden bulgular ve sonuçlar geniş olarak kongrede sunulacaktır. Çalışmanın bulgular kısmında ortaokul matematik öğretmenlerinin modele yönelik sahip oldukları metaforik algılar ayrıntılı biçimde ifade edilecektir. Metaforların neler olduğu, bu metaforların toplandığı kategoriler kapsamlı olarak açıklanacaktır. Elde edilen bulguların, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni nasıl kavramsallaştırdıklarını, modele yönelik algı ve tutumlarını, ayrıca programın



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öğretmenler tarafından nasıl anlamlandırıldığını ortaya koyması beklenmektedir. Bu metaforların, öğretmenlerin programa ilişkin farkındalık düzeyleri, yeniliğe açıklıkları ve eğitimsel dönüşüme yönelik yaklaşımları hakkında da önemli göstergeler sunacağı düşünülmektedir. Maarif Modeli'nin başarılı bir şekilde uygulanmasında öğretmenlerin algılarının önemli bir rol oynadığı ve elde edilen algıların, programın doğru ve etkili biçimde uygulanmasına katkı sağlayacağı; böylece programın amaçlarına ulaşmasında önemli bir yer edineceği değerlendirilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin modele ilişkin algılarının belirlenmesi, programın hedeflerine ulaşması açısından önemli görülmektedir. Ayrıca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin öğretmen metaforlarının, sürdürülebilir eğitim anlayışı ve geleceğin öğrenme yaklaşımlarına yönelik fikirler sağlayabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye yüzyılı maarif modeli, matematik öğretmeni, metafor

Kaynakça

- Afacan, Ö. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının “fen” ve “fen ve teknoloji öğretmeni” kavramlarına yönelik metafor durumları. *Education Sciences*, 6(1), 1242–1254.
- Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Journal of History School (JOHS)*, 17(68), 27–48.
- Aydeniz, A. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin okul müdürü kavramına yönelik metaforik algıları. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 5(1), 20-33.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3), 1303–1322.
- Bakır, K. (2021). *Eğitim felsefesi* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693–712.
- Flores, M. A. (2005). Teachers' views on recent curriculum changes: Tensions and challenges. *Curriculum Journal*, 16(3), 401–413.
- Güneş, İ., Dursun, F., & Alcı, B. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde ortaokul matematik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme yaklaşımının incelenmesi. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 2, 133–160.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Güven, B. (2014). Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar. Ş. Tan (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). Metaforlar: Hayat, anlam ve dil (G. Y. Demir, Çev.). İstanbul: Paradigma Yayınları.

Mazlum, A. A., & Balcı, A. (2018). Meslek lisesi öğretmen ve öğrencilerine göre okul: Bir metafor çalışması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47, 1–26.

McNeil, J. D. (2014). Contemporary curriculum: In thought and action (8th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Ortaokul matematik dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Morgan, G. (1998). Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor (G. Bulut, Çev.). İstanbul: MESS Yayınları.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2), 131–155.

Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. İlköğretim Online, 7(2), 421–455.

Şahin, B. (2013). Öğretmen adaylarının “matematik öğretmeni”, “matematik” ve “matematik dersi” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algılar. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 313-321.

Varış, F. (1996). Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Matematiksel Modelleme Etkinliklerinde Matematiksel İlişkilendirme: Gölge Boyu Örneği

Özlem Çelikkol ¹, Özlem Çelikkol ¹ & Yasin Soylu ²

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Atatürk Üniversitesi

Problem Durumu

İnsanlık tarihinin her döneminde karmaşık problemleri çözmek için birçok disiplinden faydalanılması gerekmiş ancak yaşanan teknolojik gelişmelerin sonucunda farklı disiplinlerden yararlanarak problem çözebilmek becerisinin önemi de artmıştır. Bir bireyin gelişmiş toplum yaşamına hazır olmasında, basit günlük hayat etkinliklerinden mesleki yaşamına kadar matematiği anlama becerisi diğer bir deyişle gerçek problem durumlarındaki matematiği görüp bunu matematik dünyasına aktararak çözerek yorumlayabilme becerisine sahip olması önemlidir (Jablonca, 2003; OECD, 2019; Doerr & Lesh, 2003; Stacey, 2015). Matematiksel modelleme en basit tanımı ile günlük hayatta karşılaşılan bir problem durumunun matematiksel dünyaya aktarılması ve problemin çözümünden sonra günlük aşama uygunluğunun değerlendirilmesini kapsayan bir döngüyü ifade etmektedir. Matematiksel modelleme matematik ve matematik dışındaki dünyanın çift taraflı olarak birbirine geçişini ifade etmektedir (Borremeo Ferri, 2017). Matematiksel bir model fonksiyon, denklem veya algoritma içeren karmaşık bir temsil alanı ile ifade edilip oluşturulabileceği gibi sıradan bir konuşma dili, çizimlerden de oluşabilmektedir. Matematiksel modelleme etkinlikleri doğası gereği gerçek yaşam ve diğer disiplinlerle ilişkilidir. Matematiksel modelleme gerçek bir bağlamdan yola çıktığı için diğer disiplinlerden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Her ne kadar gerçek yaşamdan matematik dünyasına geçişte matematikselleştirme sürecine odaklanıyor gibi görünse de oluşturulan modelin ya da çözümü diğer disiplinlerden bağımsız ele alarak yorumlanması ve doğrulanması ile matematiksel modelleme farklı disiplinlerle matematiğin bir arada çalışması için bir köprü vazifesi görmektedir (English ve Mousolides, 2015; Huincahue & Vilches, 2019; Kertil & Gürel, 2016). Matematiksel modelleme süreci problemi anlama, varsayımda bulunma, matematikselleştirme, matematiksel çalışma, yorumlama ve doğrulama basamaklarında gerçekleşmektedir. Matematiksel kavramların öğrenilmesinde bu kavramların ilişkilendirilmesinin rolü oldukça büyüktür. Ancak matematik eğitimcilerinin kaygılarından biri disiplinler arası etkinliklerde matematiğin diğer disiplinler arasında geri planda kalması ve matematiksel kavramların öğretiminin gerçekleşmemesidir (Shaughnessy, 2013; Fitzallen, 2015). Matematiksel ilişkilendirme dört alt boyutta incelenmektedir. Kavramlar Arası İlişkilendirme, Farklı Gösterimler Arası İlişkilendirme, Farklı Disiplinlerle İlişkilendirme ve Gerçek

Yaşamla İlişkilendirme matematiksel ilişkilendirmenin alt boyutları olarak ele alınmaktadır (Yavuz Mumcu, 2018). Bu araştırmanın amacı disiplinler arası matematiksel modelleme etkinlikleri sürecinde matematiksel ilişkilendirmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek eğer ilişkilendirme varsa ortaya çıkan matematiksel ilişkilendirmeleri ve bu ilişkilendirmelerin hangi matematiksel modelleme basamağında gerçekleştirildiğini belirlemektir.

Yöntem

Çalışma 8. sınıfta öğrenim görmekte olan 12 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin matematiksel modelleme etkinliği sürecindeki matematiksel ilişkilendirmelerine yönelik bir harita çıkarılması istenmektedir. Araştırmanın amacı matematiksel modelleme sürecindeki matematiksel ilişkilendirme yapılarını ortaya koymak olduğundan bir öğretim deneyidir. Araştırmada birbirini takip eden öğretim periyotları ele alındığından öğretim deneyi yöntem olarak uygun görülmüştür (Işık ve Yılmaz, 2017). Öğrencilerin oluşturduğu güçlü matematiksel kavram ve işlemleri anlamak, hatta bu kavram ve işlemlerin araştırmacı tarafından anlaşılması için öğretim deneyi yöntemi gerekmektedir (Steffe ve Thompson, 2000). Araştırma için ardışık öğretim periyotları planlanmıştır. Birinci periyotta öğrencilerin hazır bulunuşluklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun nedenle Gölge Boyu etkinliği içinde yer alan matematiksel kavramlar ve bu kavramların farklı kavramlar, diğer disiplinler ve gerçek yaşamla ilişkilendirmeleri belirlenmiştir. Etkinliğin uygulanmasından önce öğrencilerin hazır bulunuşluklarını belirlemek amacıyla PISA 'da yer alan Gölge Boyu etkinliğinde yer alan matematiksel kavramlarla ilişkili olan sorularla bir uygulama yapılmıştır. Öğretim periyotları iş birlikli gruplar şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere yapılan ilk uygulama sonucunda öğrencilerle yapılan görüşmelerle yaptıkları matematiksel ilişkilendirmeler belirlenmiştir. Öğrencilerin disiplinler arası matematiksel modelleme etkinliği olan Gölge Boyu etkinliğinin uygulaması sırasında da öğrencilerin matematiksel modelleme basamaklarında yapmış oldukları matematiksel ilişkilendirmeler ve bu ilişkilendirmelerin boyutları incelenmiştir. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalar incelendikten sonra yapılan görüşmelerle periyotlar sonlandırılmış, öğrencilerin yaptıkları çözümler tartışılarak ortaya çıkan matematiksel ilişkilendirme alt boyutlarına ilişkin göstergeler belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğrencilerin matematiksel modelleme etkinliği sürecinde matematiksel kavramları kullanarak bu kavramları başka kavramlarla, fen bilimleri ve gerçek yaşamla ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin tüm matematiksel modelleme sürecinde kavramlar arası ve farklı gösterimler arası ilişkilendirme yaptıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin matematiksel ilişkilendirmenin tüm alt boyutlarına ilişkin göstergelerin ortaya çıktığı görülmüştür. Öğrenci gruplarının matematiksel modelleme sürecinde yaptıkları ilişkilendirme her ne kadar çeşitli ise o kadar matematiksel modelleme basamağına ulaşabildikleri belirlenmiştir. Bu da Özgen (2013) 'ün öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada ulaştığı ilişkilendirme becerilerinin düşük olması nedeniyle problem



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

çözme becerilerinin de sınırlandığı sonucu ile örtüşmektedir. Yıldırım Akar (2020) 'ın yaptığı çalışmadaki sonuca paralel olarak öğrencilerin daha yoğun olarak Gerçek Yaşamla İlişkilendirme yapabildikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin matematiksel modelleme basamaklarının başında ve en sonunda daha yoğun olarak Farklı Disiplinler İlişkilendirme yapabildikleri ancak matematikselleştirme ve matematiksel çalışma basamaklarında daha yoğun olarak Kavramlar Arası ve Farklı Disiplinler Arası İlişkilendirmeye yönelik göstergeler ortaya koydukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: matematiksel modelleme, matematiksel ilişkilendirme

Kaynakça

- Aşık, G., & Yılmaz, Z. (2017). Matematik Eğitimi Çalışmalarında Tasarım Tabanlı Araştırma ve Öğretim Deneyi Yöntemleri: Farklar ve Benzerlikler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(2), 343-367.
- Borromeo Ferri, R. (2017). Pre-service teachers' levels of reflectivity after mathematical modelling activities with high school students. In: Stillman, G., Blum, W., Kaiser, G. (Eds.) *Mathematical Modelling and Applications. International Perspectives on the Teaching and Learning of Mathematical Modelling*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62968-1_17
- English, L. D., & Mousoulides, N. G. (2015). Bridging STEM in a real-world problem. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 20(9), 532-539.
- Fitzallen, N. (2015). STEM education: What does mathematics have to offer? University of Tasmania. Conference contribution. <https://hdl.handle.net/102.100.100/524367>
- Huincahue, J., & Vilches, K. (2019). Interdisciplinarity, mathematical modelling, and Poincare's work: comparing conceptions about knowledge construction. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1160, No. 1, p. 012009), 1-7. IOP Publishing.
- Jablonka, E. (2003). Mathematical Literacy. In Bishop, A.J., Clements, M.A., Keitel, C., Kilpatrick, J., Leung, F.K.S. (Eds.) *Second International Handbook of Mathematics Education*. Springer International Handbooks of Education, vol 10. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0273-8_4
- Kertil, M., & Gurel, C. (2016). Mathematical modeling: A bridge to STEM education. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1), 44-55.
- Lesh, R. A., & Doerr, H. M. (Ed.). (2003). *Beyond constructivism: models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching*. Lawrence Erlbaum Associates.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Organisation for Economic Co-operation and Development (2019a). PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>

Özgen, K. (2013). Problem çözme bağlamında matematiksel ilişkilendirme becerisi: öğretmen adayları örneği. *Education Sciences*, 8(3), 323-345.

Shaughnessy, M. (2013). Mathematics in a STEM context. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 18(6), 324. <https://doi.org/10.5951/mathteacmidscho.18.6.0324>

Stacey, K. (2015). The international assessment of mathematical literacy: PISA 2012 framework and items. In *Selected regular lectures from the 12th International Congress on Mathematical Education*, 771-790. Springer International Publishing.

Steffe, L. P., Thompson, P. W., & von Glasersfeld, E. (2012). Teaching experiment methodology underlying principles and essential elements. In *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 267-306). Routledge.

Yavuz Mumcu, H. (2018). Matematiksel ilişkilendirme becerisinin kuramsal boyutta incelenmesi: türev kavramı örneği. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9(2), 211-248. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.379891>

Yıldırım Akar, Z. (2020). Seventh-Grade students' mathematical connection skills in ratio and proportion. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 7(4), 271- 288.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dijital Modelleme ve Sanal Gerçeklik Destekli Öğretimin Öğrencilerin Gerçek Yapılara İlişkin Boyut Tahmini, Alan ve Hacim Hesaplama Becerilerine Etkisi

Veysel Yıldız

İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Ortaokul öğrencilerinin, özellikle çevrelerinde gözlemledikleri yapılarla ilgili matematiksel kavramları uygulamakta güçlük çekmekte ve ölçümsel tahmin becerilerinin genel olarak düşük olduğu ifade edilmektedir (Çınar & Biber, 2024; Satan & Yetkin, 2022). Ayrıca öğrencilerin alan ve hacim hesaplamalarında sorunlar yaşadıkları tespit edilmiş, yanlış tanımlamalara sahip oldukları gözlemlenmiştir. Özellikle hacim ve alan tanımlamasına ilişkin sorunların, ortaokul öğrencilerinin bu kavramlara ilişkin hesaplama becerilerinde de problemler yaşamasına neden olduğu belirtilmiştir (Gürefe, 2018). Bu çerçevede dijital modelleme araçların öğrencilerin öğrenme başarısını artırdığı ve öğrencilerin bireysel farklılıklara göre öğrenme çıktılarını olumlu yönde etkilediği gösterilmiştir (Sitanggang, Luthan ve Dwiyanto, 2020).

Günümüzde öğrenciler, özellikle alan ve hacim gibi matematiksel kavramları gerçek dünya bağlamında uygulamakta güçlük çekmekte ve bu kavramları somutlaştırmak için alternatif araçlara ihtiyaç duymaktadır (Phuc & Tam, 2024; Trenchev, Mavrevski, Traykov & Stoykov, 2019). Bu çalışma, öğrencilerin kendi 3D modellerini tasarlayıp VR ile deneyimlemelerini sağlayarak, aktif öğrenme ve bilişsel yapılandırmayı destekleyen bir pedagojik modelin etkinliğini test etmeyi amaçlamaktadır. Literatürde, 3D modelleme eğitiminin öğrencilerin uzamsal akıl yürütme ve problem çözme becerilerini geliştirdiği güçlü biçimde gösterilmiştir (Šafhalter, Bakracevic Vukman & Glodež, 2015). Ayrıca VR destekli uygulamaların, öğrencilerin ölçme ve hesaplama süreçlerini deneyimlemelerine ve soyut kavramları somutlaştırmalarına imkân verdiği vurgulanmaktadır (Coşkun & Deniz, 2022). Bu yönüyle araştırma, dijital araçlarla desteklenen

Araştırmanın kuramsal temeli, constructionism yaklaşımına dayanmaktadır. Bu teori, öğrencilerin dijital araçlar veya programlama araçları kullanarak kendi ürünlerini yapılandırmalarına odaklanır (Papert & Harel, 1991). Mackrell ve Pratt (2017) bu bağlamda, öğrencilerin ürün tasarlama süreçlerinin öğrenme ve akıl yürütme becerilerini geliştirdiğini vurgular. Öğrenciler, grup etkileşimi ile yeni anlamlar inşa eder (Resnick, 1996) ve anlam paylaşımı ile üretim süreçleri topluluk içinde



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

gerçekleştğinde, kendi ürünlerini yaratır veya tasarlar (Kafai & Resnick, 1996). Bu süreç, öğrencilerin öğrenme becerilerini kullanma biçimindeki değişim ve süreç çıktıları açısından kritik öneme sahiptir; yani öğrencilerin kendi ürünlerini yapılandırması esas hedef olarak görülmektedir. Araştırmada, öğrencilerin bireysel ve grup hâlinde dijital modelleme yapmaları ve VR deneyimleriyle ölçümelerini test etmeleri, bu kuramsal çerçevenin pedagojik uygulamasını temsil etmektedir. Matematik öğretiminin pedagojik etkinliğine dair bilimsel kanıt sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırma, dijital modelleme ve sanal gerçeklik (VR) destekli öğretimin etkilerini derinlemesine incelemek amacıyla uygulama temelli bir karma yöntem deseniyle yürütülmüştür. Bu desen dahilinde, nicel etkilerin ölçülmesini sağlayan deneysel bir yaklaşım ile nitel deneyimlerin derinlemesine incelenmesi birleştirilmiştir. Çalışma grubu, gönüllülük esasına uygun olarak seçilen ve beşinci sınıf matematik başarı düzeylerine göre tabakalı örnekleme yöntemiyle dengelenen, 6.sınıf matematik dersi başarı puanlarına göre düşük, orta ve yüksek akademik başarılı 7.sınıf öğrenciler arasından eşit ve rastgele seçilen 50 öğrenciden oluşan deney ve kontrol gruplarından oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak, öğrencilerin ölçümsel akıl yürütme becerilerini ölçmek amacıyla Gerçek Yapılara İlişkin Boyut Tahmini ve Alan-Hacim Hesaplama Başarı Testi ve çevrelerinde gördükleri yapıların boyutlarının uzunluk ölçülerini tahmin ettikleri çizimler ve tahmini alan ve hacimlerin olduğu çizimler kullanılmıştır. Toplam altı ay süren uygulama süreci, ön test uygulamalarıyla başlamış; ardından deney grubuna iki ay boyunca Google SketchUp eğitimi verilmiştir. Takip eden iki aylık süreçte ise deney grubu öğrencileri, çevrelerindeki yapıları dijital ortamda modellemiş, yüzey alanı ve hacim hesaplamaları yapmış ve VR gözlüklerle yapıların içinde ve çevresinde gezinerek öğrendiklerini deneyimlemiştir. Bu süreçte her bir yapının ayrıt uzunlukları programın cetveli yardımıyla ölçülerek hesaplamaların doğrulaması yapılmıştır. Kontrol grubuna ise aynı matematik konuları geleneksel öğretim materyalleri ve ders anlatımı gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinin sonunda her iki gruba son testler uygulanmış ve deney grubuyla nitel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen nicel veriler SPSS programı kullanılarak bağımlı/bağımsız örneklem t-testleri ile analiz edilecek, nitel veriler ise tematik analiz yöntemiyle çözümlenecek ve raporlaştırılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmamızın karma yöntem deseni uyarınca planlanan nicel ve nitel veri analiz süreçleri devam etmektedir. Devam eden analizler doğrultusunda, deney ve kontrol grupların ön test puan ortalamaları normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Dijital modelleme ve sanal gerçeklik (VR) destekli öğretim alan deney grubunun, kontrol grubuna göre Gerçek Yapılara İlişkin Boyut Tahmini ve Alan-Hacim Hesaplama Başarı Testi'nde istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek başarı göstermesi beklenmektedir. Bu sonucun, dijital araçların öğrencilerin ölçümsel akıl yürütme becerilerini ve soyut kavramları somutlaştırma yetkinliklerini geleneksel yöntemlere göre daha etkili bir şekilde



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

geliştirdiğine işaret etmesi beklenmektedir. Devam eden nitel analizlerde, öğrencilerin görüşmelerinden elde edilen ilk kodlamalar, inşa edicilik kuramı çerçevesinde kendi modellerini inşa etme ve VR ile deneyimleme süreçlerinin öğrenmeye olan motivasyonu yükselttiği ve kavramsal anlamayı derinleştirdiği yönünde temalar oluşturması beklenmektedir. Analizler tamamlandığında, ortaokul matematik eğitiminde ölçme ve hesaplama kavramlarının öğretime yenilikçi ve pedagojik olarak güçlü bir alternatif sunduğuna dair bilimsel kanıtlar sunulması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: dijital modelleme, sanal gerçeklik (vr), alan ve hacim hesaplama, ölçümsel akıl yürütme, inşa edici yaklaşım.

Kaynakça

Coşkun, T. K., & Deniz, G. F. (2022). The contribution of 3D computer modeling education to twenty-first century skills: self-assessment of secondary school students. *International Journal of Technology and Design Education*, 32(3), 1553–1581. <https://doi.org/10.1007/s10798-021-09665-9>

Çinar, F., & Biber, A. Ç. (2024). Öğrencilerin ölçümsel tahmin becerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 35-51.

Dere, Y., & Kalelioğlu, F. (2020). The effects of using web-based 3D design environment on spatial visualisation and mental rotation abilities of secondary school students. *Informatics in Education - An International Journal*, 19(3), 399–424.

Erkoc, M. F., Gecu, Z., & Erkoc, C. (2013). The effects of using Google SketchUp on the mental rotation skills of eighth grade students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 1285–1294.

Gürefe, N. (2018). Determining strategies used in area measurement problems by middle school students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education*, 33(2), 417-438.

Kafai, Y., & Resnick, M. (1996). *Constructionism in practice: Designing, thinking, and learning in a digital world*. Routledge.

Mackrell, K., & Pratt, D. (2017). Constructionism and the space of reasons. *Mathematics Education Research Journal*, 29(4), 419–435.

Phuc, N. D. M., & Tam, H. T. T. (2024). Enhancing Measurement and Calculation Education in High School through 3D Printing Technology. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 31(3), 143–152.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Resnick, M. (1996). Distributed constructionism. In Proceedings of the International Conference of the Learning Sciences, 280–285.

Šafhalter, A., Bakracevic Vukman, K., & Glodež, S. (2015). The effect of 3D-modeling training on students' spatial reasoning relative to gender and grade. *Journal of Technology Education*, 54(3), 4–19. <https://doi.org/10.1177/0735633115620430>

Satan, N., & Yetkin, İ. (2022). An analysis of the middle school students' performance in the measurement estimation. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 700-724.

Toptas, V., Celik, S., & Karaca, E. T. (2012). Improving 8th grades spatial thinking abilities through a 3D Modeling Program. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 11(2), 128–134.

Trenchev, I., Mavrevski, R., Traykov, M., & Stoykov, D. (2019). Mathematical approaches for creation of complex 3D models and their application in education. In *ICERI2019 Proceedings* (pp. 4908–4914). IATED.

Turgut, M., & Uygan, C. (2015). Designing spatial visualisation tasks for middle school students with a 3D modelling software: An instrumental approach. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 22(2), 45–51.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bir Sınıfta Birden Fazla Kültür, Tek Bir Matematik: Okul Öncesi ve İlkokul Öğretmenlerinin Deneyimleri

Feyza Aydın Bölükbaş ¹ & Remzi Kılıç ²

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Aksaray Üniversitesi

² Temel Eğitim Bölümü, Aksaray Üniversitesi

Problem Durumu

Kaliteli matematik eğitimi kültürden bağımsız düşünülemez (Robertson ve Graven, 2020; Thomas vd., 2024). Matematik çoğunlukla “evrensel bir dil” olarak tanımlansa da, öğrenme biçimleri, öğretim stratejileri ve anlam kurma süreçleri kültürel bağlamdan önemli ölçüde etkilenmektedir. Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM, 2017) raporunda da nitelikli matematik öğretiminin yalnızca kavramsal bilgiye değil, öğrencilerin kültürel ve dilsel geçmişlerinin öğrenme sürecine dahil edilmesine dayanması gerektiği vurgulanmıştır. Ancak matematik ve kültür bağamları ile ilgili henüz net bir çerçeve çizilmediğinden (Marshall, 2023), kültürel çeşitliliğin öğretim süreçlerine nasıl entegre edileceği öğretmenler açısından çoğu zaman karmaşık bir konu olarak kalmaktadır.

Kültürel farklılıklar ve kapsayıcı eğitim bağlamı, NCTM (2000)’nin “eşitlik” ilkesinin temelinde yer alan bir konudur (Dorno, 2015). Kapsayıcı eğitim, her çocuğun bireysel, dilsel ve kültürel farklılıklarına rağmen öğrenme ortamına eşit katılım hakkına sahip olması gerektiğini savunur. Bu bağlamda kültürel çeşitlilik yalnızca bir farklılık göstergesi değil, öğretim süreçlerini zenginleştiren bir pedagojik kaynaktır (Asqui vd., 2024). Culturally Sustaining Pedagogies (Paris ve Alim, 2017) yaklaşımı, öğretimi yalnızca öğrencilerin kültürlerini kabul eden değil, aynı zamanda onları sürdürmeyi ve yaşatmayı amaçlayan bir yapıya dönüştürür. Benzer biçimde, Culturally Responsive Mathematics Teaching (CRMT) modeli (Aguirre ve Zavala, 2013; Celedón-Pattichis vd., 2018), matematik öğretiminin öğrencilerin kültürel deneyimlerini, dilsel kaynaklarını ve toplumsal bağamlarını dikkate alarak planlanması gerektiğini savunur. Bu yaklaşım, matematiği soyut bir bilgi alanı olmaktan çıkararak öğrencinin yaşam dünyasıyla ilişkilendiren kültürel bir pratik haline getirir (Abdulrahim ve Orosco, 2020).

Matematiksel düşünme, erken çocuklukta temelleri atılan ve ilkokul yıllarında yapılandırılan boylamsal bir gelişim alanıdır (Aunio ve Räsänen, 2016). Bu çalışmada hem okul öncesi hem ilkokul öğretmenlerinin dahil edilmesi, matematik öğreniminin bu gelişimsel sürekliliğini kültürel çeşitlilik bağlamında inceleme amacına dayanmaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye’de göçler ve çok kültürlü yapı, kapsayıcı eğitimle ilgili çalışmalar yapmak için fırsat ve gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Çağlayan ve Başal, 2023; Karşlı-Çalamak ve Kılınç, 2021). Bu bağlamda, mevcut araştırma Türkiye’de çok kültürlü sınıflarda görev yapan okul öncesi ve ilkökul öğretmenlerinin deneyimlerine odaklanarak, kültürel çeşitliliğin matematik öğretimine nasıl yansıdığını derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, yalnızca öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri değil, aynı zamanda kültürel farklılıkların öğrenme sürecini zenginleştiren potansiyel yönlerini de ortaya koyarak, uluslararası düzeyde giderek önem kazanan kültürel olarak duyarlı matematik eğitimi literatürüne katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Durum çalışması yaklaşımı, çok kültürlü sınıflarda matematik öğretimine ilişkin öğretmen deneyimlerinin bağlam içinde derinlemesine incelenmesini sağlamaktadır. Çalışma grubunu, Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan ve sınıflarında kültürel çeşitlilik bulunan 30 okul öncesi ve ilkökul öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup, yalnızca sınıflarında farklı etnik ve dilsel geçmişe sahip çocuklar bulunan öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir. Öğretmenler Ö1–Ö30 şeklinde kodlanmış; okul öncesi öğretmenleri “ÖÖ”, ilkökul öğretmenleri ise “İ” koduyla gösterilmiştir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, alan yazın taraması doğrultusunda hazırlanmış ve içerik geçerliğini sağlamak amacıyla üç alan uzmanının görüşü alınmıştır. Uzman değerlendirmeleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin çok kültürlü sınıflarda matematik öğretimine ilişkin deneyimleri, kullanılan öğretim stratejileri, öğrenci katılımı, materyal tercihleri ve karşılaşılan güçlükleri anlamaya yönelik sorulardan oluşmuştur. Her görüşme ortalama 25–30 dakika sürmüş, katılımcı onamı alınarak ses kaydı yapılmış ve kayıtlar yazılı metne dönüştürülmüştür.

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Veriler öncelikle kodlanmış, ardından benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Kodlama güvenilirliği iki uzman tarafından kontrol edilmiştir. Bulgular öğretmen ifadeleri, frekans değerleri ve örnek alıntılarla desteklenmiştir. Araştırma için, Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan izin alınmıştır. Katılımcı gizliliği ve gönüllülük ilkelerine titizlikle uyulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çok kültürlü sınıflarda matematik eğitime ilişkin deneyimleri üç ana tema altında toplanmıştır: kültürel çeşitliliğin sınıf yapısına etkisi, matematik öğretiminde öğrenme stratejileri ve yöntemleri, iş birliği–eğitim gereksinimi ve gelişime yönelik



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öneriler. Bulgular, okul öncesi ve ilkokul düzeyinde kültürel farklılıkların öğretim sürecine farklı biçimlerde yansıdığını göstermektedir.

Bu araştırmanın, çok kültürlü sınıflarda matematik eğitimi sürecinde öğretmenlerin yaşadığı deneyimlerin ve karşılaştıkları zorlukların derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Bulgular, kültürel farklılıkların öğretim sürecine bilinçli biçimde entegre edilmesinin öğrencilerin matematiğe yönelik ilgisini, katılımını ve başarı düzeyini artırdığını göstermektedir. Matematiğin “evrensel bir dil” olarak farklı kültürlerden gelen öğrenciler arasında ortak bir iletişim aracı işlevi gördüğü, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve kültürler arası anlayışı desteklediği öngörülmektedir.

Ayrıca araştırmanın, öğretmen yetiştirme programlarına kültürel farkındalık, iki dilli öğretim stratejileri, kültürel içerikli materyal geliştirme ve kapsayıcı öğretim yaklaşımları gibi bileşenlerin eklenmesine yönelik öneriler sunması beklenmektedir. Bu yönüyle çalışma, öğretmenlerin çok kültürlü öğrenme ortamlarında matematik öğretimini daha kapsayıcı ve etkili biçimde yürütebilmeleri için kuramsal ve uygulamalı bir yol haritası oluşturmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: kültürel çeşitlilik, kapsayıcı eğitim, matematik öğretimi, okul öncesi, ilkokul

Kaynakça

- Abdulrahim, N. A., & Orosco, M. J. (2020). Culturally responsive mathematics teaching: A research synthesis. *The Urban Review*, 52(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s11256-019-00509-2>
- Aguirre, J. M., & Zavala, M. R. (2013). Making culturally responsive mathematics teaching explicit: A lesson analysis tool. *Pedagogies: An International Journal*, 8(2), 163–190. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2013.768518>
- Asqui, J. D. C., Quichimbo, D. M. D., Ajila, L. E. V., Molero, D. A. L., & Campos, M. E. V. (2024). Inclusive education from cultural diversity and ICT. *Migration Letters*, 21(S2), 400–412. <https://doi.org/10.59670/ml.v20i8.6627>
- Aunio, P., & Räsänen, P. (2016). Core numerical skills for learning mathematics in children aged five to eight years: A working model for educators. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(5), 684–704. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.996424>
- Celedón-Pattichis, S., Peters, S. A., Borden, L. L., Males, J. R., Pape, S. J., Chapman, O., et al. (2018). Asset-based approaches to equitable mathematics education research and practice. *Journal for Research in Mathematics Education*, 49, 373–389. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.49.4.0373>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çağlayan, İ., & Başal, H. A. (2023). Investigating preschool teachers' perspectives and practices on cultural diversity: An ethnographic case study. *International Journal of Inclusive Education*, 29(10), 1706–1725. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2291099>

Dornoo, M. (2015). Teaching mathematics education with cultural competency. *Multicultural Perspectives*, 17(2), 81–86. <https://doi.org/10.1080/15210960.2015.1022447>

Karlı-Çalamak, E., & Kılınç, S. (2021). Becoming the teacher of a refugee child: Teachers' evolving experiences in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 25(2), 259–282. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1707307>

Marshall, S. (2023). But what does it look like in maths? A framework for culturally sustaining pedagogy in mathematics. *International Journal of Multicultural Education*, 25(1), 1–29. <https://doi.org/10.18251/ijme.v25i1.3251>

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2017). Catalyzing change in high school mathematics: Initiating critical conversations. NCTM.

Paris, D., & Alim, H. S. (2017). Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world. Teachers College Press.

Robertson, S. A., & Graven, M. (2020). Language as an including or excluding factor in mathematics teaching and learning. *Mathematics Education Research Journal*, 32(1), 77-101.

Thomas, C. A., R. Q. Berry III, and R. Sebastian. 2024. "Examining the Elements of Culturally Relevant Pedagogy Captured and Missed in a Measure of High-Quality Mathematics Instruction." *ZDM Mathematics Education* 56: 1–12. <https://doi.org/10.1007/s11858-024-01595-7>.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Matematiğe Yönelik Duyuşsal Bileşenler ile Farklı Sosyal Gruplardaki Eşitsizliklerin İlişkisinin İncelenmesi

Burcu Parlak

Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Eğitimde eşitlik, tüm öğrencilere cinsiyetlerinden, sosyoekonomik statülerinden (SES) ve aile geçmişlerinden bağımsız olarak eğitim sistemlerinden yararlanma fırsatlarının sağlanması olarak tanımlanmıştır (OECD, 2014). Öğrencilerin sosyoekonomik durumları, cinsiyetleri, göçmenlik statüleri veya diğer sosyal kimlikleri nedeniyle eğitim kaynaklarına, fırsatlara ve başarıya farklı düzeylerde erişebilmesi durumu biçiminde ele alınmaktadır (Chmielewski, 2019). Eğitim bağlamındaki eşitsizliklerin en az düzeye indirilmesi eğitimciler, araştırmacılar ve politika yapıcılar için önemli bir araştırma alanı olarak güncelliğini korumaktadır ve Birleşmiş Milletler Sürdürülebilirlik Hedefleri'nin (United Nations, 2015) bileşenlerinden biri olarak belirlenmiştir.

Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında, telafi programları belirlemek ve eğitim politikaları geliştirmek amacıyla yatırımın planlanması için farklı sosyal gruplar içindeki (cinsiyet, ebeveyn eğitimi, gelir durumu vb.) başarı farkları incelenmektedir. PISA ve TIMSS gibi geniş ölçekli değerlendirmeler, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında, başarı farkları ve eğitim sonuçlarındaki eşitsizliklerin araştırılmasında sıklıkla kullanılmaktadır. Literatüre bakıldığında eğitim eşitsizlikleri bağlamında araştırmacıların çoğunlukla öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili değişkenleri incelediği, ancak sosyal ve duyuşsal faktörlerin (kendine güven, dersten zevk alma, dersi sevme vb.) ilişkisinin incelendiği araştırmalara daha az rastlandığı görülmektedir.

Matematikte öğrenci başarısı yalnızca bilişsel becerilerle değil, aynı zamanda duyuşsal faktörlerle de yakından ilişkilidir. Duyuşsal beceriler; öğrencinin derse yönelik tutumları, motivasyonu ve öz güveni gibi unsurları kapsar. Araştırmalar, öğrencinin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmesinin, derse katılımını ve kalıcı öğrenmeyi desteklediğini göstermektedir (Ma & Kishor, 1997). Özellikle öğrencinin matematik öz-yeterlik algısı (kendine güven duygusu), problem çözme sürecinde ısrarcı olmasını ve başarıya ulaşma olasılığını artırmaktadır (Bandura, 1997). Benzer şekilde, öğrencinin derse değer verme ve matematiğin anlamlı olduğuna inanma düzeyi, öğrenme motivasyonunu güçlendirmekte ve akademik başarıya olumlu katkı sağlamaktadır (Eccles & Wigfield, 2002). Sonuç



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

olarak, öğrencinin matematiğe yönelik duyuşsal özellikleri bilişsel yeterlilikler kadar önemli olup, akademik başarının güçlü yordayıcıları arasında yer almaktadır (Middleton & Spanias, 1999).

Amaç

Bu çalışmanın amacı, TIMSS 2023 verilerini kullanarak cinsiyet ve farklı sosyoekonomik gruplardan gelen öğrencilerin matematiğe yönelik duyuşsal farklarına ilişkin eğilimi ortaya koymak ve farklı eğitim sistemlerinde nasıl görüldüğüne yönelik bir bulgu sunmaktır. Matematiğe yönelik dersi sevmeye, derste kendine güven ve derse değer verme ile cinsiyet ve sosyoekonomik düzey ile tanımlanan gruplar arasındaki farkların farklı kültürlerde nasıl sonuçlar verdiğine ilişkin bulgular elde edilmesi amaçlanmaktadır. Böylece, matematik başarısındaki farkları ve öğrencilerin matematik dersindeki motivasyonlarını açıklayabilecek duyuşsal değişkenlere ilişkin bulgular elde edebilir ve bunların farklı eğitim sistemlerindeki sonuçlarına ilişkin bulgular sağlanabilir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde ilişkisel tarama deseni ile yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını ve/veya ilişkinin derecesini ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma modelidir (Creswell, 2014). Araştırmada, bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki doğrusal ilişkinin yönü ve büyüklüğü incelenmiştir.

Örneklem

Araştırma, TIMSS 2023 uygulamasına katılan 27 ülke ve 183 747 sekizinci sınıf öğrenci verisi üzerinden yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan veriler öğrenci anketinden sağlanmıştır. Bağımlı değişkenler için, matematiğe yönelik duyuşsal değişkenler için anket maddelerinden elde edilen indeks puanları, bağımsız değişkenler için ise cinsiyet ve sosyoekonomik düzey değişkeni kullanılmıştır. Veriler <http://timssandpirls.bc.edu/timss2023/international-database/> adresinden indirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde çok değişkenli doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Çok değişkenli doğrusal regresyon analizi, yordanan değişkenle ilişkili olan iki ya da daha fazla yordayıcı değişkene dayalı olarak yordanan değişkenin tahmin edilmesine yönelik bir analiz türüdür. Bu araştırma kapsamında, uluslararası araştırmalarda üretilen makul değerlerin (plausible value) tamamının analize dahil edilmesi gerektiği için veri analizi buna uygun şekilde tasarlanan IDB Analyzer (IEA, 2022) programı ile yürütülmüştür.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu araştırmada bağımlı değişkenler matematik dersini sevmek, matematik dersine verilen değer ve matematikte kendine güven, bağımsız değişkenler ise cinsiyet, sosyoekonomik durum ve bu değişkenlerin etkileşiminden oluşan değişkendir. Her üç bağımlı değişken için ayrı ayrı regresyon modelleri oluşturulmuş, her bir analizde önce Model 1’de bağımsız değişkenler modele dahil edilmiş sonrasında Model 2’de etkileşim değişkeni modele eklenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulguları, öğrencilerin matematik dersini sevmek, matematik dersine değer verme ve matematikte kendine güven düzeylerinin hem cinsiyet hem de SES değişkeni tarafından anlamlı biçimde belirlendiğini göstermektedir. Cinsiyet açısından, her üç duyuşsal değişkende de erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha olumlu tutum sergilediği belirlenmiştir. Benzer biçimde yüksek SES grubundaki öğrencilerin her üç duyuşsal değişkende düşük SES grubundaki öğrencilere göre olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Buradaki en önemli bulgulardan biri, ülkelerin tamamında yüksek gelir grubundaki öğrencilerin matematik dersinde yüksek özgüven duygusuna sahip olduğu bulgusudur. Bu bulgu, sosyoekonomik farklılıkların yalnızca akademik başarıda değil, öğrencilerin derse karşı tutumlarında da belirleyici olduğunu gösteren bulgularla tutarlıdır (Scherer & Siddiq, 2019; Eccles & Wigfield, 2020). Cinsiyet ve SES etkileşimi ise genelleştirilebilir bir desen sunmamakla birlikte, belirli ülkelerde kız ve düşük gelir grubu ile erkek ve yüksek gelir grubu arasındaki farkları ortaya koymaktadır. Bu bulgular, ülke düzeyinde kültürel normlar, toplumsal cinsiyet kalıpları ve eğitim politikaları ile ilişkili olabilir (Nosek et al., 2009; OECD, 2020).

Anahtar Kelimeler: matematik dersini sevmek, matematiğe değer verme, matematikte kendine güven, TIMSS

Kaynakça

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

Chmielewski, A. K. (2019). The global increase in the socioeconomic achievement gap, 1964 to 2015. *American Sociological Review*, 84(3), 517–544. <https://doi.org/10.1177/0003122419847165>.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Sage Publications.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From Expectancy-Value Theory To Situated Expectancy-Value Theory: A Developmental, Social Cognitive, And Sociocultural Perspective On Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859.

IEA (2022). Help Manual for the IEA IDB Analyzer (Version 5.0). Retrieved October 10th 2023 from www.iea.nl.

Ma, X., & Kishor, N. (1997). Assessing the relationship between attitude toward mathematics and achievement in mathematics: A meta-analysis. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(1), 26–47.

Middleton, J. A., & Spanias, P. A. (1999). Motivation for achievement in mathematics: Findings, generalizations, and criticisms of the research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(1), 65–88.

Nosek, B. A., Smyth, F. L., Sriram, N., Et Al. (2009). National Differences In Gender–Science Stereotypes Predict National Sex Differences In Science And Math Achievement. *Proceedings Of The National Academy Of Sciences*, 106(26), 10593–10597.

OECD. (2014). PISA 2012 technical report. OECD Publishing.

OECD. (2020). PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed. OECD Publishing.

Scherer, R., & Siddiq, F. (2019). The Relation Between Socioeconomic Background And Mathematics Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 27, 21–47.

United Nations (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/70/1). Retrieved October 10th 2023 from [https:// www. refwo rld. org/ legal/ resol ution/ unga/ 2015/ en/ 111816](https://www.refworld.org/legal/resolution/unga/2015/en/111816).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Maarif Modeli 5. ve 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Açısından İncelenmesi

Bahar Yavuz

İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Fırat Üniversitesi

Problem Durumu

Sürdürülebilir kalkınma, “bugünün ihtiyaçlarını, gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama yeteneğinden ödün vermeden karşılayan” kalkınma biçimi olarak tanımlanmakta ve ekonomik büyüme, toplumsal eşitlik ile çevresel koruma arasında denge kurmayı amaçlamaktadır (World Commission on Environment and Development [WCED], 1987). Günümüz dünyasında iklim değişikliği, çevre kirliliği, yoksulluk ve eşitsizlik gibi küresel sorunların artması, sürdürülebilir kalkınmanın yalnızca çevresel değil aynı zamanda sosyal ve eğitimsel bir zorunluluk haline geldiğini göstermektedir (United Nations, 2015). Bu noktada eğitim, bireylerin sürdürülebilir yaşam biçimlerini benimsemeleri için gerekli olan bilgi, beceri, değer ve tutumları kazandırmada temel araçlardan biri olarak görülmektedir (UNESCO, 2017). Birleşmiş Milletler tarafından belirlenen Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA) içinde yer alan Amaç 4: Nitelikli Eğitim, herkes için kapsayıcı ve adil bir eğitimin sağlanmasını ve yaşam boyu öğrenme fırsatlarının desteklenmesini hedeflemektedir (United Nations, 2015). Bu amacın alt hedeflerinden biri olan Amaç 4.7, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzları için eğitim yoluyla bütün öğrenciler tarafından sürdürülebilir kalkınmanın ilerletilmesi için gereken bilgi ve becerinin kazanımının sağlanmasını amaçlamaktadır (UNESCO, 2020). Dolayısıyla, sürdürülebilir kalkınma eğitimi, yalnızca çevre eğitimiyle sınırlı olmayıp, ekonomik, sosyal ve kültürel boyutlarıyla bütüncül bir öğrenme süreci olarak değerlendirilmelidir (Tilbury, 2011). Türkiye’de 2024 yılında yenilenen öğretim programı kapsamında Maarif Modeli’nde, öğrencilerin küresel vatandaşlık bilinci kazanmaları ve sürdürülebilir yaşam becerilerini geliştirmeleri vurgulanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu bağlamda öğretim programlarının sınıf içi uygulamalara dönüştüğü temel araçlar arasında ders kitapları bulunmakta ve bu öğrencilerin bilişsel olduğu kadar duyuşsal gelişimini de yönlendirmektedirler (Demirel, 2019). Özellikle matematik ders kitapları, problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri aracılığıyla sürdürülebilir kalkınma bilincinin geliştirilmesinde önemli bir role sahip olarak görülmektedir. Bu doğrultuda, Maarif Modeli’ne göre hazırlanmış olan 5. ve 6. sınıf matematik ders kitaplarında yer alan etkinliklerin Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları açısından incelenmesi, Türkiye’de nitelikli eğitimin sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ne ölçüde bütünleştiğini ortaya koymak açısından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın problemleri aşağıdaki gibi verilmiştir;

1. Maarif Modeline göre hazırlanmış 5. Sınıf Matematik Ders Kitabında yer alan etkinlikler hangi Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarıyla ilişkilidir?
2. Maarif Modeline göre hazırlanmış 6. Sınıf Matematik Ders Kitabında yer alan etkinlikler hangi Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarıyla ilişkilidir?
3. Maarif Modeline göre hazırlanmış 5. ve 6. sınıf Sınıf Matematik Ders Kitaplarında yer alan etkinliklerde hangi Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları hangi temalarda yoğunlaşmaktadır?

Yöntem

Bu araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (MEB, 2024) göre hazırlanmış 5. ve 6. sınıf matematik ders kitaplarında yer alan etkinliklerin sürdürülebilir kalkınma amaçlarıyla ilişkilendirilme durumlarını incelemek amacıyla, nitel araştırma yaklaşımlarından doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2021), doküman analizini araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Benzer biçimde Wach ve Ward (2013), bu yöntemin basılı ve dijital materyallerin planlı bir şekilde çözümlenmesine ve yorumlanmasına olanak tanıdığını ifade etmektedir. Bu doğrultuda, araştırmanın veri kaynağını Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 Maarif Modeli esas alınarak hazırlanmış 5. ve 6. sınıf matematik ders kitapları oluşturmaktadır. Kitaplarda yer alan etkinlikler, sürdürülebilir kalkınma amaçlarıyla ilişkileri bakımından betimsel içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel içerik analizinin temel amacı, incelenen konuya ilişkin genel eğilimleri belirlemek ve gelecekte yapılacak araştırmalara yön göstermektir (Ültay vd., 2021). Bu kapsamda, çalışmada ilk olarak 5. sınıf ders kitabındaki 113 etkinlik ve 6. sınıf ders kitabındaki 134 etkinlik temalar bazında belirlenmiştir. Ardından bu etkinlikler, 17 sürdürülebilir kalkınma amacı bağlamında değerlendirilmiş ve hangi etkinliklerin bu amaçlarla örtüştüğü temalar üzerinden incelenmiştir. Etkinliklerin analiz süreci hâlen devam etmektedir. İnceleme tamamlandığında, elde edilen bulgular bir alan uzmanı tarafından yeniden değerlendirilerek kodlayıcılar arası geçerlik ve güvenilirlik katsayısı hesaplanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın analiz süreci halen devam etmekte olup, elde edilen ön bulgulara göre Maarif Modeli'ne göre hazırlanmış 5. ve 6. sınıf matematik ders kitaplarında yer alan etkinliklerin, Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ile çeşitli yönlerden ilişkilendirilebileceği görülmektedir. İncelenen etkinlikler arasında özellikle “İstatistiksel Araştırma Süreci” temasında bulunan etkinliklerin, sürdürülebilir kalkınma amaçları bağlam olarak diğer temalara kıyasla daha fazla vurgu yapma eğiliminde olduğu gözlemlenmektedir. Bu temada yer alan etkinliklerin veri toplama, analiz etme, yorumlama ve karar verme gibi aşamalarında çeşitli sürdürülebilirlik boyutlarını dolaylı biçimde yansıttığı görülmektedir. Araştırmanın tamamlanmasıyla birlikte, hem 5. hem de 6. sınıf düzeyinde yer alan etkinliklerin, hangi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

temalar kapsamında hangi sürdürülebilir kalkınma amaçlarıyla örtüştüğüne ilişkin daha kapsamlı ve derinlemesine bulguların elde edilmesi planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: sürdürülebilir kalkınma amaçları, matematik ders kitabı, etkinlik

Kaynakça

Demirel, Ö. (2019). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya (14. baskı). Pegem Akademi.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programı taslağı.

Tilbury, D. (2011). Education for sustainable development: An expert review of processes and learning.

United Nations [UN]. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. UNESCO Publishing.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2020). Education for Sustainable Development: A roadmap. UNESCO Publishing.

Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi (10), 188-201.

Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. IDS Practice Paper in Brief, ILT Brief 13 August 2013.

World Commission on Environment and Development [WCED]. (1987). Our common future. Oxford University Press.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Matematik Öğretiminde Açık Uçlu Soruların Kullanımı, Hazırlanması ve Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Deneyimleri

Gözde Çiftçi ¹ & Elif Bahadır ¹

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 yılında yürürlüğe koyduğu düzenlemelerle birlikte ortaokullarda yazılı sınavların yapı ve içeriğinde köklü bir değişime gidilmiş; açık uçlu ve kısa cevaplı sorulara dayalı, senaryo temelli ve ortak esaslara bağlı sınav uygulamaları resmî olarak benimsenmiştir (MEB, 2023a, 2023b). Bu düzenleme, yıllarca ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testler ve öğretmenlerin okul bazlı bireysel uygulamalarıyla yürütülen ölçme-değerlendirme anlayışından; öğrencinin düşünme süreçlerini, çözüm yollarını, gerekçelerini ve kavram yanılgılarını görünür kılmayı hedefleyen daha nitel odaklı bir yapıya geçiş iddiasını taşımaktadır. Özellikle matematik eğitiminde açık uçlu soruların üst düzey bilişsel becerileri, problem çözme stratejilerini ve kavramsal anlama düzeyini ortaya çıkarma potansiyeli, alanyazında güçlü biçimde vurgulanmaktadır (Karip, 2014; Atılgan, 2023). Ancak bu potansiyelin gerçeğe dönüşebilmesi, hazırlanan soruların öğretim programındaki kazanımlarla uyumu, farklı okul türleri ve öğrenci profilleri için uygulanabilirliği ve ortak sınav bağlamında güvenilir biçimde puanlanabilmesine bağlıdır.

Türkiye'de yapılan çalışmalar, öğretmenlerin açık uçlu soru yazımı, kapsam geçerliğini sağlama, rubrik geliştirme ve nesnel puanlama konularında çeşitli güçlükler yaşadığını; özellikle değerlendirme sürecinin zaman alıcılığı, yorum gerektirmesi ve standart araç eksikliğinin önemli sınırlılıklar oluşturduğunu göstermektedir (Bingölbali & Bingölbali, 2021; Gül, Gül, Çokluk & Kayri, 2016; İlhan & Güler, 2018; Öksüz & Demir, 2019). Bununla birlikte bu araştırmaların büyük bölümü 2023 öncesi döneme veya öğretmenlerin bireysel sınav uygulamalarına odaklanmakta; senaryo temelli ortak yazılı uygulamasının, yani merkezî olarak belirlenmiş senaryolar ve konu-kazanım tabloları çerçevesinde okul ve öğretmenlerin açık uçlu soru üretmek ve ortak sınav yapmak zorunda kaldığı yeni yapının nasıl deneyimlendiğini doğrudan incelememektedir. Güncel uygulamada öğretmenler, sınırlı sayıdaki senaryo ve kazanım seti içinde kendi sorularını oluşturmakta; bu soruları farklı başarı düzeylerine sahip sınıflarda uygulamakta ve çoğu durumda ayrıntılı, ulusal ölçekte standartlaştırılmış puanlama rehberleri olmaksızın değerlendirme yapmaktadır. Bu durum, teoride eşgüdüm ve fırsat eşitliği sağlaması beklenen sistemin, pratikte ne ölçüde tutarlı, adil ve programla uyumlu işlediği sorusunu gündeme getirmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İlköğretim matematik dersi; kavramsal anlama, işlem becerisi, problem çözme, akıl yürütme ve matematiksel ifade gibi çok boyutlu yeterlikleri içeren bir alandır. Senaryo temelli açık uçlu sorular, öğrencilerin yalnızca doğru sonuca değil, çözüm yollarına, hata türlerine ve düşünme biçimlerine dair ayrıntılı bilgi sunabilmesi bakımından önemli bir fırsat oluşturmaktadır. Ancak senaryolarda yer alan kazanımların sınırlı oluşu, bazı alt kazanımların hiç ölçülmemesi, tek tip senaryoların tüm okul türlerine ve tüm başarı düzeylerine uygulanması, öğrencilerin yalnızca ilan edilen kazanımlara odaklanarak diğer konuları ihmal etme riski ve öğretmenlerin kendi sınıfının gerçek ihtiyaçlarına göre esnek hareket edememesi gibi sorunlar, uygulamanın kapsam geçerliği ve hakkaniyet boyutunu tartışmalı hâle getirmektedir. Farklı sosyoekonomik ve akademik profillere sahip sınıflarda aynı senaryoya dayalı ortak yazılıların uygulanması, bazı öğretmenler tarafından “çok kolay” bazıları tarafından “öğrenci düzeyine göre fazla zor” olarak algılanmakta; bu da ortak sınavın ayırt edicilik, denklik ve geçerlik işlevine ilişkin soru işaretlerini artırmaktadır.

Bu bağlamda temel problem, ilköğretim matematik öğretmenlerinin 2023 sonrası senaryo temelli ortak yazılı uygulamaları kapsamında hazırladıkları açık uçlu soruların kazanımlarla uyumunu nasıl kavradıkları, bu soruları üretirken hangi resmî ve diğer kaynaklardan yararlandıkları, kapsam geçerliğini hangi ölçütlerle denetledikleri ve ölçme güvenirliğini sağlamak için hangi stratejileri kullandıklarıdır. Ayrıca öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları güçlükler, sınıf ve okul türleri arasındaki farklılıkları nasıl deneyimledikleri ve mevcut uygulamanın iyileştirilmesine yönelik somut önerileri hem politikanın sahadaki yansımalarını anlamak hem de senaryo temelli ortak yazılıların daha adil, sürdürülebilir ve öğretim programı ile uyumlu bir yapıya kavuşturulmasına katkı sunmak açısından kritik önemdedir.

Yöntem

Bu araştırma İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Açık Uçlu Soruların Kullanımı, Hazırlanması ve Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri inceleyebilmeyi amaçlayan nitel paradigmaya sahip bir çalışma olarak tasarlanmıştır (Şimşek,2012). Bu araştırma da öğretmenlerin 2023 yılından bu yana serbestçe hazırladıkları yazılılardan ziyade Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2023 tarihli düzenlemesi doğrultusunda örnek senaryoya göre hazırlanmasına geçilen ortak yazılılarda, hazırlanan sınavın kazanımlarla hizalanma düzeyini, sınav hazırlamasında yararlanılan kaynakları, geçerlik–güvenirlik düzeneklerini ve puanlama/uygulama süreçlerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçladığı için nitel paradigmaya sahip fenomenografik araştırma yöntemi kullanılmıştır (Çekmez vd. 2012). Çalışma grubu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında farklı illerde devlet ve özel okullarda görev yapan 30 ilköğretim matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılar, senaryo temelli ortak yazılılarda aktif görev alma, açık uçlu soru hazırlama ve puanlama deneyimine sahip olma ölçütüyle kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşüyle yapı/geçerlik açısından gözden geçirilen 10 maddelik açık uçlu soru formu aracılığıyla çevrim içi ortamda toplanmıştır. Formda yer alan sorular, 1.soru öğretmenlerin senaryo temelli ortak yazılılara ilişkin genel değerlendirmeleri, 2–6. sorular açık uçlu soru hazırlama, kaynak seçimi, kazanım-senaryo uyumu ve geçerlik/güvenirlik uygulamaları, 7 ve 8. Sorular puanlama süreçleri, tutarlılık ve öğrenci yanıtlarından elde edilen kanıtlar, 9 ve 10. Sorular uygulama güçlükleri ve iyileştirme önerilerine odaklanacak şekilde yapılandırılmıştır. Soru taslakları, beş öğretmenden alınan uzman görüşleri doğrultusunda gözden geçirilmiş; öğretmenlerin “yeterli–geliştirilmeli–yetersiz” değerlendirmelerine göre kapsam uyumu sağlanmış ve yüksek uyum yüzdesi elde edilen maddeler forma dâhil edilmiştir.

Veri analizi sürecinde önce betimsel analizle her soruya verilen yanıtlar tematik başlıklar altında özetlenmiş, ardından içerik analizi ile tekrar eden örüntüler, benzer ve farklı görüşler, okul türü (devlet–özel) ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı kategoriler oluşturulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2018). Kodlama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüş; tutarlılığı artırmak amacıyla rastgele seçilen yanıtlar ikinci bir araştırmacı ile karşılaştırılmış, görüş birliği sağlanmayan kodlamalar üzerinde tartışılarak uzlaşıya varılmıştır. Katılımcı kimlikleri gizli tutulmuş, bulgular “Ö1, Ö2, ...” şeklinde kodlarla sunulmuştur. Gönüllü katılım ve gizlilik ilkeleri doğrultusunda çalışma yürütülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular, öğretmenlerin önemli bir bölümünün senaryo temelli ortak yazılıları, konu-kazanım dağılımını netleştiren, okul ve sınıflar arasında belirli bir çerçeve oluşturan ve açık uçlu sorular aracılığıyla öğrencilerin düşünme süreçlerini görünür kılan bir uygulama olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Özellikle açık uçlu soruların kavram yanlışlarını, işlem becerisi eksikliklerini ve çözüm stratejilerini ortaya çıkarma gücü vurgulanmıştır. Bununla birlikte, senaryoların bazı durumlarda öğretim programındaki tüm kazanımları yeterince yansıtmadığı, farklı başarı düzeylerine sahip sınıflar için tek tip sınav yapısının esneklik sorunları doğurduğu, ortak bir puanlama rubriği eksikliği nedeniyle değerlendirme güvenirliğinin çoğu zaman bireysel çabaya ve zümre inisiyatifine bırakıldığı ifade edilmiştir. Devlet okullarında standartlaşma ve adalet söylemi öne çıkarken, özel okullarda LGS düzeyiyle uyum ve ayırt edicilik daha çok vurgulanmıştır. Öğretmenler; senaryo çeşitliliğinin artırılması, bilişsel düzeyi dengeli örnek soru havuzları oluşturulması, ayrıntılı ortak rubriklerin yayımlanması, ölçme-değerlendirme odaklı hizmet içi eğitimlerin güçlendirilmesi ve öğretmenlerin sürece aktif katılımının sağlanması hâlinde sistemin hem geçerlik hem güvenirlik açısından daha işlevsel olacağı görüşündedir. Çalışma, MEB’in güncel düzenlemelerine ilişkin sahadan gelen bu görüşlerin, uygulamanın geliştirilmesinde dikkate alınması gereken özgün bir veri seti sunduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: açık uçlu sorular, İlköğretim matematik öğretmenleri, MEB ölçme-değerlendirme politikaları, öğretmen görüşleri, senaryo temelli ortak yazılı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

Atılgan, H. (Ed.). (2023). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (6. bs.). Ankara: Anı.

Bingölbali, E., & Bingölbali, S. (2021). Açık uçlu matematik sorularının kazanımlar açısından incelenmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 17(1), 45–64.

Çekmez E., Yıldız C., Bütüner S Ö., (2012), Fenomenografik Araştırma Yöntemi (Phenomenographic Research Method), Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 6, 77–102.

Gül, E., Gül, R., Çokluk, Ö., & Kayrı, M. (2016). Açık uçlu maddelerin büyük ölçekli sınavlarda kullanılmasına ilişkin görüşler. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(2), 120–140.

İlhan, M., & Güler, N. (2018). Açık uçlu maddeler için hesaplanan zorluk indekslerinin klasik test kuramı ve çok yüzeyli Rasch ölçmesine göre karşılaştırılması. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 9(4), 15–34.

Karip, E. (2014). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023a). Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği. Resmî Gazete, 9 Eylül 2023.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023b). Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi. 12 Ekim 2023.

Öksüz, Y., & Demir, S. (2019). Açık uçlu sınav uygulamalarında öğretmen görüşleri. W Eğitim Dergisi, 9(1), 30–52.

Şimşek A, (2012), Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını, 225s, Ankara.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. bs.). Ankara: Seçkin.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretiminde Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Deneyimleri, Tercihleri ve Metaforik Algıları

Neşe Uygun

Sınıf Öğretmenliği, Gaziantep Üniversitesi

Problem Durumu

Yapay Zekâ (YZ) uygulamaları, eğitim teknolojilerinin en hızlı gelişen alanlarından biri haline gelmiş ve öğrenme ortamlarında bireyselleştirilmiş destek, uyarlanabilir ders içeriği tasarımı ve değerlendirme süreçlerinde önemli katkılar sunmaya başlamıştır (Holmes vd., 2019). Matematik öğretimi bağlamında ise YZ; problem çözme süreçlerinin modellenmesi, kavram yanlışlarının tespiti ve öğrencinin öğrenme yollarının izlenmesi gibi işlevlerle öğretme ve öğrenme sürecini dönüştürme potansiyeline sahiptir (Kulik & Fletcher, 2016). İlkokul matematik öğretiminde, soyut kavramların somutlaştırılması ve öğrencinin öğrenme eksikliklerinin erken dönemde fark edilmesi açısından kritik bir süreçtir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının bu tür teknolojilerle ilgili yetkinliklerinin geliştirilmesi, etkili öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi için önem taşımaktadır. İçerik, materyal veya etkinlikler geliştirmek için fikirler edinecek olan öğretmen adayları, mesleki gelişim açısından oldukça destek alacaktır. Öğretim sürecinde geri bildirim verme veya öğretimi destekleme görevlerini YZ uygulamalarından yararlanmaları öğretmenlerin yükünü hafifletebileceği belirtilmektedir (Dulkadir Yaman, 2025).

Alan yazında, YZ uygulamalarının öğretmen adayları tarafından nasıl kavramsallaştırıldığını ve öğretim süreçlerine nasıl entegre edildiğini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Zawacki-Richter vd., 2019). Saban ve diğerlerinin (2006) metaforları öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme gibi olgulara ilişkin öznel algılarını ortaya çıkarmada, anlamada ve açıklamada güçlü bir araştırma aracı olabileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının YZ'yi nasıl metaforik algıladıkları, YZ'ye ilişkin mesleki bakış açıları ve duyuşsal eğilimlerini ortaya koyabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının ilkökul matematik öğretiminde yapay zekâ uygulamalarının kullanımına ilişkin deneyimlerini, ders sürecine yönelik tercihlerini ve yapay zekâyı nasıl kavramsallaştırdıklarını metaforik algıları aracılığıyla ortaya koymaktır. Bu doğrultuda araştırmada, öğretmen adaylarının yapay zekâ destekli matematik öğretimine ilişkin görüşleri, öğretim sürecinde dikkatlerini çeken yapay zekâ uygulama aşamaları, matematik derslerinde kullanmayı tercih



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ettikleri yapay zekâ araçları ile bu tercihlerinin gerekçeleri incelenmektedir. Ayrıca adayların yapay zekâyı hangi metaforlarla ilişkilendirdikleri ve bu metaforların altında yatan pedagojik anlamların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının yapay zekâyâ yönelik pedagojik hazırbulunuşluk düzeylerinin, teknoloji entegrasyonuna yönelik yaklaşımlarının ve yapay zekânın sınıf içi kullanımına ilişkin farkındalıklarının öğretmen eğitim programlarına nasıl entegre edilmesi gerektiğine dair öneriler sunulması hedeflenmektedir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmeni adayları, ilkokul matematik öğretiminde yapay zekâ uygulamalarının kullanımını nasıl değerlendirmektedir?
- Sınıf öğretmeni adayları, yapay zekâyı hangi metaforlarla ifade etmektedir ve bu metaforlar yapay zekâyı hangi temalar altında konumlandırmaktadır?

Yöntem

Bu çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının ilkokul matematik öğretiminde yapay zekâ uygulamalarını kullanma deneyimlerini derinlemesine anlamayı amaçladığı için nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninde yürütülmüştür. Olgubilim, bireylerin bir kavram veya olgu hakkında yaşadıkları deneyimleri açıklar (Creswell, 2016). Günlük yaşıttaki deneyimlerin anlamını derinlemesine incelemeyi amaçlayan nitel bir araştırma desendir (Patton, 2014). Bu doğrultuda çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının YZ destekli matematik öğretimi süreçlerinde karşılaştıkları durumları nasıl deneyimledikleri, bu deneyimleri nasıl yorumladıkları ve söz konusu uygulamalara ilişkin hangi anlamları metaforik olarak ürettikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışmaya sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan ve araştırmacı tarafından düzenlenen altı haftalık YZ uygulamalarının kullanıldığı matematik öğretimi eğitimlerine katılan toplam 39 sınıf öğretmeni adayı dahil edilmiştir. Eğitim sürecinde adaylara; YZ'nin temel kavramları, YZ tabanlı içerik üretim araçları, örnek ilkokul matematik ders içerikleri ve öğretimsel uyarlama örnekleri uygulamalı etkinliklerle tanıtılmıştır. Öğretmen adayları eğitim sürecinde ders içeriği tasarlayarak sürece aktif katılım sağlamışlardır. Böylece çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının YZ uygulamalarına ilişkin öznel deneyimleme süreçleri katılımcı bakış açısıyla derinlemesine incelenmiştir.

Veriler ilk aşamada, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu ile yüz yüze toplanmıştır. Görüşme soruları; matematik dersinin öğretiminde YZ'nin kullanımına ilişkin düşüncelerini, dersin hangi aşamasında YZ uygulanmasının kullanılmasını, hangi YZ uygulamalarının tercih edilmesini, nedenlerini, deneyimlerini ve algılarını açıklamasını kapsamaktadır. İkinci aşamada ise veriler “Yapay



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

zekâ ... gibidir çünkü ...” şeklinde metafor tamamlama formu kullanılarak kalem-kâğıt aracılığıyla toplanmıştır.

Veriler toplandıktan sonra görüşme verileri içerik analiziyle, metafor verileri ise tematik kodlama yöntemiyle çözümlenmiştir. Kodlama güvenilirliği için bağımsız iki araştırmacı çalışmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının YZ'nin matematik öğretimini daha ilgi çekici hale getirdiğini, öğrenmeyi bireyselleştirdiğini ve öğretmenin planlama ve uygulama sürecinde zaman tasarrufu sağladığını ifade ettiklerini göstermiştir. Bu bulgu, Dulkadir Yaman'ın (2025) öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada da öğretmenin yükünü azalttığı sonuçlarıyla örtüşmektedir. Metaforlar incelendiğinde YZ'nin çoğunlukla öğretmen yardımcısı, rehber, ışık, köprü gibi destekleyici roller üzerinden anlamlandırıldığı görülmüştür. Bununla birlikte, bazı sınıf öğretmeni adayları YZ'nin aşırı kullanımı durumunda öğretmenin rolünü zayıflatılabileceğini veya öğrenci bağımlılığına yol açabileceğini belirtmiştir. Bu sonuçlar literatürdeki YZ'nin öğretmeni tamamlayıcı ancak yerine geçmeyen bir araç olduğu yönündeki bulgularla uyumludur (Holmes vd., 2019). Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının YZ'nin matematik dersinde etkili kullanımına ilişkin görüşleri, öğretmenin yönlendirici rolünün korunduğu, öğrencinin aktif öğrenen konumunda olduğu ve teknolojinin amaç değil, öğrenmeyi kolaylaştıran bir araç olarak konumlandığı dengeli bir öğretim anlayışını benimsediklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ, ilkökul matematik öğretimi, öğretmen eğitimi

Kaynakça

Creswell, J. W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal kitabevi.

Dulkadir Yaman, N. (2025). Öğretmen adaylarının yapay zekâ temelli metin oluşturucu hakkındaki görüşleri. *Education Technology Theory & Practice/Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 15(1), 1-21. <https://doi.org/10.17943/etku.1485828>

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.

Kulik, J. A., & Fletcher, J. D. (2016). Effectiveness of intelligent tutoring systems: a meta-analytic review. *Review of educational research*, 86(1), 42-78.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çev. Ed. M. Bütün ve S.B. Demir). Pegem Akademi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 509-522.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

2018 ve 2024 Matematik Öğretim Programlarının İspat Bileşenleri Bağlamında İncelenmesi

Osman Bağdat ¹ & Ayşegül Eryılmaz Çevirgen ²

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi

² Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

İspat matematiksel akıl yürütmenin temel bir unsuru olup yalnızca ileri düzey matematik konularına özgü soyut bir alan değil, matematik eğitiminin vazgeçilmez bir bileşeni olarak ele alınmalıdır (Stylianides, 2007). Günümüzde giderek artan bir biçimde, matematik öğretiminin rutin işlemlerin ötesine geçerek öğrencilerin matematiğin doğasına ilişkin derin bir anlayış geliştirmesini hedeflemesi gerektiği kabul edilmektedir. Bu bağlamda, akıl yürütme ve ispat süreçleri, öğrencilerin yapılandırılmış ve mantıksal düşünme becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır (Thompson, Senk ve Johnson, 2012). Bununla birlikte, birçok öğrenci ispatı soyut, erişilmesi güç ve günlük matematiksel deneyimlerinden kopuk bir kavram olarak algılamaktadır (Selden ve Selden, 1995). Oysa ispat, yalnızca doğruluğu sınama aracı değil; aynı zamanda matematiksel kavramları anlamlandırmanın, ilişkileri keşfetmenin ve düşünmeyi gerekçelendirmenin güçlü bir yoludur (Hanna, 2000; Stylianides, 2009).

İspatın okul matematiğine entegre edilmesi, öğrencilerin yalnızca sonuçlara ulaşmaya değil, aynı zamanda bu sonuçların nasıl ve neden geçerli olduğunu anlamaya odaklanmalarını sağlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin tümevarımsal akıl yürütmeden tümdengelimsel akıl yürütmeye geçişini destekleyerek onların matematiksel argümanlar kurma ve eleştirme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Harel ve Sowder, 1998; Stylianides, 2007; Otten, Males ve Gilbertson, 2014). Ancak, öğretim programları ve ders kitapları genellikle ispatla ilişkili akıl yürütmeye sınırlı yer vermekte; bu da öğrencilerin genelleme, gerekçelendirme ve doğrulama gibi temel yetkinliklerinin gelişimini kısıtlamaktadır (Davis, 2012; Zhang ve Qi, 2019). 2000’li yıllardan itibaren birçok ülke, matematik müfredatlarında “ispat” (proof/reasoning) ve “gerekçelendirme” (justification/argumentation) bileşenlerine yer vermeye başlamıştır. Örneğin, Danimarka ve Finlandiya gibi ülkeler erken yaşlardan itibaren ispatla ilgili bileşenlere programlarında yer vermeye başlamıştır (Hemmi, Lepik, & Viholainen, 2013). Ayrıca, uluslararası düzeyde yapılan müfredat analizlerinde, birçok ülkenin “akıl yürütme”, “matematiksel argüman kurma”, “ispat” gibi süreç becerilerine programlarında yer verdiklerini göstermektedir (Hanna vd., 2009).

Alanyazında okul matematiğinde yer alan ispat bileşenlerini çeşitli açılardan inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (örn. Davis, 2014; Stylianides, 2007). Bu çalışmada ise Hemmi vd. (2013) tarafından öğretim programlarında gelişimsel ispat ile ilişkili içeriklerin belirlenmesi için oluşturulan çerçeve esas alınmıştır. Bu çalışmaya göre gelişimsel ispatın analitik çerçevesi ispat, argümantasyon, araştırma, yapı, tanım, mantık olmak üzere altı kategoriyi içermektedir. İspat kategorisinde ele alınan ifadeler açıkça ispat veya tümdengelimli akıl yürütmeden bahseder. Argümantasyon kategorisinde yer alan ifadelerde ise ispattan bahsedilmese bile akıl yürütme, gerekçelendirme, sonuç çıkarma, sonuçların doğrulanması gibi kapsamlarda ispat ve tümdengelimli akıl yürütme içerebilir. Bunun yanında araştırma kategorisindeki ifadelerde düzen arama, nedensellik bulma, genelleme yapma, varsayım oluşturma ve bunları gerekçelendirme bulunmaktadır. Bir ifadenin yapı kategorisinde yer alması için ise matematiksel bağlantılar ve yapılar hakkında anlayışların geliştirilmesine atıfta bulunması gerekmektedir. Tanım kategorisi ifadelerinde matematiksel tanımlara ilişkin yeterliklerin ve anlayışın geliştirilmesi söz konusudur. Mantık kategorisi ifadelerinde matematiğin mantıksal ve biçimsel yönlerine atıfta bulunan sonuçların kesin ve mantıksal gerekçelendirmesini içeren ifadeler yer almaktadır.

Bu araştırma ispat bağlamında Türkiye matematik öğretim programlarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda 2018 ve 2024 yıllarında yayımlanan matematik öğretim programlarında 1-12. Sınıf düzeylerinde ispat bileşenlerinin ne ölçüde yer aldığı incelenmiştir.

Yöntem

Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman incelemesinin temel amacı; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada Türkiye’de 2018 yılında yayımlanan ilkökul, ortaokul ve lise matematik öğretim programlarında yer alan kazanımlar ile 2024 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Model Matematik Dersi Öğretim Programı ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri ispat bileşenleri açısından incelenmiş, bu çalışma kapsamında verilerin bir bölümüne dair bulgulara yer verilmiştir. 2024 ilkökul programında 111 öğrenme çıktısı ve 333 süreç bileşeni, ortaokul programında 100 öğrenme çıktısı ve 489 süreç bileşeni, lise programında (hazırlık+lise) ise 88 (11+77) öğrenme çıktısı ve 500 (40+460) süreç bileşeni olmak üzere toplam 297 öğrenme çıktısı ve 1314 süreç bileşeni bulunmaktadır. Araştırmada lise hazırlık programı kapsam dışı tutulmuş, toplamda 288 öğrenme çıktısı ve 1282 süreç bileşeni analiz edilmiştir. 2018 matematik öğretim programlarında ise 229 ilkökul, 215 ortaokul ve 130 lise olmak üzere toplam 574 kazanım analiz edilmiştir. Bu çalışma kapsamında ise 2024 matematik öğretim programında yer alan 288 öğrenme çıktısı ve 2018 matematik öğretim programlarında yer alan 574 kazanıma dair bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada ispat, argümantasyon, araştırma, yapı, tanım ve mantık olmak üzere altı ispat bileşeni belirlenmiş, bu bileşenlere dair göstergeler her bir kazanım, öğrenme çıktısı ve öğrenme süreçlerinde aranmış,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

programlarda her bir bileşene ne ölçüde yer verildiği açığa çıkarılmıştır. Analiz sürecinde iki araştırmacı verileri bağımsız bir şekilde kodlamış, tutarsız kodlamalarda uzlaşma sağlanana kadar analize devam edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen ilk sonuçlara göre 2024 TYMM Matematik Dersi Öğretim Programında yer alan 288 öğrenme çıktısından 267 tanesinde ispat bileşenine rastlanmıştır. Öğrenme çıktılarının büyük çoğunluğunun argümantasyon bileşeninde yer aldığı, tanım bileşenini içeren öğrenme çıktısının bulunmadığı, ispat ve mantık bileşenlerini içeren çok az sayıda öğrenme çıktısı olduğu belirlenmiştir. İlkokul ve lise programında yer alan öğrenme çıktılarının çoğunluğunun argümantasyon bileşeni ile ilişkili olduğu; ortaokul programında yer alan öğrenme çıktılarının çoğunluğunun yapı bileşeni ile ilişkili olduğu, diğer sınıf düzeylerine kıyasla araştırma ve argümantasyon kategorilerinde de ispat bileşenlerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. 2018 Matematik Dersi Öğretim Programında ise 574 kazanımdan 236 tanesinde ispat bileşenine rastlanmıştır. Kazanımların büyük çoğunluğunun araştırma bileşeni içerdiği, ispat, tanım ve mantık bileşenlerinin ise çok az bulunduğu belirlenmiştir. İspat ile ilişkilendirilen kazanımların büyük çoğunluğunun ilkökul kademesinde olması ilginç bir bulgudur. Ayrıca tüm kademeler içinde en çok araştırma bileşenine yönelik ifadelerle rastlanmıştır. Sonuç olarak 2024 TYMM Matematik Öğretim Programında yer alan öğrenme çıktılarının 2018 matematik öğretim programına kıyasla oransal açıdan daha çok ispat bileşeni içerdiği ve farklı ispat bileşenleri açısından daha zengin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: matematik öğretim programı, doküman incelemesi, ispat

Kaynakça

- Davis, B. (2012). How proof works: A sociocultural perspective. In G. Hanna & M. de Villiers (Eds.), Proof and proving in mathematics education (pp. 71–85). Springer
- Hanna, G. (2000). Proof, explanation and exploration: An overview. Educational Studies in Mathematics, 44(1–2), 5–23. <https://doi.org/10.1023/A:1012737223465>
- Hanna, G., de Villiers, M., Arzarello, F., Stylianides, A. J., & others. (2009). Reasoning, proof, and proving in mathematics education. In M. Niss (Ed.), ICME-11 Topic Study Group Reports. International Commission on Mathematical Instruction (ICMI). Retrieved from <https://www.mathunion.org/icmi/projects/icme-11-topic-study-group-reports/reasoning-proof-and-proving-mathematics-education>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Harel, G., & Sowder, L. (1998). Students' proof schemes: Results from exploratory studies. In A. H. Schoenfeld, J. Kaput, & E. Dubinsky (Eds.), *Research in Collegiate Mathematics Education III* (pp. 234–283). American Mathematical Society.

Hemmi, K., Lepik, M., & Viholainen, A. (2013). Analysing proof-related competences in Estonian, Finnish and Swedish mathematics curricula-towards a framework of developmental proof. *Journal of Curriculum Studies*, 45 (3), 354-378. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.754055>

Otten, S., Males, L. M., & Gilbertson, N. J. (2014). The introduction of proof in secondary geometry textbooks. *International Journal of Educational Research*, 64, 107–118. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.011>

Selden, A., & Selden, J. (1995). Unpacking the logic of students' proofs. *Educational Studies in Mathematics*, 29(2), 123–151. <https://doi.org/10.1007/BF01274210>

Stylianides, A. L. (2007). Proof and proving in school mathematics. *Journal for research in Mathematics Education*, 38(3), 289-321.

Stylianides, A. J. (2009). Reasoning-and-proving in school mathematics textbooks. *Mathematical Thinking and Learning*, 11(4), 258–288. <https://doi.org/10.1080/10986060903253954>

Thompson, D. R., Senk, S. L., & Johnson, G. J. (2012). Opportunities to learn reasoning and proof in high school mathematics textbooks. *Journal for Research in Mathematics Education*, 43(3), 253–295. <https://doi.org/10.5951/jresematheduc.43.3.0253>

Zhang, W., & Qi, C. (2019). Opportunities to learn proof in Chinese secondary mathematics textbooks. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(4), 825–845. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9894-2>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Fermi Problemleri Aracılığıyla Öğretmen Adaylarının Tahmin Stratejilerinin İncelenmesi

Sümeýra Dođan Cořkun ¹, Pınar Anapa Saban ² & Osman Bađdat ³

¹ Sınıf Öğretmenliği, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

² Matematik Eğitimi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

³ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Tahmin, öğrencilerin matematiksel akıl yürütme süreçlerini destekleyen temel bir beceri olarak okul matematiğinde önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye’de 2005 yılından itibaren uygulanan öğretim programlarında tahmin becerisine özel vurgu yapılmış; bu beceri, ilkokul düzeyinden başlayarak öğrenme çıktılarında sistematik biçimde yer almıştır. Tahmin, bireylerin kesin hesaplamalara başvurmadan, akıl yürütmeye dayalı biçimde yaklaşık sonuçlar üretmelerini sağlayan zihinsel bir süreçtir. Günlük yaşamda olduğu kadar okul matematiğinde de kullanılan bu beceri, öğrencilerin sayısal ilişkileri kavramsallaştırma ve uzamsal bilgiyi zihinsel olarak manipüle etme yetilerini geliştirir (Sowder, 1992; Van de Walle, Karp & Bay-Williams, 2010). Tahmin becerisi, dört temel türde ele alınmaktadır: işlemsel, ölçüsel, çokluk (numerosity) ve sayı doğrusu üzerindeki tahmin. Bu çalışmanın odağında yer alan ölçüsel tahmin, bireyin bir nesnenin belirli bir özelliğini (örneğin uzunluk, ağırlık, hacim) tanımlayıp, ölçme araçlarını kullanmaksızın bu özelliğe yaklaşık bir değer atama sürecidir (Joram, Subrahmanyam, & Gelman, 1998).

Ölçüsel tahmine dayalı problemlerde çözümün doğruluğa yakınlığı kadar, öğrencilerin tahmin sürecinde ortaya koydukları stratejiler büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin tahmine yönelik strateji oluşturmalarında ise özellikle sunulan bağlamın özgünlüğü ve gerçekçi olması oldukça önemlidir. Bu bağlamda Fermi problemleri, öğrencilerin tahmin becerilerini geliştirme ve matematiği günlük hayatla ilişkilendirme açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Fermi problemlerinde eksik veya belirsiz verilere rağmen öğrencilerden varsayım yaparak, akıl yürütme ve yaklaşık hesaplama süreçlerini yürütmeleri beklenir (Ärlebäck, 2009). Dolayısıyla, öğretmen adaylarının Fermi problemlerine yönelik stratejilerini incelemek, onların tahmin süreçlerini ve bu beceriyi öğretim sürecinde nasıl destekleyebileceklerini anlamak açısından önemli görülmektedir. Literatürde yapılan çalışmalar çoğunlukla iki boyutlu bağlam içeren Fermi problemlerinde öğrencilerin stratejilerini incelemektedir (örn. Albarracín & Gorgorió, 2012; 2019; López-Serentill, 2024; Segura & Ferrando, 2023). Ancak özellikle bir cismin içine doldurulan daha küçük boyuttaki nicelikleri tahmin etmeye yönelik, üç

boyutlu bağlam içeren Fermi problemlerine dair stratejileri incelemeye yönelik çalışmalar sınırlı sayıdadır. Dolayısıyla bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının üç boyutlu bağlamda sorulan bir Fermi problemine dair çözümleri çözümlerinin doğruluğu, gerekçelendirme düzeyi ve ortaya çıkan stratejiler açısından incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı dördüncü sınıfında öğrenim gören 25 öğretmen adayı (21 kadın, 4 erkek) ile yürütülmüştür. Amaçlı örnekleme yöntemleriyle seçilmiş katılımcılar hem kuramsal hem de alan eğitimi derslerini tamamlamış olup daha önce Fermi problemleriyle ilgili herhangi bir deneyimleri olmamıştır. Veriler, hacim ölçme bağlamında tasarlanan bir Fermi problemine yönelik öğrenci cevaplarından oluşmaktadır. Problem uzman görüşleri doğrultusunda geçerlik açısından gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Veri toplama süreci iki aşamada gerçekleşmiştir: İlk aşamada öğretmen adaylarına Fermi problemleri tanıtılmış, ardından ikinci aşamada problem çözme oturumu yapılmıştır. Bu oturumda öğretmen adaylarına “Haribo Ayıcığı” adı verilen “Bir Haribo kolisinde kaç Haribo ayıcığı vardır?” sorusu yöneltilmiştir. Problemden katılımcılardan çözüm süreçlerini ayrıntılı olarak açıklamaları istenmiştir. Veriler çözümün doğruluğu, çözümün gerekçelendirme düzeyi ve çözüm stratejileri açısından analiz edilmiştir. Çözümün doğruluğuna dair analizde öğretmen adaylarının çözümleri incelenerek uzmanlar tarafından belirlenen makul, kabul edilebilir ve kabul edilemez çözüm aralıklarına göre sınıflandırılmıştır. Çözümün gerekçelendirme düzeyine dair analizde öğrenci çözümlerine dair açıklama ya da gerekçelerinin uygunluğuna dayalı bir analiz yapılmıştır. Stratejilerin analiz sürecinde Segura ve Ferrando’nun (2021) sınıflamasına dayanarak üç ana strateji (Linerizasyon, Temel Birim ve Yoğunluk) ile bu stratejilerin birleşimlerinden oluşan kombinasyon stratejileri belirlenmiştir. Çalışmada her bir analiz aşaması iki alan uzman ile birlikte yürütülmüş, kodlamalarda tutarsızlığın olduğu durumlarda fikir birliğine varılana kadar tartışmaya devam edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen ilk bulgulara göre Haribo Ayıcığı probleminde öğretmen adaylarının çözümleri doğruluk açısından analiz edildiğinde 6 öğretmen adayının makul çözüm aralığında, 3 öğretmen adayının kabul edilebilir çözüm aralığında, geri kalan 16 öğretmen adayının çözümlerinin ise kabul edilemez aralıkta çözüm ürettiği görülmüştür. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının çözümlerinin uzmanlar tarafından belirlenen cevaptan %50 ve üzeri sapma içerdiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çözümleri ortaya koydukları gerekçeler açısından incelendiğinde büyük çoğunluğunun çözümlerinin gerekçelerine dair mantıklı bir açıklama ya da gerekçe sunmadığı görülmüştür. Son olarak çözüm stratejileri incelendiğinde çoğunlukla Yoğunluk-Temel Birim ve Yoğunluk – Linerizasyon gibi ikili stratejilerin yanısıra seyrek de olsa Yoğunluk, Temel Birim, Linerizasyon stratejileri kullanılırken, bir öğrencinin Yoğunluk+Temel Birim+Linerizasyon üçlü kombinasyonunu içeren strateji kullandığı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuçlar öğretmen adaylarının sorulan Fermi problemine yönelik tahminlerinin belirlenen kabul edilebilir değerlerin oldukça uzağında, çözümlerine dair yeterli açıklama ve gerekçelendirmelerin olmadığı ve Yoğunluk stratejisi odaklı çözümler içerdiğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Fermi problemi, tahmin, strateji

Kaynakça

Albarracín, L., & Gorgorió, N. (2012). Inconceivable magnitude estimation problems: An opportunity to introduce modelling in secondary school. *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1(7), 20-33.

Albarracín, L., & Gorgorió, N. (2019). Using large number estimation problems in primary education classrooms to introduce mathematical modelling. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 27(2).

Ärleback, J. B. (2009). On the use of realistic Fermi problems for introducing mathematical modelling in school. *The Mathematics Enthusiast*, 6(3), 331–364.

Battista, M. T., & Clements, D. H. (1996). Students' understanding of three-dimensional rectangular arrays of cubes. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27, 258–292. <https://doi.org/10.2307/749365>

Joram, E., Subrahmanyam, K., & Gelman, R. (1998). Measurement estimation: Learning to map the route from number to quantity and back. *Review of Educational Research*, 68(4), 413-449.

López-Serentill, P. (2024). Mathematical knowledge of pre-service teachers when performing measurement estimation tasks. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 20(9), em2508.

Ross, J., & Ross, M. (1986). Fermi problems or how to make the most of what you already know. In H. L. Schoen & M. J. Zweng (Eds.), *Estimation and mental computation* (pp. 175–181). Reston, VA: NCTM.

Segura, C., & Ferrando, I. (2021). Classification and analysis of pre-service teachers' errors in solving Fermi problems. *Education Sciences*, 11(8), 451.

Segura, C., & Ferrando, I. (2023). Pre-service teachers' flexibility and performance in solving Fermi problems. *Educational Studies in Mathematics*, 113(2), 207-227.

Sowder, J. (1992). Estimation and Number sense. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning. A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 371–389). Macmillan.

Van de Walle, J., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2010). *Elementary and middle school mathematics* (7th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Fizik Öğretmen Adaylarının Elektrik Konusundaki Orantısal Akıl Yürütmeye Dayalı Problem Çözme Stratejilerinin Araştırılması

Hatice Öztürk Ferah ¹ & Deniz Gürçay ²

¹ Fizik Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Fizik Öğretmenliği, Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Fen ve matematik birlikte uzun bir geçmişe sahiptir ve ayrı ayrı disiplinler olarak ele almak imkansızdır. Çünkü fen, sadece doğa ile ilgili bilgiler bütünü değil, bu bilgiyi oluşturmak ve geliştirmek için kullanılan uygulamaları da içerir (National Research Council [NRC], 2012). Bu nedenle bilim insanlarının nasıl çalıştığını anlamak ve bilimsel bilgiyi geliştirmek için bu uygulamalara dahil olmak oldukça önemlidir. Galileo Galilei'nin cisimlerin yeryüzüne düşüşünü matematiksel modelleme kullanarak ifade etmesinden bu yana matematik bilimde önemli bir rol oynamakta olup matematiksel düşünme bilim adamlarının bilgiyi oluştururken ve geliştirirken ihtiyaç duydukları bir düşünme biçimidir (NRC, 2012).

Orantısal akıl yürütme becerisi bir orantı tarafından matematiksel olarak şekillendirilen bir durumu tanıyabilme orantı problemlerini çözebilme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Cramer ve Post, 1993). Matematiksel akıl yürütme çeşitleri arasında orantısal akıl yürütme önemli bir yere sahiptir; çünkü oran ve orantı, hız, moment, yoğunluk, gibi fizik ve kimya kavramlarının ve yaşayan sistemlerin genetiği gibi biyoloji konularının anlaşılabilmesi için gerekli ve önemli bir matematiksel araçtır (Wollman ve Lawson, 1978). Birçok çalışmada yer alan özkütle, kuvvet, ivme, hız, güç, verim, moment ve basınç gibi birçok kavramın orantısal akıl yürütme becerisi gerektirdiği ifade edilmiştir (Akatugba ve Wallace, 2009). Öğrencilerin orantısal akıl yürütme becerilerinin yetersiz düzeyde kalması, şüphesiz ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan sınavlarda da başarının yakalanmasına engel olmaktadır.

Orantısal akıl yürütme matematiksel bir akıl yürütme biçimi olup fen ve matematik arasındaki en temel ve en eski ilişkilerden biridir ve hem matematik hem de fen bilimlerinde gerekli olan akademik başarı için önemli bir yere sahiptir (Cramer ve Post, 1993). Öğrencilerin fizik dersini öğrenirken karşılarına çıkan zorlukların büyük bir kısmı orantısal akıl yürütme becerileriyle ilgilidir (Akatugba ve Wallace, 2009). Çünkü öğrenciler bu tür akıl yürütme stratejilerini fizikte sıklıkla karşılaştıkları kavramlara entegre ederken zorluklar yaşamaktadırlar.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Elektrik, fizik öğretim programının temel alanlarından biri olup 10.sınıf ve 11. sınıf öğretim programlarında yer alan geniş bir konudur. Bunun yanı sıra elektrik konuları, kavramların soyut olmasından dolayı da anlaşılması güç konular olduğu gibi, orantısal akıl yürütme becerisi gerektirmektedir. Bu nedenle elektrik konularındaki öğrenme güçlüklerini inceleyen öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenlerle yapılan birçok çalışma vardır (Taşlıdere ve Eryılmaz, 2012). Orantısal akıl yürütme konusunda öğretmenlerin de öğrencilerle benzer zorlukları yaşadıkları dikkat çekmektedir (Lobato ve ark., 2011). Bu çalışmada öğretmen adaylarının elektrik problemlerini çözerken kullandıkları problem çözme stratejileri araştırılmıştır.

Orantısal akıl yürütmeye dayalı problem çözme stratejileri

Alan yazında öğrencilerin orantısal akıl yürütme problemlerini çözmek için kullandıkları birçok problem çözme stratejisi belirlenmiştir (Cramer ve Post, 1993).

Birim oran stratejisi: Bu strateji birim miktarlar bulunarak daha sonra istenilen miktar ile çarpma işlemi yapılarak sonuca ulaşılmasını ifade eder (Cramer ve Post, 1993).

Değişim çarpanı stratejisi: Bu strateji, eldeki veriler dikkate alınarak bu verilerin birbirine eşitlenmesini ya da yakınlştırılmasını sağlayacak değişim çarpanının belirlenip küçük olan veriyle değişim çarpanının çarpılması sonucu iki veri arasında karşılaştırmanın yapıldığı strateji türüdür (Cramer ve Post, 1993).

Denk kesirler stratejisi: Bu stratejide iki kesrin pay ve paydaları arasındaki kat miktarı kullanılarak bilinmeyen bulunur (Cramer ve Post, 1993).

İçler dışlar çarpımı stratejisi: Bu stratejide, denk iki kesirden birinin payı ile diğerinin paydasının; birinin paydası ile diğerinin payının çarpılarak birbirine eşitlenmesiyle elde edilen denklemin çözülerek bilinmeyen değere ulaşılır (Cramer ve Post, 1993).

Denklik sınıfı stratejisi: Bu stratejide, problemde elde edilen orana denk kesirler üreterek öğrencilerin doğru cevabı bulmasıdır (Bart ve diğerleri, 1994).

Toplamsal ilişki stratejisi: Bu strateji, ‘Bir oran dahilinde bir ilişki kurmayı ve bunu tekrar tekrar ekleyerek bunu istenilen orana genişletmeyi içerir.’ (Tourniaire ve Pulos, 1985; s.184).

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma deseni olarak ise nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması seçilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırılmanın katılımcıları

Örneklem seçim yöntemi olarak nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan amaçlı örneklem yöntemlerinden araştırmacıya uygunluk yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya Ankara’da bulunan bir devlet üniversitesinin fizik öğretmenliği bölümünden, son sınıf öğrencisi 3 kadın, 2 erkek öğretmen adayı katılmıştır.

Veri toplama araçları

Araştırmada kullanılan orantısal akıl yürütme soruları (OAYS), elektrik konusundaki orantısal akıl yürütmeye dayalı problemleri çözerken kullandıkları problem çözme stratejilerine ilişkin veri elde etmek amacıyla kullanılmıştır. OAYS oluşturulurken, Mantıksal Düşünme Grup Testi (MGDT), Mantıksal Düşünme Yeteneği Testi (MDYT), ÖSYM tarafından üniversite giriş sınavlarında geçmiş yıllarda sorulmuş elektrik soruları, MEB ders kitabı kullanılmıştır. OAYS’ta yer alan 1., 2., ve 3. maddeler Mantıksal Düşünme Grup Testinden (MDGT- Group Assessment of Logical Thinking Ability- GALT) alınmıştır. MDGT, Roadgranka ve ark., (1982) tarafından geliştirilmiş olup toplam 21 maddeden oluşmaktadır. OAYS’ta yer alan 4. soru ise Mantıksal Düşünme Yeteneği Testinden (MDYT- Test of Logical Thinking Ability- TOLT) seçilmiştir. MDYT’de yer alan 1. madde klasik bir oran-orantı sorusu olduğu için bu maddenin OAYS’ta yer alması gerektiğine karar verilmiştir. MDYT, Tobin ve Capie (1981) tarafından mantıksal düşünme yeteneğini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olup orantısal akıl yürütme (2 madde), değişkenleri kontrol etme (2 madde), ilişkisel akıl yürütme (2 madde) ve birleştirici akıl yürütme alt boyutlarından oluşmaktadır. OAYS’ta yer alan 5., 6., 7, 8. ve 9. maddeler ÖSYM tarafında yapılan üniversite giriş sınavlarında sorulmuş olan orantısal akıl yürütme becerisi gerektiren elektrik problemleri arasından seçilmiştir. OAYS’ta yer alan 10. soru ise araştırmacı tarafından hazırlanmış olup orantısal akıl yürütme problem türleri arasından niteliksel araştırmaya örnek teşkil etmesinin yanında ters orantı bilgisini de içermektedir.

Öğretmen adaylarından OAYS’ın çözümlerini yaparken tüm soruları iki yoldan çözmeleri istenmiştir.

OAYS oluşturulduktan sonra iki alan uzmanından kapsam geçerliliğine ilişkin görüş alınmıştır. Alınan görüşler sonucunda OAYS’ın kapsam geçerliliğini sağladığı tespit edilmiştir. OAYS’ın güvenilirliği ise hazırlanan rubrik aracılığıyla sağlanmıştır.

Verilerin analizi

OAYS’ta yer alan soruların öğretmen adayları tarafından yapılan çözümleri, kullanılan problem çözme stratejilerine göre analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının OAYS’ın çözümünde kullandıkları problem çözme stratejilerini tespit etmek için literatürden (Cramer ve Post, 1993) elde edilen kodlar kullanılmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının çoğunluğunun OAYS'ın çözümlerini yaparken ikinci bir çözüm yolu üretmedikleri görülmüştür. DeMeo (2008)'e göre orantısal akıl yürütme problemlerini birden fazla yoldan çözebilmek, kavramların somut bir şekilde anlaşıldığının bir göstergesidir. Öğretmen adaylarının kavramları somut bir şekilde anlama bakımından yetersiz oldukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının en çok kullandıkları problem çözme stratejisi içler dışlar çarpımı stratejisidir. Öğretmen adayları, içler dışlar çarpımı stratejisinden sonra en çok değişim çarpanı stratejisini kullanmış olup birim oran ve denk kesirler stratejilerini daha az kullanmışlardır. Denklik sınıfı ve toplamsal ilişki stratejilerini ise hiç kullanmamışlardır.

İçler dışlar çarpımı stratejisi orantısal akıl yürütme becerisinin en az kullanıldığı stratejidir (Post ve ark., 1998). Bu nedenle içler dışlar çarpımı algoritmasının öğretilmesi birçok matematik eğitimcisi tarafından onaylanmamaktadır (Dole ve ark., 2007). Orantısal akıl yürütme becerisi gerektiren fizik problemlerini çözerken, içler dışlar çarpımı stratejisini kullanmak doğru sonuca kısa yoldan ulaştırırsa da öğrencilerin orantısal akıl yürütme becerilerine en az katkıyı sağladığı göz önünde bulundurulmalıdır. Alan yazında öğretmenlerin algoritmik yaklaşımının genellikle öğrencilerin problemlere yaklaşma şekline benzemediği ortaya konmuştur (Lobato ve ark., 2011).

Öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin farkındalıklarının ve bilgilerinin olmaması orantısal akıl yürütme gerektiren fizik problemlerinin çözümlerinin öğrencilere aktarılması konusunda sıkıntı oluşturabilir.

Anahtar Kelimeler: fizik eğitimi, orantısal akıl yürütme, elektrik, problem çözme stratejileri, öğretmen adayları

Kaynakça

Akatugba, A. H., & Wallace, J. (2009). An Integrative Perspective on Students' Proportional Reasoning in High School Physics in a West African Context. *International Journal of Science Education*, 31(11), 1473–1493.

Bart, W., Post, T., Behr, M., and Lesh, R. (1994). A diagnostic analysis of a proportional reasoning test item: an introduction to the properties of a semi-dense item. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 16(3), 1-11.

Cramer, K., & Post, T. (1993). Making connections: A case for proportionality. *Arithmetic Teacher*, 40(6), 342–346.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

DeMeo, S. (2008). Multiple solution methods for teaching science in the classrooms: improving quantitative problem solving using dimensional analysis and proportional reasoning. Boca Raton: Universal Publishers.

Dole, S., Wright, T., Clarke, D. and Hilton, G. (2007). Making connections science and mathematics. Redefining learning culture for sustainability (pp.184–194). Second International Conference on Science and Mathematics Education, Penang, Malaysia, 13–16 November 2007.

Lobato, J., Orrill, C. H., Druken, B., & Jacobson, E. (2011). Middle School Teachers' Knowledge of Proportional Reasoning for Teaching. In Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA) (pp. 1–14). New Orleans, LA.

NRC. (2012). A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas. Washington, DC: The National Academies Press.

Roadrangka V., Yeany, R. H. & Padilla M. J. (1982). Group test of logical thinking. University of Georgia, Athens, GA.

Post, T.R., Behr, M.J., & Lesh, R. (1998). Proportionality and the development of prealgebra understandings. In A. Shulte (Ed.), The ideas of algebra K-12 (pp. 78- 90). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Taşlıdere, E. ve Eryılmaz, A. (2012). Basit elektrik devreleri konusuna yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi ve öğrencilerin tutumlarının değerlendirilmesi. Journal of Science Education, 9(1), 31-46.

Tobin, Kenneth G., William Capie. 1981. The Development and Validation of a Group Test of Logical Thinking. Educational and Psychological Measurement. c. 41. s. 2: 413-423.

Tourniaire, F., Pulos, S. (1985), Proportional Reasoning: A Review of the Literature, Educational Studies in Mathematics, v16 n2 (May, 1985): 181-204.

Wollman, W. ve Lawson, A. (1978). The influence of instruction on proportional reasoning in seventh graders. Journal of Research in Science Teaching, 15(3), 227-232.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Fizik Eğitiminde Kanıta Dayalı Araştırmaların Eğilimleri: Sistematik Literatür Taraması

Sevim Bezen ¹ & İpek Derman ²

¹ Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri Bölümü, Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim araştırmalarında kanıta dayalı uygulamalar son yıllarda ön plana çıksa da eğitim uygulamalarının mevcut en iyi kanıtlara dayanması gerektiğini ve bu amaçla araştırma bulgularının sistematik biçimde derlenip öğretmenlerin erişimine sunulmasının önemi uzun yıllardır vurgulanmaktadır (Davies, 1999). Kanıta dayalı uygulamalara yapılan bu çağrılar belirli eğitim alanlarında güvenilir araştırma kanıtlarına duyulan ihtiyaca işaret etmektedir. Bu ihtiyacı karşılamak üzere, Knogler ve diğerleri (2022) 2004-2019 yılları arasında fen ve matematik eğitimi alanında yapılmış 41 meta-analizin sonuçlarını derleyerek kanıta dayalı uygulamaları desteklemeyi amaçlamıştır. Ancak farklı disiplin ve yöntemlerden gelen araştırma çıktılarının hızla çoğalması, eğitimciler ile politika yapıcılar için “neyin işe yaradığına” dair en iyi kanıtlara erişimi zorlaştırmakta; araştırma bulgularının nasıl seçilip düzenleneceği sorusu kritik olmaktadır.

Fen ve özellikle fizik eğitiminde de kanıta dayalı yaklaşımların önemi gün geçtikçe artmaktadır. Çünkü birçok ülkede fen ve matematik eğitimi için geliştirilen ulusal programlar ve standartlar, başarılı öğretim için hedef ve içerikleri tanımlasa da bu hedeflere ulaşmak için hangi yöntemlerin kullanılması gerektiğini belirtmemektedir. Dolayısıyla fen eğitimi araştırmalarında etkili öğretim stratejilerini ampirik olarak belirlemek öne çıkan bir ihtiyaç olmuştur. Nitekim fizik eğitimi alanında son on yılda öğretim uygulamalarının büyük ölçüde kanıta dayalı yaklaşımlara yöneldiği; kavramsal anlamaya ve teknoloji destekli öğrenmeye daha fazla vurgu yapıldığı belirtilmektedir (Parra-Zeltzer vd., 2025). Ayrıca, 2000-2024 dönemini kapsayan bir bibliyometrik çalışma, kanıta dayalı öğretim konulu yayınların sayısının düzenli biçimde arttığını ve 2020-2021 yıllarında zirve yaptığını ortaya koymuştur (Derman ve Bezen, 2025).

Kanıta dayalı uygulama yaklaşımı, eğitimde araştırma ve uygulama arasındaki uçurumu kapatarak öğretmen ve öğrenci deneyimlerini iyileştirmeyi hedeflemektedir. Bu yaklaşıma ilişkin tartışmalarda genellikle araştırma bulgularının karar süreçlerini doğrudan etkilediğidir (Cain vd., 2019). Nitekim son dönem çalışmalar, öğretmenlere araştırma makalelerini okuma, tartışma ve sınıf içi uygulamada

kullanma fırsatı verildiğinde bunun neyi ve nasıl düşündüklerini anlamlı biçimde etkilediğini göstermektedir. Araştırma ile etkileşim, öğretmenlere uygulamalarında kullanabilecekleri yeni fikirler kazandırmakta ve kavramsal çerçevelerini zenginleştirmektedir. Dahası, öğretmenlerin araştırmaya katılımı yerleşik pedagojik uygulamaları sorgulamalarına, yeni yöntemleri denemeye istekli olmalarına ve öğrencilerin öğrenmelerine dair kanıtları daha eleştirel değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır (Cain, 2015; Cain vd., 2019). Tüm bu araştırma bulguları, fizik eğitiminde kanıta dayalı yaklaşımların giderek önem kazandığını ve eğitim araştırmaları ile uygulamaları için değerli bir çerçeve sunduğunu göstermektedir. Ancak fizik eğitimi alanındaki kanıta dayalı araştırmaların genel eğilimlerini ve alanyazındaki bu önemli boşluğu sistematik olarak inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Bu nedenle, bu çalışma fizik eğitiminde kanıta dayalı araştırmaların eğilimlerini kapsamlı biçimde analiz etmeyi ve böylece literatürdeki boşluğu doldurarak gelecekteki araştırmalar ile uygulamalar için yol gösterici olmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda çalışmada aşağıdaki soruların yanıtı aranmıştır:

1. Araştırmaların eğilimleri nasıldır?
 - a. Demografik özellikler (yayın yılı, katılımcılar, araştırma metodolojisi, veri toplama araçları ve veri analizi)?
 - b. Araştırmaların odağı?
2. Araştırmaların teorik çerçeveleri nasıldır?
3. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada, fizik eğitiminde kanıta dayalı araştırmaların kapsamlı ve tarafsız bir şekilde incelemek için sistematik literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmanın amacı, fizik eğitiminde gerçekleşen kanıta dayalı araştırmaların eğilimlerini, teorik çerçevelerini ve sonuçlarını araştırmaktır. Page vd. (2021) tarafından vurgulandığı gibi, sistematik incelemeler, çalışmalarını detaylıca ele almak ardından araştırmalardaki boşlukları belirlemek ve bunların geliştirilmesine ve değerlendirilmesine yardımcı olmak bağlamında alanyazında önemli rol oynamaktadır.

Araştırmada Web of Science (WOS) ve SCOPUS veri tabanlarında Ağustos 2025'te elektronik arama gerçekleştirdi. WOS veri tabanında -‘TS=((“evidence based”) AND (“physics education” OR “physics teach*” OR “physics learn*” OR “physics class*” OR “physics curriculum*” OR “physics student*” OR “physics instruction*” OR “physics practice*” OR “practice of physics” OR “learning of physics” OR “teaching of physics” OR “instruction of physics”))’- gelişmiş arama yapılmıştır. Bu arama sonucunda 53 makaleye ulaşılmıştır. Arama sonuçlarını iyileştirmek için ‘article ve early article’ ve ‘Education Educational Research, Education Scientific Disciplines’ filtreleri uygulanmış ve çalışma sayısı 28’e düşmüştür. Bu çalışmalar arasından araştırma amacı ile ilişkili olmayan 9 çalışma çıkarılarak WOS veri tabanından 19 çalışmanın incelenmesine karar verilmiştir. SCOPUS veri tabanında ise, -‘TITLE-ABS-KEY ((“evidence based”) AND (“physics education” OR “physics

teach*" OR "physics learn*" OR "physics class*" OR "physics curriculum*" OR "physics student*" OR "physics instruction*" OR "physics practice*" OR "practice of physics" OR "learning of physics" OR "teaching of physics" OR "instruction of physics"))'- gelişmiş taraması yapılmış ve 65 makaleye ulaşılmıştır. Bu makaleler için 'article' ve 'social sciences' filtreleri uygulandıktan sonra 25 makale elde edilmiştir. Bu çalışmaların 4'ünün araştırmanın amacı ile ilişkisiz olduğu ve 16 makalenin de WOS veri tabanında elde edilen çalışmalarla çakıştığı belirlenmiştir. Dolayısıyla SCOPUS veri tabanından 5 makale çalışmaya dahil edilmiştir. Toplamda WOS ve Scopus veri tabanlarından elde edilen 24 makale araştırma sürecinde ele alınmıştır. Araştırmada, çalışmalar içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Verileri kodlama ve analizde MAXQDA 24 programından yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucu, bu alandaki araştırmaların sayısının özellikle son yıllarda arttığını, ancak yıllar arasında düzenli bir dağılım göstermediğini ortaya koymuştur. Çalışmaların büyük çoğunluğu yükseköğretim düzeyindeki katılımcılarla yürütülmüş ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmaların kanıta dayalı uygulamalar çerçevesinde genellikle kavramsal anlamaya, eleştirel düşünme ve akıl yürütme becerilerine ve teknoloji destekli öğretim uygulamalarına yöneldiği tespit edilmiştir. Kuramsal çerçeve olarak yapılandırmacı öğrenme kuramı öne çıkmış; öğrencilerin aktif katılımı, sosyal etkileşimi ve öğrenme süreçlerine etkisi vurgulanmaktadır. Kanıta dayalı öğretim uygulamalarının bilgi, beceri ve tutum gelişimi üzerinde olumlu etkiler sağladığı; öğrencilerin kavramsal anlayış ve bilimsel akıl yürütme becerilerini artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca, teknoloji destekli öğrenme ortamlarının bu süreci destekleyici nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında araştırmalarda öğretmenlerin kanıta dayalı yaklaşımın önemini ve öğretim uygulamalarını incelemenin öğretim ve öğrenci öğrenmesini geliştirmek için güçlü bir araç olduğunu fark ettikleri ifade edilmiştir. Bu noktada ilerleyen çalışmalarda fizik eğitiminde kanıta dayalı uygulamaların sadece öğretim stratejileri değil, aynı zamanda politika yapıcılar, okul liderleri tarafından nasıl algılandığının ve öğretmen eğitimi programlarında nasıl yer aldığının çok yönlü olarak incelenmesi önerilebilir (Beahm ve Cook, 2021). Uygulayıcılarla araştırmacılar arasında sürekli iş birliğini teşvik eden modellerin geliştirilmesinin de bu boşluğun giderilmesine katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: fizik eğitimi, kanıta dayalı araştırma, sistematik literatür taraması, eğitimde kanıt temelli yaklaşımlar.

Kaynakça

Beahm, L. A. ve Cook, B. G. (2021). Merging practice-based evidence and evidence-based practices to close the research-to-practice gap. In *The next big thing in learning and behavioral disabilities* (pp. 47-60). Emerald Publishing Limited.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Cain, T. (2015). Teachers' engagement with research texts: Beyond instrumental, conceptual or strategic use. *Journal of Education for Teaching*, 41(5), 478–492. <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1105536>

Cain, T., Brindley, S., Brown, C., Jones, G. ve Riga, F. (2019). Bounded decision-making, teachers' reflection and organisational learning: How research can inform teachers and teaching. *British Educational Research Journal*, 45(5), 1072–1087. <https://doi.org/10.1002/berj.3551>

Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108–121. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00106>

Derman, İ. ve Bezen, S. (2025). Mapping the evolution of evidence-based teaching in science education: A bibliometric approach. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 1–38. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1517854>

Knogler, M., Hetmanek, A. ve Seidel, T. (2022). Determining an evidence base for particular fields of educational practice: A systematic review of meta-analyses on effective mathematics and science teaching. *Frontiers in Psychology*, 13, 873995. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873995>

Page M.J., McKenzie J.E., Bossuyt P.M., Boutron I., Hoffmann T.C., Mulrow C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E.W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews, *BMJ*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Parra-Zeltzer, V. R., Huincahue, J. ve Abril, D. (2025). Newton's second law teaching strategies—Identifying opportunities for educational innovation. *Education Sciences*, 15(6), 748. <https://doi.org/10.3390/educsci15060748>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yapay Zekâ Destekli Fizik Eğitiminde BİLSEM Öğrencilerinin Girişimciliğinin İncelenmesi: Bir TÜBİTAK 4004 Projesi Örneği

Aycan Ergin Akgün

Fizik Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Düziçi BİLSEM

Problem Durumu

Yapay zekâ (YZ) günümüz eğitim ortamlarında giderek daha görünür hale gelen ve entegre olan bir teknolojidir. Öğrencilerin yalnızca bilgiye erişim biçimlerini değil, öğrenme süreçlerindeki üretkenliklerini, yaratıcılıklarını ve girişimcilik yönelimlerini de dönüştürme potansiyeline sahiptir. Bu nedenle YZ'nın eğitimde nasıl konumlandırıldığı hem pedagojik uygulamalar hem de beceri temelli çıktılar açısından kritik bir tartışma alanıdır. 21. yüzyılda YZ teknolojilerinin eğitim ortamlarına entegrasyonu Holmes ve diğerlerinin (2022) de vurguladığı gibi sadece bilişsel çıktılarla sınırlı kalmayıp öğrencilerin girişimcilik becerileri gibi üst düzey becerilerini de etkileme potansiyeli taşımaktadır. Ancak Knox (2020) YZ'nın eğitimde kullanımında sektör yönelimlerinin çoğu zaman açık pedagojik gerekçelerden çok pazarlanabilir ürün arayışına dayandığını belirtmektedir. Bu vurgu YZ'nın amaç olarak değil araç olarak konumlandırılmasının önemini daha görünür kılmaktadır. Bu bağlamda araştırma YZ araçlarının bir öğrenme aracı olarak fizik eğitime entegrasyonuna ve bu entegrasyonun, bilgi edinme, simülasyon ve içerik üretimi gibi süreçlerde öğrenciler tarafından araçsal kullanımı sayesinde kavramsal anlamalarını desteklerken aynı zamanda yaratıcı üretim, yenilikçilik gibi girişimcilik davranışlarını tetikleyebileceği olasılığına odaklanmıştır. Araştırmanın teorik çerçevesi üç temel boyutta yapılandırılmıştır. İlk olarak, Natarajan ve diğerlerinin (2024) araştırmasında vurgulanan AI in the loop yaklaşımı doğrultusunda, YZ öğrencinin üretkenliğini ve düşünsel süreçlerini destekleyen tamamlayıcı bir araç olarak konumlandırılmıştır. İkinci olarak, Avrupa Komisyonu'nun geliştirdiği Bacigalupo ve diğerlerinin (2016) yayına döktüğü EntreComp girişimcilik yeterlikleri çerçevesi öğrencilerin girişimcilik davranışlarının değerlendirilmesinde kuramsal dayanak olarak kullanılmıştır. Son olarak, UNESCO'nun YZ etik çerçevesi (2022), YZ tabanlı araçların eğitimde kullanımında adalet, kapsayıcılık ve sorumluluk ilkelerinin gözetilmesi için yol gösterici olmuştur. Bu teorik çerçeve, çalışmanın pedagojik ve etik temelini oluştururken aynı zamanda literatürdeki bazı boşlukları da görünür kılmaktadır. Özellikle gündelik yaşamda dijital teknolojilerin ve harmanlanmış öğrenme gibi tekno-eğitim oluşumlarının okul sınıflarına hızla entegre edildiği görülmektedir. Ball ve Grimaldi'nin (2022) de belirttiği gibi, bu entegrasyon öğrencilerin yalnızca akademik performansını etkilemekle kalmamakta aynı zamanda öğrencilerin özgür girişimci öğrenen ya da girişimci benlik olarak dönüşümlerine de aracılık etmektedir. Ancak mevcut literatürde



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bu dönüşümün öğrencilerin girişimcilik becerileri üzerindeki doğrudan etkisini ele alan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Ayrıca özellikle BİLSEM öğrencileri gibi özel yetenekli gruplarda YZ araçlarının girişimcilik becerileriyle kesişimini inceleyen araştırmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Bu araştırmanın amacı TÜBİTAK tarafından desteklenen 224B329 nolu proje aracılığıyla temel YZ okuryazarlığı kazanmış BİLSEM öğrencilerinin proje sürecinde gelişen girişimcilik özelliklerini fizik eğitimi bağlamında ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Bu araştırma, yöntem olarak nitel–nicel–nitel sıralamasını barındıran ve Baki ve Gökçek’in (2012) vurguladığı gibi nitel ve nicel veriler arasında köprü kurma amacını taşıyan çok aşamalı karma desenle yapılandırılmıştır. Araştırmanın örneklemi, TÜBİTAK tarafından 224B329 numarası ile desteklenen proje kapsamında uygun örnekleme yoluyla seçilmiş ve amaçlı örnekleme ile belirlenmiş toplam 26 BİLSEM öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler üç aşamada toplanmıştır. İlk aşamada, proje başlamadan hemen önce öğrencilerin girişimcilik algılarını belirlemek amacıyla Google Forms aracılığıyla yazılı olarak uygulanan ön görüşme formları kullanılmıştır. İkinci aşamada, proje süresince öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını günlük olarak gözlemleyip kaydettikleri rubrik verileri toplanmıştır. Rubrik, EntreComp girişimcilik yeterlilikleri çerçevesi esas alınarak hazırlanmış olup bilimsel doğruluk, YZ kullanım yeterliliği, yaratıcılık, problem çözme, öz yönetim, iş birliği, fırsatları değerlendirme ve sunum becerisi olmak üzere sekiz kategori içermektedir. Üçüncü aşamada ise proje tamamlandıktan hemen sonra, yine Google Forms üzerinden yazılı olarak toplanan son görüşme formları aracılığıyla öğrencilerin süreç boyunca yaşadıkları deneyimler ve gelişen girişimcilik özellikleri ortaya çıkarılmıştır. Hem ön hem de son görüşme soruları, EntreComp girişimcilik yeterlilikleri çerçevesi temel alınarak fizik dersi bağlamında önceden yapılandırılmış kategoriler doğrultusunda hazırlanmış yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Soruların güvenilirliği, araştırmacı dışında alanında uzman iki farklı araştırmacının incelemesiyle sağlanmıştır. Nitel veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenirken, nicel veriler rubrik puanlarının ortalamaları alınarak betimsel düzeyde değerlendirilmiştir. Son aşamada nitel ve nicel bulgular karşılaştırmalı biçimde bütünleştirilerek öğrencilerin girişimcilik özelliklerine dair bütüncül sonuçlara ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları, rubrik değerlendirmeleri ile ön ve son görüşmelerin bütünleştirilmesiyle yorumlanmıştır. Ön görüşmeler, öğrencilerin YZ’ye yönelik motivasyonlarının yüksek olduğunu ancak bu araçları fizik kavramlarıyla ilişkilendirmekte zorlandıklarını ortaya koymuştur. Süreç boyunca öğretmenler tarafından doldurulan rubriklerde özellikle YZ kullanım yeterliliği, yaratıcılık ve sunum becerilerinde yükselen puanlar dikkat çekmiş; bu gelişim son görüşmelerde öğrencilerin kendi deneyimlerini aktarırken kullandıkları ifadelerle de desteklenmiştir. Öğrenciler, başlangıçta zorlandıkları alanlarda zamanla YZ’yi üretim, işbirliği ve yenilikçi düşünme süreçlerinde daha işlevsel



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

hale getirdiklerini ifade etmişlerdir. Buna karşılık, rubrikte görece düşük kalan kavramsal doğruluk ve problem çözme boyutları, ön görüşmelerdeki belirsizliklerle son görüşmelerde dile getirilen zorlukların sürekliliğini göstermiştir. Bu bütüncül değerlendirme, YZ araçlarının girişimcilik özelliklerini özellikle fikir geliştirme boyutunda (örneğin yaratıcı ürün tasarlama ve yenilikçi düşünceler üretme) desteklediğini; buna karşılık kaynakları harekete geçirme boyutunda (fırsatları fark etmelerine rağmen bunları etkin biçimde kullanamama) ve eyleme geçme boyutunda (kavramsal öğrenmeyi ürüne dönüştürme, süreci öz yönetimle sürdürme) daha yapılandırılmış öğretim stratejilerine ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ, fizik eğitimi, girişimcilik

Kaynakça

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). EntreComp: the entrepreneurship competence framework. In JRC Science for Policy Report (Issue June). <https://doi.org/10.2791/593884>
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11(42), 1–21.
- Ball, S. J., & Grimaldi, E. (2022). Neoliberal education and the neoliberal digital classroom. Learning, Media and Technology, 47(2), 288–302. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1963980>
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, S. B., Santos, O. C., Rodrigo, M. T., Cukurova, M., Bittencourt, I. I., & Koedinger, K. R. (2022). Ethics of ai in education: Towards a community-wide framework. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 32(3), 504–526. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>
- Knox, J. (2020). Artificial intelligence and education in China. Learning, Media and Technology, 45(3), 298–311. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1754236>
- Natarajan, S., Mathur, S., Sidheekh, S., Stammer, W., & Kersting, K. (2024). Human-in-the-loop or ai-in-the-loop? Automate or Collaborate? <http://arxiv.org/abs/2412.14232>
- UNESCO. (2022). The Ethics of Artificial Intelligence. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, November, 1–44. <https://doi.org/10.7551/mitpress/14102.003.0010>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yapay Zeka Destekli Fizik Problemi Çözme Uygulamalarının Öğrenci Başarısı ve Bilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi

Miray Ulusoy Erkaya

Fizik Hadiye Kuradacı Bilim ve Sanat Merkezi

Problem Durumu

Son yıllarda fizik eğitimi alanında öğrencilerin yalnızca formül ezberlemelerinin yarattığı sıkıntı fizik eğitimi başarısını etkilemekte ve öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisi oldukça olumsuz noktalara ilerlemektedir. Problem çözmede yaşanan güçlükler öğrencileri fizik dersinden uzaklaştırmakta ve başarılarını negatif yönde etkilemektedir. Ancak değişen ve zenginleştirilen müfredatla fizik eğitimi artık günlük hayat örnekleri ile detaylandırılmaktadır. Öğrencilerin fiziksel olayları anlamlandırmaları ve problem çözme süreçlerinde üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları bu müfredat ile daha da önem kazanmıştır. Kavramsal öğrenmenin belirgin olduğu bu müfredatta öğrenciler genellikle fizik problemlerini çözmede kavramsal hatalar yapmaktadır. Yapılan değerlendirmeler ve görüşmelerle öğrencilerin soyut kavramları ilişkilendirme uygulamalarında zorlandıkları tespit edilmiştir. Günümüzün gelişen teknolojisinde ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurulduğu bu noktada Yapay Zeka tabanlı uygulamalar (ChatGPT, PhET, Newton.ai ve Socratic gibi) öğrencilere anlık geri bildirim sağlayarak öğrenme sürecini kişiselleştirme olasılığına sahip olmaları sebebiyle genellikle tercih edilmektedir. Bu tarz uygulamalar öğrencilere alternatif çözüm yolları ve açıklama desteği sunarak öğrenmeyi kişiselleştirme olanağı da sunmaktadır. Ek olarak öğrencilerin yalnızca doğru sonuca ulaşmalarını değil, aynı zamanda çözüme giden düşünme süreçlerini de değerlendirmelerini teşvik eder. Dolayısıyla, Yapay Zeka destekli uygulamalar fizik derslerinde kavramsal anlamayı güçlendirme ve problem çözme stratejilerini çeşitlendirme potansiyeline sahiptir. Yapay Zeka destekli öğrenme ortamları, öğrencilere alternatif çözüm yolları göstermekle birlikte anlık geri dönüş sağlamaları ile de gereksinimlere anlık olarak karşılık verebilecek niteliktedir. Ayrıca öğrencilerin hatalarını analiz etmelerine ve kavramsal düzeyde farkındalık kazanmalarına olanak sunmaktadır. Bu araştırmanın amacı; Yapay Zeka destekli problem çözme uygulamalarının lise öğrencilerinin fizik başarısına doğrudan katkısını incelemektir. Bu tarzda uygulamaların öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeyine etkisi de incelenecektir. Buna ek olarak ise bu çalışma ile; öğrencilerin Yapay Zeka uygulamalarını nasıl algıladıklarına ilişkin bir değerlendirme yapılacaktır. Öğrencilerin Yapay Zeka'yı nasıl kullandıklarına ve öğrenme süreçlerine nasıl entegre ettiklerine ilişkin nitel bir çalışma olması



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

hedeflenmektedir. Ayrıca öğrencilerin Yapay Zeka uygulamalarını nasıl algıladıkları gözlemlenerek, bunu öğrenme süreçlerine nasıl entegre ettikleri nitel olarak araştırılmıştır. Bu araştırma; fizik öğretiminde Yapay Zeka teknolojilerinin pedagojik entegrasyonuna dair deneysel bulgular sunarak, öğretmenlerin gelecekteki öğretim stratejilerini geliştirmelerine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu çalışma; karma yöntem araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Nicel bölümde; ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir model kullanılmıştır. Katılımcılar; Mersin ili Tarsus ilçesinde bulunan Hadiye Kuradacı Bilim ve Sanat Merkezi (Bilsem)'nde öğrenim gören 44'ü 9. Sınıf ve 30'u 10. Sınıf olmak üzere toplam 74 lise düzeyinde öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubundaki 37 öğrenci belirlenen süre boyunca 'Kuvvet ve Hareket' ünitesine ait fizik problemlerini çözmek için ChatGPT ve Newton.ai uygulamalarını rehber olarak kullanmışlardır. Geriye kalan 37 öğrenciden oluşan kontrol grubunda ise aynı konular öğretmenin merkezde bulunduğu geleneksel yaklaşımla ders olarak işlenmiştir.

Nicel veriler; 'Fizik Başarı Testi' ve 'Bilişsel Farkındalık Ölçeği' ile toplanmıştır. Elde edilen veriler ise bağımsız örneklem t-testi (hipotez testi kullanarak bir veya iki popülasyonun ortalamalarını değerlendirme) ve ANCOVA (kovaryans analizi- bir çalışmada etkisi test edilen bir faktör ya da faktörlerin dışında, bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan bir değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesi) analizleriyle değerlendirilmiştir. Nitel veriler ise odak grup görüşmeleri yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. Öğrencilerin Yapay Zeka araçlarını nasıl kullandıkları, etkin kullanımları ve öğrenme süreçlerine dair algılarını ortaya çıkarmak amacıyla içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırma süreci boyunca geçerlik ve güvenirlik sağlamak amacıyla veri çeşitliliği ve kodlayıcılar arası uyum yaklaşımları kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonuçları, Yapay Zeka destekli öğrenme ortamlarının öğrencilerin hem fizik başarılarını hem de bilişsel farkındalık düzeylerini anlamlı biçimde artırdığını göstermiştir ($p < .05$). Deney grubu öğrencileri, Yapay Zeka uygulamalarının özellikle problem çözme sürecinde 'neden-nasıl' ilişkilerini daha iyi anlamalarını sağladığını belirtmişlerdir. Nitel bulgular; öğrencilerin Yapay Zeka tabanlı uygulama araçlarını yalnızca çözüm üretmek için değil aynı zamanda kendi düşünme süreçlerini değerlendirmek ve yönlendirmek için de kullandıklarını göstermiştir. Buna ek olarak; bazı öğrenciler aşırı teknoloji kullanımının eleştirel düşünme becerilerini sınırlayabileceğini de dile getirerek olumsuz değerlendirme yapmışlardır. Sonuç olarak; Yapay Zeka destekli fizik öğretiminin, öğrencilerin derin öğrenme süreçlerini destekleyen yenilikçi bir yaklaşım olarak değerlendirilebileceği ortaya konmuştur. Ancak bu araçların pedagojik yönden rehberlik eden öğretmen stratejileriyle dengelenmesi gerekmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Anahtar Kelimeler: yapay zeka, fizik eğitimi, bilişsel farkındalık, problem çözme, dijital öğrenme

Kaynakça

Erdoğan, Ş. & Bozkurt, E. (2023). Fizik Öğretmen Adaylarının “Yapay Zeka” Kavramına İlişkin Algılarının İncelenmesi: Bir Metafor Çalışması

Holmes, N. G., & Wieman, C. (2023). Developing expert-like thinking in physics problem solving. *Physical Review Physics Education Research*, 19(1), 010110.

Luckin, R. (2022). *Artificial Intelligence and Education: Promise and Implications*. Routledge.

Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri (Yeğitek) Genel Müdürlüğü, (2024). *Eğitimde Kullanılan Yapay Zeka Araçları El Kitabı*

OECD. (2023). *AI and the Future of Learning*. OECD Publishing.

OpenAI (2025).

Wieman, C. E., & Gilbert, S. (2015). Teaching and learning physics with interactive engagement. *Physics Today*, 68(9), 38–43.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Doğa Etkinliklerinin Çevre Duyarlılığına Etkisinin İncelenmesi: Beden Eğitimi ve Spor Dersi Örneği

Zeynep Oturan Kurter ¹ & Yeşim Bulca ²

¹ Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Hacettepe Üniversitesi

² Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Çevre duyarlılığı, bireyin çevre sorunlarının farkında olması, bu sorunlarla ilgilenmesi, kendini bu sorunlara karşı sorumlu hissetmesi ve çözüm için harekete geçmeye istekli olması durumudur (Miser, 2010). Bu duyarlılık, bireylerin sadece çevreyi koruma bilinciyle hareket etmelerini değil, aynı zamanda doğanın sürdürülebilirliğini sağlamak için aktif bir rol üstlenmelerini de içerir. Çevre duyarlılığı, bireylerin doğal kaynakları verimli kullanması, çevresel zararları en aza indirmesi ve gelecek nesillere yaşanabilir bir dünya bırakma çabasıyla şekillenir.

İnsanlık tarihi boyunca çevre sorunları çeşitli şekillerde kendini göstermiştir. Ancak, 17. yüzyıldan itibaren hızlanan sanayileşme süreci ve teknolojik gelişmeler, insanlığın doğaya daha fazla hükmetmeye çalışmasına yol açmıştır. Bu süreçte insan, doğaya karşı daha pragmatist bir yaklaşım benimsemiş ve doğanın sadece insan ihtiyaçlarını karşılaması gereken bir kaynak olduğu düşüncesine kapılmıştır. Bu bakış açısı, ekolojik dengelerin bozulmasına ve çevre sorunlarının daha da büyümesine neden olmuştur. Doğal yaşam alanlarının tahribatı, su, hava ve toprak kirliliği gibi sorunlar, günümüzde küresel bir kriz haline gelmiştir. Bu ekolojik bozulmayı durdurmak, düzeltmek veya geciktirmek ise bireylerin bilinçlendirilmesi ve çevre eğitimiyle mümkündür (Woods, 2005).

Çevre eğitimi, bireylerin çevre sorunları hakkında bilgi sahibi olmasını, çevresel değerler geliştirmesini ve çevre dostu davranışlar sergilemesini sağlayan bir süreçtir. Eğitim yoluyla bireylerde çevreye duyarlı bir yaşam tarzı geliştirmek, uzun vadeli çözüm önerileri sunabilir. Bu bağlamda, çevre eğitiminin erken yaşlardan itibaren bireylere kazandırılması kritik bir önem taşır. Özellikle beden eğitimi ve spor dersleri, çevre duyarlılığının kazandırılmasında önemli bir fırsat sunmaktadır. Fiziksel aktivitelerin ve açık alan etkinliklerinin doğa ile etkileşim halinde yapılması, bireylerin çevreye olan bağlılıklarını artırabilir. Aynı zamanda fiziksel aktivite, oyun ve spor etkinlikleri sırasında çevre bilincine yönelik mesajların verilmesi, öğrencilerin doğaya karşı saygılı bir tutum kazanmasını sağlayabilir.

Beden eğitimi ve spor dersinin temel amaçlarından biri de öğrencilerde fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimi desteklerken aynı zamanda çevreye ve doğaya duyarlılık özelliklerini geliştirmektir. Deneyimsel öğrenme döngüsüne göre yapılandırılmış bu dersler, öğrencilerin çevresel sorunlara karşı farkındalık kazanmaları ve çözüm odaklı düşünme becerileri geliştirmeleri için ideal bir öğrenme ortamı sunabilir. Çevre duyarlılığının fiziksel aktivite ve spor yoluyla kazandırılması, öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal sorumluluk duygularını güçlendirebilir. Araştırmalar, çevre bilincinin en verimli şekilde kazandırılabilceği eğitim düzeyinin ortaokul olduğunu göstermektedir (Bağ,2023). Ortaokul dönemi, öğrencilerin çevreye yönelik farkındalıklarının artması ve doğa ile daha güçlü bağlar kurmaları için kritik bir dönemdir. Piaget'in bilişsel kuramına göre somut işlemler dönemini tamamlayıp soyut işlemler dönemine geçmiş olan 7. sınıf öğrencilerinde analiz etme, karşılaştırma, soyut ilişkileri bulma, özgün bir şey üretme ve eleştirel düşünme gibi becerileri geliştirici etkinliklere yer verilmelidir (Senemoğlu, 2020) ve deneyimsel öğrenme döngüsünün somuttan soyuta olan akışı ve içeriğindeki yansımaları bu gereklilikleri yerine getirmektedir. Bu dönemde kazandırılan çevre bilinci, öğrencilerin ileriki yaşamlarında çevre dostu bireyler olarak hareket etmelerine temel oluşturabilir. Aynı zamanda, çevre bilincine yönelik etkinliklerin ve müfredat içeriklerinin bu yaş grubuna uygun olarak tasarlanması, kalıcı davranış değişiklikleri sağlanmasında etkili olabilir.

Sonuç olarak, çevre duyarlılığının geliştirilmesi, toplumun tüm bireylerine bu bilincin aşılmasıyla mümkündür. Özellikle eğitim kurumlarının bu süreçte oynadığı rol, çevresel sürdürülebilirlik hedeflerine ulaşmada kritik bir öneme sahiptir. Beden eğitimi ve spor dersleri, çevre duyarlılığı eğitiminin etkili bir şekilde verilebileceği ve bireylerin hem fiziksel hem de çevresel farkındalıklarını geliştirebileceği önemli bir araçtır. Bu bağlamda, araştırma, çevre duyarlılığının eğitim yoluyla kazandırılması konusuna ışık tutarak, çevre eğitime yönelik yeni yöntemler geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan deneyimsel öğrenmeye dayalı doğa etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin çevre duyarlılığı üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma kapsamında, deney ve kontrol gruplarının çevre duyarlılığına ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testleri arasında anlamlı fark olup olmadığı değerlendirilmektedir. Ayrıca, bu etkinliklerin cinsiyet değişkenine göre çevre duyarlılığı üzerindeki etkisi de analiz edilmektedir.

Yöntem

Bu çalışma beden eğitimi ve spor dersinde deneyimsel öğrenmeye dayalı işlenen doğa etkinliklerinin çevre duyarlılığına etkisini belirlemeyi amaçlayan yarı deneysel bir çalışmadır (Bulduk, 2008). Araştırma, deney ve kontrol grupları üzerinde ön-test, son-test ve kalıcılık testinin uygulandığı, 2x3'lük karışık desen tasarımıdır (Büyüköztürk, 2018).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmada kullanılan yarı deneysel desende, deney grubu üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken deneyimsel öğrenmeye dayalı öğretim yaklaşımıdır. Kontrol grubunda ise mevcut müfredatta var olan öğretim yöntemlerine dayalı doğa etkinlikleri dersi uygulanmıştır. Her iki grupta da “çevre duyarlılığı” ve “kalıcılık” olmak üzere aynı bağımlı değişkenler gözlenmiş; ön test, son test ve kalıcılık testi puanları kullanılarak gruplar arasında ve grup içinde karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırma Grubu

Bu çalışmada tesadüfi örneklemelerden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Christensen vd., 2014). Örneklem sayısının bu araştırmada kullanılacak minimum katılımcı sayısına power analiz yapılarak karar verilmiştir (Görgülü ve Ergin, 2023), A priori power analizi sonucunda gerekli olan minimum örneklem büyüklüğü 54 bulunmuştur.

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili Çankaya ilçesinde MEB’e bağlı özel bir okulda yedinci sınıfta okuyan toplam 288 öğrenci arasından katılan 144 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin derse gelmemesi, onam formunu doldurmaması, ölçek cevaplandırırken isim kullanmaması ve hatalı ölçek doldurması gibi sebepler ile deneysel sürece katılan 144 öğrenciden 69 öğrencinin verisi çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya deney grubundan 34 (16 kız, 18 erkek), kontrol grubundan ise 35 (19 kız, 16 erkek) olmak üzere toplam 69 öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin, çevre duyarlılığına olan denkliğini test etmek için ön test puanları bağımsız gruplarda t testi ile karşılaştırılmış ve anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada öğrencilerin çevre duyarlılık düzeylerinin belirlenmesi için Aydoğan tarafından 1-8. sınıfların öğretim programlarındaki çevre duyarlılığına ilişkin tüm kazanımların incelenerek geliştirildiği “Çevre Duyarlılığı Ölçeği” kullanılmıştır (Aydoğan, 2013). Çevre duyarlılığı ölçeği toplam 14 maddeden ve Likert Tipi 5’li derecelendirme formatından oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Ön test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplarda t-testi yapılmıştır. Tüm değişkenlerin normal dağılıma uyumu Kolmogorov-Smirnov Testi ile incelenmiştir. Araştırmada önce betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, çarpıklık, basıklık) hesaplanmıştır. Araştırmada tüm değişkenlere ait Çarpıklık (Skewness) değerlerinin -0,749 ile -0,023 arasında olduğu ve basıklık (Kurtosis) değerlerinin ise -0,909 ile 0,860 arasında değiştiği görülmüştür. Bu nedenle araştırmada yapılan analizlerde parametrik istatistiksel yöntemler tercih edilmiş ve tüm değişkenler için normal dağılımdan sapmanın önemsiz olduğu tespit edilmiştir ($p>0,05$).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Verilerin küresellik varsayımına uyumu Mauchly's Testi ile kontrol edilmiştir (Richardson, 2011). Tüm istatistiksel işlemler SPSS paket programında (versiyon 22.0) yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tartışma

Bu araştırmanın bulguları, Louv'un (2008) ve Chawla'nın (1999) çalışmalarında da vurgulandığı gibi, doğa ile etkileşimin çevre duyarlılığı üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Beden eğitimi ve spor dersinde deneyimsel öğrenmeye dayalı yapılandırılmış doğa etkinliklerinin, öğrencilerin çevre duyarlılığını anlamlı düzeyde artırdığı saptanmıştır. Deneyimsel öğrenme döngüsüne dayalı bu süreç, Bloom Taksonomisi'nin bilişsel düzeylerini destekleyerek öğrencilerin çevreye yönelik eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekte ve kalıcı öğrenmeye katkı sağlamaktadır (Bloom, 1956; Kolb, 1984). Araştırma sonuçları, doğa temelli, deneyime dayalı ve bilişsel olarak yapılandırılmış yaklaşımların geleneksel sınıf temelli öğretim yöntemlerine kıyasla daha etkili olduğunu ortaya koymakta; çevresel farkındalık ile sorumlu davranışların gelişiminde güçlü bir temel sunduğunu göstermektedir. Deney grubunda gözlenen bu olumlu değişim, çevre eğitiminde deneyimsel öğrenmenin önemini desteklemekte ve doğa ile etkileşimi merkeze alan eğitim modellerinin yaygınlaştırılmasına yönelik güçlü bir gerekçe sunmaktadır.

Sonuç

Deneyimsel öğrenmeye dayalı doğa etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda, çevre duyarlılığı puanlarında anlamlı artış, çevre duyarsızlığı puanlarında ise anlamlı azalma olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, ön test ile son test arasında anlamlı fark bulunurken, son test ile kalıcılık testi arasında anlamlı bir farkın olmaması, elde edilen etkinin 3 hafta sürdüğünü göstermektedir. Cinsiyete göre ise öğrencilerin çevre duyarlılığı ve duyarsızlığı düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir; yani eğitimin etkisi cinsiyetten bağımsız olarak benzer şekilde ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: deneyimsel öğrenme kuramı, doğa etkinlikleri, çevre duyarlılığı, beden eğitimi ve spor

Kaynakça

Aydoğan, D. (2013). İlköğretim programlarında yer alan çevre duyarlılığı ve bilişim teknolojilerine ilişkin kazanımların gerçekleşme düzeylerinin incelenmesi [Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; 310-330.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bağ, G, ve Karamık, G.A. (2023). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama ile Öğrenme Kuramlarını Çevrimiçi Deneyimlemesi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 20(2):603-24.

Bloom, B.S. (1968). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals; Handbook. Cognitive Domain. McKay.

Bulduk, S. (2008). Yeni başlayanlar için psikolojide deneysel araştırma yöntemleri. 2. baskı. İstanbul: Çantay Kitapevi.

Büyüköztürk, Ş. (2028). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. 24. baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. The Journal of Environmental Education, 31(1):15-26.

Christensen, L.B, Johnson, R.B, ve Turner, L.A. (2014). Araştırma yöntemleri desen ve analiz. Çeviri Ed. Aypay A.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Görgülü, E., ve Ergin R. G. (1984). Power Programıyla Örnek Büyüklüğü Hesaplama ve Güç Analizi (Power Analysis). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kolb, D.A. (1984). Experience as the source of learning and development. Upper Sadle River: Prentice Hall.

Louv, R. (2008). Last Child in the Woods: Saving Our Children From Nature-Deficit Disorder. Little, Brown.

Miser, R. (2010). Çevre eğitimi. 2. baskı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. International University.

Richardson, J.T. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. Educational research review, 6(2):135-47.

Senemoğlu, N. (2020). Gelişim öğrenme ve öğretim-kuramdan uygulamaya. 27. Baskı. Ankara: Anı.

Woods, P. (2005). Inside schools: Ethnography in schools. Routledge.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Physical Education and Play Course in Primary Schools: Primary School Teachers' Perspectives

Ayşe Öztürk ¹ & Barış Kalender ¹

¹ Primary Education, Gaziantep University

Problem Statement

The right to play, as established within the fundamental rights of the United Nations Convention on the Rights of the Child, is of central importance for supporting children's physical, emotional, social, and personality development (Hart, 1997). In contemporary contexts, however, phenomena such as the prevalence of television, computer games, and other forms of media, together with parents' concerns about the safety of outdoor play areas, have contributed to diminished participation in play and physical activity among children (Noetel et al., 2025). This reduction in physical engagement has, in turn, heightened the relevance of physical education courses conducted in schools (Ağbuğa & Aslan, 2010).

School-based play and physical activity courses are essential for cultivating students' moral values, balanced health, constructive and productive behaviors, democratic citizenship skills, and the adoption of cultural values (Dalaman, 2010). These outcomes are especially critical during primary school years, when students' developmental trajectories are most adaptable to educational intervention. The effectiveness of physical education and play courses is, to a large extent, contingent upon the professional competencies and practical approaches employed by primary school teachers. Deficiencies in teachers' subject matter expertise are known to negatively impact students' attainment of relevant knowledge and skills, leading to suboptimal educational outcomes in physical activity and ethical development (Saracaloğlu, Yenice, & Özden, 2013). Thus, systematic investigation of teachers' professional qualifications and implementation strategies offers indispensable insights for understanding how physical education and play courses can be most effectively delivered in primary education.

This research provides multidimensional perspectives—spanning teachers' beliefs about these courses, their instructional practices, and the structural factors influencing implementation—which together foster a comprehensive understanding of the topic. Accordingly, findings are anticipated to inform ongoing efforts to enhance the design and delivery of physical education and play courses in Turkish primary schools, offering a foundation for future research and practical innovation.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Method

This study employed a case study design to investigate physical education and play courses in primary schools from the perspective of primary school teachers. Participants were selected through criterion-based purposeful sampling, with eligibility criteria including experience teaching the course at grades 1 through 4, graduation from a primary school teaching program in faculty of education, and current employment at primary schools serving students from diverse socioeconomic backgrounds, including village schools. The final sample comprised 15 primary school teachers (8 female, 7 male), with teaching experience ranging from 6 to 21 years. Data collection was facilitated by an interview form specifically developed by the researchers for this study to assess teachers' perspectives on physical education and play. Semi-structured interviews were administered and audio-recorded to ensure data integrity. Subsequent content analysis of interview transcripts yielded six analytic categories: teachers' views about the importance of the course, activities conducted during implementation, processes for planning the course, obstacles encountered during implementation, rationales for regular course implementation, and rationales for irregular implementation. Qualitative data reliability was supported through inter coder agreement procedures. These methodological approaches provided a holistic understanding of factors influencing the delivery and effectiveness of physical education and play courses in primary education settings.

Expected/Temporary Results

The research revealed that a portion of primary school teachers did not regard Physical Education and Play as important and did not plan courses regularly; instead, traditional children's games or free activities were commonly conducted. The courses were found to be irregularly implemented due to factors such as perceiving them as insignificant, considering them a waste of time, and unfavorable conditions. Teachers who did conduct these courses regularly were motivated by perceiving the course as valuable for children's development and viewing it as no different from other subjects. Moreover, deficiencies in teachers' perceptions of professional competence were identified, with issues such as lack of materials, skill deficits, and time constraints creating various challenges during the implementation process.

Keywords: physical education and play, primary school, primary school teachers

References

Dalaman, O. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının “beden eğitimi ve oyun öğretimi” dersine yönelik tutumlarının değişik faktörlerce incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(36), 59-71.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Hart, R. (1997). Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. UNICEF, New York.

Ağbuğa, B. & Aslan, Ş. (2010). İlköğretim Okulları İçin Beden Eğitimi. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., & Özden, B. (2013). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(2), 227-250.

Noetel, M., et al. (2025, June 8). Screen time and emotional problems in kids: A vicious circle? Psychological Bulletin. American Psychological Association.
<https://www.apa.org/news/press/releases/2025/06/screen-time-problems-children>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Müzik Eğitiminde Bellek, Mekân ve Yapay Zekâ Ekseninde Kavramsal Bir Yolculuk

İsmail Eraslan

Müzik Eğitimi, Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

21. yüzyılın dijital devrimi, eğitim anlayışlarını yalnızca araçsal değil, varoluşsal düzeyde de dönüştürmektedir. Bu dönüşüm, özellikle sanat ve müzik eğitimi gibi duyuya dayalı öğrenme alanlarında daha belirgin hale gelmektedir. Müzik eğitimi, tarihsel olarak belleğin aktarımı, kültürel kimliğin inşası ve bireyin estetik gelişimi ile doğrudan ilişkilidir. Ancak yapay zekâ teknolojilerinin öğrenme ortamlarına entegre edilmesiyle birlikte, müziğin pedagojik boyutu yeniden tanımlanmaktadır. Bu bağlamda temel problem, müzik eğitiminin sadece dijital araçlarla değil; aynı zamanda mekân, zaman ve belleğin yapay zekâ temelli yeniden kurgulanmasıyla nasıl şekillendiğidir.

Müzik eğitimi, artık yalnızca öğretmen-öğrenci etkileşimi ile sınırlı olmayan; dijital platformlarda algoritmik yönlendirmelerle yeniden inşa edilen bir öğrenme ortamına evrilmektedir. Bu dönüşüm, öğrenmenin doğasını da etkilemekte; bireyin belleği yalnızca geçmişin taşıyıcısı değil, aynı zamanda dijital kodlarla şekillenen bir inşa sürecine dönüşmektedir. Bu noktada Michel Foucault'nun "heterotopya" kavramı, eğitsel mekânların artık yalnızca fiziksel değil, simgesel ve dijital düzeyde de var olduğunu gösterir. Aynı şekilde Bernard Stiegler'in "teknik bireyleşme" kuramı, bireyin teknolojik araçlarla kurduğu ilişkinin, kimlik ve öğrenme süreçlerini nasıl dönüştürdüğünü açıklamaktadır.

Yapay zekâ destekli müzik analiz araçları, notaları çözümlemenin ötesine geçerek; pedagojik zamanı yeniden yapılandırmakta ve öğrencinin öğrenme sürecini algoritmik olarak yönlendirmektedir. Bu gelişmeler, öğretmenin rolünü de dönüştürmekte; öğretici konumundan çok, yönlendirici ve sistem tasarımcısı bir figür haline getirmektedir. Ancak bu dönüşüm, beraberinde önemli soruları da getirmektedir: Dijitalleşen müzik eğitimi, kültürel belleği nasıl etkiliyor? Öğrenme mekânının dijitalleşmesi, öğrencinin müzikal deneyimini nasıl dönüştürüyor? Yapay zekâ ile çalışan sistemler, pedagojik zamanı hızlandırarak yüzeysel bir öğrenmeye mi neden oluyor, yoksa çok katmanlı bir kavrayış mı sağlıyor?

Bu çalışmanın temel amacı, müzik eğitiminde yapay zekâ temelli öğrenme süreçlerinin kültürel bellek, zaman ve mekân kavramlarıyla ilişkisini kuramsal bir zeminde tartışmaktır. Böylece eğitim



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

teknolojilerinin yalnızca teknik değil; felsefî, kültürel ve pedagojik bağlamda da ele alınması hedeflenmektedir. Bu bağlamda sunulacak kuramsal analiz, müzik eğitimi alanına yeni bir düşünme biçimi önererek, eğitsel zamanın, belleğin ve öznenin dijital çağdaki yeniden inşasına ışık tutacaktır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden kuramsal analiz yöntemi temelinde yapılandırılmıştır. Amaç, müzik eğitiminin dijital dönüşümünü yalnızca teknolojik bir gelişme olarak değil, aynı zamanda felsefî ve pedagojik bir yeniden yapılanma süreci olarak ele almaktır. Bu bağlamda, çalışma nesnesi doğrudan bir uygulama değil; kavramların, kuramların ve dijitalleşme sürecinin eğitimdeki anlam dünyasında yarattığı dönüşüm olacaktır.

Kuramsal çerçevenin oluşturulmasında, Michel Foucault'nun “heterotopya” kuramı ile Bernard Stiegler'in “teknik bireyleşme” yaklaşımı temel alınmıştır. Bu iki kuram, müzik eğitiminin zaman, mekân ve bellek gibi pedagojik bileşenlerinin dijital çağda nasıl yeniden kurgulandığını anlamaya yönelik bir perspektif sunmaktadır. Literatür taramasında yalnızca müzik eğitimi değil, aynı zamanda dijital kültür, eğitim felsefesi, yapay zekâ destekli öğrenme ortamları ve kültürel bellek üzerine yapılmış güncel uluslararası çalışmalar dikkate alınmıştır.

Çalışma boyunca betimleyici ve yorumlayıcı analiz teknikleri kullanılmış; alanyazındaki kavramlar tematik olarak gruplandırılarak yeni bir kavramsal yapı önerilmiştir. Bu yapı, klasik pedagojik anlayışlar ile yapay zekâ temelli öğrenme paradigmaları arasındaki geçişi açıklamayı hedeflemektedir. Veri olarak herhangi bir saha uygulamasından değil, mevcut bilimsel metinlerin eleştirel çözümlemelerinden faydalanılmıştır.

Bu yöntem tercihinin temel nedeni, dijital çağın eğitime etkilerini tartışmak için klasik veri toplama süreçlerinin ötesine geçen, derinlikli ve kuramsal bir okuma ihtiyacıdır. Bu bağlamda çalışma, teori temelli araştırmalar için model teşkil edecek nitelikte bir kavramsal derinlik hedeflemektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın sonucunda, müzik eğitiminin yalnızca teknik becerilerle değil, aynı zamanda kültürel, zamansal ve mekânsal katmanlarla şekillenen çok boyutlu bir öğrenme süreci olduğu ortaya konacaktır. Yapay zekâ destekli müzik analiz araçlarının, bireyin belleğiyle kurduğu ilişkiyi dönüştürdüğü ve pedagojik zamanı hızlandırmakla birlikte yeniden yapılandığı savunulmaktadır.

Kuramsal analizler doğrultusunda, geleneksel müzik eğitimi anlayışlarının yerini, dijital kültürle bütünleşmiş yeni öğrenme modellerinin aldığı; öğrenci öznesinin bu süreçte pasif bir alıcı değil, kültürel ve teknik etkileşim içinde aktif bir özne olarak yeniden tanımlandığı öne sürülecektir. Ayrıca, yapay zekâ teknolojilerinin müzik pedagojisine entegre edilmesiyle birlikte, eğitim ortamlarının



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sadece fiziksel değil, aynı zamanda dijital-heterotopik yapılar kazandığı sonucuna ulaşılması beklenmektedir.

Bu bağlamda çalışma, müzik eğitiminin geleceğine yönelik felsefi, pedagojik ve teknolojik açıdan özgün katkılar sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, yapay zekâ, kültürel bellek, heterotopya, teknik bireyleşme, pedagojik zaman, dijital pedagoji

Kaynakça

Born, G., & Devine, K. (2015). Music technology, gender, and class: Digitization, educational and social change. *Twentieth-Century Music*, 12(2), 135–172. <https://doi.org/10.1017/S1478572215000081>

Eidsheim, N. S. (2015). *Sensing sound: Singing and listening as vibrational practice*. Duke University Press.

Foucault, M. (1986). Of other spaces. *Diacritics*, 16(1), 22–27. <https://doi.org/10.2307/464648>

Hui, Y. (2019). Recursivity and contingency in computational aesthetics. In B. Groys (Ed.), *Art Power Reloaded* (pp. 89–106). Sternberg Press.

Leman, M. (2016). *The expressive moment: How interaction (with music) shapes human empowerment*. MIT Press.

Savage, J. (2017). *Technology and music education: A reader*. Routledge.

Stiegler, B. (2010). *Taking care of youth and the generations*. Stanford University Press.

Tanaka, A. (2021). Artificial intelligence and musical creativity: Perspectives from practice. *Organised Sound*, 26(3), 238–249. <https://doi.org/10.1017/S1355771821000185>

Webster, P. R. (2011). Key research in music technology and music teaching and learning. *Journal of Music, Technology & Education*, 4(2–3), 115–130. https://doi.org/10.1386/jmte.4.2-3.115_1



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Müzik Eğitiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar: Sistematik Bir Derleme ve Geleceğe Yönelik Araştırma Eğilimleri

Merve Nihan Ertekin Kaya

Güzel Sanatlar Eğitimi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Problem Durumu

İçinde yaşadığımız 21. yüzyıl, toplumsal, teknolojik ve kültürel değişimlerin yanı sıra eğitim sisteminde de değişiklikler getirmektedir. Eğitim anlayışı geleneksel kalıplardan sıyrılarak öğretmeni bilgi aktaran kişi rolünden çıkarmış ve öğrencilerin yaşam boyu kullanacakları problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, öz-düzenleme gibi becerileri edinmelerini sağlayan bir rehber niteliğine büründürmüştür. Bu değişim öğrencinin aktif katılımını sağlayacak, bilgiyi yapılandırmasına, bireysel ihtiyaç ve ilgilerine göre düzenlemesine yardımcı olacak öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları ön plana gelmiştir.

Öğrenci merkezli öğrenme, öğrenci katılımını ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine sahip çıkmasını artıran ders tasarımının ayrılmaz bir parçasıdır (Morel, 2021). Buna göre öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında bireyin öğrenme sürecinin sorumluluğunu aldığı, kendi deneyimleri ile ders ortamını ilişkilendirdiği, bilgiyi kendi ihtiyacına göre yapılandığı bir öğrenme ortamının söz konusu olduğu söylenebilir.

Bilişsel, devinışsel ve duyuşsal becerileri bir arada içeren yapısı ile müzik eğitimi, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının uygulanması için oldukça uygun bir alandır. İlgili araştırmalar incelendiğinde, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının öğrencinin müziksel kimliğini güçlendirdiği ve öğrenme süreçlerini anlamlı hale getirdiği (López-Íñiguez vd., 2022); öğrencilerin aktif katılımıyla birlikte geliştirilen ders materyallerinin dersin daha etkili yürütülmesini sağladığı (Barbieri, 2025); genç müzisyenlerin ifade gücünü geliştirdiği (Meissner, 2021) bulguları dikkat çekicidir. Ayrıca, Dillon (2023) ve Kokkidou (2025), öğrenci merkezli yaklaşımlarla yapılan müzik eğitiminin öğrencileri aktif öğrenme sürecinin bir parçası haline getirdiğini vurgulamaktadır.

Müzik eğitiminde öğrenci merkezli yaklaşımların incelenmesi mevcut durumun ortaya konulmasının yanı sıra bu uygulamaların eğitsel kazanımlarının belirlenmesi ve geleceğin müzik eğitimi araştırmalarına yönelik yol gösterici önerilerin ortaya çıkarılmasına da katkı sağlayacaktır. Bu araştırma 21. Yüzyılın öğrenci merkezli yaklaşımları konu edinen müzik eğitimi araştırmalarının genel



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

eğilimlerini sistematik biçimde ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, öğrenci merkezli yaklaşımları konu alan müzik eğitimi çalışmalarını sistematik bir biçimde incelemektir.

Araştırma kapsamında ele alınan araştırma soruları aşağıda sıralanmıştır.

1. Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını konu alan müzik eğitimi araştırmalarının yapısal ve yöntemsel özellikleri nelerdir?
2. Bu araştırmalar, hangi öğrenme yaklaşımlarını tercih etmekte ve müzik eğitiminin hangi alanlarında uygulamaktadır?
3. Çalışmaların eğitsel kazanımları ve geleceğe yönelik araştırmaları şekillendirmesi bakımından araştırma önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, müzik eğitiminde öğrenci merkezli yaklaşımları ele alan çalışmaları sistematik bir biçimde incelemeyi amaçlayan betimsel sistematik derleme olarak tasarlanmıştır. Çalışmada, PRISMA 2020 yönergesi (Page vd., 2021) temel alınarak yapılandırılmış bir süreç izlenmiştir.

Veri toplama aşamasında, 2005–2025 yılları arasında yayımlanan araştırmalara ulaşmak amacıyla ULAKBİM ve Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında kapsamlı bir tarama yapılmıştır. Tarama sürecinde “çalgı eğitimi”, “müzik eğitimi”, “yapılandırmacılık”, “aktif öğrenme” gibi anahtar kelimeler kullanılmıştır. Ayrıca müzik eğitiminin farklı boyutları ve mesleki müzik eğitiminde sıklıkla yer alan çalgı adları Boolean bağlaçlarıyla taramaya dâhil edilerek geniş kapsamlı bir literatür listesi oluşturulmuştur.

Dahil edilme kriterleri, araştırmaların öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını temel alması, 2005–2025 yılları arasında yayımlanmış olması, Türkçe veya İngilizce yazılması ve tam metinlerine ulaşılabilir olmasıdır. Kitap bölümleri, yalnızca özet metinleri bulunan çalışmalar ve doğrudan öğrenci merkezli olmayan uygulamaları ele alan araştırmalar kapsam dışı bırakılmıştır.

İlk tarama sonucunda 95 çalışmaya ulaşılmış, tekrar eden kayıtların elenmesi ve özet incelemeleri sonrası belirlenen 70 çalışma sistematik derlemeye dâhil edilmiştir. Verilerin düzenlenmesi için yapılandırılmış bir kodlama formu geliştirilmiştir. Her bir çalışma için yazar, yayın yılı, yayın türü, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, katılımcı özellikleri, kullanılan öğrenci merkezli yaklaşım, müzik eğitimi türü, temel bulgular ve öneriler kaydedilmiştir.

Veriler frekans ve yüzde değerleri üzerinden betimsel olarak analiz edilmiş; elde edilen eğilimler tablolar halinde sunulmuştur. Böylece, müzik eğitiminde öğrenci merkezli yaklaşımların mevcut durumu bütüncül bir çerçevede ortaya konmuştur.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan frekans ve yüzde analizleri sonucunda öğrenci merkezli yaklaşımları konu alan müzik eğitimi araştırmalarının büyük çoğunluğunun doktora tezi olduğu belirlenmiştir. Araştırmaların yıllara göre dağılımları incelendiğinde son on yılda yapılan araştırma sayısının önemli ölçüde arttığı görülmektedir. Araştırma yöntemleri incelendiğinde, çalışmaların büyük çoğunluğunun nicel araştırma yöntemlerine dayandığı ve deneysel desenlerden yararlandığı görülmektedir. Nicel ve deneysel çalışmaların ağırlık kazanması, çoğunlukla uygulamaların etkisini ölçmeye odaklanıldığını göstermektedir. Ayrıca, araştırmalarda çoğunlukla ölçekler ve başarı testlerinin ölçme aracı olarak tercih edildiği görülmektedir. Bu durum uygulama süreçlerine ilişkin bireysel deneyimlerin derinlemesine incelenmesinde sınırlılık yaratmaktadır. Araştırmaların büyük çoğunluğu mesleki müzik eğitimi alan üniversite öğrencileri ile yürütülmüştür. Bu durum ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi alan öğrenciler ile yapılan uygulamalara ilişkin eksiklikleri göstermektedir. Bunun yanı sıra öğrenci merkezli uygulamaların önemli paydaşları olan öğretmen, veli ve alan uzmanlarının da araştırma örneklemelerinde sınırlı olarak yer alması, öğrenme süreçlerine ilişkin çok boyutlu yapının sınırlı bir biçimde ifade edildiğinin göstergesidir. Araştırmaların eğitsel kazanımları incelendiğinde bilişsel, duyuşsal ve devinışsel kazanımların önemli ölçüde geliştiği görülmektedir. Gelecek araştırmaların özellikle farklı öğretim yaklaşımlarının uygulanmasına, farklı yaş ve örneklem gruplarıyla yürütülecek çalışmalara, teknolojinin ve dijital araçların kullanımına ve müfredat düzenlemelerinin öğrenci merkezli öğrenme süreçlerine etkisine odaklanması gerektiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğrenci merkezli öğrenme, müzik eğitimi, çalgı eğitimi, sistematik derlemei öğretim yaklaşımları

Kaynakça

- Barbieri, M. (2025). Developing learner-centred music theory resources: A case study with middle school students. *Music Education Research*, 27(1), 45–60. <https://doi.org/10.1080/14613808.2025.2465264>
- Dillon, S. (2023). Project-based learning: Toward a world-centered music education. *International Journal of Education & the Arts*, 24(13), 1–23. <https://www.ijea.org/v24n13/>
- Kokkidou, M. (2025). Students’ active voices and student-centeredness in school music education: Toward global perspectives. *Problems in Music Pedagogy*, 24(1), 15–30. https://pmp.du.lv/wp-content/uploads/2025/08/M.Kokkidou_PMP_24-1_2025.pdf



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

López-Íñiguez, G., & Burnard, P. (2022). Student-centred music education: Principles to improve learning and teaching. In P. Burnard & R. Gill (Eds.), *The Routledge International Handbook of Creative Learning in Music Education* (pp. 213–230). Routledge.

Meissner, H. (2021). Facilitating young musicians' expressiveness in instrumental lessons: A dialogic teaching framework. *Frontiers in Psychology*, 11, 584171. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.584171>

Morel, G.M. Student-centered learning: context needed. *Education Tech Research Dev* 69, 91–92. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09951-0>

Page M J, McKenzie J E, Bossuyt P M, Boutron I, Hoffmann T C, Mulrow C D et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews *BMJ* ; 372 (71). <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.n71>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Fütüristik Bir Bakış Açısıyla Geleceğin Eğitim Sisteminde Sanat (Nam June Paik ve Refik Anadol)

Şuayyip Yücel ¹ & Hüda Sayın Yücel ²

¹ Resim Bölümü, Kırıkkale Üniversitesi

² Resim, Kırıkkale Üniversitesi

Problem Durumu

Sanat eğitimi, tarih boyunca toplumsal değişimlerin aynası ve aktarıcısı olarak işlev görmüştür. Ancak dijital çağla birlikte sanatın üretim, aktarım ve deneyimlenme biçimleri radikal dönüşümlere uğramaktadır (Lovejoy, 2004). Geleceğin eğitim sistemleri, yalnızca bilgi aktarımına dayalı modelleri değil; yaratıcılık, problem çözme ve çoklu duyu deneyimlerini merkeze alan pedagojik yaklaşımları benimsemek zorundadır. Bu bağlamda, iki farklı dönemden iki sanatçının - video sanatının öncüsü Nam June Paik ve yapay zekâ ile veri heykelleri üreten Refik Anadol - sanat anlayışları, geleceğin sanat eğitimine dair ipuçları sunmaktadır. Paik, 1960'lardan itibaren elektronik görüntüyü estetik bir ifade aracına dönüştürerek eğitimde teknolojinin yaratıcı rolünü öngörmüştür (Paik, 1993). Onun çalışmaları, medya okuryazarlığının ve teknolojik farkındalığın sanat pedagojisinde temel bir beceri haline geleceğini önceden işaret etmektedir (Shanken, 2009). Bugün, öğrencilerin dijital araçları yalnızca tüketici değil, üretici bir bilinçle kullanabilmeleri, Paik'in sanatsal mirasının eğitim sistemlerine yansması olarak değerlendirilebilir.

Öte yandan Refik Anadol, büyük veri setlerini, yapay zekâ algoritmalarını ve makine öğrenmesini estetik deneyime dönüştürerek çağdaş sanatın sınırlarını yeniden tanımlamaktadır (Anadol, 2018). Onun işleri, bireyin yalnızca gözlemci değil, katılımcı bir özne olarak sanat deneyimine dâhil olabileceğini göstermektedir. Eğitim bağlamında bu yaklaşım, öğrencilerin çoklu veriyle düşünme, disiplinlerarası ilişki kurma ve dijital estetikten anlam çıkarma becerilerini geliştirecek yeni pedagojik ufuklar açmaktadır (Wilson, 2002).

Araştırma boşluğu ise, sanat eğitiminin bu yeni teknolojilerle nasıl bütünleşeceğine dair yeterli kuramsal ve pratik çerçevenin henüz oluşturulmamış olmasıdır. Eğitim sistemleri hâlâ büyük ölçüde klasik müfredat yapılarıyla şekillenirken, dijital sanatların sunduğu deneyimsel öğrenme olanakları müfredata sınırlı düzeyde yansımaktadır (Benjamin, 1969; Gombrich, 2002). Bu çalışmanın temel amacı, Paik ve Anadol'un sanat anlayışlarından yola çıkarak, geleceğin sanat eğitiminde hangi pedagojik ve teknolojik modellerin geliştirilebileceğine dair bir vizyon önermektir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu bağlamda tartışılacak problem, geleceğin eğitim sistemlerinde sanatın rolünün, fütüristik yaklaşımlarla nasıl yeniden konumlandırılabilirdir. Çalışma, sanat eğitiminin yalnızca estetik bir disiplin değil, aynı zamanda dijital çağın bireylerine eleştirel, yaratıcı ve bütüncül düşünme yetisi kazandıracak bir alan olduğunu savunmaktadır (Tanizaki, 2011).

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde kurgulanmış olup, iki sanatçının (Nam June Paik ve Refik Anadol) sanatsal üretimleri üzerinden yürütülen karşılaştırmalı bir doküman analizi biçiminde tasarlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı, sosyal olguları kendi bağlamı içinde anlamaya ve yorumlamaya yönelik esnek bir süreç sunmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2018), nitel araştırmanın temel amacını “olgu ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konması” olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle sanat eğitiminde teknolojik dönüşümlerin pedagojik boyutunu anlamak ve sanatçıların üretimlerinden yola çıkarak geleceğe yönelik öngörüler geliştirmek için nitel yöntem uygun bir çerçeve sunmaktadır.

Çalışma Grubu (Katılımcılar): Çalışmada doğrudan insan katılımcılar yer almamaktadır. Bunun yerine, sanatçıların eserleri, manifestoları, sergi katalogları, eleştirel yazıları ve konuya ilişkin akademik makaleler araştırma verilerini oluşturmaktadır (Shanken, 2009). Bu yaklaşım, sanatçıların üretimlerinin eğitimsel bağlamda nasıl yorumlanabileceğini ortaya koymak için disiplinlerarası bir veri seti sağlamaktadır.

İnceleme Süreci: Eserler, eğitim bağlamındaki potansiyel etkiler dikkate alınarak analiz edilmektedir. Bu çerçevede pedagojik değer, teknolojik entegrasyon düzeyi, yaratıcılık kapasitesi ve izleyicinin katılım boyutu gibi ölçütler üzerinden değerlendirme yapılmaktadır. Özellikle Paik’in medya ve video sanatıyla getirdiği deneysel yenilikler ile Anadol’un yapay zekâ ve veri tabanlı çalışmaları, eğitim modellerine olası yansımaları açısından karşılaştırmalı olarak incelenmektedir.

Analiz: Dokümanlardan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmektedir. Betimsel analiz, araştırmacıya elde edilen verileri önceden belirlenen temalar çerçevesinde özetleyip yorumlama olanağı sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada doküman analizi yöntemi de temel veri toplama stratejisi olarak kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma kapsamında incelenen yazılı, görsel ve dijital materyallerin sistematik biçimde incelenmesini içerir ve araştırmacıya olay ya da olgular hakkında dolaylı ama güvenilir bilgi edinme olanağı tanır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu bağlamda, her iki sanatçının sanat anlayışlarının geleceğin eğitim sistemlerine nasıl uyarlanabileceği üzerine varsayımlar geliştirilmekte; benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırmalı olarak tartışılmaktadır. Ayrıca, bu yaklaşımların sanat eğitiminde yenilikçi pedagojik modellerin oluşumuna nasıl katkı sağlayabileceğine dair öngörüler ortaya konmaktadır (Lovejoy, 2004).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yöntemsel açıdan çalışma, sanat tarihi, eğitim bilimleri ve medya teorileri arasında disiplinlerarası bir köprü kurmaktadır (Gombrich, 2002). Böylece, bu araştırma hem geçmişin vizyoner sanatçıları hem de günümüzün dijital sanat öncüleri üzerinden geleceğin eğitim modellerine dair fütüristik öngörüler geliştirilmekte ve sanat eğitiminin dönüşen doğasına yönelik kapsamlı bir bakış açısı sunulmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beklenen sonuç, sanat eğitiminin gelecekte yalnızca estetik değerleri değil; teknolojik farkındalık, yapay zekâ okuryazarlığı, veriyle düşünme ve yaratıcı katılımı da kapsayacak bir dönüşüm yaşayacağıdır (Anadol, 2018; Paik, 1993). Nam June Paik’in öngördüğü “teknolojiyle bütünleşik sanat eğitimi” yaklaşımı, Refik Anadol’un “veri merkezli estetik deneyimleri” ile birleştiğinde, geleceğin eğitim modelleri için yeni bir yol haritası sunmaktadır.

Bu bağlamda, sanat eğitimi artık yalnızca atölye ve stüdyo pratiklerine değil, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve yapay zekâ destekli ortamların pedagojik kullanımlarına da yer vermek zorundadır (Wilson, 2002). Öğrencilerin sanat yoluyla yalnızca bireysel yaratıcılıklarını değil, aynı zamanda kolektif ve veri odaklı düşünme becerilerini geliştirmeleri öngörülmektedir. Çalışma, sanatın geleceğin eğitim sistemlerinde merkezi bir rol oynayacağını, bireyi teknolojik dönüşümün edilgen bir nesnesi olmaktan çıkarıp aktif bir özneye dönüştüreceğini tartışmaya açmaktadır (Benjamin, 1969).

Anahtar Kelimeler: fütürizm, sanat eğitimi, dijital sanat, yapay zekâ, yaratıcılık

Kaynakça

- Anadol, R. (2018). Machine hallucinations. New York: ARTECHOUSE Catalog.
- Benjamin, W. (2002). Teknik olarak yeniden üretilebildiği çağda sanat yapıtı (A. Cemal, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gombrich, E. H. (2002). Sanatın öyküsü. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Lovejoy, M. (2004). Digital currents: Art in the electronic age. London: Routledge.
- Paik, N. J. (1993). Nam June Paik: Video time, video space. New York: Abrams.
- Shanken, E. (2009). Art and electronic media. London: Phaidon.
- Tanizaki, J. (2011). Gölgeye övgü. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Wilson, S. (2002). Information arts: Intersections of art, science, and technology. Cambridge, MA: MIT Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Soyutun Keşfi: 1. Sınıf Öğrencilerinin Sanatçı Eserlerinden İlhamla Özgün Tasarımlar Oluşturması Üzerine Bir Eylem Araştırması

Alina Bilge Ayva ¹ & Aleyna Kaya ²

¹ Öğrenci, Süleyman Cem Bıyık İlkokulu

² Sınıf Öğretmenliği, Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Sanat eğitimi, erken çocukluk döneminde çocukların gelişiminde çok yönlü katkılar sağlayan temel öğrenme alanlarından biridir (Eisner, 2003). Çocuklar sanat yoluyla hem motor becerilerini hem de bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Renkleri, çizgileri ve şekilleri kullanarak kendilerini ifade eden çocuklar, yalnızca estetik bir bakış açısı kazanmakla kalmaz, aynı zamanda duygularını anlamayı, paylaşmayı ve farklı yollarla dışa vurmayı öğrenirler (Edwards, 2004). Bu bağlamda sanat eğitimi, çocukların yaratıcılıklarını ortaya koymaları için doğal bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Ancak günümüzde uygulanan geleneksel sanat eğitimi anlayışı, çoğunlukla somut nesnelerin resmedilmesine dayalıdır (Hurwitz & Day, 2007). Çocuklar, ev, ağaç, güneş ya da insan figürü gibi kalıplaşmış görsellerle sınırlı kalmakta, bu da onların özgün yaratıcılıklarını ortaya koymalarını ve soyut düşünme becerilerini geliştirmelerini engellemektedir. Geleneksel yaklaşımın sınırlandırıcı yapısı, çocukların sanatı yalnızca görsel bir taklit aracı olarak algılamasına yol açabilmektedir. Oysa çağdaş sanat eğitimi, sanatın yalnızca gerçek nesnelerin kopyalanmasından ibaret olmadığını; bir düşünceyi, duyguyu veya hayal gücünü ifade etmenin güçlü bir aracı olduğunu vurgular. Bu noktada sanat tarihinden ve ünlü sanatçıların eserlerinden yararlanmak, çocukların sanat anlayışlarını genişletmek ve görsel okuryazarlıklarını geliştirmek açısından önemli bir fırsat sunmaktadır. Van Gogh'un fırça darbeleriyle oluşturduğu dokusal zenginlik ya da Kandinsky'nin soyut kompozisyonları, öğrencilere sanatın farklı ifade biçimleri olduğunu gösterebilmekte; onları hayal gücünü kullanmaya, alışılmış kalıpların dışına çıkmaya ve sanatın evrensel dilini keşfetmeye teşvik etmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, erken yaş gruplarında sanatçı odaklı öğretim uygulamalarına sınırlı düzeyde yer verildiği görülmektedir (Brown & Korzenik, 2011; Jalongo, 2015). Sanat tarihi ve sanatçıların eserlerinin eğitim sürecine entegrasyonu genellikle üst yaş gruplarında ele alınmakta, ilkökul düzeyindeki çalışmalara yeterince odaklanılmamaktadır. Oysa özellikle 1. sınıf düzeyi, çocukların bilişsel gelişimlerinde kritik bir dönemdir. Bu dönemde farklı sanat eserleriyle tanışan öğrenciler, yalnızca motor becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda görsel elemanları tanıma,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yorumlama ve onları özgün bir ifade biçimine dönüştürme becerisi de kazanabilirler. Bu durum, sanatın bir öğrenme aracı olarak kullanılmasına imkân tanıyarak çocukların eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi üst düzey becerilerini destekleyebilir.

Dolayısıyla, sanat eğitiminde sanatçıların eserlerinden ilham alınarak proje temelli öğrenme süreçlerinin uygulanması, yalnızca öğrencilerin resim yapma becerilerini değil, aynı zamanda bilişsel ve duygusal gelişimlerini de destekleyen bütüncül bir pedagojik yaklaşım olarak önem kazanmaktadır. Bu noktadan hareketle, sanatçı odaklı öğretim uygulamalarının 1. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık ve yaratıcı ifade becerilerine etkilerinin araştırılması, hem kuramsal açıdan literatüre katkı sağlayacak hem de uygulama boyutunda öğretmenlere yol gösterecek önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Piaget, 1973; Vygotsky, 1978).

Yöntem

Bu araştırma, eylem araştırması deseninde yürütülmüştür. Eylem araştırması, öğretim ortamında karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm yolları geliştirmeyi ve öğretim sürecini iyileştirmeyi amaçlayan uygulamalı bir araştırma yaklaşımıdır. Çalışmanın temel amacı, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık ve yaratıcı ifade becerilerinin gelişiminde, sanatçıların eserlerinin müfredata entegrasyonunun etkilerini incelemektir.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında İstanbul’da bir devlet okulunda öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinden oluşan bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda 20 öğrenci yer almaktadır. Öğrenciler farklı sosyoekonomik düzeylerden gelmektedir ve sanat eğitiminde daha önce yalnızca geleneksel yöntemlerle (somut nesne çizimi vb.) deneyim kazanmışlardır.

Uygulama Süreci

Çalışma, Proje Temelli Öğrenme (PTÖ) yaklaşımı doğrultusunda planlanmıştır. Araştırma süreci 4 hafta boyunca yürütülmüştür. Her iki haftada bir öğrencilere farklı bir sanatçı tanıtılmış ve o sanatçının eserlerinden örnekler sınıfta incelenmiştir. Örneğin, Van Gogh’un fırça darbelerindeki dokusal özellikler ve Kandinsky’nin soyut çizgi-form kompozisyonları, öğrencilere çeşitli görsel malzemeler aracılığıyla sunulmuştur. Ardından öğrencilerden bu eserlerden ilham alarak özgün tasarımlar (resim, kolaj, heykel) üretmeleri istenmiştir. Öğretmen araştırmacı, süreci kolaylaştırıcı ve rehber konumunda yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Veriler, üç farklı yöntemle toplanmıştır:



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Öğrenci ürünleri (resim, kolaj, heykel çalışmaları),
- Gözlem notları (öğretmenin ders sürecinde tuttuğu ayrıntılı kayıtlar),
- Yansıtıcı görüşmeler (öğrencilerle yapılan kısa sözlü değerlendirmeler).

Veri Analizi

Elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemleriyle çözümlenmiştir. Öğrenci ürünleri içerik analizi yoluyla incelenmiş, görsel okuryazarlık ve yaratıcılığa ilişkin gelişim göstergeleri temalar altında sınıflandırılmıştır. Gözlem notları ve görüşmeler ise betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve bulguların yorumlanmasına katkı sağlamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma kapsamında, sanatçıların eserlerinin müfredata entegrasyonu yoluyla yürütülen proje temelli öğrenme uygulamalarının, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık ve yaratıcı ifade becerilerinde belirgin bir gelişme sağlayacağı öngörülmektedir. Geleneksel sanat eğitiminde sıkça karşılaşılan tekrar eden ve kalıplaşmış görsellerin yerini, sanatçıların özgün üslup ve ifade biçimlerinden esinlenen çalışmaların almasıyla öğrencilerin hayal gücünü daha etkin biçimde kullanmaları beklenmektedir. Özellikle Van Gogh'un dokusal fırça darbeleri veya Kandinsky'nin soyut kompozisyonlarının sınıf ortamına taşınması sayesinde, öğrencilerin sanatın yalnızca somut nesneleri resmetmekten ibaret olmadığını fark edecekleri düşünülmektedir. Bu farkındalığın, onların çizgi, renk ve şekil gibi temel sanat elemanlarını daha bilinçli kullanmalarına, kendi tasarımlarında özgünlük ve çeşitlilik göstermelerine katkı sağlayacağı tahmin edilmektedir. Ayrıca öğrencilerin sanatçıların eserleriyle etkileşim kurması, yalnızca motor becerilerin gelişimine değil, aynı zamanda duygusal ve bilişsel gelişimlerine de olumlu yansıyacaktır. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini sanat yoluyla ifade etmeleri, görsel anlatım becerilerini güçlendirecek; soyut düşünme, eleştirel bakış ve farklı yorumlar geliştirme gibi üst düzey becerilerde ilerleme sağlayacaktır. Sonuç olarak, bu çalışmanın, sanat tarihi entegrasyonunun erken çocukluk sanat eğitiminde yaratıcı ifade ve görsel okuryazarlığı destekleyen etkili bir yöntem olduğunu göstereceği beklenmektedir. Bu geçici sonuç, araştırmanın ilerleyen aşamalarında elde edilecek bulgularla sınanacak ve doğrulanacaktır.

Anahtar Kelimeler: sanat, resim, soyut

Kaynakça

Brown, B., & Korzenik, D. (2011). Art making and education. Routledge.

Edwards, C. P. (2004). Children's learning in early childhood art education. Art Education, 57(3), 47–53. <https://doi.org/10.1080/00043125.2004.11653548>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Hurwitz, A., & Day, M. (2007). *Children and their art: Methods for the elementary school*. Thomson Wadsworth.

Jalongo, M. R. (2015). *Young children and the arts: Nurturing imagination and creativity*. Pearson.

Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. Grossman.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard University press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Yöneticilerinin Görsel Sanatlar Eğitimi Yoluyla Yaratıcılığı Destekleme Stratejileri

Yasin Demirci

İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Yaratıcılık, çağdaş eğitim sistemlerinin merkezinde yer alan; bireyin problem çözme, yenilik üretme ve özgün düşünme kapasitesini geliştiren temel bir 21. yüzyıl becerisidir. Eğitim sürecinin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmaması, bireylerin estetik duyarlılığını, ifade gücünü ve yenilikçi düşünme becerilerini geliştirmesi açısından büyük önem taşır. Bu noktada görsel sanatlar eğitimi, öğrencilerin hayal gücünü harekete geçirerek düşüncelerini biçim, renk ve simge yoluyla özgün biçimlerde ifade etmelerine olanak tanıyan en etkili öğrenme alanlarından biridir. Ancak Türkiye’de ve pek çok eğitim sisteminde, sanat dersleri çoğu zaman “ikincil” veya “destekleyici” bir konumda görülmekte; bu durum da öğrencilerin yaratıcı potansiyellerinin sistematik biçimde geliştirilmesini zorlaştırmaktadır.

Okul yöneticileri, öğretim programlarının uygulanma biçimini, dersler arası etkileşimi, okulun kültürel atmosferini ve öğrenme ortamlarının niteliğini belirleyen temel liderlerdir. Onların sanat eğitimi ve yaratıcılığa ilişkin tutumları, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini dolaylı biçimde etkiler. Okul yöneticilerinin görsel sanatlar eğitimine yönelik farkındalık düzeyi, bu derslerin okul genelinde ne ölçüde desteklendiğini belirleyen kritik bir faktördür. Buna karşın, Türkiye’deki araştırmaların büyük bölümü öğretmen veya öğrenci merkezli olup, yöneticilerin sanat yoluyla yaratıcılığı destekleme rollerini yeterince ele almamaktadır.

Kuramsal olarak, Gardner’ın (1983) çoklu zekâ kuramı, sanat eğitiminin özellikle görsel-uzamsal zekâyı geliştirdiğini; Sternberg’in (2006) yaratıcı zekâ modeli ise bireylerin “yeni ve değerli fikirler üretme” süreçlerini desteklediğini vurgulamaktadır. Bu çerçevede okul yöneticilerinin sanat eğitimi ortamlarını teşvik etmesi, sadece öğrencilerin bilişsel başarılarını değil; aynı zamanda duyuşsal, estetik ve etik gelişimlerini de güçlendirmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2023), “yetkin ve erdemli insan” profilini oluştururken sanatın dönüştürücü etkisini özellikle vurgulamaktadır. Model, öğrencilerin estetik duyarlılık, kültürel farkındalık ve yaratıcılık becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ancak bu hedeflerin okul düzeyinde yaşama geçirilebilmesi, yöneticilerin sanat temelli etkinlikleri destekleme, öğretmenleri



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

motive etme ve okul-aile-toplum işbirliğini güçlendirme konularındaki farkındalık ve kararlılığıyla mümkündür.

Bu araştırma, okul yöneticilerinin görsel sanatlar eğitimi yoluyla öğrencilerin yaratıcılığını destekleme stratejilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada yöneticilerin sanata yönelik tutumları, okul politikalarına yansımaları ve bu süreçte karşılaştıkları güçlükler değerlendirilecektir. Araştırma, sanat eğitiminin okul kültürü içindeki konumuna ilişkin yönetici temelli bir bakış açısı kazandırarak alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Böylece sanat eğitiminin yalnızca bir ders değil, okulun yaratıcılığı besleyen kültürel ve pedagojik bir unsuru olduğu vurgulanmaktadır.

Yöntem

Araştırma, nitel bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu yaklaşım, okul yöneticilerinin görsel sanatlar eğitimi yoluyla öğrencilerin yaratıcılığını destekleme stratejilerini, kendi bağlamları içinde derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır. Çalışma grubu, Ankara ili Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan, sanat etkinliklerine önem verdiği bilinen 12 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Bu teknik, araştırmanın amacına uygun olarak bilgi açısından zengin durumların seçilmesini sağlamıştır. Katılımcıların mesleki deneyimleri 10 ile 25 yıl arasında değişmektedir ve her biri okulunda sanat etkinliklerinin geliştirilmesine öncülük eden kişiler olarak tanımlanmıştır.

Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form, üç ana tema çerçevesinde yapılandırılmıştır:

- Görsel sanatlar eğitiminin okul kültüründeki yeri,
- Okul yöneticilerinin yaratıcılığı destekleme uygulamaları,
- Sanat eğitimi süreçlerinde karşılaşılan yönetsel engeller.

Görüşmeler, katılımcıların uygun gördüğü zamanlarda okul ortamlarında gerçekleştirilmiş; her görüşme ortalama 40–50 dakika sürmüştür. Katılımcılardan gönüllü katılım onayı alınmış ve görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Toplanan veriler, daha sonra MAXQDA 24 programı kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Kodlama süreci üç aşamada yürütülmüştür: açık kodlama, eksen kodlama ve seçici kodlama. Bu süreç sonunda üç ana tema belirlenmiştir: “yönetimsel destek”, “yaratıcı ortam” ve “politik vizyon.” Bu temalar, okul yöneticilerinin sanat eğitimi süreçlerini destekleme biçimlerini, okul kültürü içindeki yönetsel rol algılarını ve sanata ilişkin stratejik bakış açılarını kapsamaktadır.

Araştırmanın güvenilirliği, iki bağımsız uzman kodlayıcı arasında yapılan karşılaştırma sonucunda elde edilen %91 uyum oranı ile sağlanmıştır. Bu oran, nitel araştırmalarda yüksek düzeyde tutarlılığa işaret etmektedir. Ayrıca katılımcı doğrulaması (member checking) ve veri-araştırmacı üçgenlemesi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yöntemleriyle araştırmanın iç geçerliği güçlendirilmiştir. Çalışma, etik kurul onayı alınarak yürütülmüş; katılımcı gizliliği titizlikle korunmuştur.

Veriler, nitel analizden elde edilen örüntülere dayanarak betimsel temalar altında yorumlanmış; ayrıca yöneticilerin sanatı destekleme biçimleri, görev yaptıkları okul türü (ilkokul, ortaokul, lise) ve mesleki deneyim yılına göre karşılaştırılmıştır. Bu yöntemsel bütünlük, okul yöneticilerinin sanat eğitimi vizyonlarını, liderlik yaklaşımlarını ve yaratıcı öğrenme kültürüne katkılarını derinlemesine ortaya koymayı sağlamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun görsel sanatlar eğitimi yaratıcılığın gelişimi açısından değerli gördüğünü, ancak uygulamada dersin akademik başarı kadar önemsenmediğini ortaya koymuştur. Yöneticiler, yaratıcı düşünmenin desteklenmesi için öğretmenlerin özgürleştirici pedagojilere yönelmesi, okul ortamlarının estetik olarak zenginleştirilmesi ve sanat projelerine maddi destek sağlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Bazı yöneticiler, sanatın sadece bireysel beceri değil, disiplinlerarası öğrenmeyi besleyen bir araç olduğuna dikkat çekmiş; yaratıcı düşünmeyi destekleyen etkinliklerin okul iklimini olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, zaman yetersizliği ve mali kaynak eksikliği, sanat temelli uygulamaların sürdürülebilirliğini zorlaştıran başlıca faktörler olarak belirtilmiştir.

Sonuç olarak, okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik yaklaşımlarını benimsemeleri, görsel sanatlar eğitimine yönelik olumlu kurum kültürü oluşturmaları ve öğretmenleri sanatı öğrenme sürecinin merkezine yerleştirmeleri önerilmektedir. Böylece yaratıcılığın sadece dersin değil, tüm okulun paylaşılan bir değeri hâline gelmesi sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: görsel sanatlar eğitimi, yaratıcılık, okul yöneticileri, eğitim liderliği, sanat temelli öğrenme

Kaynakça

Amabile, T. M. (1996). Creativity in Context. Boulder, CO: Westview Press.

Bamford, A. (2006). The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education. Waxmann.

Craft, A. (2005). Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas. Routledge.

Davis, J. H. (2008). Why Our Schools Need the Arts. Teachers College Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton, Balch & Company.

Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.

Efland, A. D. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. Teachers College Press.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

MEB (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Eğitim Vizyonu Belgesi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Capstone.

Runco, M. A. & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96.

Türkoğlu, A. (2022). Okul yöneticilerinin sanat eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 221–240.

Yılmaz, M. & Ergün, M. (2021). Sanat eğitiminde yaratıcılık ve liderlik ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27(4), 589–612.

Zhao, Y. (2012). *World Class Learners: Educating Creative and Entrepreneurial Students*. Corwin Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Görsel Sanatlar Eğitimi Yoluyla Estetik ve Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesi: Yönetici Odaklı Bir İnceleme

Yasin Demirci ¹ & Hamide Soysal Demirci ²

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Geleneksel El Sanatları, Yozgat Bozok Üniversitesi

Problem Durumu

Görsel sanatlar eğitimi, öğrencilerin yalnızca estetik duyarlılıklarını değil; aynı zamanda eleştirel, yaratıcı ve analitik düşünme becerilerini geliştiren çok yönlü bir öğrenme alanıdır. Sanat eğitimi, bireyin duygusal ifade gücünü, gözlem yeteneğini ve özgün düşünme kapasitesini artırarak öğrenmeyi derinleştiren bir süreç sunar. Ancak Türkiye’deki eğitim sisteminde, bu dersin çoğu zaman “ikinci planda” görülmesi, yönetsel önceliklerin daha çok akademik başarı ve ölçülebilir çıktılar üzerine kurulması, sanatsal düşünmenin ve yaratıcılığın sistematik biçimde desteklenmesini güçleştirmektedir. Bu durum, estetik ve eleştirel düşünmenin okul kültürüne tam olarak entegre edilmesini engellemekte ve öğrencilerin bilişsel gelişiminin yanında duyuşsal gelişimlerinin de ihmal edilmesine yol açmaktadır.

Sanat eğitiminde estetik düşünme, bireyin görsel uyaranları yorumlama, değerlendirme ve duygusal tepkilerle ilişkilendirme becerisini geliştirir. Eleştirel düşünme ise öğrencilerin sanatı, toplumu ve çevreyi sorgulama, alternatif bakış açıları geliştirme ve yaratıcı çözümler üretme yeteneklerini destekler. Bu iki beceri, çağdaş eğitim sistemlerinin merkezinde yer alan 21. yüzyıl öğrenme becerilerinin (4C: creativity, critical thinking, communication, collaboration) temel bileşenlerindendir. Estetik farkındalıkla eleştirel düşünme birleştiğinde, öğrenciler yalnızca sanat eserlerini değerlendirmeyi değil, aynı zamanda kendi yaşamlarını estetik ve etik bir perspektiften anlamlandırmayı öğrenirler.

Okul yöneticileri, görsel sanatlar eğitimine ayrılan kaynakların planlanması, ders ortamlarının düzenlenmesi, öğretmen desteği sağlanması ve sanatsal etkinliklerin teşvik edilmesinde belirleyici bir role sahiptir. Yönetici desteği, sanat eğitiminin sürdürülebilirliğini, öğrencilerin yaratıcı potansiyellerinin açığa çıkmasını ve okulun estetik atmosferinin güçlenmesini sağlar. Ancak mevcut araştırmaların çoğu öğretmen ya da öğrenci odaklı olup, yöneticilerin sanat eğitimi ve estetik öğrenme süreçlerindeki liderlik rollerine yeterince odaklanmamıştır. Bu boşluk, sanatın okul kültüründe nasıl konumlandığının ve yöneticilerin bu süreci nasıl yönettiklerinin anlaşılmasını güçleştirmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu çalışma, okul yöneticilerinin görsel sanatlar eğitimine ilişkin algılarını, estetik ve eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik uygulamalarını ve karşılaştıkları yönetsel zorlukları belirlemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca yöneticilerin sanat temelli öğrenme ortamlarına bakışlarının, öğrencilerin yaratıcılığı ve eleştirel düşünme kültürü üzerindeki yansımaları da irdelenmektedir.

Çalışmanın kuramsal çerçevesi, Gardner'ın (1983) "çoklu zekâ kuramı", Dewey'nin (1934) "estetik deneyim" yaklaşımı ve Efland (2002) ile Freedman'ın (2003) "görsel okuryazarlık" modelleri üzerine kurulmuştur. Bu teorik zemin, okul yöneticilerinin sanatı yalnızca bir ders olarak değil, bütüncül bir öğrenme ve kültür aracı olarak nasıl algıladıklarını açıklamaya yöneliktir.

Araştırmanın sonucunda, estetik ve eleştirel düşünmenin gelişiminde okul yöneticilerinin liderlik biçimleri, sanat eğitimi politikalarına yaklaşımları ve okul kültürü oluşturma stratejilerinin belirleyici faktörler olduğu öngörülmektedir. Bu bulgular, sanatın eğitsel değerinin yönetsel vizyonla birleştiğinde okulun öğrenme kültürünü dönüştürebileceğini ortaya koymaktadır.

Yöntem

Araştırma, nitel durum çalışması deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Bu desen, okul yöneticilerinin görsel sanatlar eğitimine, estetik düşünme ve eleştirel düşünme süreçlerine ilişkin algılarını ve deneyimlerini kendi doğal bağlamı içinde derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Katılımcılar, Ankara ilinde bulunan 10 resmî ortaokulda görev yapan 15 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Seçim sürecinde, sanat etkinliklerine öncelik veren, görsel sanatlar dersinin aktif biçimde yürütüldüğü ve sanatsal faaliyetlerin okul kültürünün bir parçası hâline getirildiği okullar tercih edilmiştir. Bu yaklaşım, araştırmanın odaklandığı temalar açısından bilgi açısından zengin örneklerin incelenmesini sağlamıştır.

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Formda üç ana tema belirlenmiştir:

- Görsel sanatlar eğitiminin okul kültüründeki önemi,
- Estetik ve eleştirel düşünmeyi teşvik etme stratejileri,
- Yönetsel destek ve karşılaşılan zorluklar.

Görüşmeler, gönüllü katılım esasına göre okul ortamlarında gerçekleştirilmiş ve her bir görüşme ortalama 45 dakika sürmüştür. Katılımcıların onayı alınarak ses kayıtları yapılmış, ardından kayıtlar yazıya dökülerek analiz sürecine hazırlanmıştır. Elde edilen veriler, MAXQDA 24 nitel veri analizi yazılımı kullanılarak içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Kodlama sürecinde açık kodlama, eksen kodlama ve seçici kodlama aşamaları izlenmiş; veriler sistematik biçimde temalandırılmıştır.

Analiz sonucunda bulgular üç ana tema altında toplanmıştır:



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Sanatın okul kültüründeki işlevi: Okul yöneticilerinin sanatı okul kültürünün birleştirici, estetik ve değer kazandırıcı unsuru olarak görmeleri, öğrenci davranışları ve okul ortamı üzerindeki olumlu etkiler vurgulanmıştır.
- Yöneticilerin estetik liderlik anlayışı: Katılımcılar, okulda estetik bir atmosfer oluşturma, öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonunu artırdığını ve okulun kimliğini güçlendirdiğini belirtmişlerdir.
- Eleştirel düşünmenin desteklenmesine yönelik yönetsel politikalar: Yöneticilerin, sanat temelli projeler, sergiler ve atölye çalışmaları yoluyla eleştirel düşünmeyi teşvik eden uygulamaları öne çıkardıkları belirlenmiştir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla üçgenleme (veri kaynaklarının, araştırmacı ve katılımcı görüşlerinin karşılaştırılması), katılımcı doğrulaması ve uzman görüşü yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde etik kurul onayı alınmış, katılımcı gizliliği titizlikle korunmuştur. Bu yöntemsel bütünlük, araştırmanın bulgularının güvenilirliğini ve aktarılabilirliğini artırmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulguları, okul yöneticilerinin çoğunun görsel sanatlar eğitimi, öğrencilerin yaratıcılık, estetik duyarlılık ve özgün düşünme becerilerinin gelişimi açısından son derece önemli gördüğünü ortaya koymaktadır. Katılımcılar, sanat eğitiminin yalnızca bir ders değil, öğrencilerin duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimlerini destekleyen çok yönlü bir öğrenme alanı olduğunu vurgulamıştır. Ancak bu farkındalığa rağmen, okullarda görsel sanatlar etkinliklerinin maddi kaynak, zaman ve fiziki mekân açısından yeterince desteklenmediği belirlenmiştir. Yöneticiler, estetik ve eleştirel düşünmenin teşvik edilmesinin, öğrencilerin özgüven, iletişim ve problem çözme becerilerini güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Sanat etkinlikleri sayesinde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebildikleri, bu durumun okulda pozitif, kapsayıcı ve paylaşımcı bir iklim oluşturduğu vurgulanmıştır. Buna karşın, görsel sanatlar dersinin akademik başarıya dolaylı etkisi nedeniyle birçok okulda “ikincil” bir konumda değerlendirildiği, bu durumun sanat eğitiminin kurumsal düzeyde sürdürülebilirliğini engellediği belirtilmiştir.

Sonuç olarak, okul yöneticilerinin “estetik liderlik” anlayışını benimsemeleri, sanatı okul kültürünün merkezine yerleştirerek öğretmenleri ve öğrencileri sanat temelli düşünmeye yönlendirmeleri gerekmektedir. Eğitim politikalarında görsel sanatlara stratejik öncelik verilmesi, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine ve çağdaş eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesine önemli katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: görsel sanatlar eğitimi, estetik düşünme, eleştirel düşünme, okul yöneticileri, yaratıcı öğrenme ortamı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Waxmann.
- Boyer, E. L. (1995). *The Basic School: A Community for Learning*. Carnegie Foundation.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton, Balch & Company.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art*. Teachers College Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Kırıçoğlu, O. T. (2009). *Sanat Eğitimi: Kuram ve Uygulama*. Pegem Akademi.
- Räsänen, M. (2015). Building bridges between visual literacy and art education. *International Journal of Education through Art*, 11(2), 155–168.
- Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Capstone.
- Türkoğlu, A. (2022). Okul yöneticilerinin sanat eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 221–240.
- Yılmaz, M. & Ergün, M. (2021). Sanat eğitiminde eleştirel düşünme ve yönetsel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27(4), 589–612.

Görsel Sanatlar Öğretimi Dersinde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Süreç Temelli Uygulama Deneyimleri

Burçin Türkcan ¹ & Tuğçe Bayram ¹

¹ Temel Eğitim, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Sanat eğitimi, bireyin duygu, düşünce ve değer dünyasının gelişiminde temel bir rol oynamaktadır. Birey, sanat eğitimi yoluyla kendisini ifade etme, estetik bilinç geliştirme, farklı bakış açılarını anlama, yaratıcı düşünme ve eleştirel yargıda bulunma becerilerini kazanır (San, 2010; Buyurgan & Buyurgan, 2012). Sanat eğitimi bu yönüyle yalnızca teknik becerilerin kazandırıldığı bir alan değil; aynı zamanda bireyin kişisel, bilişsel ve duyuşsal gelişimini destekleyen bütüncül bir öğrenme alanıdır. Sanat eğitiminin önemli bir alt alanı olarak görsel sanatlar eğitimi ise bireyin çevresini estetik bir bakış açısıyla algılamasına, görsel okuryazarlık becerisi kazanmasına ve sanatsal üretim yoluyla kendini ifade edebilmesine katkı sağlar (Artut, 2009; Özsoy, 2007). Özellikle ilkökul döneminde kazanılan bu beceriler, çocukların sanat yoluyla kendini tanıma, çevrelerini anlamlandırma ve yaratıcılıklarını geliştirme süreçlerinde önemli rol oynamaktadır.

İlkokul kademesinde sanat eğitimi, görsel sanatlar dersi kapsamında verilmekte olup, bu dersin öğretim programı Disiplin Dayalı Sanat Eğitimi (Discipline Based Art Education) yaklaşımı esas alınarak yapılandırılmıştır. Sanat eğitiminde bütüncül bir öğrenme modeli sunan bu yaklaşım, dört temel disiplin olan; sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve sanatsal uygulamayı bir arada ele alır. Bu dört disiplinin birlikte kullanımı, öğrencilerin yalnızca üretici değil, aynı zamanda düşünen, sorgulayan ve yorumlayan bireyler olarak yetişmesini sağlar. Söz konusu disiplinlerden biri olan sanat eleştirisi, öğrencilerin bir sanat yapıtını anlamlandırma, çözümleme ve değerlendirme süreçlerinde temel bir rol oynar. Sanat eleştirisi yoluyla öğrenciler, sanat eserine yalnızca görsel bir nesne olarak değil, anlam, bağlam ve duygu içeren bir ifade biçimi olarak yaklaşmayı öğrenirler (Kırıçoğlu ve Stokrocki, 1997). Alanyazında sanat eleştirisinin bireylerde eleştirel düşünme, estetik yargı geliştirme, iletişim ve yaratıcılık gibi üst düzey bilişsel becerileri desteklediği belirtilmektedir (Mercin & Alakuş, 2005; Smith, 2018). İlkokulda görsel sanatlar dersinin sınıf öğretmenleri tarafından yürütüldüğü düşünüldüğünde, sınıf öğretmeni adaylarının bu alanda uygulama temelli deneyim kazanmaları büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının sanat eleştirisine ilişkin öğretim süreçlerini yaratıcı bir öğrenme deneyimi içinde tasarlamaları hem pedagojik hem de sanatsal becerilerini geliştirmeleri açısından önemlidir. Yaratıcı süreç temelli öğrenme, bireyin düşünme, üretme, deneme



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ve yeniden yapılandırma yoluyla öğrenmesini destekleyen bir yaklaşımdır (Craft, 2001). Sanat eğitimi bağlamında yaratıcı süreçler, öğretmen adaylarının özgün fikirler üretmesini, sanatsal kavramları öğretimsel bağlama dönüştürmesini ve farklı ifade biçimlerini kullanmasını sağlar. Bu doğrultuda araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının görsel sanatlar öğretimi dersinde “sanat eleştirisi” disiplinine yönelik, kendi yaratıcılıklarını kullanarak bir öğretim etkinliği tasarlamaları ve tasarladıkları bu öğretim etkinliğini öğretmenlik uygulaması dersinde uygulamaları ele alınmaktadır. Bu süreçte adaylar, sanat eleştirisini çocuklara nasıl öğretilbileceğine ilişkin yaratıcı fikirler üreterek bir öğretim etkinliği tasarlamış, planlamadan uygulamaya uzanan bir öğrenme deneyiminden geçmiştir. Alanyazında sanat eleştirisinin ilkökul düzeyinde öğretimine yönelik uygulama örneklerinin sınırlı olduğu göz önüne alındığında, sınıf öğretmeni adaylarının sanat eleştirisi disiplini çocuklara öğretme sürecinde kendi yaratıcılıklarını nasıl işe koştuklarını anlamak önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, görsel sanatlar öğretimi dersinde sanat eleştirisi disiplini bağlamında sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı süreç temelli uygulama deneyimlerini incelemektir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması (case study) deseniyle yürütülmüştür. Durum çalışması, belirli bir olgunun doğal bağlamı içerisinde derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan bir araştırma desendir. (Yin, 2009). Ayrıca bu desen, araştırmacının bir veya birkaç durumu gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar gibi çeşitli veri toplama araçları ile derinleştirdiği, temaları tanımladığı nitel bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2007). Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı’nda öğrenim gören ve Görsel Sanatlar Öğretimi dersini alan altı sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma sürecinde öğretmen adaylarından, “sanat eleştirisi” disiplini ele alarak yaratıcı süreç temelli bir öğretim etkinliği tasarlamaları istenmiştir. Ardından sınıf öğretmeni adayları bu etkinliği öğretmenlik uygulaması dersinde gerçek sınıf ortamında uygulamıştır. Araştırmanın verileri; öğretmen adaylarının hazırladığı öğretim etkinliği, yaratıcı öğrenme deneyimlerine ilişkin süreç boyunca oluşturdukları raporlar, uygulama sürecine ilişkin araştırmacı gözlemleri ve odak grup görüşmesi yoluyla toplanmıştır.

Toplanan verilerin analizinde içerik analizinden faydalanılacaktır. Analiz süreci; verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, temaların düzenlenmesi ve yapılandırılması, bulguların sunulması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada yürütülecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İlk aşamada, dokümanlardan elde edilen veriler, belirli kategoriler altında kodlanacaktır. İkinci aşamada, kodlanan verilerden yola çıkılarak temalar oluşturulacak, üçüncü aşamada ise bu temalar düzenlenecek ve yapılandırılacaktır. Son aşamada ise elde edilen bulgular ayrıntılı bir şekilde sunulacak ve yorumlanacaktır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla veri çeşitlemesi, katılımcı doğrulaması ve araştırmacı gözlemleriyle destek sağlanacaktır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın analiz süreci devam etmekte olup, bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının sanat eleştirisi disiplinine ilişkin öğretim süreçlerinde yaratıcı düşünme, eleştirel analiz ve pedagojik farkındalık becerilerinde gelişme göstermeleri beklenmektedir. Yaratıcı süreç temelli bir öğrenme deneyimi ile, adayların sanat eleştirisini yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir konu olarak değil, öğrencilerin aktif katılımını ve düşünsel üretimini destekleyen bir öğretim alanı olarak kavramalarına katkı sağlaması öngörülmektedir. Ayrıca bu sürecin, öğretmen adaylarının özgün fikir üretme, problem çözme, iş birliği içinde çalışma ve estetik farkındalık geliştirme gibi becerilerini de desteklemesi beklenmektedir. Süreçte adayların, sanat eleştirisini öğretim sürecine entegre ederken disiplinler arası bağlantılar kurmaları, görsel sanatlar dersinin diğer öğrenme alanlarıyla ilişkisini fark etmeleri ve kendi öğretim stillerini keşfetmeleri olası görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının geliştirdikleri öğretim etkinliğini öğretmenlik uygulaması dersinde gerçek sınıf ortamında uygulama yoluyla sanat eleştirisinin öğretimine ilişkin pedagojik becerilerini güçlendirmeleri beklenmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmanın, sınıf öğretmeni adaylarının sanat eleştirisini öğretim süreçlerine yaratıcı biçimde entegre etmelerine olanak sağlayarak, sanat eleştirisinin ilkökul düzeyinde uygulanabilirliğine ilişkin özgün bir örnek sunması ve görsel sanatlar öğretimi alanında yaratıcı süreç temelli yaklaşımların öğretmen eğitimindeki önemine dikkat çekmesi beklenmektedir. Ayrıca elde edilecek bulguların, öğretmen yetiştirme programlarındaki görsel sanatlar öğretimine ilişkin uygulamaların geliştirilmesine ve öğretmen adaylarının uygulama temelli deneyimlerinin zenginleştirilmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: görsel sanatlar öğretimi, sınıf öğretmeni adayları, sanat eleştirisi

Kaynakça

- Artut, K. (2009). Sanat eğitimi: Kuramlar ve yöntemler. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2012). Sanat eğitimi ve öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Craft, A. (2001). Little c creativity. In A. Craft, B. Jeffery ve M. Leibling (eds) Creativity in Education. London: Continuum.
- Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.). Sage Publications
- Kırıçoğlu, O., & Stokrocki, M. (1997). Ortaöğretim sanat öğretimi. Ankara: YÖK/Dünya Bankası, MEGP.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Mercin, L. & Alakuş, A. (2005). Sanat Eleştirisi ve Pedagojik Eleştiri Yönteminin İncelenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (5), 36-46. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47965/606859>

Özsoy, V. (2007). Görsel sanatlar eğitimi (2. basım). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

San, İ. (2010). Sanat eğitimi kuramları. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Smith, K. D. (2018). The relationship between the use of rubrics and student response quality in online art critiques (Unpublished doctoral dissertation). The University of the Arts, Philadelphia, United States.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and methods (4th ed.). Sage.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Eğitim Örgütlerinde Kişisel Verilerin Korunması Kanunu Kapsamında Gerçekleştirilen Uygulamalara İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi

İlker Tunç ¹ & Ahmet Üstün ¹

¹ Eğitim Yönetimi, Amasya Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim yönetiminde dijitalleşmenin hız kazanması, öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticilere ait kişisel verilerin daha yoğun biçimde işlenmesini beraberinde getirmiştir. Öğrencinin okul kaydı yapıldığı andan mezun olduğu ana kadar çeşitli kişisel verilerinin toplanması ve işlenmesi çağımızın bir gereği haline gelmiştir. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatında ve Taşra Teşkilatında bulunan okul ve kurumlarda görev yapmakta olan yöneticilere önemli görevler düşmektedir. Türkiye’de özellikle Kişisel Verilerin Korunması Kanunu’nun (KVKK, 2016) yürürlüğe girmesiyle birlikte, eğitim kurumlarının veri güvenliği konusundaki yükümlülükleri de daha açık bir şekilde tanımlanarak okul yöneticilerin sorumlulukları belirtilmiştir (Memurlar.net, 2023). Çocuklara ait verilerin sosyal medya aracılığı ile paylaşım yapılması veya resmi kurumların sadece veri işlemek için oluşturmuş oldukları başka bir sisteme işlenmesi KVKK kapsamında değerlendirilmektedir (Güleş, 2024). Dolayısıyla okul, ilçe milli eğitim müdürlükleri, il milli eğitim müdürlükleri ve bakanlığa ait web sitelerinde öğretmen ve öğrencilerle ilgili sosyal medya paylaşımları, e-okul ve MEBBİS gibi veri toplamaya yönelik platformlara öğrenci, veli ve öğretmen verilerinin işlenmesi KVKK kapsamına girmektedir. Bu verilerin işlenmesine ve korunmasına ait iş ve işlemler bakanlık ve okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilmekte olduğundan bu araştırma kapsamında ele alınan konu eğitim yönetimi alanında üzerinde durulması gereken önemli bir boşluk olarak ortaya çıkmaktadır. Son yıllarda yapılan güncellemelerle birlikte eğitim sisteminde kişisel verilerin korunması konusunda olumlu gelişmeler yaşandığı görülmektedir. Örneğin, e-Okul Veli Bilgilendirme sisteminde mevcut bulunan bir açıktan dolayı öğrenci ve velilere ait kişisel verilere erişim sağlanabildiğini bildiren kullanıcıların (Technopat, 2023) ardından sisteme e-devlet girişi mekanizmasının eklenmesi, öğrenci ve veli bilgilerine yönelik erişimin güvenlik düzeyini artırarak önemli bir ilerleme sağlamıştır (MEB, 2025). Benzer şekilde, geçmişte hizmet içi eğitimlere alınacak öğretmenlerin listeleri toplu şekilde tüm katılımcılarla paylaşıldığından bu durum kişisel verilerin ilgisiz kişilerin eline geçmesine yol açabilmekteydi. Ancak 2025 yılında Milli Eğitim Akademisi Başkanlığı tarafından okullara gönderilen yazı ile hizmet içi eğitimlere alınan öğretmenlere bilgilendirmenin bireysel olarak tebliğ edilmesi, veri güvenliği

açısından önemli bir iyileşme olarak değerlendirilmektedir (Webdeöğren, 2025). Bununla birlikte, eğitim yönetiminde veri mahremiyetine ilişkin çeşitli sorunların devam ettiği görülmektedir. Öncelikle, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel eğitim ve öğretim kurumları ile bu kurumlarda görev yapan personel ve öğretmenler tarafından gerçekleştirilen iş ve işlemlerde öğrenci ve velilerden KVKK kapsamında herhangi bir açık rıza veya onam formunun alınmaması, kişisel verilerin işlenmesine dair temel bir eksiklik olarak öne çıkmaktadır (Yıldırım, 2023). Ayrıca, bazı okul web sitelerinde öğretmen ve yöneticilere ait iletişim bilgileri, özgeçmişler ya da gereksiz kişisel verilerin paylaşılması (Kurtdeğir Fidan, 2006), veri güvenliği açısından risk oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Okul İnternet Siteleri Yönergesi (MEB, 2018) yayınlanarak okul web sitelerinin kullanımı ile ilgili usul ve esaslar açıklanmış olsa da ülke genelinde bu konuda standartlaşmanın sağlanamaması, uygulamada farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Buna ek olarak, okullardaki güvenlik kameralarının kullanımına ve bu kameralara kimlerin erişebileceğine dair net bir yönergenin bulunmaması, mahremiyet açısından tartışmalı bir alan oluşturmaktadır. Bu çalışma ile eğitim yönetiminin dijital güvenlik boyutuna dikkat çekilerek, daha güvenli, şeffaf ve standartlaşmış uygulamalara yönelik öneriler geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda “Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin eğitim örgütlerinde Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamındaki uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?” araştırma sorusuna yanıt aranacaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde desenlenmiştir. Çalışmanın amacı, öğretmen ve okul yöneticilerinin Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamındaki uygulamalara ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek ve mevcut uygulamaların eğitim yönetimi açısından nasıl algılandığını ortaya koymaktır. Bu nedenle araştırmada temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Temel nitel bir çalışma yürütülürken, bir olguyu, bir işlemi, ilgili kişilerin bakış açılarını veya bunların bir kombinasyonunu keşfetmek ve anlamak amaçlanmaktadır (Merriam, 2002). Araştırmada ele alınan işlem, Türkiye’deki eğitim örgütlerinde kişisel verilerin korunmasına yönelik farkındalık, uygulama ve sorunlardır. Evren ve Örneklem Araştırmanın çalışma grubunu, 2025 yılı itibarıyla farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri oluşturması planlanmaktadır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Özellikle e-Okul, MEBBİS gibi dijital sistemleri aktif olarak kullanan, KVKK ile ilgili uygulamalarda deneyim sahibi bireylerin araştırmaya dahil edilmesine özen gösterilecektir. Çeşitliliği artırmak amacıyla, farklı kademelerde (ilkokul, ortaokul, ortaöğretim) görev yapan öğretmen ve yöneticiler seçilecektir. Çalışma grubunun 12–18 öğretmen ve 8–12 okul yöneticisinden oluşması planlanmıştır. Katılımcı sayısı, verilerde doygunluk sağlanana kadar artırılabilir. Veri Toplama Süreci Veri toplama süreci, etik kurul izni ve gerekli kurum onaylarının alınmasının ardından başlatılacaktır. Katılımcılara araştırmanın amacı, gizlilik ilkeleri ve gönüllü katılım esasları hakkında bilgi verilecektir. Her katılımcıdan aydınlatılmış onam formu alınacaktır. Görüşmeler, öğretmen ve yöneticilerin görev yaptığı okullarda araştırmacı tarafından yürütülecektir. Katılımcılara kimlik bilgisi verilmeyecek, her



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

biri kodlanarak (ör. Ö1, Ö2, Y1, Y2) anonimleştirilecektir. Toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçla kullanılacak ve güvenli biçimde saklanacaktır. Veri Toplama Araçları Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Görüşme formu, eğitim örgütlerinde KVKK kapsamındaki farkındalık, uygulama deneyimleri, sosyal medya kullanımı, veri paylaşımı ve önerilere ilişkin temalar çerçevesinde hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken literatür taraması yapılmış (Güner, 2021; Yıldırım, 2023; Güleş, 2024) ve uzman görüşü alınmıştır. Görüşme formunda şu temalar altında sorular yer almaktadır: 1. Farkındalık (KVKK bilgisi, hizmet içi eğitim, mevzuat farkındalığı) 2. Uygulama deneyimleri (veri güvenliği önlemleri, e-Okul/MEBBİS uygulamaları) 3. Sosyal medya ve iletişim uygulamaları (fotoğraf, video paylaşımı, sosyal medya iletişim grupları) 4. Yönetmelik sorumluluk ve öneriler (okul yönetiminin rolü, politika önerileri) Görüşmeler yüz yüze veya çevrimiçi ortamda (kurum onaylı platformlar aracılığıyla) gerçekleştirilecektir. Her görüşmenin ortalama 30–45 dakika arasında süreceği öngörülmektedir. Katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kaydı alınacak, aksi durumlarda ayrıntılı not tutma yöntemi uygulanacaktır. Verilerin Analizi Elde edilen nitel veriler, tematik analiz yöntemiyle çözümlenecektir (Braun ve Clarke, 2006). Kodlamanın güvenilirliği için verilerin yaklaşık %20'si ikinci bir araştırmacı tarafından bağımsız biçimde kodlanarak görüş birliği oranı kontrol edilecektir. Verilerin analizinde MAXQDA yazılımı kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularının, okullarda veri güvenliği kültürünün henüz kurumsallaşmadığını ortaya koyması olasıdır. Özellikle öğrenci ve veli verilerinin paylaşımı, sosyal medya kullanımı ve iletişim uygulamaları (örneğin WhatsApp grupları) gibi alanlarda, öğretmen ve yöneticilerin farkında olmadan kişisel veri ihlali riski taşıyan uygulamalara başvurduğu düşünülebilir. Bu durum, eğitim örgütlerinde KVKK farkındalığının yalnızca yasal düzeyde değil, aynı zamanda etik ve yönetmelik bir sorumluluk olarak ele alınması gerektiğini gösterecektir. Diğer yandan, araştırma sonucunda e-Okul sisteminde gerçekleştirilen çift aşamalı kimlik doğrulama uygulaması ve hizmet içi eğitim süreçlerinde kişisel verilerin bireysel tebliğ yoluyla duyurulması gibi son dönemde yapılan güncellemelerin, öğretmen ve yöneticiler tarafından olumlu ve güven artırıcı adımlar olarak değerlendirileceği öngörülmektedir. Bu bulgu, Milli Eğitim Bakanlığı'nın dijital güvenlik politikalarına yönelik farkındalığın artmakta olduğuna işaret edecektir.

Beklenen diğer bir sonuç, öğretmen ve yöneticilerin büyük çoğunluğunun, veri güvenliği konusunda standartlaşmış bir uygulama eksikliği yaşandığını vurgulamasıdır. Özellikle okul web sitelerinde gereksiz kişisel verilerin yayımlanması, kamera kayıtlarının yönetiminde net yönergelerin bulunmaması ve velilere ait iletişim bilgilerinin üçüncü kişilerle paylaşılması gibi konular, yönetmelik denetim ve mevzuat uyumunun geliştirilmesi gereken alanlar olarak öne çıkabilir.

Anahtar Kelimeler: öğretmenler, veri güvenliği, eğitim yönetimi, KVKK



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Bayar, A., & Korkmaz, B. (2022). Eğitimcilerin öğrencilerin kişisel verilerinin korunması konusundaki görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 133-147.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Güleş, B. (2024). Çocuğun kişisel verilerinin hukuka aykırı kayıt ve yayınlara karşı korunmasında mevcut hukuki yolların işlevselliği ve alınması gerekli yeni tedbir önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 26(2), 1401- 1457.
- Güner, D. F. (2021). Çocukların kişisel verilerinin korunması (Yayın No: 698901) [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Kurtdede Fidan, N. (2006). İlköğretim okulları web sitelerinin değerlendirilmesi (Yayın No: 187166) [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- MEB. (2023). Bilgi ve Sistem Güvenliği Yönergesi. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2025). e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi [Web sitesi]. <https://e-okul.meb.gov.tr/>
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 1(1), 1-17.
- Technopat (2023). e-Okul'a nasıl 2 aşamalı doğrulama yöntemi eklenir? Technopat Sosyal. <https://www.technopat.net/sosyal/konu/e-okula-nasil-2-asamali-dogrulama-yoentemi-eklenir.2334509/>
- Türkiye Cumhuriyeti Dijital Dönüşüm Ofisi. (2023). e-Devlet Kapısı Gizlilik, Kullanım ve Telif Hakları Bildirimi. <https://www.turkiye.gov.tr>
- Türkiye Cumhuriyeti Kişisel Verileri Koruma Kurumu (KVKK). (2016). 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu. Resmi Gazete (Sayı: 29677, 7 Nisan 2016).
- WebdeÖğren. (2025). KVKK gereği hizmet içi eğitimlerde tebliğ/tebellüğ belgesi kullanılacak. Erişim adresi: <https://www.webdeogren.com/kvkk-geregi-hizmet-ici-egitimlerde-teblig-tebellug-belgesi-kullanilacak-2.ht>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (13. Baskı). Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Attitudes of Syrian Refugee Students towards Child Rights

Ayşe Öztürk ¹ & Barış Kalender ¹

¹ Primary Education, Gaziantep University

Problem Statement

Children's rights are crucial for the protection of children from all forms of ill-treatment, for their existence as individuals, and for their ability to achieve the life standards they deserve. The most important document developed to secure these rights for children, the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC), has become the most widely accepted children's rights instrument by states worldwide (Flowers, 2007). The UNCRC introduces various social, economic, cultural, civil, and political rights for children (Kiye, 2016), guiding global regulatory efforts concerning children's rights. States party to the Convention are obliged to make regulations that implement the rights stipulated in the UNCRC within their own countries (Uçuş Güldalı, 2017). The rights of refugee children, in particular, are among the issues emphasized in the Convention, and states are expected to take the necessary measures for these children to enjoy their rights in the countries to which they have taken refuge (Lawrence, 2019). For refugee children to exercise their rights, they must maintain a positive attitude towards children's rights. Indeed, attitude guides an individual's thoughts and actions, making it a critical variable for children in both acquiring knowledge of their rights and exercising them. Due to the war in Syria, a large number of people have sought refuge in various countries. During this process, Syrian refugee children have been the most affected. Türkiye hosts a significant number of Syrian refugee children and is implementing various regulations to realize their rights. However, it is paramount that Syrian refugee children hold a positive attitude towards their rights in order to use them. This makes the examination of Syrian refugee children's attitudes towards their rights valuable. Limited to the accessible literature search, no research examining the attitudes of Syrian refugee children towards child rights on large samples has been found. Such a study will provide important data for future research aimed at the attitude development of Syrian refugee children concerning children's rights. In line with the stated rationale, this study aims to investigate the attitudes of Syrian refugee children enrolled at the primary school level towards children's rights.

Method

This descriptive study employs a survey model (Karasar, 2005) to investigate the attitudes of Syrian refugee children enrolled at the primary school level towards children's rights. The population of the



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

study consisted of Syrian refugee children in grades 3 and 4 in a city with a high concentration of Syrian refugees in the Southeastern Anatolia Region of Türkiye. The sample consisted of 307 Syrian refugee children enrolled in grades 3 and 4. In the process of determining the sample, six primary schools with a high concentration of Syrian refugee children were first identified using a disproportionate cluster sampling method. Subsequently, children attending these schools who had parental consent and were willing to participate were included in the study. Of the Syrian refugee children forming the sample, 160 were in the fourth grade and 147 were in the third grade, with 164 girls and 143 boys. All Syrian refugee children constituting the sample were able to speak Turkish. The Attitude Scale Towards Children's Rights, developed for primary school students by Topçu (2019), was used as the data collection instrument after conducting a reliability study. Research data were collected through face-to-face interviews and statistically analyzed. Descriptive analysis and the Independent Samples t-test were utilized in the analysis process.

Expected/Temporary Results

The results of the descriptive analysis showed that a significant portion of the Syrian refugee children held a positive attitude towards children's rights. Furthermore, they showed the highest agreement with the items: "I want our teacher to teach us things about children's rights" (79.2%) and "Education is the right of all children and should be provided to all of us" (78.8%). When the total scores on the Attitude Scale Towards Children's Rights were examined according to the grade level of the Syrian refugee children, a significant difference was found in favor of the fourth grade. In primary school, children's rights are formally taught in the 4th grade within the Human Rights, Democracy, and Social Studies courses. This may be an important factor supporting the attitudes of Syrian refugee children towards their rights. On the other hand, a comparison of the total scores on the Attitude Scale Towards Children's Rights between Syrian refugee girls and boys showed a significant difference in favor of the boys. In this context, it may be recommended to conduct supportive studies aimed at improving the attitudes of the girls.

Keywords: children's rights, Syrian refugee students, attitudes

References

- Flowers, N. (Ed.). (2007). *Compassito: Manual on human rights education for children*. Budapest: Directorate of Youth and Sports of the Council of Europe.
- Kiye, S. (2025). Çocuk Hakları Sözleşmesinin temel ilkeleri. İçinde Z. Meray (Ed.) *Çocuk Hakları* (4. Baskı) (ss. 84-100). PegemAkademi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Lawrence, J. A., Dodds, A. E., Kaplan, I., & Tucci, M. M. (2019). The Rights of Refugee Children and the UN Convention on the Rights of the Child. *Laws*, 8(3), 20. <https://doi.org/10.3390/laws8030020>

Uçış Güldalı, Ş. (2023). Çocuk Hakları Eğitimi. İçinde R. Turan (Ed.) Öğretmen Adayları ve Öğretmenler İçin İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi (4. Baskı) (ss. 153-190). Pegem Akademi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye’de Özel Eğitim Hukuku Kapsamında Yürütülen Çalışmaların Değerlendirilmesi: Kapsam Derlemesi

Selman Şişman ¹ & Zeynep Okumuş ²

¹ Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, Hacettepe Üniversitesi

² Özel Eğitim Öğretmenliği, Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Türkiye’de Eğitim Hukuku Okul Hukuku, Yükseköğretim Hukuku ve Özel Eğitim Hukuku gibi alanları kapsayarak gelişen ve genişleyen bir çalışma alanı haline gelmiştir (Bingöl, 2012; Bülbül, 2020). Eğitim hukukunun başlıca konularından biri temel sosyal ve anayasal haklardan biri olan eğitim hakkının geliştirilmesi ve korunmasına yöneliktir (Kepenekçi & Taşkın, 2021). Bu bağlamda özel gereksinimli bireylerin, ulusal ve uluslararası yasal düzenlemeler ile güvence altına alınan eğitim haklarından en üst seviyede yararlanması eğitimde fırsat ve adalet ölçütlerinin bir gereği olarak görülmektedir (Katıtaş, 2023). Nitekim Türkiye’de özel gereksinimli öğrenci sayısının son on yılda arttığı ve buna paralel olarak genel eğitim ortamlarına, diğer bir ifadeyle kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına yerleştirmelerin de yükseldiğini görülmüş olup artan talebi karşılamak üzere özel eğitim öğretmeni sayısında da artış gözlenmiştir (Erdem & Ünay, 2025). Diğer yandan özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hakkından etkili bir şekilde yararlanıp yararlanmadığı bir sorun alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler 1980’lerden itibaren gelişmiş, özellikle 1983’te yürürlüğe giren 2916 sayılı yasa ve sonrasındaki çeşitli kararname, yönetmelik ve genelgelerle özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkı genişletilmiştir. Ancak, bu yasal düzenlemelerin uygulamada tam olarak karşılık bulmadığı, engellerin devam ettiği ve yasal hakların fiili olarak hayata geçirilmesinde sorunlar yaşandığı belirtilmektedir (Karal, 2021; Meral, 2015). Türkiye’de ve bazı yabancı ülkelerde özel eğitim öğretmenliği programlarında özel eğitim hukuku dersleri (örneğin, Türkiye’de Özel Eğitim Politikaları ve Yasal Düzenlemeler dersi) verilse de mevcut durumda büyüyen hukuki sorunlar, okullarda özel eğitim hukuku ilkelerinin yerleşemediğine, birçok noktada da belirsizlikleri ya da boşlukları gideremediğine işaret etmektedir. Özel eğitimde öğretmen ve yöneticilerin hukuki bilgiye sahip olması hayati önemdedir; her ne kadar üniversitelerde açılan hukuk dersleri bu durumu bir nebze iyileştirse de halen çoğu eğitimci, karmaşık yasa ve düzenlemeleri yeterince bilmemekte ve hukuki konuları gereksiz engeller olarak görmektedir (Osborne & Russo, 2021). Bununla birlikte Türkiye’de özel eğitim programlarında bu derslerin yalnızca özel eğitim alanındaki uzmanlar tarafından verilmesi ve hukuk gibi alanlar ile disiplinler arası iş birliği yapılmaması alandaki temel sorunlardan biri olarak görülmektedir (Bağatur, 2021). Türkiye’de konuya

ilişkin araştırmalar incelendiğinde; mevzuat değerlendirmeleri, karşılaştırmalı özel eğitim sistemlerinin değerlendirilmesi ve özel gereksinimli öğrencilerinin eğitim hakkı gibi konulara odaklanıldığı görülmektedir. Örneğin, Kızır ve Memişoğlu, (2017), okul yöneticilerinin görüşlerini incelediği araştırmasında mevzuatın, yazım dili ve anlaşılabilirliği, kapsamı, ihtiyaçları karşılaması ve uygulamada yetersiz olduğu bulgularına ulaşmıştır. Bağatur (2021) ise tüm özel gereksinimli öğrencileri kapsayacak, BM Engelli Hakları Sözleşmesi ile uyumlu, ayrımcılık yasağı ve fırsat eşitliği ilkelerini temel alan bir Özel Eğitim Hizmetleri Kanunu çıkarılması gerektiğini belirtmektedir.

Türkiye’de özel eğitim hukuku kapsamında değerlendirilebilecek özel eğitim alanında yürütülmüş başta tez ve makaleler olmak üzere birçok akademik çalışmadan söz edilebilir. Bununla beraber bu çalışmalar, ortak bir çatı altında değerlendirilememekte olup özel eğitime mevzuatına ve özel gereksinimli bireylerin haklarına ilişkin dağınık halde literatürde yer almıştır. Konuyu özel eğitim hukuku kapsamında doğrudan ele alan kaynakların oldukça sınırlı olduğu bunlarında hukuk alanında çalışıldığı görülmüştür (Bağatur, 2016; Muratoğlu, 2025). Söz konusu çalışma alanının hangi noktaya geldiği ve geleceğinin ne olabileceği konusundan entelektüel bir belirsizlikten bahsedilebilir. Dolayısıyla özel eğitimin hukuki açıdan değerlendiren ve buna ilişkin bulguları ortaya çıkaran akademik çalışmaların bilgi birikiminin ne düzeyde olduğu, hangi kuramsal başlıklarda incelendiği ve sonuçları gibi çeşitli noktalarda bir değerlendirme yapma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu yönüyle araştırma, gelecek araştırma perspektiflerinin belirlenmesi, karşılaştırmalı literatür doğrultusunda özel eğitim hukuku teorisinin oluşturulmasına kavramsal katkı sunmak ve politika ile uygulamaya yönelik çıkarımlar bakımından önemli görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, Türkiye’de özel eğitim hukuku kapsamında değerlendirilebilecek araştırmaların bilim haritasını (science mapping) çıkararak gelecek yönelimlere ilişkin tespitlerde bulunmaktır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir.

- Günümüze kadar yürütülen araştırmaların yıllarına ve türlerine göre gelişim seyri nasıldır?
- Tematik çalışma konuları ve araştırma sonuçları nasıl bir tablo ortaya koymaktadır?
- Alanın teorik gelişim çevresi nasıldır ve gelecekte nasıl olabilir?

Yöntem

Bu araştırmada Türkiye’de özel eğitim hukuku alan yazınının mevcut durumu, gereksinim duyulan ve yeterli görülen çalışma alanlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Mevcut araştırma kapsamında 2000-2025 tarihleri arasında özel eğitim hukukuna ilişkin yapılan tez ve makaleler taranmaktadır. Tarama yapmak için (1) Web of Science (2) PubMed (3) Scopus (4) Google Akademik ve (5) Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi (YÖKTez) olmak üzere beş veri tabanı belirlenmiştir. Belirlenen veri tabanlarında türkçe ifadelerle özel eğitim VE “hukuk” YA DA “hak” YA DA “düzenleme” YA DA “mevzuat” YA DA “yönerge” YA DA “yönetmelik” YA DA” yasal düzenleme” YA DA “politika” kelimeleri ile tarama yapılmaktadır. İngilizce ifadelerle special education AND "law" OR



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

“regulation*” OR “policy” OR “legislation” OR “regulation law” OR “code” OR “right” kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Dahil etme kriterleri

- Araştırmanın Türkiye bağlamında yapılmış olması
- Araştırma konusunun özel eğitim hukuku ve mevzuata ilişkin olması
- Araştırma dilinin Türkçe ya da İngilizce olması
- Araştırmaların açık erişimli olması
- Araştırma türünün makale ya da tez olması olarak belirlenmiştir.

Belirtilen maddeler dışında kalan araştırmalar analize dahil edilmemiştir. Tarama stratejisi sistematik derlemelerde kullanılması tavsiye edilen PRİSMA akış şemasıyla raporlanması planlanmıştır. Bu araştırma sistematik derleme türlerinden kapsam derlemesi (scoping review) ile tasarlanmıştır. Kapsam derlemesi, belirli bir konuya ilişkin mevcut veya yeni ortaya çıkan literatürü tanımlamak, sınıflandırmak ve sentezlemek için sistematik ve yinelemeli bir yaklaşım kullanan bir bilgi sentezi türüdür. Kapsam incelemesi yapmanın temel amacı, belirli bir alandaki çalışmaların kapsamını, çeşitliliğini ve niteliğini ortaya koymak, ayrıca alan yazındaki mevcut boşlukları belirleyerek gelecekteki araştırmalar için yönlendirici bilgiler sunmaktır (Peters vd., 2020). Belirlenen veri tabanları araştırmacılar tarafından körlemesine taranmaktadır. Dahil etme kriterlerine göre belirlenen araştırmalar betimsel ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenecektir. Araştırma yönteminin doğası gereği bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilmesi beklenen temel sonuç, Türkiye’de özel eğitim hukuku kapsamında yürütülen araştırmaların bütüncül bir görünümünün ortaya konmasıdır. Araştırmanın şu anki aşamasında, özel eğitim hukuku bağlamında doğrudan mevzuatla ve yönetmeliklerle ilişkili sınırlı sayıda araştırmanın alan yazında yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte ulaşılan araştırmaların büyük ölçüde özel eğitim mevzuatlarının tarihsel çerçevesini çizdiği, kültürlerarası karşılaştırmalara yer verdiği ve görüşmeler aracılığıyla mevzuat yeterliliklerine değindiği görülmektedir. Şu anki bulgular, özel eğitim hukuku alanında disiplinler arası yaklaşımların yetersiz kaldığını, özellikle hukuk ve eğitim bilimleri arasındaki entegrasyonun zayıf olduğunu göstermektedir. Kapsam taraması tamamlandığında, araştırmaların çoğunlukla “mevzuat yeterliliği”, “uygulamada karşılaşılan sorunlar” ve “hak temelli yaklaşım” başlıklarında yoğunlaştığı; buna karşın “özel eğitimde hukuk okuryazarlığı” ve “politika geliştirme” konularına ilişkin sınırlı sayıda araştırmanın olduğu öngörülmektedir. Bu araştırmanın özel eğitim hukukunun kuramsal temellerinin geliştirilmesine, gelecekteki araştırma yönelimlerinin belirlenmesine ve Türkiye’de özel eğitim politikalarının hukuki temellere dayalı olarak güçlendirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: özel eğitim, hukuk, eğitim hukuku, özel eğitim hukuku, mevzuat



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Bağatur, J. I. (2016). Sorularla özel eğitim hukuku. Eğiten Kitap
- Bağatur, J. I. (2021). Özel öğretimde özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hakkının ihlalinden kaynaklanan hukuki sorumluluk [Doktora Tezi, Kadir Has Üniversitesi] YÖK Tez Ulusal Yayın Merkezi.
- Başol, O. (2024). A comparative legal analysis of the right to adequate and quality education. Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi, 7(12), 159-197.
- Bingöl, B. (2012). Türkiye için bir eğitim hukuku teorisinin gerekliliği. Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi, 2(2), 25-38.
- Bülbül, M. (2020). Eğitim hukuku. Nobel.
- Erdem, R., & Ünay, E. (2025). Special education trends in Türkiye a secondary analysis of statistics [2013–2023]. International Journal of Inclusive Education, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2555391>
- Erdem, R., & Ünay, E. (2025). Special education trends in Türkiye a secondary analysis of statistics [2013–2023]. International Journal of Inclusive Education, 1-17.
- Karal, M. (2021). Contemporary issues of special education in Turkey. Journal of Special Education Preparation. <https://doi.org/10.33043/josep.1.2.56-64>.
- Katıtaş, S. (2023). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi. İçinde (Ed. Y. Karaman-Kepenekçi). Okul hukuku: düzenlemeler ve uygulamalar. Anı.
- Kepenekçi, Y. K ve Taşkın, P. (2021). Eğitim hukuku (3. Baskı). Siyasal Kitapevi
- Kızır, M., & Memişoğlu, S. P. (2017). Özel eğitim okulu yöneticilerinin özel eğitim mevzuatına dair görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(4), 1994-2013.
- McNicholas, P. J., Floyd, R. G., Woods Jr, I. L., Singh, L. J., Manguno, M. S., & Maki, K. E. (2018). State special education criteria for identifying intellectual disability: A review following revised diagnostic criteria and Rosa's Law. School Psychology Quarterly, 33(1), 75.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Meral, B. (2015). Obstacles to special education for students with intellectual disabilities in Turkey: a brief report. *European Journal of Special Needs Education*, 30, 105-93. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.964579>.

Muratoğlu, B. A. (2025). Özel Eğitim Hukuku: Yasal hakları, başvuru süreci ve yöntemleri (3. Baskı). US.

Osborne Jr, A. G., & Russo, C. J. (2020). *Special education and the law: A guide for practitioners*. Corwin.

Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., & Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBİ Evidence Synthesis*, 18(10), 2119–2126. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>

Rothstein, L., & Johnson, S. F. (2025). *Special education law*. Sage Publications.

Sarı, A. (2014). Engelli hakları ve genel mevuzat (2. Baskı). SİME-SEN

Yell, M., Rogers, D., & Rogers, E. (1998). The legal history of special education. *Remedial and Special Education*, 19, 219 - 228. <https://doi.org/10.1177/074193259801900405>.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kabiliyetler Yaklaşımı Perspektifinden Eğitimde Adalet Konusuna Bakış

Zehra Şekertekin

Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri, Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Bir ekonomist ve aynı zamanda bir filozof olan Amartya Sen'in ortaya koyduğu ve sonrasında Martha Nussbaum tarafından geliştirilen Kabiliyetler Yaklaşımı (Capabilities Approach), sosyal adalet, kalkınma ve refah konularında önde gelen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, bireylerin refah durumunu sadece sahip oldukları maddi kaynaklarla değil, bu kaynakları kullanma biçimleriyle değerlendirir. Sen'e göre, refahı bir kişinin kontrol edebileceği maddi kaynakların dar merceğinden değerlendirmek, insanların sahip oldukları gelirle hayatlarını ne kadar iyi sürdürebildiklerine dair yeterli bilgi sağlamaz (Rajapakse, 2016, s. 6). Onun bu düşüncesi, kabiliyetler yaklaşımının çıkış noktasını oluşturur.

Kabiliyetler yaklaşımında Sen (2000), insanın eylemlerine ve varoluş hallerine odaklanır. İnsanların yapmayı/eylemeyi [doing] ya da olmayı/varolmayı [being] değerli bulduğu şeylerin tümüne işleyişler [functionings] adını verir. Bu işleyişlerin, yeterli beslenmek gibi temel olandan başlayıp öz saygıya sahip olmak gibi daha karmaşık insan eylemlerine kadar uzanabileceğini belirtir. Kabiliyetler, bu işleyişler arasında seçim yapabilme özgürlüğünü ifade eder. İşleyişlerin özgürce gerçekleştirilmesi bu işleyişlerde kişinin kabiliyete sahip olduğunu gösterir. Dolayısıyla, kabiliyetlerin gerçekleşmesi için özgürlük en temel unsurdur. İnsanlar özgürlükleri olmadan kabiliyete sahip olamazlar ve değer verdikleri işleyişleri başaramazlar. Özetle, işleyişler fiili yapıları ve oluşları, kabiliyetler ise bu işleyişleri olanaklı hale getiren etkili özgürlükleri ifade eder (Çelik, 2017, s. 20). Bu nedenle Sen, kabiliyetleri özgürlük olarak ele alır, insanın işleyişlerini veya arzu ettikleri yaşam stillerini elde etme özgürlüğü şeklinde ifade eder. İnsanların değer verdikleri işleyişleri yerine getirebilmeleri değer verdikleri yaşam biçimlerini elde etmeleri anlamına gelir ve bu yüzden işleyişlerde kabiliyete sahip olmak önemlidir. Sen, her bir kişinin anlamlı seçimler yaparak ne yapabileceğine ve olabileceğine odaklanır; dolayısıyla, insanların değer vermeleri için nedenleri olan bir hayatı seçme özgürlüğüne sahip olması gerektiğini vurgular. Bu noktada “değer verme için neden” konusu önemlidir çünkü burada yansıtıcı ve bilinçli bir seçim söz konusudur ve insanların değer verdikleri bir hayatı seçme kabiliyetlerini geliştirmek vurgulanır (Walker, 2005, s. 103-104).

Her insan değer verdiği bir yaşam biçimini benimsemiş olarak yaşamayı, diğer bir ifadeyle değer verdiği yapış ve oluşları özgürce gerçekleştirebildiği bir yaşamı hak eder. Bireylerin bunu



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

gerçekleştirmesinde ise eğitim en önde gelen konulardan biridir. Eğitim, bireyin potansiyelini gerçekleştirmesinde ve kendi yaşamına yön verebilmesinde temel bir araçtır. Bu açıdan bakıldığında her birey eğitimden en iyi şekilde faydalanmayı ve böylece yaşamlarını daha nitelikli hale getirmeyi, değer verdikleri yaşam biçimini gerçekleştirebilmeyi hak etmektedir. Sen, eğitimi temel bir kabiliyet olarak ele alırken (Sen, 1995, s. 128) tam olarak bu noktaya işaret etmektedir. Eğitim, en temel insan gereksinimlerinden biri olarak ele alınmalı ve herkese en iyi şekliyle sunulmalıdır. Bunu başarabilmek için de adil bir eğitim sistemi oluşturmak gerekir. Geleneksel eğitim politikaları, çoğu zaman fırsat eşitliğine veya kaynakların eşit dağılımına odaklanır. Ancak Sen, eşitliğin fırsat ve kaynakların yanısıra bireylerin potansiyeli gerçekleştirme kapasitesinde aranması gerektiğini savunur. Eğitim bağlamında bu yaklaşım, bireylerin sadece okula erişimlerinin olup olmamasından çok, eğitim aracılığıyla öğrencilerin ne yapabildikleri ve ne olabildikleri sorusuna odaklanır. Örneğin, esas olan sadece bir çocuğun okula kaydının yapılması değil, o çocuğun okulda anlamlı bir eğitim alması, yeteneklerini geliştirebilmesi, hayatını şekillendirebilecek fırsatlara erişebilmesi ve en nihayetinde değerli bir yaşam anlayışı oluşturmasını sağlayacak bir eğitim sürecini tecrübe edebilmesidir. Bu bakış açısından yola çıkarak bu çalışma, kabiliyetler yaklaşımının eğitimde adalet fikrini nasıl temellendireceğini tartışmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma kapsamında, sırasıyla kabiliyetler yaklaşımı, bu yaklaşımın adalet boyutu ve özelde bu yaklaşımı temel alarak eğitimde adalet fikrine odaklanan çalışmalara erişebilmek için kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Elde edilen kaynaklar doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre, doküman incelemesi, araştırmanın hedeflediği olgu/olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin kapsamlı analizidir. Bu inceleme beş aşamada gerçekleşir. Bunlar sırasıyla dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve son adımda veriyi kullanmadır. Bu adımlar sistematik bir şekilde izlenerek çalışma yürütülmüştür. Erişilen tüm kaynaklar titizlikle incelenmiş, analiz edilmiş ve doğru çıkarımlar ile literatüre katkı sunmak amaçlanmıştır.

İlk olarak kabiliyetler yaklaşımı, fikri ortaya atan filozof Amartya Sen eserlerinde incelenmiştir. Ardından bu yaklaşımın adalet boyutu yine aynı eserlerde ve ayrıca konu hakkında yazılan makalelerde de incelenmiştir. Son adımda ise ilgili yaklaşım çerçevesinde eğitimde adalet fikrine dair görüş içeren makaleler incelenerek yorumlanmıştır. Bu yaklaşım, eğitim kavramını doğrudan araştıran, sınırları net bir şekilde çizilmiş bir teori değildir. Bu nedenle, yaklaşımın ortaya koyduğu fikirler ışığında eğitimde adalet fikrini ele alan makalelerdeki fikirler incelenerek analiz edilmiş, yorumlanmış ve tartışılmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kabiliyetler yaklaşımının eğitimde adalet konusuna katkılarını daha iyi analiz edebilmek adına çalışma sürecinde önce kuramsal temelin sağlanmasına dikkat edilmiştir. Çalışma içeriği şu alt başlıklarda şekillenmiştir:

- Genel hatlarıyla kabiliyetler yaklaşımı
- Kabiliyetler yaklaşımının adalet boyutu
- Kabiliyetler yaklaşımı perspektifinden eğitimde adaletle bakış

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kabiliyetler yaklaşımı perspektifinden eğitimi temel bir kabiliyet olarak ele alan Sen, tüm insanların buna erişebilmesini gerekli bulur. Onun bu fikrinden yola çıkarak eğitimi insanların değerli bir yaşam anlayışı oluşturup sürdürmelerinde önemli bir yere koymak gerekir. Eğitim, bireyin toplumsal, etik ve entelektüel anlamda kendini gerçekleştirebilmesini mümkün kılan bir süreçtir. Bu bağlamda değer verilen bir yaşam ancak bireyin özgürce seçim yapabildiği, haklarına erişebildiği ve kendini gerçekleştirme fırsatına sahip olduğu bir ortamda mümkündür. Eğitim ise bu ortamın inşasında kurucu bir rol oynar.

Eğitim, daha değerli bir hayat sürmek için insan kabiliyetlerinin geliştirilmesi konusunda önemli bir araçtır. Eğitim ile genişleyen özgürlük alanı sayesinde giderek artan bir kabiliyetler düzeyi elde edilebilir. Bu açıdan kabiliyetler, koşullar sağlandığında insanın değerli başarıları mümkün kılan gücüne işaret eder. Çünkü kabiliyetlerin geliştirilmesi bir dizi olasılığın önünü açar (Hinchliffe, 2007, s. 224). Bu nedenle öğrenciler ihtiyaç duydukları eğitimi alabildikleri takdirde, istedikleri işleyişleri hayata geçirebilme özgürlüğünü elde etmiş olacaklardır (Sincer, 2023, s. 2032).

Sonuç olarak, kabiliyetler yaklaşımı, daha adil, eşitlikçi ve özgürlük temelli bir eğitim anlayışı için güçlü bir felsefi temel sunar. Bu yaklaşım, her bireyin değer verdiği yaşamı inşa edebilmesi için daha kapsayıcı, erişilebilir, insani gelişimi hedef alan eğitim politikalarını gerekli kılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Amartya Sen, kabiliyetler yaklaşımı, eğitimde fırsat ve imkan eşitliği

Kaynakça

Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. Fe Dergi, 9(2), 16-29. DOI: https://doi.org/10.1501/Fe0001_00000000185

Hart, C. S. (2012). The capability approach and education. Cambridge Journal of Education, 42(3), 275-282. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2012.706393>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Hinchliffe, G. (2007). Truth and the capability of learning. *Journal of Philosophy of Education*, 41(2), 221-232. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00559.x>

Rajapakse, N. (2016). Amartya Sen's capability approach and education: Enhancing social justice. *Revue LISA/LISA e-journal. Littératures, Histoire des Idées, Images, Sociétés du Monde Anglophone–Literature, History of Ideas, Images and Societies of the English-speaking World*, 14(1).

Robeyns, I. (2017). Wellbeing, freedom and social justice: The capability approach re-examined. Open Book Publishers.

Sen, A. (1995). *Inequality reexamined*. Harvard university press.

Sen, A. (2000) *Development as Freedom*. Alfred A. Knopf.

Sincer, S. (2023). Eğitime Yeni Bir Bakış: Amartya Sen'in Kapasite Yaklaşımı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 2012-2038. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1314892>

Walker, M. (2005). Amartya Sen's Capability Approach and Education. *Educational Action Research*, 13(1), 103-110. <https://doi.org/10.1080/09650790500200279>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye’de Öğretmenlerin Kültürel Sermayelerine Yönelik Çalışmaların İncelenmesi

Sümeysra Keskin

Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri, Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Sermaye kavramı, gündelik hayatta genel olarak ekonomik bir değere atıf yapılmak için kullanılmaktadır. Ancak Bourdieu, kavramın taşıdığı anlamı genişleterek sermayenin çeşitli şekillerde biriktirilmiş bir emeği temsil ettiğini öne sürmekte ve kavramı tekil yapısından çıkararak sermayeye daha geniş bir şekilde bakma imkânı sağlamaktadır. Ona göre bu sermayeler ekonomik, sosyal, kültürel ve sembolik olmak üzere dört kategoriye ayrılmakta ve farklı değerleri temsil etmektedir. Çalışmanın temelini oluşturan kültürel sermaye kavramı, Bourdieu (1986) tarafından üç şekilde ele alınmaktadır. Buna göre kültürel sermaye; cisimleşmiş sermaye, nesnelleşmiş sermaye ve kurumsallaşmış sermaye olmak üzere üç farklı kategoride incelenebilmektedir. Cisimleşmiş sermaye (embodied state) kişilerin gündelik hayatta kendi kültürel bağlamlarında doğal yollarla kazandığı özellikler bütünüdür. Nesnelleşmiş sermaye (objectified state) bireyin sahip olduğu araçlar (kitaplar, eserler vb.) gibi somut olarak sahip olunanları işaret etmektedir. Kişi sahip olduğu araçlar aracılığıyla kültürel sermayenin sembolik bir temsiline sahip olur ve bunu çeşitli durumlarda dışa aktarır. Son olarak kurumsallaşmış sermaye (institutionalized state) ise bireyin sahip olduğu kültürel sermayenin sertifika, diploma gibi kurumsal olarak geçerliliği olan bazı belgeler yoluyla gösterilmesine karşılık gelmektedir. Kültürel sermayenin bu üç varoluş biçimi eğitim açısından önemli çıkarımlar yapmaya imkân tanımaktadır. Bourdieu (1986), kültürel sermayenin şekillenmesinde eğitimin rolünü vurgulamaktadır. Allen ve Anderson’a (1994) göre de bireyin eğitim düzeyi ve sahip olduğu donanımlar onun kültürel sermayesini şekillendirerek toplum içerisindeki statüsünü güçlendirmektedir. Bir eğitim alanı olarak okullar yalnızca akademik bilgi aktaran kurumlar olmaktan çok daha fazlasıdır. Okullar, belirli türde değerleri, davranış biçimlerini ve düşünce kalıplarını da aktarmaktadır. Bu bakımdan kültürel sermaye sahip olmak ise eğitim süreçlerinde okulun diline aşina olmayı ve dolayısıyla bu alanda rahat hissetmeyi ve başarılı olmayı da beraberinde getirmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2015).

Kültürel sermaye, eğitim yoluyla öğrenilmiş tüm kabulleri, toplumun bireyden beklentilerini içermektedir (Özsoy, 2007). Bu süreçte öğretmenlerin de belirgin bir rolünün olduğu görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin kültürel dünyasını şekillendirmekte önemli bir görev üstlenmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmenlerin sahip olduğu kültürel sermaye düzeyi, kullandıkları pedagojik yaklaşımlardan öğrenciyle birebir kurdukları iletişime kadar pek çok alanı etkilemektedir. Öğretmenin mesleki kimliğinin inşasında geçmişten getirdiği deneyim, davranış, bilgi ve kabulleri bu süreçte önemli bir rol oynamaktadır. Bir kültürel sermaye taşıyıcısı olarak öğretmenlerin kültürel sermayelerini ele almak eğitim süreçlerine yönelik bir bakış açısı sunma imkânı taşımaktadır. Bunun da ötesinde öğretmen kimliğinin inşasında kültürel sermayenin izini sürmek, öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki konumunu, bu mesleğe giden yolu ve devlet politikaları da dahil olmak üzere pek çok konuyu gündeme getirecek ve bu bakış açısını daha da derinleştirecektir. Öğretmenlerin sahip olduğu kültürel sermayeyi incelemek hem öğretmen eğitimi çalışmalarına hem de öğretmenlik mesleki kimliğinin Türkiye’deki izini süren çalışmalara katkı sunacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde nitel analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, önceden belirlenen temalar doğrultusunda verilerin özetlenmesi ve yorumlanmasını içermektedir (Ültay vd., 2021). YÖKTEZ, TR Dizin, Dergipark ve Google Akademik veri tabanları taranarak Türkiye’de öğretmenlerin kültürel sermayelerini doğrudan ele alan çalışmalar belirlenmiştir. Çalışma kapsamına alınacak araştırmalarda şu ölçütler dikkate alınmıştır: (i) öğretmenlik mesleğini ve kültürel sermaye kavramını ilişkisel olarak ele alması, (ii) lisansüstü tez veya makale türünde olması. Bu ölçütlere göre toplam 25 çalışma (11 yüksek lisans tezi, 5 doktora tezi ve 9 makale) incelemeye dâhil edilmiştir. Betimsel içerik analizinde veri kaynağı ve türüne karar verme sürecinde zaman sınırlandırılması yapılması önemlidir (Hallinger, 2013).

Türkiye literatüründe 2014 itibarıyla kültürel sermaye ve öğretmenliği ilişkisel olarak ele alan çalışmaların ivme kazandığı görülmektedir bu nedenle çalışma on yıllık bir zaman dilimi içerisinde yürütülen araştırmaları ele almaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan sınıflama formu ile çözümlenmiştir. Analiz sürecinde betimsel analiz tekniği kullanılmış; elde edilen bulgular frekans ve yüzde değerleriyle tablolastırılmış, bütüncül yorumlar yapılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada şu sorulara yanıt aranmış ve toplanılan veriler tablolastırılmıştır:

- Türkiye’de yayımlanan, kültürel sermaye kavramını öğretmenlik bağlamında ele alan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Bu çalışmaların türlerine göre dağılımı nasıldır?
- Bu çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
- Bu çalışmaların veri toplama tekniklerine göre dağılımı nasıldır?
- Bu çalışmaların analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
- Alanyazında bu konuya ilişkin hangi boyutlarda yoğunlaşma söz konusudur?



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular, Türkiye’de öğretmenlerin kültürel sermayelerine yönelik araştırmaların sınırlı bir çerçevede yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Çalışmaların büyük çoğunluğu, öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliliklerini Avcı ve Yaşar’ın (2014) tasarlamış olduğu Kültürel Sermaye Yeterlilik Ölçeği aracılığıyla ölçmeye odaklanmış; kültürel sermaye kavramının nitel boyutları, öğretmenlerin deneyimleri ve pedagojik pratikleriyle ilişkisi yeterince incelenmemiştir. Ayrıca, karma yöntemli araştırmaların sınırlı olması, kültürel sermaye konusunun hem derinlikli hem de geniş ölçekli analizler aracılığıyla ele alınmasının önünde bir sınırlılık oluşturmaktadır. Öte yandan araştırmalarda, öğretmenlerin kültürel sermayelerinin mesleki kimlik inşalarını nasıl etkilediğine, öğretmenlik mesleğini seçim sürecindeki aşamalarla kültürel sermayenin nasıl ilişkiler kurduğuna çok az değinilmiştir. Ayrıca, araştırmalarda çoğunlukla nicel yöntemlere ve ölçek temelli ölçümlere ağırlık verilmesi, konunun pedagojik, kültürel ve toplumsal bağlamlarıyla ilişkili daha derinlikli yönlerinin gözden kaçmasına neden olmuştur. Bu durum, kültürel sermaye kavramının eğitim sosyolojisi ve öğretmen eğitimi literatürü açısından sunduğu kapsamlı bakış açısının Türkiye’deki araştırma alanında en yüksek potansiyeline henüz ulaşamadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: kültürel sermaye, öğretmenlik, mesleki kimlik

Kaynakça

- Allen, D.E., & Anderson, P.F. (1994). Consumption and Social Stratification: Bourdieu's Distinction. *ACR North American Advances*, 21, 70-74.
- Avcı, Y. E. (2014). Kültürel Sermaye Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Journal of Social Science Research*, 3(1)
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (2015). Ayrım (D. F. Şannan, A.G. Berkkurt, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2015). Varisler: Öğrenciler ve Kültür (L. Ünsaldı, A. Sümer, Çev.). Heretik Yayınları
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Hallinger, P. (2013). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 126-149.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 27(2), 13-21.

Karataş, K. (2020). ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE KURAMSAL BİR BAKIŞ. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(17), 39-56.

Özsöz, C. (2007). "Pierre Bourdieu’nün temel kavramlarına giriş." Sosyoloji notları (1)

Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (10), 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>

Yanıklar, C. (2010). Kültürel Sermaye, Eğitim ve Toplumsal Tabakalaşma: Pierre Bourdieu'nün Yeniden Üretim Kuramına Eleştirel Bir Bakış. Sosyoloji Dergisi, (22), 121-138.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

2015–2024 Yılları Arasında Anthropology & Education Quarterly Dergisinde Yayımlanan Makalelerin Eğilimleri

SümeYra Keskin ¹ & Ertan Adanaş ²

¹ Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri, Ankara Üniversitesi

² Sosyoloji, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Antropoloji ve eğitim disiplinleri, birbirini tamamlayan ve karşılıklı besleyen alanlar olarak eğitim süreçlerinin kültürel, toplumsal ve yapısal boyutlarını anlamada önemli bir yer tutmaktadır. Antropoloji disiplini, kültür, kimlik, toplumsal yapı ve güç ilişkileri gibi temel kavramlar üzerinden insan topluluklarının davranışlarını ve sosyal etkileşimlerini incelerken; bu perspektif, eğitim araştırmalarına farklı ve derinlikli bir bakış açısı kazandırmaktadır. Eğitim alanında antropolojik yaklaşımlar, özellikle kültürel bağlamların ve toplumsal dinamiklerin eğitime etkilerini ele alarak, eğitim süreçlerinin daha kapsayıcı, eleştirel ve özgün biçimde analiz edilmesine olanak sağlar. Bu yönüyle antropoloji, eğitim araştırmalarına sadece bireysel değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel düzeyde zengin katkılar sunmaktadır.

Uluslararası literatürde antropoloji ve eğitim ilişkisine dair geniş kapsamlı çalışmalar yer almaktadır. Örneğin, Spradley (1979) ve Geertz (1973) gibi öncü antropologların etnografik yöntemleri, eğitim araştırmalarında kültürel bağlamların anlaşılmasına temel oluşturmuştur. Banks (1993) kültürel çeşitlilik ve eğitimde eşitlik konularını derinlemesine inceleyerek, eğitim sistemlerindeki kültürel temelli farklılıkların nasıl ele alınabileceğine dair önemli çerçeveler sunmuştur. Ayrıca, Lave ve Wenger'in (1991) "Topluluklar İçinde Öğrenme" kavramı, öğrenmenin sosyal bir süreç olduğunu vurgulayarak antropoloji ile eğitimin etkileşimini güçlendirmiştir. Bu çalışmalar, antropoloji ve eğitim disiplinlerinin sınırlarında yer alan araştırmaların, eğitimde kimlik, sosyal adalet ve kültürel etkileşim gibi konuları derinlemesine ele almasını sağlamıştır. Dolayısıyla, uluslararası alanda antropoloji temelli eğitim araştırmaları; etnografi, nitel yöntemler, kültürlerarası eğitim ve güç ilişkileri analizleri gibi çeşitli yönelimlerle zenginleşmiştir.

Türkiye özelinde antropoloji ve eğitim alanında yapılan çalışmalar ise gelişim aşamasındadır. Bu alanda yayımlanan makalelerin sistematik olarak değerlendirilmesi ve eğilimlerinin ortaya konması, araştırmacıların mevcut durumu anlamaları ve yeni çalışmalarını daha bilinçli planlamaları açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle antropoloji ve eğitim alanında makale türünde yayınlarda son



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yıllarda görülen artış, alanda üretilen bilimsel bilginin niteliği ve yönelimleri hakkında kapsamlı veriler sunmayı gerektirmektedir. Bu alandaki akademik yayınların temel örneklerinden biri olan Antropoloji ve Eğitim Dergisi, eğitim süreçlerini antropolojik teori ve yöntemler ışığında inceleyen, hakemli ve uluslararası bir platform olarak konumlanmaktadır. Derginin yayın politikası, etnografik temelli araştırmalara ve saha deneyimlerine öncelik vermekte; bu bağlamda, yalnızca kuramsal analizlere değil, aynı zamanda sahadan doğrudan beslenen çalışmalara da yer vermektedir. Dergide, klasik araştırma makalelerinin yanı sıra, saha gözlemleri, öğretim deneyimleri ve hatta yaratıcı anlatılar gibi farklı formatlarda çalışmalar yayımlanarak, disiplinin hem bilimsel hem de yaratıcı boyutları desteklenmektedir. Bu çeşitlilik, Antropoloji ve Eğitim Dergisi'nin alanın zenginleşmesine ve disiplinlerarası tartışmaların canlı tutulmasına önemli katkılar sunduğunu göstermektedir.

Dergi aynı zamanda, antropoloji ve eğitim ilişkisini çok çeşitli bakış açılarından ele alan kitap incelemeleri aracılığıyla okuyucularını güncel akademik gelişmelerden haberdar etmektedir. Bu yönüyle dergi, eğitim antropolojisi alanında hem kuramsal hem de uygulamalı araştırmalar için kritik bir referans kaynağıdır. Kuruluşu Amerikan Antropoloji Derneği'nin eğitim ve antropoloji arasındaki bilimsel çalışmaları desteklemek üzere oluşturduğu Antropoloji ve Eğitim Konseyi'ne dayanan bu dergi, alanın akademik gelişimine yön veren temel yayın organlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bilimsel üretimde eğilim incelemeleri, alanın genel dinamiklerini ve gelişim yönünü ortaya koyması bakımından büyük bir değere sahiptir. Araştırmacılar mevcut eğilimleri görerek, hangi konuların yoğunlukta olduğu, hangi yöntemlerin tercih edildiği ve hangi alanların henüz yeterince çalışılmadığına dair bilgi sahibi olurlar. Bu durum, alanın bilimsel üretiminin etkili biçimde ilerlemesine katkı sağlar.

Son yıllarda, Antropoloji ve Eğitim Dergisi'nde makale türündeki yayınlarda belirgin bir artış yaşanmıştır. Bu artış, alandaki araştırma çeşitliliğini artırmakla birlikte, yayımlanan çalışmaların eğilimlerinin sistematik olarak ortaya konmasını zorunlu kılmaktadır. Araştırmacıların bu eğilimleri bilmeleri, kendi çalışmalarını mevcut literatürle ilişkilendirerek yeni ve anlamlı katkılar sunmaları açısından kritik bir öneme sahiptir. Ayrıca, alanda çokça çalışılmış konu, tür ve yöntemler yerine, eksik veya az çalışılan alanlara odaklanmak bilimsel gelişim için gereklidir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, 2015-2024 yılları arasında Antropoloji ve Eğitim Dergisi'nde yayımlanan makalelerin eğilimlerini incelemektir. Çalışmada, makalelerin konu dağılımı, yönetsel tercihleri, çalışma grupları ve araştırma süreçleri gibi boyutlar detaylı olarak analiz edilmiştir. Böylece, alan yazına sistematik ve kapsamlı bir bakış sunulması hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmanın materyalini Antropoloji ve Eğitim Dergisinde 2015-2024 yılları arasında yayımlanmış makaleler oluşturmaktadır. Tam metnine ulaşılabilen 228 makale veri toplama araçlarındaki maddeler çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmanın verileri



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

“<https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/journal/15481492>” internet adresinden tam metnine ulaşılabilen makalelerle sınırlıdır.

Veri Toplama Aracı

Antropoloji ve Eğitim dergisindeki makalelerin analizini yapmak için Göktaş ve diğerleri (2012) tarafından kullanılan ve orijinali Sözbilir Kutu ve Yaşar (2012) tarafından geliştirilen “Yayın Sınıflama Formu” kullanılmıştır. Aynı form Kılıç-Çakmak ve diğ (2013) tarafından da kullanılmıştır. Her üç çalışmada eğitim bilimleri ve alt alanlarına ilişkin makaleleri tasnif etmek için kullanılan bu form üzerinde birtakım değişiklikler yapılmıştır. Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmaların tamamını kapsayacak şekilde düzenlenen form bu haliyle araştırmacılar tarafından revize edilerek kullanılmıştır. Yayın sınıflama formu makalenin kimliği hakkında tanımlayıcı bilgi, disiplin alanı, makalenin konusu, yöntemi, veri toplama araçları, örnekleme ve veri analiz yöntemleri şeklinde yedi bölümden oluşmaktadır. Antropoloji ve Eğitim dergisi 2015-2024 yılları arasında yayımlanmış makaleler araştırmacılar tarafından birlikte sınıflandırılmıştır. Araştırmacılar tarafından sınıflandırılan makaleler güvenilirliği artırmak amacıyla tartışılmış sınıflandırmalar üzerindeki anlaşmazlıklar çözümlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde gözlem, görüşme veya dokümanlardan elde edilecek veriler araştırmacının araştırmaya başlamadan önce belirlediği başlıklar altında özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analiz yapılırken basit istatistik tekniklerinden de frekans(f) ve yüzde (%) yararlanılarak bulgular tablolaştırılmış ve açıklanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada incelenen 228 makalenin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, yayın sayısının genel olarak istikrarlı bir seyir izlediği, ancak bazı dönemlerde dikkat çekici artışlar yaşandığı görülmüştür. En yüksek oran 29 makale (%12,72) ile 2020 yılına aittir. Bu artışın, pandemi döneminde eğitim ve antropoloji alanında yoğun araştırma faaliyetlerinin tetiklenmesiyle ilişkili olduğu düşünülebilir. 2020 sonrasında makale sayılarında tekrar düşüş yaşanması ise üretimdeki dalgalanmalara işaret etmektedir.

Çalışma süreleri açısından makalelerin %33,94’ü (75 makale) 2 yıl ve üzeri süren araştırmalardan oluşmaktadır. Bu veriler, alanın büyük ölçüde uzun soluklu etnografik çalışmalarla karakterize olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına göre, 2015–2024 yılları arasında yayımlanan makaleler en çok eşitsizlik örüntüleri (%36,75) ve kültüre duyarlı eğitim (%35,04) konularına odaklanmıştır. Engellilik ve öğretmen eğitimi gibi konular sınırlı ele alınmıştır. Yöntemsel açıdan eleştirel etnografi (%42,1) en



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

baskın yöntemdir; klasik ve çok sahalı etnografi de belirgin bir paya sahiptir. Veri analizinde en yaygın teknik tematik analiz (%33,3) olup, söylem analizi (%24,6) ve içerik analizi (%18,9) de önemli oranlarda kullanılmıştır. Karma yöntemlerin oranı ise oldukça düşüktür (%4,2).

Çalışma grupları incelendiğinde öğretmenler (%34,83) ve ortaöğretim öğrencilerinin (%20,69) ön planda olduğu görülmektedir. Bu durum, alanın daha geniş kesitsel çeşitliliğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, eğitim antropolojisi araştırmalarında metodolojik çeşitliliğin artırılması, az çalışılan gruplara odaklanılması ve dijital yöntemlerin entegrasyonu büyük önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: eğitim antropolojisi, eleştirel etnografi, metodolojik eğilimler

Kaynakça

Anderson-Levitt, K. M. (2012). *Anthropologies of education: A global guide to ethnographic studies of learning and schooling*. Berghahn Books.

Apple, M. W. (2012). *Education and power* (2nd ed.). Routledge.

Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 3-28). Allyn and Bacon.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.

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

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.

Foley, D. E., & Valenzuela, A. (2005). Critical ethnography: The politics of collaboration. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 217-234). Sage.

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.

Geertz, C. (1973). Chapter 1/Thick Description: Toward an interpretive theory of culture. *The interpretation of cultures: Selected essays*, 3-30.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 177-199.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice* (4th ed.). Routledge.

Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., & Karadeniz, Ş. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). Sage.

Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart and Winston.

Sözbilir, M., Kutu, H., & Yaşar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. *Journal of Baltic Science Education*, 11(1), 94-122.

Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*. Harvard University Press.

Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>

Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7. <https://doi.org/10.1177/2345678906293042>

Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography: A way of seeing* (2nd ed.). AltaMira Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Investigating the Practical Difficulties and Mitigating Strategies in Applying Nel Noddings' Care Ethics in Educational Settings

Gözde Dinçer

Philosophical, Social and Historical Foundations of Education, Ankara University

Problem Statement

Nel Noddings' care ethics (1984) presents a compelling alternative to traditional, rule-based ethical theories, emphasizing the importance of relationships, empathy, and responsive concern in moral life and, by extension, education. In educational philosophy, care ethics shifts the focus from purely cognitive development to the holistic well-being of the learner, advocating for an environment where students feel valued, understood, and supported.

Despite its profound appeal and potential to humanize education, the practical application of Noddings' care ethics, particularly in the complex domain of understanding and responding to the diverse needs of learners, presents significant challenges. These challenges arise from the inherent subjectivity of "needs," the logistical constraints of maintaining deep relationality in group settings, the potential for teacher bias, the emotional demands placed on educators, and the difficulty of assessing care-based outcomes within accountability-driven systems. This research aims to systematically identify and explore these practical difficulties while also examining how Noddings' own theoretical refinements and proposed practical strategies (e.g., fostering caring communities, emphasizing dialogue, acknowledging emotional limits) can address or mitigate these weaknesses.

While Nel Noddings' care ethics provides a robust theoretical framework for a humanistic approach to education, its practical implementation in understanding and addressing the diverse needs of learners is fraught with significant, underexplored difficulties. These include:

- *Subjectivity and Ambiguity of "Need"*: The interpretative challenge for educators in accurately perceiving and responding to highly individual and often unspoken learner needs.
- *Challenges of "Engrossment" and "Relationality" in Group Settings*: The logistical and emotional impossibility of achieving deep, sustained individual attention for every student in typical classroom ratios.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- *Potential for Bias and Paternalism*: The risk of a teacher's subjective interpretation of needs leading to unintentional bias or the imposition of adult-determined solutions rather than fostering learner autonomy.
- *Emotional Labor and Boundaries*: The immense emotional demands placed on teachers striving for authentic care, leading to potential burnout and difficulties in establishing appropriate professional boundaries.
- *Measuring and Assessing "Care"*: The inherent difficulty of quantifying or formally assessing the quality and impact of care within assessment-driven educational systems.

These difficulties, if not acknowledged and strategically addressed, can hinder the effective application of care ethics, leading to frustration for educators and potentially undermining the very goals of fostering a caring educational environment. Therefore, there is a critical need to understand these practical challenges deeply and to investigate how Noddings' own theoretical nuances provide pathways for overcoming them.

Method

The research methodology will primarily employ a qualitative document analysis approach to systematically investigate the practical difficulties encountered by educators in applying Nel Noddings' care ethics and to explore her theoretical elaborations and proposed strategies for mitigation. This approach is particularly suitable given the conceptual nature of care ethics and the need to deeply understand its interpretation and application within educational contexts. The primary documents for analysis will include Noddings' foundational texts, such as "Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education" (1984) and "The Challenge to Care in Schools" (1992), alongside other scholarly articles, books, and chapters where Noddings discusses her framework, practical implications, and responses to critiques. Further documents for analysis could potentially extend to educational policy documents, curriculum guidelines, or professional development materials that claim to integrate care ethics, allowing for an examination of how these theoretical constructs are translated into practical recommendations.

The analysis will involve a systematic review of these documents, utilizing thematic analysis to identify recurring themes related to the five identified practical difficulties (subjectivity of need, challenges of engrossment/relationality, potential for bias, emotional labor, and measuring care) and Noddings' own suggested strategies for addressing them (e.g., dialogue, caring communities, autonomy, self-care, alternative assessment). This method allows for an in-depth exploration of the theoretical underpinnings and proposed solutions, providing a robust foundation for understanding how to navigate the complexities of implementing care ethics in educational settings without relying solely on subjective interpretations from practitioners. By focusing on Noddings' own writings, this



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

document analysis ensures direct engagement with the theoretical source, enhancing the validity of understanding her original intent and potential solutions to the practical challenges.

Expected/Temporary Results

This research holds significant theoretical and practical implications for educational philosophy, teacher education, and school practice:

- *Theoretical Contribution:* It will provide a deeper, more nuanced understanding of the application of Noddings' care ethics, moving beyond ideal theoretical constructs to confront the practical realities of its implementation.
- *Teacher Education:* The findings will be invaluable for teacher preparation programs, offering future educators a realistic preview of the challenges associated with implementing care ethics and equipping them with Noddings' strategies for navigating these complexities effectively.
- *Professional Development:* Current educators can benefit from insights into common difficulties and proven strategies, informing targeted professional development initiatives aimed at fostering more effective and sustainable caring practices in schools.
- *School Policy and Environment:* The study can inform school administrators and policymakers about the structural and systemic changes necessary to better support a care-centered educational environment, moving beyond superficial interpretations of care.
- *Learner Outcomes:* Ultimately, a clearer understanding of how to practically apply care ethics promises to lead to more responsive, empathetic, and effective educational experiences for learners, fostering their holistic development.
- *Teacher Burnout:* By exploring the emotional labor and boundary challenges, the study can contribute to discussions on teacher well-being and develop strategies for caring practices.

Keywords: care ethics, nel noddings, learners' needs

References

- Beck, A. (1994). The challenge to care in schools: An alternative approach to education. *Journal of Moral Education*, 23(3), 369-373.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4th ed.). Sage Publications.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: Essays on Moral Development, Volume 2*. Harper & Row.

Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.

Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. Teachers College Press.

Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. Cambridge University Press.

Noddings, N. (2005). *Educating for Intelligent Belief or Unbelief*. Teachers College Press.

Noddings, N. (2010). *Starting at Home: Caring and Social Policy*. University of California Press.

Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education (2nd ed.)*. University of California Press.

Slote, M. (2007). *The Ethics of Care and Empathy*. Routledge.

Thayer-Bacon, B. J. (2000). *Transforming Critical Thinking: Thinking Constructively*. Teachers College Press.

Watson, M. (2005). *The Moral of the Story: Education and the Emotion-Care Connection*. Teachers College Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Uluslararası Eğitim Sosyolojisi Çalışmalarında Epistemik Otorite Kavramı

Tuğba Coşkun¹ & Fehri Büşra Candan¹

¹ Eğitimin Felsefesi, Sosyal ve Tarihi Temelleri, Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Toplumlar, ihtiyaçları doğrultusunda şekillenen ideal birey tanımlarına sahiptir. Bireyler toplumla uyum içinde yaşamalı, toplumun ihtiyaçlarını karşılamalı ve kendi kimliğinin ötesine geçerek toplumla bütünleşebilmelidir. Toplumun devamının sağlanması için bütünün arzusu ve ihtiyaçları doğrultusunda hareket edebilen bireylerin var olması gerekmektedir. Toplumun, bu bireyleri yaratma görevini verdiği kurum ise eğitimidir. Durkheim, bu fikirlerle eğitimi önceki neslin sonraki nesil üzerindeki etkisi olarak tanımlamaktadır (Durkheim, 2016).

Durkheim'ın sözünü ettiği etkinin gerçekleşebilmesi, eğitim ortamlarında düzenin sağlanmasına bağlıdır. Bu düzen, eğitim ortamına giren kişilerin konumlandırılmasıyla kurulmaktadır. Bu konumlandırma kapsamında öğretmen bilginin kaynağı olarak görülmekte ve otorite konumunu işgal etmekte, öğrenci ise bu otoriteye tabi kalarak varlığını sürdürmektedir. Geleneksel güç ilişkilerine işaret eden ve son derece hiyerarşik olan bu tür bir konumlandırmada otoritesinin kaynağını bilgiden alan öğretmenin bu durumu, epistemik otorite kavramıyla açıklanmaktadır. Epistemik otorite, belli bir alanda önermeler öne süren bir kişinin her önermesinin doğru kabul edilmesi durumunda ortaya çıkmakta ve eğitim alanında en sık karşılaşılan otorite türlerinden biri olarak görülmektedir (Bochenski, 2015). Epistemik otorite kavramı, öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkiyi bilgi üzerinden şekillendirmektedir. Buna göre geleneksel güç ilişkilerinin ön planda olduğu bazı bağlamlarda öğretmen, bilgi sahibi, itaat edilmesi ve takip edilmesi gereken kişi olarak görülmekte, öğrenci öğretmeni takip eden konumunda bulunmaktadır. Epistemik otorite konumunun öğretmenin tekelinde görülmediği, geleneksel güç ilişkilerinin dışına çıkılan bağlamlarda öğrenciler de epistemik otorite olabilmekte ve otorite konumundan bulunan kişi değişkenlik göstermektedir.

Bilenin otoritesi olarak görülen epistemik kavramı, alanyazında çoğunlukla felsefe çalışmalarında teorik olarak tartışılmaktadır. Farklı epistemik otorite tanımları yapılmakta ve bu tanımlar üzerinden eğitim ortamları değerlendirilmektedir. Kavramın farklı boyutlarını ortaya koyan ve kavramı net bir biçimde tanımlayan çalışmaların yanı sıra kavramı merkeze alan saha çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmalarda epistemik otorite kavramı genellikle mikro düzeyde öğretmen öğrenci ilişkileri bağlamında ön plana çıkmaktadır. Kavramın pratikteki yansımaları ile ilgili çeşitli çalışmalar bulunsun



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

da saha çalışmalarının derlendiği bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu kapsamda bu çalışmanın problem durumu, eğitim sosyolojisi alanında yapılan uluslararası saha çalışmalarında epistemik otorite kavramının ele alınma biçimleridir.

Yöntem

Çalışma epistemik otorite kavramını merkeze alarak yürütülmüş bir betimsel analiz çalışmasıdır. Betimsel çalışmalarda amaç araştırma sorularını yanıtlamak adına “kelimeleri veya rakamları kullanarak bir resim çizmektir” (Neuman, 2014). Problem durumu göz önünde bulundurularak “epistemic authority”, “sociology of education”, “qualitative research”, “teacher authority” anahtar kelimeleri başta olmak üzere tarama sonuçları üzerinden ulaşılan farklı anahtar kelimeler seçilmiş ve literatür taraması bu anahtar kelimelerle Sage ve Taylor and Francis veri tabanları kullanılarak yapılmıştır. Listelenen çalışmalar önceden belirlenen, çalışmanın uluslararası alanyazında bulunması, saha çalışması olması, eğitim sosyolojisi alanına dahil olması, açık erişim kapsamında erişilebilir olması kriterleri doğrultusunda incelenmiştir. Bu kriterler doğrultusunda seçilen on altı çalışma, çalışma kapsamına alınmış ve bu çalışmalarda epistemik otorite kavramının ele alınıp biçimleri incelenmiştir. Epistemik otorite kavramının ele alınıp biçimleriyle ilgili olarak, kavramın hangi boyutlarına değinildiği, kavramın tanımlanma biçimi, kavramın birlikte ele alındığı farklı kavramların olup olmadığı sorularına yanıt aranmıştır. Bu soruların yanı sıra, kavramın daha iyi anlaşılabilmesi adına bağlamsal bilginin önemli olduğu düşünülerek çalışmanın hangi bağlamda gerçekleştirildiği ve katılımcıların özellikleri de göz önünde bulundurulmuştur. Bu çalışmaya dahil edilmeyen çalışmalar, kuramsal düzeyde kavramın felsefik boyutuna odaklanan, kavramı eğitim felsefesi bağlamında ele alan veya sağlık, psikoloji, eğitim bilimlerinin diğer alanları gibi eğitim sosyolojisi alanı dışına çıkan çalışmalardır. Çalışmaların büyük çoğunluğunda, epistemik otorite kavramının yalnızca kuramsal boyut açıklanırken kullanıldığı, epistemik otorite kavramına odaklanılmadığı görülmüş ve bu çalışmalar, çalışmaya dahil edilmemiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İncelenen çalışmaların bazılarında öğrenci merkezli anlayışla uyumlu bir biçimde, öğrencilerin epistemik otorite olabilmesi ana konulardan biridir (Ambren, Pahl ve Badwan, 2025; Stoewer ve Musk, 2025). Bu çalışmalarda öğrenciler, kendi öğrenmelerini sahiplenerek, sorular sorarak ve öğretmenlerin kolaylaştırıcı rolü aracılığıyla (Farini ve Scollan, 2025) epistemik otorite haline gelmektedir.

Öğretmenler ve öğrenciler, eğitim ortamlarında çeşitli konumlarda bulunmakta, epistemik otorite kavramı bu konumsallığı açıklamak için kullanılmaktadır. Her ne kadar eğitim ortamındaki geleneksel güç ilişkileri içinde epistemik otorite kavramı öğretmenlerle birlikte anılsa da bu çalışmaya dahil edilen makalelerde öğrencilerin de epistemik otorite olabildikleri görülmektedir. Bu durum,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kavramların zamanla geçirdikleri değişimi, kavramların bağlamdan uzak ele alınamayacağını göstermektedir.

Eğitimin hedeflerine ulaşması noktasında önemli bir kavram olarak görülen epistemik otorite kavramı, farklı bağlamlarda farklı şekillerde görünür olmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın beklenen sonucu, kavramın pratikteki biçimlerine odaklanılması, bağlamsallığının ortaya çıkarılması, farklı yönlerinin bulunması ve sonraki çalışmalar için bir literatür desteği sağlamasıdır. Toplumdan topluma, sınıftan sınıfta değişen ve makro düzey ile birlikte düşünülmesi gereken bu kavramı daha iyi anlayabilmek adına bu çalışmanın literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: eğitim sosyolojisi, epistemik otorite, otorite

Kaynakça

Ambreen, S., Pahl, K., & Badwan, K. (2025). Diversifying tree-child relations: Making the case for epistemological and methodological shifts in environmental education research. *Environmental Education Research*, 31(8), 1691–1705. <https://doi.org/10.1080/13504622.2025.2462793>

Bochenski, J. M. (2015). Otorite nedir? Otorite mantığına giriş (H. Görgün, Çev.). Küre Yayınları.

Durkheim, E. (2016). Eğitim ve sosyoloji (P. Ergenekon, Çev.). Pinhan Yayıncılık.

Farini, F., & Scollan, A. (2025). Facilitation of children's agency as dialogic education: Examples from practice and reflection on practice, including a critical comparison with neo-Vygotskian methodologies. *Practice*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/25783858.2025.2532369>

Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Pearson.

Stoewer, K., & Musk, N. (2019). Impromptu vocabulary work in English mother tongue instruction. *Classroom Discourse*, 10(2), 123–150. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1516152>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Eğitimde Dışlanma ve Medikalizasyon: Fenomenolojik Bir Araştırma

Berna Ünal ¹ & Mithat Korumaz ²

¹ Eğitim Yönetimi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri Bölümü, Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Toplumsal yaşamın birçok alanında olduğu gibi, eğitim süreçleri de günümüzde giderek daha belirgin biçimde tıbbi söylemlerin etkisi altına girmektedir. Medikalizasyon olarak adlandırılan bu olgu, sosyal sorunların tıbbi bir bakış açısıyla açıklanıp değerlendirilmesi süreci olarak ifade edilmektedir (Harwood & McMahon, 2014). Bu bağlamda okullarda da öğrenciler arasındaki farklılıkların tıbbi bir çerçevede değerlendirildiği görülebilmektedir.

Eğitim alanında medikalizasyon, pedagojik durumların tıbbileştirilmesiyle görünür hale gelmektedir. Öğrencilerin akademik veya davranışsal güçlükleri sıklıkla ruh sağlığı sorunları kapsamında değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım, öğrenme güçlüklerinin bireysel faktörlere indirgenmesine ve yapısal nedenlerin göz ardı edilmesine yol açabilmektedir (Júnior vd., 2024). Bu süreçte öğretmenler de öğrencileri giderek daha fazla klinik kategorilerle tanımlamaya yönelmektedir (Lima vd., 2021). Fakat bu durum öğrencilerin etiketlenmesi, dışlanması ve pedagojik desteğin yerini tıbbi müdahalelerin alması gibi sonuçlar doğurmaktadır.

Medikalizasyonun eğitim alanında en görünür örneklerinden biri de dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanısının yaygınlaşmasıdır. Söz konusu tanı, pedagojik çözümlerden çok farmakolojik müdahaleleri gündeme getirmektedir. Buna bağlı olarak öğrencilerin davranışları bastırılmakta ve normale dönme anlayışı pekiştirilmektedir (Haracemiv vd., 2020; Simoni, 2018). Öte yandan DEHB'nin bir hastalık olarak görülmemesi gerektiğine dikkat çekilmektedir. Bu durum, öğrencinin sınıf ortamına uyum sağlamakta yaşadığı güçlüğü bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Maturo, 2013). Bu çerçevede DEHB örneği, eğitim alanında medikalizasyonun pedagojik durumları tıbbileştirerek öğrenciyi tedavi nesnesine dönüştürme eğilimini göstermektedir.

Eğitimde medikalizasyonun yalnızca bireysel düzeyde değil, toplumsal ve yapısal eşitsizlikler bağlamında da ele alınması gerekmektedir. Zira okul altyapısı, sınıf mevcudu ve kaynak yetersizlikleri gibi sistemik sorunlar göz ardı edilerek başarısızlık bireyselleştirilmektedir (Lima vd., 2021; Werlang vd., 2024). Son yıllarda DEHB tanısının okul ortamlarında giderek yaygınlaşması (Maturo, 2013), eğitimde medikalizasyonu daha da tartışılır bir konu haline getirmektedir. Fakat bu tanının öğrenciler,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öğretmenler ve aileler tarafından nasıl deneyimlendiğine ilişkin araştırmalar özellikle eğitimde medikalizasyon bağlamında oldukça sınırlıdır. Bu araştırmanın amacı DEHB tanısı alan öğrencilerin eğitim süreçlerinde medikalizasyonu nasıl deneyimlediklerini ve bu deneyimlerin okul içi sosyal dışlanma mekanizmalarıyla bağlantısını ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan fenomenolojik desende yürütülmüştür. Nitel yaklaşım, bireylerin toplumsal ve insani olguları nasıl anlamlandırdıklarını derinlemesine incelemeye olanak tanımaktadır (Creswell, 2017). Fenomenoloji ise belirli bir deneyime sahip bireylerin bu deneyimlerinin ortak ve bireysel boyutlarını anlamlandırmayı amaçlamaktadır (Creswell, 2013). Bu çerçevede, DEHB tanısı konulan öğrencilerin medikalizasyona ilişkin deneyimlerini anlamlandırmak için çalışmada fenomenolojik desen tercih edilmiştir.

Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 7 katılımcıdan oluşmaktadır. Patton’a (2015) göre bu yöntem, araştırma konusu hakkında derin bilgiye sahip bireylerin seçilmesini sağlamaktadır. Araştırmaya katılan bireylerin farklı rollere sahip olmaları, eğitimde medikalizasyon olgusuna dair farklı bakış açılarını yansıtmayı ve bu olgunun çok boyutlu olarak anlaşılmasını mümkün kılmayı amaçlamıştır.

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla 2025 bahar akademik döneminde toplanmıştır. Katılımcıların gönüllü katılımı esas alınmış, gizlilik ve anonimlik ilkelerine bağlı kalınmıştır. Katılımcılara görüşmelere başlamadan önce araştırmanın kapsamı, süreci ve amaçları hakkında detaylı bilgilendirme yapılmış ve gerekli onayları alınmıştır. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. Katılımcılarla yapılan birebir görüşmelerde, bazı katılımcıların onayıyla ses kayıtları alınmış ve transkripsiyon yoluyla yazıya geçirilmiştir. Ses kaydına izin vermeyen katılımcılarla yapılan görüşmelerde ise ifadeler doğrudan yazılı olarak kaydedilmiştir. Tüm ses kayıtları, transkripsiyon tamamlandıktan sonra güvenli bir şekilde silinmiştir. Elde edilen veriler, Braun ve Clarke’ın (2006) önermiş olduğu altı aşamalı tematik analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda okul yöneticileri, öğretmenler ve ebeveynlerin deneyimleri doğrultusunda DEHB tanısı süreci ve sonrasındaki uygulamaların öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu doğrultuda söz konusu tanının, okullarda genellikle resmi bir işlem olarak değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Okul yönetimleri pedagojik sorumluluklarını merkezi otoritelere aktarırken öğretmenler sürecin edilgen bir parçasına dönüşmektedir. Ebeveyn deneyimleri de tanının öğrencilerin sınıf ortamından dışlanmasına yol açabildiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda medikalizasyonun, eğitim sistemi içinde pedagojik ilişkileri etkilediği görülmektedir. Nitekim bu süreç, öğrencilerin okul



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

içerisindeki konumunu büyük ölçüde değiştirmektedir. Sonuç olarak, öğrencileri etiketlemekten ziyade onların bireysel gereksinimlerini anlayan, destekleyen, farklılıklarını dikkate alan, kapsayıcı ve bütüncül bir eğitim anlayışının benimsenmesi önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: eğitimde medikalizasyon, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, dışlama

Kaynakça

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

Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. Siyasal.

Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. Eğiten Kitap.

Haracemiv, S. M. C., Cirino, R. M. B., & Caron, C. R. (2020). School failure and medicalization. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(5), 2855-2868. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp5.14562>

Harwood, V., & McMahon, S. (2014). Medicalization in schools. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (pp. 915–930). SAGE Publications.

Júnior, M. A. C., Moraga, L. M. V. M., Ferreira, L. P., dos Santos, P. H. S., Faria, G. T., Malta, A. D. M. M., & Cenedesi, R. T. F. (2024). The pathologization of education: Resulting excessive medicalization of children and adolescents in school age. *Observatório de la Economía Latinoamericana*, 22(3), 1-12. <https://doi.org/10.55905/oelv22n3-069>

Lima, M. L. C., Cruz, B. D. A., Lima, L. N. D., & Brandão, D. A. D. S. (2021). Debating medicalization with teachers in public and private schools. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, e222921. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021222921>

Maturo, A. (2013). The medicalization of education: ADHD, human enhancement and academic performance. *Italian Journal of Sociology of Education*, 5(3), 175-188.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. SAGE Publications.

Simoni, Z. R. (2018). Medicalization, normalization, and performance edge: Teachers' attitudes about ADHD medication use and the influence of race and social class. *Sociological Perspectives*, 61(4), 642-660. <https://doi.org/10.1177/0731121417691050>

Werlang, E. M., Pereira, D. P., & Bett, G. D. C. (2024). Childhood medicalization, school failure and the Guardian Council: A historical-cultural analysis. *Psicologia em Estudo*, 29. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v29i1.55625>

İlkokulda Kadın Öğretmen Olmak: Nitel Bir Çalışma

Gülay Yılmaz¹ & Sabahattin Çiftçi¹

¹ Sınıf Öğretmenliği, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitimde başarı için öğretmenlerin rolü büyüktür. Öğretim sürecini şekillendiren ve akademik başarıyı sağlayan öğretmendir. Fakat öğretmenlerin işteki performansları, sadece sınıftaki etkinliklerle değil, bunun yanı sıra kişisel hayatlarıyla da doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin sosyal ve ailevi yaşamlarının, iş yerindeki motivasyonunu etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin özel yaşamının desteklenmesi ve dengeli bir şekilde yürütülmesi, eğitimde verimin artırılması yönünden kritik bir öneme sahiptir (Demirli & Aydın, 2018). Birbirine bağlı olan aile ve iş ilişkisinden birindeki değişiklikler diğeri doğrudan etkiler. Hem iş hem de aile yaşamının dengeli bir şekilde yürütülmesi, yaşam kalitesi açısından oldukça önemlidir (Adak, 2007). Kadın öğretmenler, enerjilerinin önemli bir kısmını aile ve evle ilgili yükümlülüklerini yerine getirmek için kullanmaktadırlar. Bu nedenle, iş hayatında zaman alacak görevler ve ek sorumluluklardan uzak durma eğiliminde olabilirler (Erkanlı, 2002); aktaran, Gündüz, 2010). Kadın öğretmenler toplumdan kaynaklı kariyer engeliyle karşılaşmaktadırlar. Okullarda yaşadıkları önyargılı davranışlar ve ayrımcı tutumlar kadınların kariyer yapma cesaretlerini kırmaktadır (Gündüz, 2010).

Öğretmenlerin ilkökul döneminde öğrenciler üzerinde etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Özellikle kadın öğretmenler, kız çocukları için doğru bir rol model olabilir ve kız çocukların potansiyellerini keşfetmelerini sağlayabilir. Özyıldırım 'a (2014) göre bir rol model olan öğretmenlerimiz gerek sınıf içi gerekse okul ortamında hal ve hareketlerine özen göstererek sosyal cinsiyet ayrımcılığını gündeme getiren ve bunları öğrencilerin örnek almasına sebep olacak davranışlardan uzak durması gerekir. Öğretmenler genellikle kendi önyargılı öğretme davranışlarının farkında değiller çünkü yalnızca kendilerine nasıl öğretiliyse onu öğretiyorlar ve öğretim materyallerinde bulunan küçük cinsiyet eşitsizlikleri çoğunlukla gözden kaçırılıyor. Okullarımızda yaşanan toplumsal cinsiyet sosyalizasyonu ve öğrencilerin her gün karşı karşıya kaldıkları cinsiyetçi dil nedeniyle günümüzde kız ve erkek çocukları ayrı ve eşit olmayan eğitimler almaktadır. Öğretmenler, cinsiyet rolü toplumsallaştırması ve öğrencilere istemeden verdikleri önyargılı mesajların farkına varmadıkça ve öğretmenlere sınıflarındaki cinsiyet ön yargısını ortadan kaldırmak için gerekli yöntem ve kaynaklar sağlanmadıkça, kızlar adaletsiz muamele görmeye devam edecektir (Chapman, t.y.)



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmenler, kız çocuklarının kendileri ve gelecekleri hakkında olumlu düşünceler geliştirmelerine yardımcı olmalı ve kadınların alternatiflerinin ve fırsatlarının hala sosyal cinsiyet kalıpları ve varsayımlarıyla sınırlı olduğu bir toplumda aşmaları gereken engelleri anlamalarını sağlamalıdır (Bailey, 1992).

Tüm bunlardan hareketle ilkokulda kadın öğretmenlerin toplumsal cinsiyet hakkındaki düşünceleri, aile yaşamı, iş yaşamı ve sosyal yaşam kapsamlarının toplumsal cinsiyet algısını ne yönde ve hangi düzeyde etkilediği araştırmanın problem durumunu oluşturmuştur. Bu çalışmada kadın öğretmenlerin ailede, okulda ve toplumsal hayatlarında yaşadıkları sorunlara birçok perspektiften bakılabileceği amaçlanmaktadır. Araştırmanın ana problemi “İlkokulda kadın sınıf öğretmeni olmak nasıldır?

Yöntem

Araştırma çerçevesinde ilkokul döneminde kadın sınıf öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerini değerlendirebilmek için nitel araştırma modeli tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2021), nitel araştırmayı gözlem, görüşme ve doküman gibi yöntemlerle veri toplamanın yapıldığı ve olay ile görüşlerin doğal çevrelerinde realist ve kapsamlı bir şekilde incelendiği bir süreç olarak tanımlamaktadır. Nitel araştırma, insanların bir toplumda sosyal, kültürel ve evrensel olarak nasıl davrandıklarını, bu ortamları nasıl algıladığı ve bu algılamının nasıl oluştuğunu anlamaya çalışan bir yaklaşım olarak da ifade edilebilir (Öztürk, 2015).

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji yaklaşımı kullanılmıştır. Fenomenoloji yaklaşımı bireyin kendi yaşamı, tecrübeleri, düşünce ve duygularıyla gelişen kişisel dünyasının derinlemesine incelenmesini oluşturur. Bu yaklaşımda araştırmacı, katılımcıların deneyimlerini, olayları nasıl algıladıklarını ve bu olaylara hangi anlamları yüklediklerini araştırır (Baş & Akturan, 2017). Araştırmada ilkokulda kadın öğretmenlerin toplumsal cinsiyet hakkındaki düşünceleri, aile yaşamı, iş yaşamı ve sosyal yaşam kapsamlarının toplumsal cinsiyet algısını ne yönde ve hangi düzeyde etkilediğini detaylı bir şekilde araştırmak için fenomenoloji yaklaşımı tercih edilmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Konya il merkezindeki devlet okullarında görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 14 evli ve çocuk sahibi kadın sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” tekniği ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme de belirlenmiş kriterlere uygun özellikleri karşılayan veri sistemindeki tüm durumlar gözden geçirilir ve detaylı bir şekilde analiz edilir (Patton 2018). Bu durumda, örnekleme alınacak birimler, saptanan ölçütlere uygun olanlar arasından seçilir (örneğin kişiler, nesneler, olaylar vb.) (Büyüköztürk vd. 2020). Araştırmanın katılımcılarını oluşturacak olan kadın sınıf öğretmenlerine ulaşmak için Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Okul



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yöneticilerin bilgisi dâhilinde de sınıf öğretmenleri ile görüşmeler sağlanmıştır. Görüşmeler sonunda 14 evli ve çocuk sahibi kadın sınıf öğretmenin verdiği cevaplar incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada ilkökul döneminde kadın sınıf öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik ilişkin görüş ve önerilerinin incelenmesi amacıyla veri toplama aracı olarak öğretmenler için açık-uçlu anket soruları geliştirilmiştir. Açık uçlu sorular, kişilerin araştırma konusuyla ilgili fikirlerini sınırlandırmadan özgürce görüşlerini ortaya koymalarına imkân tanır. Bu tip sorular, katılımcıların araştırma sorusu hakkındaki düşüncelerini derinlemesine açıklamalarına fırsat verir. Açık uçlu anketlerde katılımcılara daha fazla süre vermeyi gerektirir ve yanıtların analizinde kodlamaların yapılması, yanıtların belirli başlıklar altında kategorilendirilmesi gerekir (Ocak, 2019). Anketteki açık-uçlu sorular, araştırmanın 9 alt-problemine ilişkin bilgileri toplamaya yönelik olarak hazırlanmıştır

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları, kadın öğretmenlerin meslek seçiminde ebeveyn yönlendirmelerinin, toplumsal cinsiyet algılarının, ekonomik kaygıların ve kişisel tercihlerin etkili olduğunu göstermiştir. Öğretmenlik mesleğinin sunduğu avantajlar arasında aileye vakit ayırabilme, duygusal ve sosyal tatmin, mesleki ve kişisel gelişim fırsatları öne çıkmıştır. Kadın öğretmenlerin meslek yaşamlarında fiziksel ve duygusal zorluklar, aile ve iş hayatı dengesi kuramama, mesleki zorluklar ve toplumsal beklentilerle ilgili sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Evlilik hayatlarına yansıyan etkiler arasında fiziksel ve zihinsel yorgunluk, aile ve çocuklarına zaman ayırma zorlukları, ev işleri ve zaman yönetimi problemleri yer almıştır. Kadın öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları ilişkilerde erkek öğretmenlere göre daha fazla disiplin ve otorite sorunları yaşadıkları, ancak duygusal destek ve güven sağladıklarında öğrencilerin akademik gelişimine katkı sağladıkları görülmüştür. Velilerle ilişkilerde olumlu iletişim ve güven ilişkisi öne çıkarken, bazı durumlarda velilerin sınırları aşma ve otoriteyi sorgulama sorunları yaşanmıştır. Erkek meslektaşların kadın öğretmenlere karşı tutumları mesafeli veya samimi olabilmekte, iş yükü dengesizliği yaşanabilmektedir. Okul yöneticilerinin tutumları ise kapalı ve anlayışsız iletişim tarzı ile yapıcı ve destekleyici tutumlar arasında değişiklik göstermektedir. İlkokulda kadın sınıf öğretmeni olmanın toplumsal cinsiyet yargılarını değiştirmede önemli bir rol oynadığı, fakat bu süreçte çeşitli zorluklarla karşılaşıldığı belirlenmiştir. Kadın öğretmenler, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farkındalık yaratmakta ve cinsiyet bilinci kazandırmada etkili olmaktadır

Anahtar Kelimeler: sınıf öğretmeni, kadın öğretmen, toplumsal cinsiyet algısı, ilkökul

Kaynakça

Adak, N. (2007). Kadınların ikilemi: iş ve aile yaşamı. *Sosyoloji Dergisi*, (17).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bailey, S. (1992) How schools shortchange girls: The AAUW report. New York, NY: Marlowe & Company. <https://www.wcwonline.org/Publications-by-title/how-schools-shortchange-girls-the-aauw-report-a-study-of-major-findings-on-girls-and-education>.

Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş., & Demirel F (2020). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (29 baskı). Pegem Akademi

Chapman, A. (t.y.) Gender bias in education. EdChange. Erişim tarihi: Ekim, 29, 2023, <http://www.edchange.org/multicultural/papers/genderbias.html>.

Demirli, C. & Aydın, M. N. (2018). İlkokullarda görev yapan kadın öğretmenlerin aile içi ilişkileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17(33), 369-387

Gündüz, Y. (2010). Öğretmen algılarına göre kadın öğretmenlerin kariyer engellerinin incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 133-149.

Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye’de kadın ve eğitim. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, (33), 93-112. <https://doi.org/10.21560/spcd.03093>.

Patton, M. P. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.; 3.baskı). Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12.baskı). Seçkin Yayınları.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Refia Uğurel-Şemin'in Bilimsel Mirası: “Türkiye’de Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitime Katkıları”

Zeliha Yazıcı

Temel Eğitim, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Akdeniz Üniversitesi

Problem Durumu

Cumhuriyet’in erken döneminde Maarif Vekâleti’nin Avrupa’ya gönderdiği öğretmen adayları, Türkiye’de eğitimde bilimsel düşüncenin kurumsallaşmasında stratejik bir rol üstlenmiştir. Bu kuşağın üyeleri, yurda döndüklerinde yalnızca yeni öğretim yöntemleri ve programlar getirmekle kalmamış; eğitimi sezgisel ve normatif bir alan olmaktan çıkararak, gözleme, deneye ve ölçmeye dayalı bir bilim alanı olarak yeniden tanımlamaya çalışmışlardır. Bu kuşağın en dikkat çekici temsilcilerinden biri, eğitim psikolojisi ve çocuk gelişimi alanında yürüttüğü çalışmalarla erken çocukluk eğitiminin bilimsel temellerini atan Prof. Dr. Refia Uğurel-Şemin’dir. Prof. Dr. Refia Uğurel-Şemin’in eğitim anlayışı, Jean Piaget’nin bilişsel gelişim kuramı, Édouard Claparède’in işlevsel eğitim yaklaşımı ve ekolojik bakış açısının erken biçimleri arasında özgün bir sentez oluşturur. Cenevre Üniversitesi’nde edindiği deneysel araştırma kültürünü Türkiye’ye taşıyarak, çocuğun düşünme süreçlerinin, ahlâkî yargılarının ve sosyal ilişkilerinin sistematik gözlem ve ölçme yoluyla incelenmesi gerektiğini savunmuştur. Onun pedagojik yaklaşımı, bilişsel yapısalcılığı kültürel bağlam duyarlılığıyla birleştirerek, Türkiye’de çocuk gelişimi araştırmalarını sezgisel, ahlâkçı ve otorite merkezli söylemden çıkarıp bilimsel kanıta dayalı bir zemine taşımıştır. Bu yönüyle Prof. Dr. Uğurel-Şemin, hem okul öncesi eğitimin kuramsal çerçevesinin oluşumunda hem de öğretmen yetiştirme programlarında deneysel pedagojiye dayalı mesleki tutumun gelişmesinde kurucu bir figür olarak konumlanmaktadır.

Bu çalışma, Prof. Dr. Refia Uğurel-Şemin’in çocuk gelişimi ve erken çocukluk eğitimi alanında gerçekleştirdiği öncü katkıları tarihsel belgeler ışığında analiz ederek; onun Türkiye’de deneysel pedagojinin yerleşmesine, okul öncesi eğitimin bilimsel temellerinin oluşmasına ve kültür temelli çocuk gelişimi anlayışının gelişimine nasıl aracılık ettiğini görünür kılmayı amaçlamaktadır. Çalışma aynı zamanda, Prof. Dr. Refia Uğurel-Şemin’in ulusal ve uluslararası literatürde yer alan bilimsel mirasını bütüncül bir çerçevede yeniden okumayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Prof. Dr. Refia Uğurel-Şemin’in çalışmaları Türk eğitim sisteminde hangi kavramsal ve yöntemsel yenilikleri başlatmıştır?



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Prof. Dr. Refia Uğurel-Şemin'in çocuk gelişimi anlayışında izlediği deneysel yöntemleri, Türkiye'de okul öncesi eğitimin bilimsel çerçevesini nasıl etkilemiştir?
- Piaget'in kuramını yerel kültürel bağlama nasıl uyarlamış ve bu uyarlama günümüz erken çocukluk eğitime hangi epistemolojik mirasları bırakmıştır?

Yöntem

Araştırma, nitel tarihsel belge incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışmanın odağında, Refia Uğurel-Şemin'in erken Cumhuriyet döneminde çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitime ilişkin çalışmalarıyla Türkiye'de eğitim biliminin kurumsal ve düşünsel temellerini atması yer almaktadır.

Veri toplama kaynakları, Prof. Dr. Refia Uğurel-Şemin'in akademik üretimini belgeleyen birincil ve ikincil materyallerden oluşturulmuştur.

Birincil kaynaklar olarak çocuk gelişimi, ahlâkî yargı ve eğitim psikolojisine ilişkin özgün eserlerine yer verilmiştir.

- La Genèse du Concept du Nombre chez l'Enfant (1930): Cenevre Üniversitesi, Institut des Sciences de l'Éducation'de tamamladığı yüksek lisans tezi; çocukta sayı kavramının gelişimini deneysel gözlem yoluyla incelemektedir.
- Moral Behavior and Moral Judgment of Children (1952): The Journal of Abnormal and Social Psychology'de yayımlanan makale; çocuklarda ahlâkî davranış ile ahlâkî yargı arasındaki ilişkiyi deneysel olarak analiz etmektedir.
- L'origine de l'idée de définition chez les enfants turcs de 6 à 7 ans (1965): 6–7 yaş grubu Türk çocuklarında “tanım” kavramının gelişimini kültürel bağlamda inceleyen çalışmadır.
- Development of Sociocentrism in Some Turkish Villages (1972) ve Ecology of Attitudes in Adolescents in a Rural Part of Turkey (1974): çocuk ve ergen gelişimini kültürel çevre, işbirliği ve toplumsal etkileşim ekseninde ele alan araştırmalarıdır.

İkincil kaynaklar arasında, Filiz Meşeci-Giorgetti'nin (2024) Prof. Dr. Refia Uğurel-Şemin Biyografik Dosyası ile Piaget'nin The Child's Conception of Number (1960) eseri yer almakta; bu çalışmalar Prof. Dr. Refia Uğurel-Şemin'in kuramsal referanslarını ve uluslararası bağlamdaki konumunu anlamada temel rol oynamaktadır. Ayrıca Wilhelm Peters'in Pedagoji Enstitüsü 1937–1943 başlıklı raporu incelenmiş; İstanbul Üniversitesi Pedagoji Enstitüsü'nün kuruluş süreci, deneysel pedagojinin kurumsallaşması ve Uğurel-Şemin'in çalıştığı akademik çevreye ilişkin tarihsel veriler değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi: tarihsel belge analizi yaklaşımıyla yürütülmüş; belgeler kronolojik sıraya göre düzenlenip tematik olarak sınıflandırılmıştır. Analiz sonucunda üç ana tema belirlenmiştir:



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Eğitim biliminin deneysel temelleri,
- Okul öncesi eğitimin kurumsallaşması ve
- Kültürel çevre temelli çocuk gelişimi anlayışıdır.

Bu temalar, Prof. Dr. Refia Uğurel-Şemin'in bilimsel üretiminin, pedagojik sezgiden sistematik ölçmeye, bireysel gözlemden kültürel bağlam odaklı yaklaşıma geçişini tarihsel süreklilik içinde görünür kılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları, Prof. Dr. Refia Uğurel-Şemin'in Türk eğitim sisteminde çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimin bilimselleşmesine üç temel düzeyde katkı sunduğunu göstermektedir.

1. Epistemolojik Dönüşüm: Eğitim Biliminin Deneysel Temellere Kavuşması: Erken Cumhuriyet döneminde eğitim alanını ahlâkî veya sezgisel rehberlikten çıkararak gözleme, ölçmeye ve deneye dayalı bir bilimsel disipline dönüştürmüştür. Erken çocukluk eğitiminde gelişimsel ölçüt, hazırbulunuşluk ve bireysel farklılık kavramlarının yerleşmesine zemin hazırlamıştır.

2. Kültürel Bağlam Duyarlılığı: Eğitim Düşüncesinin Sosyo-Kültürel Boyutu: Çocuk ve ergen gelişimini toplumsal değerler, işbirliği, sosyalleşme örüntüleri ve çevresel etkenler bağlamında analiz ederek, Piaget'nin “egosantrizmden sosyosentrizme geçiş” modelini Türk kültürel bağlamına uyarlamıştır. Bu süreci “benmerkezcilikten toplummerkezci düşünmeye geçiş” olarak kavramsallaştırmış ve bakış açısı alma becerisinin kültürel çevreyle etkileşim içinde geliştiğini göstermiştir. Erken çocukluk eğitiminde çocuk merkezli ve kültüre duyarlı eğitim anlayışlarının temelini oluşturmuştur.

3. Öğretmen Eğitimi ve Sistemik Gözlem Kültürü: Prof. Dr. Refia Uğurel-Şemin'in en somut katkılarından biri, İstanbul Üniversitesi Pedagoji Enstitüsü bünyesinde kurduğu anaokulu ve gözlem laboratuvarıdır. Ayrıca, Stanford-Binet Zekâ Testi ve Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC) gibi ölçme araçlarının Türkçeye uyarlanması ve ülke koşullarına göre standardizasyonu süreçlerinde etkin rol oynayarak, psikometrik değerlendirme kültürünün yerleşmesine öncülük etmiş olmasıdır. Günümüzde kullanılan bireysel gelişim izleme formları ve gözlem temelli değerlendirme araçları, bu tarihsel mirasın devamı niteliği taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Refia Uğurel-Şemin, çocuk gelişimi, okul öncesi eğitim, deneysel pedagoji, Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi

Kaynakça



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Meşeci-Giorgetti, F. (2024). Refia Uğurel-Şemin Biyografik Dosyası. Türk Maarif Ansiklopedisi <https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/semin-refia-ugurel>

Peters, W. (1952). Pedagoji Enstitüsü 1937-1943. Psikoloji Çalışmaları, 2, 1-9. <https://www.acarindex.com/pdfs/63529>

Piaget, J. (1932). L'origine du jugement moral chez l'enfant. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Uğurel-Semin, R. (1930). La genèse du concept du nombre chez l'enfant. Cenevre Üniversitesi, Institut des Sciences de l'Éducation. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]

Uğurel-Semin, R. (1952). Moral behavior and moral judgment of children. The Journal of Abnormal and Social Psychology, 47(2S), 463–474. <https://doi.org/10.1037/h0060044>

Piaget, J., Gattegno, C., & Hodgson, F. M. (1960). The Child's Conception of Number. New York: W. W. Norton.

Uğurel-Semin, R. (1965). L'origine de l'idée de fraction chez les enfants turcs de 6 à 7 ans. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen. Bern, 24(3), 247-262.

Uğurel-Şemin, R. (1972). Development of Sociocentrism in Some Turkish Villages. Human Development, 15(1), 35–45.

Uğurel-Şemin, R. (1974). Ecology of Attitudes in Adolescents in a Rural Part of Turkey. In H. Thoma (Ed.), The Adolescent and His Environment: Contributions to an Ecology of Teen-Age Behavior (pp. 49-66). Contributions to Human Development, Vol. 1. Basel: S.1



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Geleceğin Atölyesinde Öğrenme Kaygısı

Yeliz Yazıcı Demir ¹, Naile Erdoğan ² & Alev Erenler ³

¹ Dil Eğitimi ,Sinop Üniversitesi

² Moda Tasarımı, Sinop

³ Tekstil Teknolojisi, Sinop Üniversitesi

Problem Durumu

Dijital dönüşüm, yalnızca sanayi ve üretim süreçlerinde değil, aynı zamanda mesleki eğitimde de köklü değişimlere yol açmıştır. Özellikle giyim üretimi gibi uygulamalı alanlarda 3D modelleme, dijital kalıp çıkarma, otomatik kesim sistemleri ve yapay zekâ destekli tasarım yazılımları mesleki becerilerin yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir (Çakır & Demir, 2023). Bu teknolojiler, üretim sürecinde verimliliği artırırken aynı zamanda öğrencilerin öğrenme deneyimlerini de dönüştürmektedir. Ancak dijital teknolojilere geçiş süreci, her öğrenci için aynı şekilde ilerlememekte; bazı öğrenciler için öğrenme süreci heyecan ve merak yaratırken, bazıları için kaygı, yetersizlik hissi ve öğrenilmiş çaresizlik duygularını tetikleyebilmektedir (Bandura, 1997; Pekrun, 2014).

Öğrencilerin teknolojiyi öğrenme sürecinde yaşadıkları bu duygusal dalgalanmalar, öz-yeterlik algısı ile yakından ilişkilidir. Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlik, bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine dair inancıdır. Mesleki eğitim bağlamında öz-yeterliği yüksek olan öğrenciler, karmaşık üretim teknolojilerini öğrenme konusunda daha istekli ve dirençlidir (Zimmerman, 2000). Buna karşılık, düşük öz-yeterlik algısı, öğrenme sürecinde kaçınma, erteleme ve düşük başarı beklentisi gibi olumsuz davranışlara neden olabilir (Schunk & DiBenedetto, 2020). Giyim üretimi eğitiminde teknolojik yeniliklerin hızlı temposu, öğrencilerin öz-yeterlik algılarını zorlayabilir; özellikle kadın öğrencilerde toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili olarak “teknolojik yetersizlik” algısının daha sık gözlemlendiği belirtilmektedir (Çetinkaya & Yılmaz, 2022).

Bu bağlamda, öğrencilerin teknolojiye uyum sürecinde yaşadıkları öğrenme kaygısı da önemli bir değişkendir. Kaygı, yeni teknolojik araçlarla etkileşim sırasında bilişsel yükü artırarak performansı olumsuz etkileyebilir (Pekrun & Perry, 2014). Özellikle uygulamalı mesleklerde “yanlış yapma korkusu” veya “makineyi bozma endişesi” gibi bilişsel çarpıtmalar, öğrencinin öğrenme sürecini sekteye uğratar (Ergün, 2021). Bununla birlikte, uygun psikolojik destek ve rehberlik uygulamalarıyla bu kaygılar dönüştürülebilir. Birey merkezli danışma, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine yönelik farkındalık kazanmalarını ve dijital teknolojilere daha güvenle yaklaşmalarını sağlar (Rogers, 1969).

Giyim üretimi eğitiminde öğrencilerin dijital teknolojilere yönelik duygusal ve bilişsel tepkilerini anlamak, geleceğin mesleki eğitim sistemlerini tasarlamak açısından kritik öneme sahiptir. Çünkü öğrencilerin dijital araçlara yönelik öz-yeterlikleri, yalnızca bireysel başarılarını değil; aynı zamanda eğitim kurumlarının dijital dönüşüm sürecinin başarısını da belirler (Karakuş & Eroğlu, 2021). Bu nedenle, öğrencilerin teknolojiye uyum sürecinde yaşadıkları öğrenme kaygısı ve öz-yeterlik düzeylerinin nitel bir perspektifle incelenmesi, hem öğretim tasarımına hem de psikolojik danışma uygulamalarına yeni bir yön verebilir. Bu araştırma, giyim üretimi öğrencilerinin yenilikçi teknolojilerle etkileşimlerinde yaşadıkları öz-yeterlik ve öğrenme kaygısı deneyimlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, dijital dönüşüm çağında mesleki eğitimin yalnızca teknik değil, aynı zamanda psikolojik boyutuna da dikkat çekerek geleceğin insan merkezli eğitim sistemlerinin tasarımına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırma, giyim üretimi öğrencilerinin yenilikçi teknolojilere yönelik algılarını, kaygılarını ve öz-yeterlik beklentilerini anlamaya yönelik olarak keşfedici nitel durum çalışması (exploratory case study) deseniyle yürütülecektir. Bu desen, belirli bir bağlam içinde henüz tam olarak deneyimlenmemiş bir olgunun algı, beklenti ve hazırbulunuşluk düzeylerini incelemek için uygundur (Yin, 2018). Katılımcıların özgül deneyimlerine erişmenin mümkün olmadığı ya da henüz bu deneyimi yaşama fırsatının oluşmadığı durumlarda, olası senaryolar oluşturularak ya da gerçeğe yakın deneyimler gösterilerek değişkenlere yönelik tutumun belirlenmesine çalışılır. Çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin Giyim Üretimi Programı'nda öğrenim gören 20 öğrenci oluşturacaktır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilecektir (Patton, 2015). Seçim ölçütleri: (a) giyim üretiminde temel teknik becerilere sahip olmak, (b) dijital teknolojilere ilgisi bulunmak veya merak duymak, (c) gönüllü katılım göstermektir. Öğrenciler, kısa bir tanıtım oturumu kapsamında 3D yazıcı, dijital kalıp ve AI destekli tasarım araçlarına ilişkin bilgilendirici bir video veya simülasyon izledikten sonra odak grup görüşmelerine alınacaktır. Bu görüşmelerde öğrencilerin teknolojiye ilişkin duygu, kaygı, beklenti ve öz-yeterlik algıları tartışılacaktır. Ayrıca katılımcılardan “geleceğin giyim üretimi eğitimi” temalı kısa yansıtıcı metinler yazmaları istenecektir. Veriler, içerik analizi ve tematik analiz yaklaşımlarıyla çözümlenecektir (Braun & Clarke, 2006). Kodlar, öğrencilerin teknolojiyi nasıl anlamlandırdıkları, hangi engelleri veya motivasyon kaynaklarını vurguladıkları üzerinden türetilenektir. Veri çeşitliliği (görüşme + yazılı metin) ve katılımcı onayıyla güvenilirlik sağlanacaktır. Araştırma, etik kurul onayı alınarak yürütülecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilmesi beklenen bulgular, giyim üretimi öğrencilerinin yenilikçi teknolojilere yönelik öz-yeterlik ve öğrenme kaygısı deneyimlerinin çok boyutlu olduğunu gösterebilir. Öğrencilerin bir kısmının teknolojiyi mesleki gelişim fırsatı olarak gördüğü, diğer bir kısmının ise hata



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yapma korkusu, yetersizlik hissi ve bilinmezlik kaygısı nedeniyle temkinli yaklaştığı öngörülmektedir. Dijital teknolojilere yönelik olumlu tutumlar genellikle merak, yenilik isteği ve özgüven temalarıyla; olumsuz tutumlar ise teknoloji kaygısı, düşük öz-yeterlik ve bilişsel direnç temalarıyla açıklanabilir. Öğrencilerin olumsuz tutumlarının nedenlerini belirleyerek daha sonra yürütülecek olan uygulamalarda bu tutumların olabildiğince az ortaya çıkmasına neden olacak oturumlar düzenlenebilir. Ayrıca, rehberlik ve psikolojik destek süreçlerinin öğrencilerin dijital öğrenmeye yönelik güven duygusunu güçlendirebileceği beklenmektedir. Bu bulgular, mesleki eğitimde teknolojiye uyumu kolaylaştıran birey merkezli destek modellerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: öz-yeterlik, öğrenme kaygısı, mesleki eğitim, dijital dönüşüm, psikolojik uyum

Kaynakça

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Çakır, Z., & Demir, E. (2023). Mesleki eğitimde dijital dönüşüm: Moda ve giyim üretimi örneği. *Mesleki Eğitim ve Teknoloji Dergisi*, 7(2), 145–162.
- Çetinkaya, A., & Yılmaz, G. (2022). Kadın öğrencilerin mesleki eğitimde teknolojiye yönelik tutumları. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 30(3), 87–105.
- Ergün, N. (2021). Mesleki eğitimde teknoloji kaygısı ve öğrenme performansı ilişkisi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 15(1), 50–68.
- Karakuş, M., & Eroğlu, B. (2021). Dijital dönüşüm çağında öğretmen ve öğrenci rolleri: Mesleki eğitim bağlamında bir değerlendirme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 222–240.
- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. *Educational Practices Series*, 24, 1–34.
- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 120–141). Routledge.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Merrill.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Mesleki Eğitim ve Genel Eğitimin İstihdam Üzerindeki Etkileri: Türkiye ve Avrupa Birliği’nde Fırsatlar ve Engeller

Verda Gizem Oğul ¹ & Hilal Gürkan ²

¹ Yabancı Diller Yüksekokulu, Marmara Üniversitesi

² Biyoloji, Akbaba Anadolu Lisesi, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Eğitim türleri, bireylerin işgücü piyasasında elde ettikleri konum, gelir düzeyi ve istihdam edilebilirlik düzeyi üzerinde belirleyici bir role sahiptir. Özellikle mesleki ve genel eğitim arasındaki fark, bireylerin işgücü piyasasına geçiş süreçlerinde önemli sonuçlar doğurmaktadır. Becker’in İnsan Sermayesi Teorisi’ne (Becker, 1993) göre, bireylerin eğitim yoluyla kazandıkları bilgi ve beceriler, üretkenliklerini ve dolayısıyla istihdam olanaklarını artırmaktadır. Son yıllarda politika yapıcılar daha çok eğitimin mesleki mi yoksa genel eğitim mi olmalı sorusuna yanıt aramaktadır. Bunun en büyük nedeni, araştırmalarda mesleki eğitim almış bir gencin genel eğitim almış bir gence göre daha yüksek kazanç elde etmesi, daha kısa süre iş araması, kariyerinin ilk yıllarında sahip olduğu beceriler ve işin gereklilikleri arasında daha iyi uyum sağladığı görülmektedir. Mesleki eğitim sistemleri bireylere doğrudan iş yaşamında kullanılabilir beceriler kazandırmayı hedeflerken, genel eğitim daha çok akademik bilgiye ve uzun vadeli öğrenme kapasitesine odaklanmaktadır (OECD, 2023; CEDEFOP, 2020). Hanushek vd., (2017) göre mesleki eğitim açısından avantajlı gibi görünen durum yıllar geçtikçe dezavantaja bile dönüşebilmektedir. Bu nedenle de politika yapıcıların gençlere istihdamı anlatırken ve onları teşvik ederken kısa vadeli istihdamı ya da uzun vadeli istihdamı tercih etmek konusunda tercih yapmaları gerektiğini öne sürmektedir.

Avrupa Birliği ülkelerinde mesleki eğitim sistemleri, işgücü piyasasının ihtiyaçlarıyla güçlü bağlar kurarak mezunların istihdam edilebilirliğini artıran etkili bir politika aracı haline gelmiştir. Özellikle Almanya, Avusturya ve Hollanda gibi ülkelerde uygulanan ikili sistem (dual system) modeli, öğrencilerin okul eğitimiyle birlikte iş yerlerinde pratik deneyim kazanmalarını sağlayarak, istihdama geçiş süreçlerini kolaylaştırmaktadır (CEDEFOP, 2020; European Commission, 2023). Buna karşın, Türkiye’de mesleki eğitim ile işgücü piyasası arasındaki bağın zayıf olması, mezunların istihdam edilebilirliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Yılmaz, 2005; MEB, 2023). Bu çalışma, Türkiye ve Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde mesleki eğitim ile genel eğitimin istihdam üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel odağı, iki eğitim türünün mezunlarının işgücü piyasasına geçiş süreçleri, istihdam oranları, işsizlik riskleri ve istihdam kalitesi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bakımından nasıl farklılaştığını ortaya koymaktır. Literatürde, mesleki eğitimin kısa vadede istihdama geçişi kolaylaştırdığı ancak uzun vadede genel eğitime kıyasla daha sınırlı kariyer gelişimi sağladığı da belirtilmektedir (Hanushek vd., 2017). Dolayısıyla, bu çalışmada eğitim türlerinin istihdam üzerindeki etkileri hem kısa hem de uzun vadeli dinamikler açısından değerlendirilerek, Türkiye'nin AB politikalarıyla ne ölçüde uyumlu olduğu analiz edilecektir. Araştırmada Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde mesleki eğitim ile genel eğitimin bireylerin istihdam olanakları üzerindeki etkileri nelerdir ve bu etkiler ülkelerin ekonomik, sosyal ve politik koşullarına göre nasıl farklılaşmaktadır temel sorusuna yanıt aranmaktadır. Türkiye ve Avrupa Birliği'nde mesleki eğitim mezunları ile genel eğitim mezunlarının istihdam oranları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Mesleki ve genel eğitim mezunlarının işsizlik oranları, istihdam kalitesi (örneğin tam zamanlı, kayıtlı istihdam, ücret düzeyi vb.) açısından nasıl farklılık göstermektedir? Türkiye'de mesleki eğitim mezunlarının istihdam edilebilirliğini sınırlandıran başlıca yapısal ve kurumsal engeller nelerdir? Soruları da araştırmanın alt sorularını oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, mesleki ve genel eğitimin istihdam üzerindeki etkilerini hem sayısal göstergeler hem de politika uygulamaları açısından kapsamlı biçimde değerlendirebilmek amacıyla literatür taraması benimsenmiştir. Literatür tarama yöntemiyle, araştırma konusuyla ilgili olarak daha önce yapılmış akademik çalışmalar, AB ve MEB raporları gibi raporlar, kitap, makale, tez, politika belgeleri gibi belgeler sistematik olarak incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda mesleki ve genel eğitimin işgücü piyasası üzerindeki etkileri, Türkiye özelindeki mesleki eğitimin işgücü piyasası uyumu, hem nicel hem de nitel verilere dayalı olarak politika ve kurumsal değerlendirmelerin bir arada ele alınması sağlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, Eurostat, OECD ve TÜİK veri tabanlarından elde edilen istihdam göstergeleri kullanılmıştır. Çalışma dönemi, 2010–2024 yıllarını kapsayacak şekilde seçilmiştir; bu dönem hem Avrupa Birliği'nde “Yeni Beceri Gündemi” (New Skills Agenda) politikalarının hem de Türkiye'de “Mesleki Eğitim Reformları”nın (özellikle 2014–2023 MEB Stratejik Planları kapsamında) etkilerinin gözlenebilmesine olanak sağlamaktadır.

Toplanan veriler, aşağıdaki göstergeler etrafında yapılandırılmıştır:

- Eğitim düzeyine göre istihdam ve işsizlik oranları,
- -Genç işsizlik oranı (15–24 yaş),
- -Uzun süreli işsizlik oranı,
- -Eğitim türüne göre gelir farkı (ortalama ücret düzeyi),
- İşgücüne katılım oranı ve sektör bazlı istihdam dağılımı.

Bu göstergeler, karşılaştırmalı betimsel istatistikler yardımıyla Türkiye ve AB ülkeleri arasında karşılaştırılacaktır. Araştırmanın nitel boyutu, sayısal verilerle elde edilen bulguların politik ve



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kurumsal bağlam içinde derinlemesine anlaşılmasını sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Nitel veri toplama süreci şu belgeleri inceleyerek ortaya konmuştur.

1. Politika belgeleri (AB Komisyonu raporları, CEDEFOP değerlendirmeleri, MEB strateji belgeleri, ulusal mesleki eğitim eylem planları),
2. Akademik çalışmalar (mesleki eğitim-istihdam ilişkisini konu alan bilimsel makaleler ve ülke raporları).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, literatür taraması ve karşılaştırmalı analiz aracılığıyla, hem AB hem Türkiye bağlamında mesleki ve genel eğitimin işgücü piyasasındaki etkilerine dair karşılaştırmalı bir bakış açısı, istihdam oranı, işsizlik, ücret, işgücü piyasası uyumu, sektör dağılımı, kariyer süreci gibi çok boyutlu değişkenlerin değerlendirilmesi, politika ve kurumsal bağlamın analizi (eğitim-işgücü piyasası uyumu, reformlar, sistem farklılıkları) gibi yönlerden farkı bir bakış açısıyla katkı sağlayacaktır. Türkiye ve AB'deki farklılıklar yalnızca istatistiksel veriler üzerinden değil; aynı zamanda sosyo-ekonomik ve kurumsal bağlam, eğitim-işgücü piyasası uyumu, algı ve politika ortamı açısından kapsamlı biçimde ele alınacaktır. Bu sonuçlara göre, Türkiye'de mesleki eğitim mezunu gençlerin istihdam oranları, AB üyesi ülkelere göre daha düşüktür. Kadın erkek mesleki eğitim mezunlarının istihdam oranlarında ciddi farklar bulunmaktadır. Bu çalışmada, Türkiye'nin mesleki eğitim sisteminin AB ülkelerindeki iyi uygulamalardan yararlanarak güçlendirilmesi ve genel eğitimle daha dengeli bir yapı kurulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: mesleki eğitim, genel eğitim, istihdam, işgücü piyasası, Avrupa Birliği, Türkiye, eğitim politikası

Kaynakça

Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3rd ed.). University of Chicago Press.

CEDEFOP. (2020). *Vocational education and training in Europe, 1995-2035*. Publications Office of the European Union. Luxembourg.

European Commission. (2023). *Employment and social developments in Europe 2023: Addressing labour shortages and skills gaps in the EU*. Publications Office of the European Union. Luxembourg.

Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Woessmann, L., & Zhang, L. (2017). General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle. *Journal of Human Resources*, 52(1), 48–87.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

MEB. (2023). *Türkiye mesleki ve teknik eğitim raporu 2022*. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_03/28084125_METGEM_2022_FaaliyetRaporu_.pdf (20.09.2025)

OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/09/education-at-a-glance-2023_581c9602/e13bef63-en.pdf (20.09.2025)

Yılmaz, A., (2005). Türkiye de işsiz nüfus. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(15), 43-56.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yüksek İşlevli Otizmlı Gençlerin Romantik İlişki ve Flört Deneyimlerine Yönelik Bir Kapsam Derlemesi

Ömer Kulaç ¹, Sena Sabiha Sakarya ², Konul Akbarova ² & Gizem Yıldız ²

¹ Özel Eğitim Öğretmenliği, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

² Özel Eğitim Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), başta sosyal iletişim olmak üzere pek çok gelişim alanını etkileyen ve yaşam boyu süren bir nörogelişimsel farklılıktır (American Psychiatric Association [APA], 2013). Tanı ölçütlerindeki genişleme, toplumsal farkındalığın artması ve sistematik tarama programlarının yaygınlaşması, küresel OSB yaygınlığında belirgin bir yükselişe neden olmuştur. 2025 verileri, 8 yaş grubunda her 31 çocuktan birine (%3,2) OSB tanısı konulduğunu göstermektedir (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2025). OSB yaygınlığındaki bu artış OSB ile ilgili bilimsel araştırmaların artması gerektiği konusundaki önemi işaret etmektedir. Yüksek İşlevli Otizm (YİO) kavramıysa; zeka puanı ortalama ya da ortalamanın üzerinde olan beceri performansları yüksek OSB’li bireyleri tanımlamak amacıyla kullanılan, resmi literatürde henüz standartlaşmamış bir terimdir (Frith, 2004; Korkmaz, 2019).

Asperger sendromu (AS) ise DSM-4 ve ICD-10’da “Yaygın Gelişimsel Bozukluklar” başlığı altında yer alan, karşılıklı sosyal iletişimde belirgin güçlükler ve sınırlı/tekrarlayıcı ilgi-davranış örüntüleriyle tanımlanan, ancak dil gelişimi ile bilişsel becerilerin büyük ölçüde korunması ve belirtilerin çoğunlukla üç yaş sonrasında fark edilmesiyle klasik otizmden ayrılan bir nörogelişimsel durumdur (APA, 1994; World Health Organization [WHO], 1993). Çoğunlukla AS ve YİO birbiriyle karıştırılan ve birbirinin yerine kullanılan bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır ve bu konuda tartışmalar devam etmektedir (Günay ve Sarıçam, 2023). Ancak 2013 yılında DSM-5’ in yayınlanmasıyla otizm türlerinin OSB çatısında birleştiği ve literatürde kavramsal olarak YİO’nun daha sık kullanıldığı görülmektedir (Yıldız ve Akmanoğlu, 2021).

YİO olan bireyler daha zayıf sınırlı sosyal davranışlara sahip olmaktadır. Bu nedenle uygunsuz cinsel davranışlar sergileme olasılıkları daha yüksek olmaktadır. Mahremiyet hakkındaki bilgileri sınırlı olmakla beraber daha az cinsel eğitim almaktadırlar (Stokes ve Kaur, 2005). YİO olan bireylerin cinsel kimlik, yönelim ve cinsellikle ilgili deneyimlerinin çeşitliliği, bu alanda bireyselleştirilmiş ve kapsayıcı destek programlarına duyulan ihtiyacı artırmaktadır (Pecora ve Mesibov, 2016). Mevcut



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

çalışmalar genellikle bu bireylerin sosyal ve cinsel yaşantılarına dair betimleyici bulgular sunmakla birlikte bu alanlarda uygulanabilir müdahale stratejileri ve eğitim programlarına yönelik araştırmalar sınırlıdır (Stokes ve Newton, 2007). YİÖ olan bireylerin cinsel bilgilerini, romantik ilişki ve flört deneyimlerini daha kapsamlı biçimde anlamak ve onların ikili ilişkilerinde karşılaştıkları zorluklara etkili çözümler geliştirmek amacıyla kapsamlı derlemelerin gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır.

Amaç ve Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı, YİÖ olan ve/veya AS’li bireylerin cinsel yaşamları ve romantik ilişkilerine yönelik araştırmaları inceleyerek bu alanlarda yaşadıkları deneyimleri ve sınırlılıkları belirlemek, gereken destek ihtiyacını ortaya koymak üzere literatürü incelemektir. Bu derleme çalışması bireylerin cinsellik ve romantik ilişkilere dair algılarını, flört deneyimlerini, bilgi edinme kaynaklarını, cinsel yönelim ve kimlik çeşitliliğini ve ilişki memnuniyetlerini anlamaya odaklanmıştır.

Araştırma soruları şunlardır:

- YİÖ olan bireylerin ilişkilerinde karşılaştıkları başlıca zorluklar ve destek gereksinimleri nelerdir?
- YİÖ olan bireylerin cinsel bilgi düzeyleri ve bilgi edinme kaynakları nelerdir?
- Bu bireylerin romantik ilişkilere yönelik tutumları ve sosyal becerileri nasıl şekillenmektedir?
- Cinsel kimlik ve yönelim açısından hangi çeşitlilikler gözlemlenmektedir?

Yöntem

Bu araştırma bir kapsam derlemesi olarak planlanmıştır. Kapsam derlemesi, “Belirli bir konu ya da araştırma alanındaki mevcut literatürü genişliği, niteliği ve temel özellikleri açısından haritalamayı amaçlayan bir araştırma sentezi türü” olarak tanımlanır (Pham vd., 2014). Bu kapsam derlemesinin planlanması ve raporlandırılması, PRISMA-ScR protokolünün ilgili derlemeye ilişkin yönergelerine uygun olarak gerçekleştirilmiştir (Peters vd., 2020). Taramada tutarlılığı sağlamak ve olası yanlılığın önüne geçmek amacıyla, taramalarda ve dahil edilen yayınların belirlenmesinde yazarlar arasında çapraz kontrol yapılmıştır.

Veri Tabanları ve Tarama Süreci

Derlemede YİÖ ve AS’li bireylerin romantik ilişkilerine dair literatür taranmıştır. Bu amaçla Google Akademik (Google Scholar), YÖK Ulusal Tez Merkezi, PubMed, ProQuest Dissertations & Theses, Web of Science ve Scopus, ScienceDirect, DergiPark, Academia.edu, ResearchGate gibi geniş kapsamlı veri tabanlarında sistematik arama gerçekleştirilmiştir. Aramalarda “otizm”, “yüksek işlevli otizm”, “Asperger”, “üstün yetenekli” ve “romantik ilişki” terimleri ile “romantik ilişki”, “sevgililik”, “flört”, “cinsel yakınlık”, “cinsel ilişki” ve “aşk hayatı” terimleri tüm kombinasyonlarıyla hem Türkçe



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

hem İngilizce taranmıştır. Arama 12 Mart 2025 tarihinde başlatılmış ve belirtilen veri tabanlarında o tarihe kadar yayımlanmış çalışmalar taranmıştır.

Makaleleri Dahil Etme ve Dışlama Kriterleri

İncelemeye alınan çalışmaların seçiminde aşağıdaki ölçütler uygulanmıştır:

- *Dahil etme kriterleri:* (a) Çalışmanın YİO spektrum bozukluğunu ele alması, (b) YİO olan bireylerin romantik ve/veya cinsel ilişki deneyimlerini, flört deneyimlerini incelemesi; (c) araştırma türü olarak hakemli dergide yayınlanmış bir makale veya tez olması (d) yayın dilinin Türkçe ya da İngilizce olması.
- *Dışlama kriterleri:* Yukarıdaki koşulları sağlamayan çalışmalar derleme dışı bırakılmıştır. Dışlama kriterleri şöyledir: (1) tipik otizm ve diğer gelişim yetersizlikleri ele alanlar ilgili çalışmalar, (2) hedef popülasyonla romantik ilişki konusunu doğrudan ilişkilendirmeyen veya konu dışı kalan çalışmalar (ör. sadece OSB’li bireylerin cinsel gelişimini, cinselliğini, cinsel eğitimi ele alan ya da OSB’li bireylerin ilişki ve sosyal becerilerine odaklanan çalışmalar), (3) derleme, meta-analiz veya teorik makale türündeki ikincil kaynaklar; kitap incelemesi, editöryal gibi hakemli araştırma niteliği taşımayan yazılar, (4) yayın dili Türkçe/İngilizce dışında olan çalışmalar ve (5) tam metnine ulaşılamayan yayınlar da değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Tarama ve Dahil Etme Süreci

Taramalar sonucunda, belirlenen anahtar kelimelerle toplam 135 potansiyel yayın (makale ve tez) bulunmuştur. Bu yayınlardan, ilk eleme neticesinde, dahil etme kriterlerini karşılamayan veya konu ile ilgisiz bulunan 86 yayın kriterleri karşılamadığı için dışlanmıştır. Uygun görülen çalışmaların tam metinleri ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmiştir. Tam metin incelemeleri sonucunda da ölçütleri karşılamayan 18 yayın dışlanmıştır. Tüm aşamaların sonunda, derlemeye dahil edilme kriterlerini karşılayan 31 çalışma belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İncelenen araştırmalara kapsam incelemesi sonucunda çalışmalarının kapsamlarının (1) cinsellik davranışları ve yatak odası ilişkileri, (2) cinsel benlik ve cinsel yönelim, (3) romantik ilişki deneyimi ve flört davranışları, (4) flört sürecinde yaşanan sorunlar, (5) flört sürecine ebeveyn katılımı, (6) cinsel eğitim gereksinimi ve (7) romantik ilişki başarısına katkı sağlayan faktörler konularına odaklandığı görülmüştür.

Kapsam derlemesine dâhil edilen 31 çalışma, bireylerin romantik yaşantılarında ortak ama karmaşık bir desen ortaya koymaktadır. Çoğu OSB’li ergen ve yetişkin, romantik ilişkilere güçlü bir istek



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

duyduğunu bildirmiştir (Stokes ve Newton, 2007; Strunz vd., 2017). Bununla birlikte, sosyal iletişim kısıtlılıkları ve empati güçlükleri nedeniyle ilişki başlatma ve sürdürme süreci akranlarının gerisinde kalmaktadır (Wilson vd., 2017). Strunz ve diğerleri (2017) 229 YİÖ'li yetişkinle yaptıkları ankette, kadın katılımcıların daha fazla partnerlik deneyimi yaşadığını, erkeklerin ise ilişki başlatmada anlamlı ölçüde daha çok zorlandığını göstermiştir. Evlilikte ise OSB'li yetişkinler tipik akranlarına kıyasla daha kaçınımacı bağlanma stiline sahip olup (Lau ve Peterson, 2011), bu durum ilişkinin duygusal yükünü çoğu zaman partnere taşıtmaktadır (Wilson vd., 2017).

Derlenen çalışmaların büyük bölümü nicel tasarımlara dayanmakta; nitel bulgular ise özellikle OSB'li kadınların detaylı deneyimlerini ve tanı sonrası kimlik inşasının önemini vurgulamaktadır. Bulgular, sosyal beceri kısıtlılıklarının ve cinsel bilgi boşluklarının ilişki doyumunu ve cinsel iyilik hâlini etkilediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: yüksek işlevli otizm, romantik ilişkiler, Asperger Sendromu

Kaynakça

American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). American Psychiatric Publishing.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Centers for Disease Control and Prevention. (2025). Prevalence of Autism Spectrum Disorder among children aged 8 years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, United States, 2022 (MMWR Surveillance Summaries, 74[SS-2], 1-21). <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7402a1>

Frith, C. (2004). Is autism a disconnection disorder?. *The Lancet Neurology*, 3(10), 577.
Günay, E. T., & Sarıçam, H. (2023). Asperger's, giftedness and autism paradox: a case report. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 10(2), 81-96.

Korkmaz, B. (2019). Yüksek işlevli otizm Asperger sendromu (2. bs.). ABA Yayınevi.

Lau, W., & Peterson, C. C. (2011). Adults and children with Asperger syndrome: Exploring adult attachment style, marital satisfaction and satisfaction with parenthood. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 392-399. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.06.001>

Pecora, L. A., Hooley, M., Sperry, L., Mesibov, G. B., & Stokes, M. A. (2016). Sexuality in high-functioning autism: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(11), 3519-3556. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2892-4>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Pham, M. T., Rajic, A., Greig, J. D., Sargeant, J. M., Papadopoulos, A., & McEwen, S. A. (2014). A scoping review of scoping reviews: Advancing the approach and enhancing the consistency. *Research Synthesis Methods*, 5(4), 371-385. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1123>

Peters, M. D. J., Godfrey, C., McInerney, P., Khalil, H., Larsen, P., & Munn, Z. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBIC Evidence Synthesis*, 18(10), 2119-2126. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>

Stokes, M. A., & Kaur, A. (2005). High-functioning autism and sexuality: A parental perspective. *Autism*, 9(3), 266-289. <https://doi.org/10.1177/1362361305053258>

Stokes, M. A., & Newton, N. (2007). Stalking, and social and romantic functioning among adolescents and adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(10), 1969-1986. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0344-2>

Strunz, S., Schermuck, C., Ballerstein, S., Ahlers, C. J., Dziobek, I., & Roepke, S. (2017). Romantic relationships and relationship satisfaction among adults with Asperger syndrome and high-functioning autism. *Journal of Clinical Psychology*, 73(1), 113-125. <https://doi.org/10.1002/jclp.22319>

Wilson, B., Hay, S., Beamish, W., & Attwood, T. (2017). The communication “roundabout”: Intimate relationships of adults with Asperger’s syndrome. *Cogent Psychology*, 4, 1283828. <https://doi.org/10.1080/23311908.2017.1283828>

World Health Organization. (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Diagnostic criteria for research*. Author.

Yıldız, M., & Akmanoğlu, N. (2021). Asperger Sendromlu ve Yüksek İşlevli Otizmli Bireylerin Romantik İlişkileri Üzerine SistematiK Bir Derleme. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(30. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Özel Sayısı), 285-334. <https://doi.org/10.19171/uefad.851286>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özel Eğitim Alanındaki Yüksek Lisans Tezlerinde Performansa Dayalı Testlerin Niteliksel İncelenmesi

Büşra Gizem Yılmaz ¹, Sevde Okutucu ¹ & Özen Yıldırım ²

¹ Özel Eğitim Öğretmenliği, Pamukkale Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri Ölçme ve Değerlendirme, Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitimde eşitlik ve herkes için eğitim yaklaşımı eğitim niteliğini artırmanın göstergeleri arasında yer almaktadır. Günümüzde bu yaklaşımı ön planda tutularak Dünya’da ve Türkiye’de özel eğitime eğilim artmakta, alana yönelik hızlı gelişmeler ve özel eğitim hizmetlerinin yaygınlaşması göze çarpmaktadır.

Özel eğitimin yasalar ve kanunlar altında yürütülmeye başlamasıyla birlikte özel eğitime gereksinim duyan çocuğa sahip aileler, zamanla çocuklarının normal bir birey gibi eğitim alma hakkı ve bu eğitimin sağlandığı kurumların olduğunu fark etmiştir. Yıllar içerisinde özel eğitim hizmeti alan öğrenci sayısı artmıştır. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci sayılarının artması, bu çocuklara eğitim verecek öğretmenlerin yetiştirilmesine ve bu öğretmeni yetiştirecek akademik personel ihtiyacını da ortaya çıkarmıştır.

Üniversiteler lisansüstü eğitimler ile alanda uzmanlaşmış, bilimsel araştırma becerilerine sahip, yaptıkları ve davranışlarıyla bilime katkı sağlayacak araştırmacıları yetiştirmeyi amaçlar (Bülbül, 2003; Türker, 2001). Araştırmacıların gelişebilmesi ve akademik iletişimin gerçekleşebilmesi için araştırma sonuçlarının paylaşırlılığı ve araştırmadaki tüm aşamaların ayrıntılı, sistematik bir boyutunu içeren bilimsel araştırma raporlarının ortaya konulması önemlidir. Araştırma raporu, bilimsel bilginin paylaşılmasında yazılı bir iletişim aracıdır (Tavşancıl, vd., 2012). Lisansüstü programlarda bilimsel araştırmaların çıktıları tezlerdir. Lisansüstü tezlerin özellikle ilgili ülkenin karşılaştığı sorunlara yönelik öncelikli konulardan seçilmesi, pratik değeri olan konuları ele alması, özgün olması ve ilgili disiplinin teorik bilgi birikimine katkıda bulunması ve uluslararası standartlara uygun olarak hazırlanmış olması beklenir (Tavşancıl, vd., 2010a). Lisansüstü tezler ulusal ve uluslararası düzeyde görülebilecek etkileri açısından en somut göstergelerdir (Tavşancıl vd., 2010b).

Tez hazırlama standartları ilgili kurumların belirledikleri kriterlere göre değişiklik gösterebilir ve lisansüstü öğrencilerinin tez yazarken izleyeceği evrensel bir protokol bulunmamaktadır (Foster, 2012). Bu nedenle tezlerle ortaya konulan sonuçların yukarıda belirtilen kriterleri yerine getirebilmesi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

için tezi yazan araştırmacının ve danışmanın sadece alanda değil araştırma yöntem ve tekniklerinde de kendini yetiştirmiş olması, veri toplama ve analizi gibi süreçleri uygun prosedürleri kullanarak gerçekleştirmesi gerekir. Örneğin özel eğitim gibi zor, karmaşık ve oldukça öz veri gerektiren bir alanda özenli çalışılmamış bir bilimsel araştırmanın sonucuna dayalı alınacak kararlar özel gereksinimli bireyin gelişimini ve takibini oldukça olumsuz etkileyebilir. Özel eğitimin ilişkili olduğu alanlar düşünüldüğünde ortaya konulan sonucun ya da alınan kararların sadece özel gereksinimli bireyleri değil bu bireylerin aileleri ve çevreleri, özel eğitim faaliyetinin paydaşları olan yöneticileri ve öğretmenleri de olumsuz etkileyeceği ortadadır. Bu araştırmada özel eğitim alanındaki lisansüstü tezlere odaklanılacaktır.

Alan yazın incelendiğinde özel eğitim alanında yapılan araştırmaların incelendiği çalışmaların artışta olduğu ancak sınırlı sayıda olduğu gözlenmiştir (Coşkun, Dünder ve Parlak, 2014; Erol ve Ildız, 2020; Kurt ve Kurtoğlu, 2022; Öpengin, 2021; Sarıkaş, 2019; Sözmez ve Özcan, 2020). Bu çalışmaların çoğunlukla tezin konusuna, problemine, yazarın özelliklerine, araştırmanın türüne, örneklem özellikleri veya yöntemin genel çerçevesi üzerine yoğunlaştığı yöntem kısmını ayrıntılı olarak ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu araştırmada özel eğitim alanında tamamlanan tezlerdeki veri toplama araçlarından “performansa dayalı test” niteliğindeki ölçme araçlarının veri toplama aracı geliştirme kriterlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Erkuş (2010) araştırmasında psikometri alanındaki kavramların kullanılmasında sorunların yaşandığını özellikle test, anket, ölçek, envanter gibi kavramların birbiri yerine kullanılabildiğini belirtmektedir. Ayrıca doküman incelemeye dayalı yapılan araştırmalarda veri toplama süreçleriyle ilgili sıkıntılar olduğu raporlanmıştır; örneğin veri toplama araçları hakkında yeterli bilgi sunulmaması (Arık ve Türkmen (2008); veri toplama aracı geliştirmeye ve uyarlama sürecinde teknik hataların yapılması (Çüm, 2013) ve veri toplama araçlarına ilişkin geçerlik ve güvenirlik kanıtlarının raporlanmasına yönelik eksikliklerin olduğu (Gülbahar ve Alper, 2009) belirlenmiştir. Bu araştırmada “performansa dayalı testlere” odaklanılacak ve bu testlerin özellikleri ve nasıl geliştirilmesi gerektiği yönünde bilgiler tartışılacaktır.

Yöntem

Bu araştırmada özel eğitim alanı yüksek lisans tezlerinde veri toplama aracı olarak “performansa dayalı testleri” kullanan tezlerin incelenmesi ve var olan durumun betimlenmesi amaçlandığından nitel araştırma yöntemlerinden sistematik derlemeye dayalı doküman analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi resmî sitesinde 2020 ile 2024 yılları arasında özel eğitim bölümünde tamamlanmış yüksek lisans tezlerinde veri toplama aracı olarak “performansa dayalı testleri” kullanan araştırmalar oluşturmaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Verilere Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezinin internet sitesinden (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>) ulaşılmıştır. Bu amaçla “detaylı tarama” seçeneğinden yararlanılarak, tezler için aşağıda belirtilen dahil etme kriterleri kullanılmıştır:

Enstitü: Eğitim Bilimleri

Ana Bilim Dalı: Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez türü: Yüksel Lisans

İzin durumu: İzinli

Durumu: Onaylandı

Dil: Türkçe

Yıl: 2020 <= Yıl => 2024

İlgili dahil etme kriterlerine göre belirlenen tezler için bir Excel dosyası oluşturulmuş ve bu tezler içerisinde araştırma sürecinde veri toplama aracı “maksimum ve tipik performans testlerini” kullanan tezler öncelikle ayıklanmıştır. Veri toplama aracı olarak gözlem görüşme, anket gibi test dışı teknikler araştırmaya dahil edilmemiştir. Verilerin elde edileceği tezlere ulaşıldıktan sonra araştırmacılar tarafından geliştirilen “performansa dayalı testleri niteliksel inceleme formu” hazırlanmıştır. Formda “testlerin türü, ölçtüğü yapı, kullanım amacı, uygulama örnekleme, geliştirilme durumu, geliştirme adımlarını raporlama ve eksik raporlama durumu, geçerlik ve güvenirlik türleri ve test etme” gibi boyutlara ve bu boyutlar altında ek maddelere yer verilmiştir. Form kullanılarak güvenilir bir puanlama yapıp yapılmadığını belirlemek için puanlayıcılar arasında tutarlılığa bakılacaktır. Bu amaçla tez evreninden seçilen 10 tez iki araştırmacı tarafından ilgili form kullanılarak kodlanacak ve kodlayıcılar arasındaki uyuma Cohen’s Kappa katsayısı ile bakılacaktır. Bu katsayının .61 ve üstünde (önemli derecede uyuma, Cohen, 1960) olması beklenecektir.

Tezlerin incelenmesinde betimsel içerik analizi yönteminden yararlanılacaktır. Elde edilen nitel veriler kodlanarak JAMOVİ 2.4.11 programıyla betimsel olarak frekans ve yüzde dağılımlarına göre analiz edilecektir. Gerekli yerlerde tezlerden örneklerle bulgular desteklenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada 2020 ve 2024 yılları arasında yüksek lisans tezlerinde kullanılan “performansa dayalı test” niteliğindeki araçlara odaklanılmıştır. Araştırmanın sonuçları araştırmanın temel özellikleri (türü, modeli, kullanılan ölçme araçlarını, uygulama grubu) hakkında bilgi vermekte birlikte ilgili yıllarda



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

araştırmacılar tarafından en çok ilgi gören araştırma özelliklerini ortaya koyacaktır. Testlerin tipik ve maksimum performans testleri olarak sınıflandırılması araştırmacıların bilişsel ve duyuşsal özelliklerden hangisini daha yoğun ölçtüğünü gösterecektir. Bu testlerin kendi içerisinde ölçtüğü yapılarının tespit edilmesi, araştırmalarda üzerinde ağırlıkla durulan konu ve problemi açıklamada araştırmacılara bir fikir sunacaktır. Ayrıca testlerin ne amaçla kullanıldığı, uygulamada etik kurallara uygunluğu, araştırmacının testi kendisinin geliştirme durumu veya geliştirmemişse test ile ilgili geçerlik ve güvenirlik kanıtları sunma durumu hakkında bilgilere ulaşılması planlanmaktadır.

Elde edilen bulgular, özel eğitim alanında sıklıkla kullanılan ölçme araçları ve ölçülen nitelikler hakkında hem güncel durumu ortaya koyan hem de var olan durumu özetleyen bir bilgi kaynağı sunacaktır. Bu sayede ilgili bilim dalında zaman içindeki değişen ve gelişen durumun saptanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, performansa dayalı testler, tez inceleme, psikolojik davranışların ölçülmesi, lisansüstü eğitim

Kaynakça

Arık, R. S. & Türkmen, M. (2009). Eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Antalya

Bülbül, T. (2003). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 36(1), 167-174. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000069

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. Educational and psychological measurement, 20(1), 37-46.

Çüm, S. (2013). Türkiye’ de psikoloji ve eğitim bilimleri dergilerinde yayımlanan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi. Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi, Ankara.

Çoşkun, İ., Dündar, Ş., & Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). Ege Eğitim Dergisi, 15(2), 375-396. <https://doi.org/10.12984/eed.49993>

Erkuş, A. (2010). Psikometrik terimlerin Türkçe karşılıklarının anlamları ile yapılan işlemlerin uyumsuzluğu. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 1(2), 72-77.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Erol, İ., & İlhan Ildız, G. (2020). Özel gereksinimli bireylerin dil gelişim süreçleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin analizi. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (21), 559-574. <https://doi.org/10.29000/rumelide.843486>

Foster, C. E. (2012). Analysis of elements of award-winning dissertations in education 2005-2010. [Unpublished doctoral thesis]. Arkansas State University. <https://www.proquest.com/docview/963702684?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>

Gülbahar, Y. & Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 93-111.

Kurt, A., & Kurtoğlu-Erden, M. (2022). Özel eğitim alanında pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitim ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Türkçapar, M. H., (Ed.), Uzaktan eğitimde güncel sorunlar ve çözüm önerileri*. 293-308. ASBÜ Yayınları, Ankara.

Öpengin, E. (2021). Destek eğitim odası hizmetine ilişkin görüşlere odaklanan lisansüstü tezlerin sistematik incelemesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 633-663.

Sarıkaş, G. (2019). Özel eğitim alanında yayımlanan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları ve psikometrik nitelikleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sönmez, N., & Özcan, B. (2020). Türkiye’de ilkokulda kaynaştırma eğitimiyle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin betimsel incelemesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 1-27.

Tavşancıl, E., Çokluk, Ö., Çıtak, G. G., Kezer, F., Yıldırım, Ö., Bilican, S., Büyükturan, E.B., Şekercioğlu, G., Yalçın, N. Erdem, D. & Özmen, D.T. (2010a). Eğitim bilimleri enstitülerinde tamamlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi (2000–2008). *Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu*

Tavşancıl, E., Çıtak, G. G., & Kezer, F. (2012). The investigation of the abstracts of theses and dissertations in the domain of measurement and evaluation. *International Journal of Educational Researchers*, 1(3), 17-32.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenci Gelişimini İzleme, Değerlendirme ve Takipte Hesap Verebilirlikleri

Sedanur Yeniavcı ¹, Fatma Özer ¹ & Özen Yıldırım ²

¹ Özel Eğitim Öğretmenliği, Pamukkale Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri Ölçme ve Değerlendirme, Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Kurumların parçalarının ve o kurumu oluşturan çalışanların çok daha etkin ve verimli olabilmeleri için birbirlerinin gelişimi konusunda yine birbirlerinden sorumlu olmaları hesap verebilirliktir. Türkiye’de eğitim alanının ülkenin gelişim ve refahı için önemli bir yer tuttuğu düşünüldüğünde hesap verebilirlik kavramının bu alanda ele alınması kaçınılmazdır. Hesap verebilirlik, kamusal yetkilerin yanlış ya da kötüye kullanımının önüne geçmek ve performansın artırılmasını amaçlamaktadır.

Eğitimde hesap verebilirlik algısında yönetim ve öğretmenin birbirlerine, öğrenci ve veliye yönelik etkin bir rolü bulunmaktadır. Hesap verme sorumluluğu ancak eğitimdeki paydaşların yararına olacak şekilde kullanıldığında etkili olmaktadır (Durmuş, 2016). Eğitimde hesap verebilirlik ilkesi tüm çocuklara verilen eğitimin önemli ölçüde iyileştirilmesini ve kaynaklardan bütün çocukların adil ve eşit olarak yararlanmasını hedeflemektedir. Buna özel eğitime gereksinimi olan çocuklar da dahildir. Özel eğitimde amaç öğrencilerin bağımsız yaşama mümkün olan en üst düzeyde katılmalarını sağlamaktır (Ergül vd., 2013). Bu da öğretmenin sadece şefkati ve sabırla değil, aynı zamanda yüksek düzeyde hesap verebilir olmasıyla gerçekleşecektir. Özel eğitim öğretmenlerinin öğrencinin; bireysel özelliklerini, aile yaşantısını, öğrencinin en iyi nasıl öğrendiğini ve öğrenciye en uygun özel eğitim yöntem ve tekniklerini belirleyen ve takip eden bireyler oldukları düşünüldüğünde, sorumluluklarının ne kadar fazla olduğu ortadadır (Toprak, 2018). Özel eğitim öğretmenlerinin hesap verebilirlik konusundaki donanımı, her öğrencinin gelişmek için ihtiyaç duyduğu bireyselleştirilmiş desteği alabilmesi için önemlidir

Hesap verebilirlikte yasal sorumlulukların yanı sıra etik sorumluluklar da vardır. Bu nedenle özel eğitim öğretmenleri öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bir program belirlerken ve bireyselleştirilmiş eğitim planını uygularken etik değerler ön planda olmalıdır. Bu nedenle özel eğitim öğretmenlerinin etik standartlar çerçevesinde öğrenci ilerlemesini düzenli olarak değerlendirmeyi, öğretim yöntemlerini gerektiği gibi ayarlamayı ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmak için ebeveynler



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ve diğer profesyonellerle iş birliği yapmayı gerektirir. Öğretmen aileye, kuruma ve kurumdaki kişilere karşı yaptığı her bir eylemden sorumlu olduğunu hesap verilebilir olduğunu unutmamalıdır.

Araştırmanın odak noktalardan biri özel eğitimde öğrenci gelişimin izlenmesi ve değerlendirilmesi sürecidir. Çünkü özel eğitimde öğrenme eksikliklerinin anında tespit edilmesi ve önlemlerin alınması özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci için daha doğru sonuçlar ve kararlar alınmasında önemlidir (Brookhart & Lazarus, 2017). Bu süreç özel eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin nasıl yürütüldüğüyle ilişkilidir. Özel eğitim öğrencilerinin gelişimlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi hem ölçme aracı hem de bu aracın farklı zamanlarda uygulandığı koşulların öğretmenler tarafından öğrencinin engel durumuna göre hazırlanması, düzenlenmesi, uygulanması ve sonuçların kanıta dayalı rapor edilmesi standartlarını gerektirmektedir (Bozdeveci & Yıldırım, 2024; Tuncer & Altunay, 2009). Ölçme araçlarının ve değerlendirme süreçlerinin öğrencinin engel durumuna göre uyarlanmaması, öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesinde, geliştirilmesi gereken alanın fark edilmesinde ve öğrenci hakkında alınacak kararlarda eşit ve adil olmayan, istenmeyen sonuçlar doğurabilir. Bu durum öğrenci performansları arasında farkların oluşmasına, ilerleyen düzeyde kurum ve eğitim politikaları hakkında hatalı kararların alınmasına neden olabilir. Araştırmada öğretmenlerin öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirmede beklenen standartları ne kadar yerine getirdiği hakkında bilgiler ortaya konulacaktır.

Türkiye’de de önemi fark edilmeye başlayan hesap verebilirlik olgusunun yakın zamanda eğitim politikalarında yer alması kaçınılmazdır. Ancak literatür incelendiğinde Türkiye’de eğitimde hesap verebilirlik üzerine yapılan çalışmaların yeni ve az sayıda olduğu (Örn: Altunay vd, 2023; Gündüz & Göker, 2017; Kantos, 2010; Subaşı & Ertem, 2023), hatta günümüz eğitiminde sıklıkla gündeme gelen “öğrenci başarısı, öğrenci performansı ya da öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirmeye” yönelik hesap verebilirlik çalışmalarının yok denecek kadar az olduğu söylenebilir (Örn: Yıldırım & Sert, 2024; Yıldırım & Çıplak, 2024). Bununla birlikte eğitimin niteliğinin bir göstergesi olan ve herkes için eğitim anlayışında önemli yeri olan özel eğitim gibi bir alanda öğrenci gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarının çalışılmaması dikkat çekicidir, oysa ki bu konu yurt dışı literatürde önemli bir yere sahiptir (Örn: Buzik & Laitusis, 2010; Hebbeler vd., 2008). Bu nedenle araştırmada özel eğitimde öğrenci gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik hesap verebilirliğe odaklanılmıştır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yönteminden durum çalışması dikkate alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği alanından mezun, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere eğitim veren öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada amaçsal örnekleme yoluyla, istenilen bilgilere daha güvenilir ve geçerli ulaşılması hedeflenmektedir. Araştırmada 15 ile 18 arasında öğretmene ulaşılması planlanmaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırma verileri yüz yüze görüşmelerle yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kişisel bilgi formu (cinsiyet, yaş, özel eğitim alanı, kıdem, bulunduğu okulda deneyim yılı, öğrenci sayısı, öğrenci özellikleri (engel durumu)) kullanılarak toplanmıştır. Görüşme adımlarının planlanmasında Cresswell (2018)'ün önerdiği adımlar dikkate alınmıştır. İlk olarak araştırmanın problemine uygun görüşme formu için açık uçlu sorular oluşturulmuştur.

Sorular : BEP hazırlarken,

BEP'i uygularken ve öğrenme çıktılarını ölçerken,

BEP çıktılarını değerlendirirken ve

BEP çıktılarına dayalı geri bildirim verirken ve takip ederken göstermesi gereken hesap verebilirlik davranışlarına dayalı yazılmıştır.

Görüşme formu kullanılmadan önce soruların araştırmanın amacına uygunluğu, anlaşılabilirliği ve açıklığı uzmanlar (iki ölçme ve değerlendirme, iki alan, iki ana dil uzmanı, iki özel eğitim öğretmeni) tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan gelen geribildirimlere göre görüşme formunda yer alan sorular düzenlenmiştir.

Görüşmelerin samimi ve rahat bir ortamda gerçekleşmesi için yüz yüze veya online görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce iki öğretmenle pilot görüşme yapıp; veri toplama planı düzenlenerek, görüşme formundaki sorular tekrar gözden geçirilmiştir. Görüşme öncesi görüşmecilerden uygun tarih ve saat için randevular alınıp, görüşmeler belirli bir plan içerisinde yürütülmüştür. Veri analizi sürecinde Cresswell (2018) tarafından önerilen içerik analizi adımları izlenmiştir. Araştırmacılar tarafından kodlamaların tamamlanmasının ardından yaygın kullanılan kodların bir araya getirilmesiyle önce kategoriler sonra alt temalar, alt temaların birleştirilmesiyle ana temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın geçerliği için ön yargıların açıklanması, üye kontrolü, zengin yoğun betimleme ve dış denetim olarak dört strateji izlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özel eğitim karmaşık ve çok yönlü bir eğitimi gerektirir, bu açıdan öğretmenin yeterli donanım, öğretmenliğin gerektirdiği sorumluluklara sahip olması beklenir. Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirmedeki davranışları hesap verebilirlik çerçevesinde ele alınmıştır. Bu sayede özel eğitim öğretmenlerinin eğitimi planlarken, hazırlarken, uygularken ve değerlendirirken hangi yöntem ve tekniklerden yararlandığı ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda ilgili süreçleri yürütürken öğretmenin öğrenciye, aileye, kuruma ve kurumdaki kişilere karşı beklenen sorumlulukları yerine getirip getirmeme ve öğrenci gelişimine dayalı kanıtları ortaya koyma davranışlarının belirlenmesi planlanmaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ayrıca öğretmenlerin öğrencinin gelişimini izleme ve değerlendirmede izlediği yol, özel eğitimin ayrılmaz unsurları olan; etik değerler, uygunluk, yansızlık, geçerlik ve güvenilirlik çerçevesinde uygulamaların gerçekleştirilme durumu hakkında da bilgi vermesi beklenmektedir. Bu sayede öğretmenlerin davranışlarında düzenlenmesi veya önlem alınması gereken konular hakkında farkındalığı arttırmak hedeflenmektedir. Bütün bulgular ışığında araştırma sonuçlarının ilerleyen yıllarda özel eğitim alanında gerçekleştirilebilecek standart geliştirme girişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, özel eğitim öğretmenliği, hesap verebilirlik, performansın izlenmesi, performansın değerlendirilmesi

Kaynakça

- Altunay, R. K., Bayram, A., Songül, A., Sezer, Y., & Emekli, T. (2023). Eğitim örgütlerinde hesap verebilirlik üzerine öğretmen ve yönetici algıları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(101), 3276-3285.
- Bozdeveci, A. & Yıldırım, Ö. (2024). Görme ve işitme engelli okullarında sınıf içi ölçme ve değerlendirmede karşılaşılan zorluklar. Çelikten, M. (Ed.) *Eğitim bilimleri alanında uluslararası araştırmalar XXIV*. Eğitim Yayınevi, Konya
- Brookhart, S. & Lazarus, S. (2017). *Formative assessment for students with disabilities*. Commissioned by the Council of Chief State School Officers State Collaboratives on Assessing Special Education Students and Formative Assessment, Washington, DC.
- Buzick, H. M., & Laitusis, C. C. (2010). Using growth for accountability: Measurement challenges for students with disabilities and recommendations for research. *Educational Researcher*, 39(7), 537-544.
- Creswell, J.W. (2018) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th Edition). SAGE Publications, Inc.
- Durmuş, S. A. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin idareye karşı hak arama durumlarına ve hesap verebilirlik düzeylerine ilişkin algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu*.
- Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499–522.
- Hebbeler, K., Barton, L. R., & Mallik, S. (2008). Assessment and accountability for programs serving young children with disabilities. *Exceptionality*, 16(1), 48-63.
- Kantos, E. Z. (2010). Türkiye’deki ilköğretim okulu yönetici ve öğretmen görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okullarında hesap verebilirlik modelinin uygulanabilirliği, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Subaşı, B. K., & Ertem, H. Y. (2023). Special education teachers' perceptions of accountability in education. *Special Education*, 15, 09.

Toprak, Ö. F. (2018). Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecine ilişkin ekip üyelerinin deneyimleri: Bir ortaokul örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Tuncer, T., & Altunay, B. (2009). Görme engelli öğrencilerin bilgiyi edinmelerinde yapılandırılmış ve geleneksel ev ödevlerinin farklılaşan etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(02), 1-11.

Yıldırım, Ö. & Sert, H. (2024). Öğretmenlerin öğrenci başarısına yönelik izleme ve değerlendirmede hesap verebilirlik uygulamaları. XI. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi. Bildiri özetleri kitabı. 21-24 Mayıs Kocaeli, Türkiye

Yıldırım, Ö. & Çıplak, G. (2024). İngilizce eğitiminde akademik başarıya yönelik hesap verilebilirliğin eleştirel gözle incelenmesi. Alanoğlu, M. (Ed). *Eğitim & Bilim II*, Efeakademi Yayınları, İzmir



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İşitme Kayıplı Öğrencilerin Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Bilimsel Dayanaklı Uygulama Örnekleri

Gamze Ak ¹ & Halise Pelin Karasu ¹

¹ Özel Eğitim Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Bilimsel dayanaklı uygulamalar, bir uygulamanın ya da yöntemin bilimsel araştırmalar ve verilerle desteklendiği, belirli bir sorunla ilgili teorik ve pratik bilgilerin bilimsel bir temele dayandırılarak oluşturulmuş, test edilmiş ve etkililiği kanıtlanmış bilimsel hakemli dergilerde yayınlanan uygulamalardır (Haynes, Sackett ve Richardson 1997; Tekin-İftar, 2018). İşitme kayıplı öğrencilerin okuma yazma eğitiminde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalar işitme kayıplı öğrencilerin erken okuryazarlık, sözlü dil, okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve dinlediği anlama becerilerinin gelişiminde etkililiği kanıtlanmış uygulamalardır (Luckner, Bruce ve Ferrell, 2016; Walker, 2020). İşitme kayıplı öğrencilerin; işitme teknolojisindeki gelişmeler, erken müdahale ve erken eğitim faktörleriyle birlikte okuma yazma becerilerinde her ne kadar işiten akranlarına yakın ve benzer sonuçlar elde edebilecekleri beklentisi oluşsa da (Mayer ve Trezek, 2024) yapılan araştırmalarda işitme kayıplı öğrencilerin okuma yazma becerilerinde işiten akranlarına göre gecikme yaşadıklarını göstermektedir (Easterbrooks ve Lederberg, 2021; Lund, 2016; Schirmer ve diğ., 2012; Werfel, Lund ve Schuele, 2015). Bu gecikmeyi en aza indirebilmek için işitme kayıplı öğrencilerin eğitiminde gerek sınıf içindeki gerek sınıf dışındaki destek özel eğitim uygulamalarında etkililiği kanıtlanmış bilimsel dayanaklı uygulamalara ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Benedict, Rivera ve Antia; 2015; Krammer, 2007; Mayer ve Trezek, 2024).

National Early Literacy Panel [NELP] (2008) raporuna göre okuryazarlık becerileri; sesbilgisel farkındalık, ses-harf ilişkisi, kelime bilgisi, okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve yazma becerileri olarak sınıflandırılmıştır. Bu beceriler sözlü dili kullanma yeteneğine dayanmaktadır. Dolayısıyla işitme kayıplı öğrencilerin okuma becerilerinin desteklenmesi için kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamaların sözlü dil becerilerinin gelişimine yönelik olması gerektiği belirtilmektedir (Mayer ve Trezek, 2024). Bilimsel dayanaklı uygulamalar; işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini bağımsız şekilde kullanabilmelerini, kelime tanıma, kelime dağarcığı, akıcılık ve dinleme becerilerine ilişkin stratejiler hedeflemelerini, farklı türlerde metinleri farklı amaçlar için okuyabilmelerini, kendi anlamasını değerlendirme ve metinler arası bağlantılar kurma gibi üst düzey okuma becerilerini kullanabilmelerini desteklemektedir (Gambrell, Morrow ve Pressley, 2007;



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Schirmer ve Williams, 2008). Bu araştırmanın amacı, işitme kayıplı öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimine yönelik gerçekleştirilen bilimsel dayanaklı uygulamaları incelemektir.

Yöntem

Bu araştırma, işitme kayıplı öğrencilerin okuma yazma öğretiminde kullanılan etkililiği kanıtlanmış bilimsel dayanaklı uygulamaların uygulandığı araştırma sonuçlarını inceleyen bir literatür taramasıdır. Literatür taraması, belirli bir konu hakkında daha önce yapılmış araştırmaları ve yayınları inceleme, analiz ve sentez yapma sürecidir (Demirci, 2014). Başka bir ifadeyle literatür taraması bir konu hakkında daha önce yayınlanmış araştırmalara genel bir bakış olarak tanımlanmaktadır (Arshed ve Dansen, 2015). Buna ilişkin olarak araştırmanın dahil etme kriterleri; (a) çalışmanın işitme kayıplı öğrencilerle yapılmış olması yapılmış (b) çalışmanın deneysel müdahale çalışması olmasıdır. Araştırmada araştırmacıların görev yaptıkları üniversitenin veri tabanında yer alan American Psychological Association (APA), Eric, Ebscohost, Dergipark, Elsevier, Jstor, Oxford Journals, Proquest, Sage Journals, Science Direct, Scopus, SpringerLink, Taylor & Francis, Tr Dizin, Web of Science, Wiley veri tabanları kullanılmıştır. Veri tabanlarında başlıklar ve özetler; "işitme kaybı", "koklear implant", "sağır", "işitme güçlüğü", "işitme kaybı", "okuma", "yazma", "bilimsel dayanaklı uygulama", "deneysel" anahtar terimleri kullanılarak aranmıştır. Buna göre, incelenen araştırmalarda işitme kayıplı öğrencilerin okuma yazma eğitiminde bilimsel dayanaklı uygulamalar belirlenmiştir. Bu uygulamalardan; (a) tekrarlı okuma, (b) paylaşılan okuma ve (c) yönlendirilmiş okuma uygulamalarının öne çıktığı görülmüştür. Daha sonra veri tabanlarında başlıklar ve özetler; "işitme kaybı", "koklear implant", "sağır", "işitme güçlüğü", "işitme kaybı", "tekrarlı okuma", "yönlendirilmiş okuma", "rehberli okuma" anahtar terimleri kullanılarak aranmıştır. Buna ilişkin olarak, araştırmanın amacı ve dahil etme kriterleri doğrultusunda 35 çalışma dahil edilmiş ve araştırmaların sonuçları incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada araştırmanın dahil etme kriterleri doğrultusunda tekrarlı okuma, paylaşılan okuma ve yönlendirilmiş okuma uygulamalarının işitme kayıplı öğrencilerin okuma yazma öğretiminde bilimsel dayanaklı uygulamalar olarak öne çıktığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarında, bu uygulamaların işitme kayıplı öğrencilerin erken okuryazarlık becerileri, kelime bilgisi, sözlü dil becerileri, kelime dağarcığı, çözümleme, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Uygulamalardan en yüksek düzeyde fayda sağlanabilmesinin ise uygulamalarda kullanılan materyallerin yaşa, dil ve bilgi düzeyine uygunluğuna, stratejilerin vurgulanmasına, öğretmenin okuma stratejilerine ilişkin yeterli olmasına ve zengin yetişkin-çocuk etkileşiminin sağlanmasına bağlı olduğu vurgulanmaktadır. Tekrarlı okuma, paylaşılan okuma ve yönlendirilmiş okuma uygulamalarının özellikle kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarıyla eğitimlerine devam eden işitme kayıplı öğrencilerin gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışındaki destek



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

özel eğitimde kullanılmasının işitme kayıplı öğrencilerin işiten akranlarıyla benzer ve yakın performans göstermelerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: işitme kayıplı öğrenciler, işitme kaybı, okuma, yazma, bilimsel dayanaklı uygulamalar

Kaynakça

Benedict, K. M., Rivera, M. C., & Antia, S. D. (2015). Instruction in metacognitive strategies to increase deaf and hard-of-hearing students' reading comprehension. *Journal of deaf studies and deaf education*, 20(1), 1-15.

Easterbrooks, S. R., & Lederberg, A. R. (2021). Reading fluency in young elementary school age deaf and hard-of-hearing children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(1), 99-111. <https://doi.org/10.1093/deafed/enaa024>

Gambrell, L. B., Morrow, L. M., & Pressley, M. (Eds.). (2007). *Best practices in literacy instruction* (3rd ed.). The Guilford Press

Haynes, R. B., Sackett, D. L., Richardson, W. S., Rosenberg, W., & Langley, G. R. (1997). Evidence-based medicine: How to practice & teach EBM. *Canadian Medical Association. Journal*, 157(6), 788.

Krammer, C. D. (2007). *The effect of the methods of repeated and assisted reading on the reading fluency and comprehension of deaf and hard of hearing students* (Doctoral dissertation, University of Kansas).

Luckner, J. L., Bruce, S. M., & Ferrell, K. A. (2016). A summary of the communication and literacy evidence-based practices for students who are deaf or hard of hearing, visually impaired, and deafblind. *Communication Disorders Quarterly*, 37(4), 225-241. <https://doi.org/10.1177/1525740115597507>

Lund, E. (2016). Vocabulary knowledge of children with cochlear implants: A meta-analysis. *Journal of deaf studies and deaf education*, 21(2), 107-121. <https://doi.org/10.1093/deafed/env060>

Mayer, C., & Trezek, B. J. (2024). Reading achievement and deaf students with cochlear implants. *Cochlear Implants International*, 25(5), 394-402. <https://doi.org/10.1080/14670100.2024.2394313>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

National Early Literacy Report [NELP] (2008). Developing early literacy. Report of The National Early Literacy Panel: A synthesis of early literacy development and implications for intervention. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>

Schirmer, B. R., & Williams, C. (2008). Evidence-based practices are not reformulated best practices: A response to Martindale's "Children with significant hearing loss: Learning to listen, talk, and read—evidence-based best practices". *Communication Disorders Quarterly*, 29(3), 166-168. <https://doi.org/10.1177/1525740108320354>

Schirmer, BR, Schaffer, L., Therrien, WJ, & Schirmer, TN (2012). Sağır ve işitme güçlüğü çeken okuyuculara yönelik yeniden okuma-uyarlama ve cevaplama-anlama müdahalesi: Akıcılık ve okuma başarısı üzerindeki etkisi. *American Annals of the Deaf*, 156 (5), 469-475.

Tekin-İftar, E. (2018). Özel eğitimde bilimsel-dayanaklı uygulamalar: tarihçe, tanım ve öneriler. *Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü*, 1-6.

Walker, E. A. (2020). Evidence-based practices and outcomes for children with mild and unilateral hearing loss. *Language, speech, and hearing services in schools*, 51(1), 1-4. doi: 10.1044/2019_LSHSS-19-00073

Werfel, K. L., Lund, E., & Schuele, C. M. (2015). Print knowledge of preschool children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly*, 36(2), 107-111. <https://doi.org/10.1177/1525740114539002>

Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yönelim ve Bağımsız Hareket Becerileri Önkoşul Kavramlarına İlişkin Düzeylerinin Belirlenmesi

Salim Çakır ¹, Banu Altunay ¹ & Demet Tiryaki ¹

¹ Özel Eğitim Öğretmenliği, Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Kavram; bireyin çevresindeki nesneleri, olay ya da durumları anlamlandırabildiği ve ortak özelliklerine göre sınıflandırabildiği zihinsel yapılar olarak tanımlanmaktadır (Bruner, 1966; Gagné, 1985; Piaget, 1952). Bu yapılar; zihinsel yapılar olmasının da ötesinde bireyin çevresel etkileşimini düzenleyen ve sınıflandıran temel bir bilişsel düzendir (Bowerman & Levinson, 2001; Gelman & Kalish, 2007). Çocuklar, kavram gelişim süreçlerini çevreden gelen görsel ve işitsel tüm uyarılarla pasif gözlem yoluyla kavram gelişim süreçlerini pasif gözlem yoluyla desteklerken; görme yetersizliği olan çocuklar bu süreçte önemli sınırlılıklar yaşayabilmektedir (Ungar, Blades & Spencer, 1996; Ewa & Olayi, 2014). Görmeyen çocuklar bu çevresel girdi eksikliğini kapatmak için görme dışındaki diğer duyularını daha aktif bir şekilde kullanmaya çalışsalar da (Pogrud & Fazzi, 2002); çocukların kavramları kazanmaları gören akranlarına kıyasla sınırlıdır (Altunay Arslantekin, 2016). Görme yetersizliği olan bireyler çevresel girdiler arasında en büyük paya sahip olan görsel girdilerden yoksun kaldıklarında somut ve özellikle soyut kavramların edinimi sürecinde zorluklar yaşamaktadır (Pérez-Pereira & Conti-Ramsden, 1999; Recchia 1997). Görme yetersizliği olan bireylerin kavram gelişimi sürecine yönelik ilk çalışmalar incelendiğinde, görme duyusu kaybının, bireyin yaşantısına ve duyuusal deneyimlerine bağlı olduğunu ve çoklu duyuusal deneyimlerle bu sürecin desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Freser, 1917; Lowenfeld 1940). İlerleyen yıllarda yapılan çalışmalarda, görme yetersizliği olan bireylerin kavram ediniminin gören akranlarına kıyasla farklılıklar gösterdiği belirtilmekle birlikte yapılan çalışmalar bu farklılıkların kalıcı olmadığını sadece edinim sürecinin daha uzun sürdüğünü göstermektedir (Fraiberg, 1977; Pérez-Pereira ve Conti-Ramsden, 1999; Recchia, 1997). Kavram gelişimi yalnızca bilişsel bir süreç olmayan aynı zamanda bireyin günlük yaşantısında önemli bir yer tutan yönelim ve bağımsız hareket becerilerini de doğrudan etkilemektedir (Altunay Arslantekin, 2017). Yönelim ve bağımsız hareket becerileri görme yetersizliği olan bireylerin çevrelerinde hareket sırasında güvenli ve verimli bir şekilde hareket etmelerini tanımlamak amacıyla kullanılan bir ifadedir (Wiener vd., 2010, akt. Berndtsson, 2025). Bu becerilerin günlük yaşamda tam anlamıyla kullanılabilmesi için yön, konum, mesafe, yönelim, beden farkındalığı ve çevresel ilişkiler gibi önkoşul kavramlara ihtiyaç vardır (Hill & Blasch, 1980; Olayi & Ewa, 2014). Söz konusu bu önkoşul kavramlarda eksiklik, bireyin yön bulma, mesafe gibi önemli yönelim ve bağımsız hareket

becerilerinde sınırlılık yaşamasına neden olabilmektedir. Örneğin; yön kavramı yeterli gelişmemiş bir çocuk okulda kantinin yerini bulmakta zorlanabilir; bedensel farkındalığı yeterli gelişmemiş bir birey merdiven inip-çıkarken atacağı adımın uzunluğunu ayarlayamayabilir (Altunay Arslantekin, 2017; Hill & Blasch, 1980). Tüm bu bilgiler ışığında alan yazında; görme yetersizliği olan bireylerin yönelim ve bağımsız hareket becerilerine ilişkin gerekli olan önkoşul kavramlara sahip olma düzeylerine ilişkin yeterliliklerini doğrudan veya sistematik bir şekilde inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Altunay Arslantekin, 2017; Blasch, Wiener, & Welsh, 1997; Olayı ve Ewa, 2014;). Altunay Arslantekin (2017) çalışmasında, 402 görme yetersizliği olan öğrencinin bedensel ve trafik kavramlarına yönelik performans düzeylerini belirlemiştir. Yönelim ve bağımsız hareket becerilerinin öğrenilebilmesi için gerekli çok sayıda kavram söz konusudur ve öğrencilerin farklı kavramlara sahip olma düzeylerinin belirlenmesine gereksinim bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmada görme yetersizliği olan öğrencilerin yönelim ve bağımsız hareket becerileri için gerekli olan ön koşul kavramlara sahip olma düzeylerini incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma; görme yetersizliği olan öğrencilerin yönelim ve bağımsız hareket becerilerini için gerekli olan ön koşul kavramlara ilişkin sahip olma düzeylerini belirlemek amacıyla desenlenmiş olup, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ile yürütülmüştür. Betimsel tarama modeli alan yazında, bir olguyu, durumu ya da katılımcı bireylerin anlık bir zaman noktasında bir değişkenin etkisi altında olmadan birden fazla özellik arasındaki ilişkinin incelenmesine ve sayısal olarak betimlenmesine olanak sağlayan yapılandırılmış, sistematik bir yöntemdir (Bryman, 2015). Araştırmanın katılımcı grubu; Türkiye’de özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim gören, yasal olarak görme yetersizliği tanısı almış 18 ilköğretim kademesinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnek yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde katılımcılar araştırma süreci açısından önemli görülen ve belirli koşulları/kriterleri karşılayan bireylerin seçilmesi ile uygulanır (Creswell & Creswell, 2017). Bu çalışmada katılımcıların seçiminde; sağlık kurulu raporunda görme yetersizliği tanısının olması, 2-3 kelimelik yönergeleri yerine getirebilmesi ve herhangi bir ek yetersizliğinin bulunmaması dikkate alınmıştır. Bu çalışmada; görme yetersizliği olan öğrencilerin yönelim ve bağımsız hareket becerileri için gerekli olan önkoşul kavramlara ilişkin sahip olma düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Yönelim ve Bağımsız Hareket Önkoşul Kavramlar Kontrol Listesi” hazırlanmış ve kullanılmıştır. Alan yazında yer alan çeşitli çalışmalar kavram düzeylerinin kontrol listesi ile ölçülebileceğini ortaya koymaktadır (Sucuoğlu, Büyüköztürk & Ünsal, 2008; Uyanık Balat, 2009). Geliştirilen liste, “Demografik Bilgiler” ve “Kavramlar” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Kavramlar, isimler, karşılaştırmalı kavramlar ve karşılaştırmalı olmayan kavramlar şeklinde üç grupta sınıflandırılmış; iki özel eğitim alan uzmanının görüşü alınarak, kontrol listesi 126 madde olarak düzenlenmiştir. Veri toplama süreci birebir



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

görüşmeler yoluyla, sessiz sınıf ortamında, birinci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Öğrencilerin her doğru yanıtı 1, yanlış veya tepkisiz yanıtları 0 puan olarak puanlanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri için, ikinci araştırmacı tarafından puanlanmış ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin %90 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Veriler SPSS 31.0.0.0 kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına bakıldığında; görme yetersizliği olan bireylerin yönelim ve bağımsız hareket becerileri için gerekli olan önkoşul kavramlara sahip olma düzeylerinin genel çerçevede yüksek olduğu görülmüştür. Bu genel çerçeve özelleştirildiğinde başarı oranları kavram türlerine göre farklılaşmaktadır. Öğrenciler karşılaştırmalı kavramlarda en yüksek başarı oranını sergilerken karşılaştırmalı olmayan ve özellikle soyut temelli kavramlarda düşük başarı göstermişlerdir. Bu durum, görme yetersizliği olan bireylerin alan yazında sıklıkla vurgulanan soyutlama becerilerinde olan güçlükleriyle açıklanmaktadır (Carey, 2000; Pérez-Pereira & Conti-Ramsden, 2002; Recchia, 1997). Demografik değişkenleri açısından büyük oranda istatistiksel olarak anlamlı bir bulgu görülmemiştir, ancak yaş ve sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin kavramlara sahip olma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlenmiştir. Bu bulgu, kavram gelişiminin deneyimle ilişkili olduğu yönündeki alan yazın bulgularını desteklemektedir (Hatton vd., 1997; Piaget, 1952).

Anahtar Kelimeler: görme yetersizliği, kavram, yönelim ve bağımsız hareket

Kaynakça

Altunay Arslantekin, B. (2017). Evaluation of the level of students with visual impairments in Turkey in terms of the concepts of mobility prerequisites (body plane/traffic). Eurasian Journal of Educational Research, 16(67).

Berndtsson, I. C. (2025). Lived experiences of learning to use a long cane: The importance of integrating perceptual, existential, and social dimensions for active cane use. Qualitative Health Research, 35(7), 714–725.

Bowerman, M., & Levinson, S. C. (Eds.). (2001). Language acquisition and conceptual development (No. 3). Cambridge University Press.

Bruner, J. S. (1966). Toward a theory of instruction. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bryman, A. (2015). Social research methods (5th ed.). Oxford University Press.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). SAGE Publications.

Gagné, R. M. (1985). The conditions of learning (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Gelman, S. A., & Bloom, P. (2007). Developmental changes in the understanding of generics. *Cognition*, 105(1), 166-183.

Hatton, D. D., Bailey Jr, D. B., Burchinal, M. R., & Ferrell, K. A. (1997). Developmental growth curves of preschool children with vision impairments. *Child Development*, 788-806.

Hill, E. W., & Blasch, B. B. (1980). *Foundations of orientation and mobility* (1st ed.). American Foundation for the Blind.

Olayi, J. E., & Ewa, J. A. (2014). Importance of concept development in sighted and visually impaired children in an inclusive environment. *Paidagogos-Journal of Education in Contexts*, 2014(2).

Pérez-Pereira, M., & Conti-Ramsden, G. (1999). *Language development and social interaction in blind children*. Psychology Press.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International University Press.

Pogrud, R. L., & Fazzi, D. L. (Eds.). (2002). *Early focus: Working with young children who are blind or visually impaired and their families* (2nd ed.). American Foundation for the Blind.

Recchia, S. L. (1997). Play and concept development in infants and young children with severe visual impairments: A Constructivist View. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(4), 401-406.

Sucuoğlu, B., Büyüköztürk, Ş., & Ünsal, P. (2008). The knowledge of the basic-relational concepts of the Turkish children. *Elementary Education Online*, 7(1), 203–217.

Ungar, S., Blades, M., & Spencer, C. (1996). The construction of cognitive maps by children with visual impairments. In *The construction of cognitive maps* (pp. 247-273). Dordrecht: Springer Netherlands.

Uyanık Balat, G. (2009). Examining the knowledge of basic concepts of children starting primary education. *Early Child Development and Care*, 179(7), 911–918.

Özel Eğitim Öğretmeni Adaylarının İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimiyle İlgili Bilgi Gereksinimlerinin İncelenmesi

Hilal Atlar Yıldırım ^{1,*}, Ayşegül Gökdağ ¹, Tezcan Çavuşoğlu ² & Bora Görgün ¹

¹ Özel Eğitim, İzmir Demokrasi Üniversitesi

² Özel Eğitim Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Türkiye’de yetersizliği olan çocuklar için öğretmen yetiştirme programları 2015 yılına kadar farklı yetersizlik türlerine özel olarak (İşitme Engelliler Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği, Üstün Zekalılar Öğretmenliği) ayrılmış dört yıllık lisans programları olarak yürütülmüştür. Bu yıllara kadar işitme yetersizliği olan çocukların eğitimi alanında öğretmen yetiştiren İşitme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı’ndaki teorik ve uygulamalı dersler dört yıl boyunca kapsamlı olarak sürdürülmüştür. Mezun olduktan sonra işitme yetersizliği olan çocuklara eğitim verecek öğretmen adayları; işitme engelliler ve eğitimi, işitme engelliler ve dil, işitme engellilerde iletişim gelişimi, işitme engellilerde özel öğretim yöntemleri, işitme engellilerde erken çocukluk eğitimi, işitme engellilerde okuma yazma eğitimi, işitme engellilerde oyun, işitme engellilerde matematik eğitimi, işitme engellilerin eğitiminde materyal geliştirme gibi alana özgü teorik dersleri kapsamlı şekilde tamamlamışlardır. Ayrıca Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II dersleri kapsamında bu eğitimi uygulamaya yansıtımları beklenmiştir (YÖK, 2013). Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans programı istihdam politikaları nedeniyle 2015 yılında birleştirilmiştir ve farklı yetersizlik türleri alan eğitimi ve seçmeli dersler kapsamında yürütülmeye başlanmıştır (YÖK, 2016). 2018 yılında ise derslerin dağılımı yeniden düzenlenmiş ve işitme yetersizliği alanında verilen teorik ders sayısı ve saatleri azaltılmıştır. Bu programda işitme yetersizliği olan çocuklara ilişkin zorunlu dersler, İşitme ve Görme Yetersizliği ile Türk İşaret Dili dersleriyle sınırlıdır. Erken Çocuklukta Özel Eğitim, Okuma Yazma Eğitimi gibi öğretmenlik alan eğitimi zorunlu derslerinde ise tüm yetersizlik türlerine ilişkin bilgiler verilmektedir. Birleştirilmiş programda öğretmenlik uygulaması dersleri ise zihinsel yetersizliği ve/veya otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitim aldığı okullarda tamamlanmaktadır (Yılmaz, 2022; YÖK, 2018).

Araştırmalar, birleştirilmiş ve yeniden düzenlenmiş Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programında; öğretim elemanı yetersizliğini, derslerin içeriğinin belirsizliğini, yetiştirilen özel eğitim uzmanlarının farklı yetersizlik alanlarına müdahalede yetersiz kaldığını, alt yapı eksikliklerinin giderilmesi gerektiğini ve programın geliştirilmemesi halinde çeşitli sertifika programlarıyla öğretmen adaylarının

desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Aydın ve Şentürk, 2021; Büyükalan-Filiz, Çelik-Şahin, Tufan ve Karaahmetoğlu, 2018; Karabıyık & Uğurlu, 2019; Yılmaz, 2022). Buna ek olarak işitme yetersizliği olan çocuklara destek eğitim hizmetleri veren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yürütülen araştırmalar; işitme yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin bire bir ve grup dil etkinliklerini planlama, materyal belirleme, stratejileri uygulama ve değerlendirme alanlarının tamamında desteğe ihtiyaçları olduğunu ortaya koymaktadır (Atlar ve Uzuner, 2023; Gürgür, Büyükköse ve Kol, 2016). Bu bağlamda özel eğitim öğretmenliği lisans programı kapsamında öğretmen adaylarının, işitme yetersizliği olan çocukların eğitimi ile ilgili bilgi ve beceriler alanında desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmamızın; çeşitli üniversitelerin işitme yetersizliği anabilim dalı veya alanda uzman öğretim üyesi bulunmayan özel eğitim bölümlerinde, özel eğitim öğretmen adaylarının alana ilişkin bilgi gereksinimlerini vurgulaması bakımından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada şu soruya yanıt aranmaktadır:

- Özel Eğitim Öğretmenliği 2., 3., ve 4. sınıf lisans öğrencilerinin işitme yetersizliği olan çocukların eğitimine ilişkin bilgi gereksinimleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada; uygulamayı da içine alan bir durum çalışması olarak planlanan ve sürdürülen nitel bir araştırmanın, belirtilen ilk sorusu yanıtlanacaktır. Durum çalışmaları, bir durumun çeşitli veri toplama tekniklerinin kullanılmasıyla bağlamında incelendiği nitel araştırma desenidir (Yin, 2009). Durum çalışmalarında veriler, gözlemler, görüşmeler, ürünler, belgeler ve araştırmacı günlüğü gibi veri toplama tekniklerinin birlikte kullanılmasıyla toplanabilir (Bogdan ve Biklen, 2007). Çalışmada gereksinim belirlemek için veri toplama tekniği olarak yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler birlikte kullanılmıştır. Araştırmada özel eğitim öğretmenliği lisans öğrencilerinin işitme yetersizliği olan bireylerin özellikleri, eğitimde kullanılan yaklaşımlar, etkinlikler ve stratejilere ilişkin gereksinimlerini belirlemek amacıyla yapılandırılmış görüşmeler için açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Görüşme soruları, işitme yetersizliğinin eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve uzman geçerliği alınmıştır. Araştırmanın gereksinim belirleme aşamasında yapılandırılmış görüşmelere 32 lisans öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Ayrıca veri doygunluğuna ulaşmak amacıyla yapılandırılmış görüşmelere katılan altı öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları uzman geçerliği sonrasında son halini almıştır. Araştırmanın verileri tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın inandırıcılığı ve araştırma etiğine ilişkin, uzman geçerliği, kimlik gizliliği, gönüllü katılım ve verilerin bağımsız olarak analizi sonrası görüş birliğine varılması ile katılımcı onaylarının alınması gibi önlemler alınarak uygulanmıştır (Creswell, 2007; Guba, 1981). Araştırmanın 16.01.2025 tarihli E-35950415-605-87019 sayılı etik izni İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından onaylanmıştır. Buna ek olarak araştırma, HIZDEP (Proje No: EĞT/2501) kapsamında desteklenmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda, özel eğitim öğretmenliği programında eğitim gören lisans öğrencilerinin işitme yetersizliği olan çocukların eğitimine ilişkin aldıkları zorunlu lisans derslerinin yeterli olmadığı ve öğrencilerin temel bilgilerden başlayarak çeşitli bilgi ve becerilerin kazandırılmasına gereksinim duydukları ortaya çıkmıştır. Erken tanı ve müdahale, işitme cihazları, işitme yetersizliği olan çocukların eğitiminde kullanılan iletişim yaklaşımları gibi temel bilgileri de kapsayan bilgilerin yanı sıra; işitsel-sözel yaklaşımın önemi, dinleme ve dil becerilerini destekleyen etkinliklerin planlanması, materyal uyarlama ve etkileşimde kullanılan stratejilere ilişkin bilgi ve beceri düzeyinde ihtiyaçları olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulguları katılımcıların gereksinimleri ortaya çıkaran ifadelerinden alıntılarla, temalar halinde sunulacaktır. Araştırmanın sonuçları literatürdeki araştırmaların sonuçlarıyla kuramsal çerçevede tartışılarak, ilgili gereksinimlere yönelik yapılabilecek uygulamaların içeriğine ilişkin öneriler verilecektir.

Anahtar Kelimeler: özel eğitim öğretmenliği, işitme yetersizliği, işitme kayıplı çocukların eğitimi, öğretmen yetiştirme

Kaynakça

Atlar, H., & Uzuner, Y. (2023). Supporting teacher development about early literacy in children with hearing loss: an action research in Turkey. *European Journal of Special Education Research*, 9(2), 92-121.

Aydın, G., & Şentürk, Ş. (2021). Özel eğitim bölümü lisans programının birleştirilmesine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi, *Turkish Journal of Primary Education*, 6, 1.

Bogdan, R. C., & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods* (5. Baskı). Boston: Pearson Education Inc.

Büyükalın Filiz, S., Çelik Şahin, A., Tufan, S., & Karaahmetoğlu, B. (2018). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarının birleştirilmesine ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 763-775.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. (2. Baskı) USA: Sage.

Guba, E.G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29(29), 75-91



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Gürgür, H., Büyükköse, D. & Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: öğretmen görüşleri, İlköğretim Online, 15 (4), 1234-1253.

Karabıyık, V., & Uğurlu, N. I. (2019). Zihin engelliler öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının özel eğitim uygulama merkezlerinde yapılan öğretimsel düzenlemelere ilişkin görüşleri. Folklor/Edebiyat, 25(97), 591-610.

Yılmaz, Y. (2022). Özel eğitim alanında öğretmenlik uygulamasının geliştirilmesi: Anadolu Üniversitesi Örneği (Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Yin, K.R. (2009). Case study research design and methods (4. Baskı). UK: Sage Publications

Yükseköğretim Kurulu, İşitme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı İçeriği, (2013). https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen_Yetistirme/isitme_engelliler.pdf adresinden erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu, Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama, (2016) <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idaribirimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden erişilmiştir. Yükseköğretim Kurulu, Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı, (2018). https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının İncelenmesi

Aysun Özen ¹ & Ümit Şahbaz ²

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Özel Eğitim Öğretmenliği, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı alan öğrenci sayısı 2008-2023 arasında tanı ölçütlerinin genişlemesi ve erken tarama programlarının yaygınlaşmasıyla üç kattan fazla artmıştır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Bu artış Milli Eğitim Bakanlığı'nın kapsayıcı eğitim politikalarını güçlendirme çabaları ve ebeveynlerin konuya ilişkin savunuculuğu ile birleşerek OSB'li öğrencilerin en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarına tam katılım sağlamayı stratejik bir öncelik hâline getirmiştir (MEB, 2010). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) kaynaştırma ilkelerini güncelleyerek okul temelli destek hizmetlerinin genişletilmesini zorunlu kılmış olsa da uygulamada önemli boşluklar bulunmaktadır. Alandaki en kritik sorunlardan bazıları öğretmenlerin görsel destekler, yapılandırılmış öğretim ve eşli öğretmenlik gibi kanıta dayalı stratejilere ilişkin yeterliliklerindeki eksikliğidir. Hizmet içi eğitimlerin nicelik ve nitelik bakımından yetersizliği, sınıf mevcudunun yüksek olması ve sınıfın fiziksel düzenlemelerinin OSB'li öğrenciler için uygun olmaması bu eksikliği derinleştirmektedir (Kargın, 2004). Öte yandan, okul psikolojik danışmanları, özel eğitim öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri arasında koordinasyonun sınırlı kalması özellikle davranış yönetimi ve sosyal beceri öğretiminde sürekliliği zayıflatmaktadır (Uysal, 1995). Bu durum öğrencilerin akran ilişkilerinde dışlanma yaşama riskini artırmakta ve erken müdahale biçimlerinden biri olan akran aracılı programların henüz yaygınlaştırılmadığı gerçeğini ortaya koymaktadır (Bakkaloğlu vd., 2018). Alan yazın incelendiğinde 2010 sonrası ulusal yayın sayısının belirgin biçimde arttığı ancak çalışmaların çoğunun küçük örneklem ve tekil okul bağlamları ile sınırlı kaldığı görülmektedir (Aküzüm, 2012). Bu durum sonuçların genellenebilirliğini azaltmakta ve politika geliştirme süreçlerinde kapsamlı kanıt ihtiyacını artırmaktadır. Bu doğrultuda çalışma “Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin araştırma sonuçları neleri göstermektedir?” ana sorusuna odaklanmaktadır. Bu soru temelinde araştırma mevcut çalışmaların betimsel özelliklerini, kaynaştırma sürecinde karşılaşılan sorunları ve öğretmenlerin dile getirdiği çözüm önerilerini sistematik derleme yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır. Böylece otizm spektrum bozukluğuna sahip olan öğrencilerin en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında tam katılımlarını destekleyecek kanıta dayalı stratejilerin geliştirilmesine yönelik kuramsal ve pratik çıktılarının sunulması hedeflenmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çalışma erişilebilir alanyazını sentezleyerek öğretmen eğitimi programlarına, eğitim politikalarına ve sınıf içi uygulamalara yol gösterici bir çerçeve oluşturması açısından önemlidir. Ayrıca gelecek araştırmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için kaynaştırma eğitimi uygulamalarının incelenmesidir. Bu amaçla çalışma sistematik derleme tasarımına dayanmaktadır. Sistematik derleme, belli bir konuda hazırlanmış araştırma sorusuna yanıt bulmak için, belirlenmiş kriterlere uygun olarak o alanda yayınlanmış orijinal çalışmaların sistemli ve yan tutmadan taranması, bulunan çalışmaların geçerliğinin değerlendirilmesi ve sentezlenerek birleştirilmesidir. Çalışmaya dâhil edilecek araştırmaları belirlemek amacıyla YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik ve Dergi Park veri tabanlarında “otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar” ve “kaynaştırma eğitimi” anahtar sözcükleri kullanılarak kapsamlı bir arama yapılmıştır. Arama 1990-2024 yılları arasında Türkçe ve İngilizce yayımlanan çalışmaları kapsayacak şekilde sınırlandırılmıştır. Bu tarih aralığı Türkiye’de kapsayıcı eğitim politikalarının ivme kazandığı dönemi yansıtmaması bakımından tercih edilmiştir (MEB, 2010). Arama sonuçları ilk aşamada başlık ve özet düzeyinde incelenmiş; yinelenen kayıtlar kaldırıldıktan sonra tam metinlerinin erişilebilir olması, OSB’li öğrencileri odak alması ve kaynaştırma bağlamında özgün veri sunması ölçütlerine göre 79 araştırmadan 16’sı veri setine alınmıştır. Araştırmaların yöntemsel kalitesi için her araştırma tasarım bütünlüğü, etik raporlama ve veri-yorum tutarlılığı yönünden puanlanmıştır ve buna bağlı olarak dâhil edilen tüm çalışmalar kabul edilebilir kalite düzeyine ulaşmıştır. Verilerin analizinde sistematik derleme sürecine göre yedi adım izlenmiştir:

1. Araştırmada kullanılacak konunun belirlenmesi ve araştırmaya dair soruların oluşturulması.
2. Anahtar kelimelerin belirlenmesi ve alanyazının taranması.
3. İlgili araştırmaların incelenmesi, tanımlanması ve analiz edilmesi.
4. Çalışmaların dâhil edilme veya hariç tutulma ölçütlerine göre seçilmesi.
5. Belirlenen çalışmaların analizi, ortak tema ve kategorilerin belirlenmesi.
6. Temaların içinde elde edilen sonuçların bütünleştirilmesi.
7. Sürecin ve sonuçların detaylı raporlanması (Polat ve Ay, 2016).

Adımlar sonucunda ulaşılan bulgulara sonuçlar kısmında yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için kaynaştırma eğitimi uygulamalarının incelenmesidir. Bu amaçla incelenen çalışmaların betimsel eğilimleri incelendiğinde analize dâhil edilen 16 çalışmanın %70’i (n=10) 2015-2023 arasında yayımlandığı görülmektedir. Öte



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yandan çalışmaların %81,25’inde (n=13) veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sürecinde incelenen çalışmalardan Demir (2014) ve Asma’nın (2023) yaptığı araştırmalar 100’ün üstünde örneklem büyüklüğü ile çalışılan iki çalışma olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca bu çalışmalar nicel uygulamaların kullanıldığı iki çalışmadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde OSB’nin incelenmesinde nitel uygulamaların daha yaygın olduğu söylenebilir (%87,5). Çalışmada “Kaynaştırma uygulamalarına katılan Otizm spektrum bozukluğuna sahip öğrencilere yönelik yapılan araştırmaların uygulamalarında karşılaşılan sorunlar nelerdir?” sorusuna ilişkin çalışmaların %68,76’sı bilgi ve deneyim eksikliği (11), %68,76’sı sınıf ve davranış kontrolünde zorluklar (11), %62,5’i aile kaynaklı sorunlar (10), %31,25’i okul yönetiminin yetersiz desteği (5) ve %32,25’i bireysel eğitim programı eksikliğinden (5) kaynaklanan sorunlar olduğu üzerine durulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada “Kaynaştırma uygulamalarına katılan Otizm spektrum bozukluğuna sahip öğrencilere yönelik yapılan araştırmaların uygulamalarında öğretmenlerin çözüm önerileri nelerdir?” sorusuna ilişkin çalışmaların %43,75’i toplumsal farkındalık (7), %93,75’i öğretmenler için eğitim ve deneyim eksikliği (15), %25’i sınıf mevcutlarının ayarlanması (4), %37,5’i ailelerin bilinçlendirilmesi (6) ve %68,76’sı uzman desteği alınması (11) üzerine durduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: otizm spektrum bozukluğu, kaynaştırma eğitimi, sistematik derleme, öğretmen görüşleri

Kaynakça

- Aküzüm, C. (2012). Educational Inspection in Primary Schools in Turkey: A Meta-Synthesis Study. Doctoral Dissertation. Fırat University, Institute of Educational Sciences, Turkey.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). DSM-V-R Tanı ölçütleri başvuru kitabı. Çeviren: Ertuğrul Köroğlu. Ankara: HYB.
- Asma, A. (2023). Öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğu Hakkındaki Bilgi ve Tutumlarının İncelenmesi (Yayınlanmış Tıpta Uzmanlık Tezi). Sağlık Bilimleri Üniversitesi, İzmir Bozyaka Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi, Aile Hekimliği Kliniği, İzmir.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N., Yalçın, G. (2018). Türkiye’de Okul Öncesi Kaynaştırma Konusunda Yapılan Araştırmalar Bize Neler Söylüyor? İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 119-150.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research Methods in Education. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Demir, M. (2014). Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Trabzon İli Örneği) (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(2), 1-13. MEB, (2010). Okullarımızda Neden Nasıl Niçin Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen ve Aile Kılavuzu. Ankara:

MEB. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf (Erişim Tarihi: 14.09.2023) National Autism Center (2015). Findings and conclusions: National standards project, phase 2. Randolph, MA: Author.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, 7 Temmuz). Resmî Gazete (Sayı: 30471).

Polat, S., & Ay, O. (2016). Meta-Synthesis: A Conceptual Analysis. Journal of Qualitative Research in Education, 4(2), 52-64.

Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. BMC medical research methodology, 8(1), 1-10.

Uysal, A. (1995). Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Koklear İmplant Kullanan Okul Öncesi Dönem İşitme Kayıplı Çocukların Müzik Eğitimi: İhtiyaç Belirleme

Osman Çolaklıoğlu ¹, Mahire Kılıç ², Zerrin Turan ² & Gülşah Ergün ³

¹ Özel Eğitim Öğretmenliği, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

² Özel Öğretim Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi

³ Devlet Konservatuvarı, Müzik Bölümü, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Koklear implant, ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı olan bireylerin işitsel bilgiye erişimini sağlamak amacıyla geliştirilen etkili bir teknolojik çözümdür. Koklear implant kullanan çocuklar, konuşma seslerini algılamada önemli ilerlemeler kaydetmekle birlikte, müzik algısı implantın teknik sınırlılıkları nedeniyle daha zor gelişmektedir (McDermott, 2004; Limb & Rubinstein, 2012; Limb & Roy, 2014; Won et al., 2010). Güncel implant sistemleri ritmik yapıları iletebilse de perde, melodi ve frekans ayırt etme gibi müziğin temel bileşenleri sınırlı biçimde işlenebilmektedir. Bu durum, implant kullanan çocukların doğal yollarla müzik algısı geliştirmelerini zorlaştırmakta, yapılandırılmış müzik eğitimi programlarına duyulan ihtiyacı artırmaktadır (Abdi et al., 2001; Chen et al., 2010; Koşaner et al., 2012).

Müzik eğitiminin yalnızca müzikal becerileri değil, aynı zamanda dil, dinleme, iletişim, motor, bilişsel ve duygusal gelişimi de desteklediği çok sayıda araştırmayla ortaya konmuştur (Hurwitz et al., 1975; Weinberger, 1998; Schellenberg, 2004; Schlaug et al., 2005; Bolduc, 2008; Forgeard et al., 2008). Ancak doğuştan işitme kaybı olan çocuklar, işiten akranları gibi çevresel sesleri rastlantısal yollarla öğrenemedikleri için müziksel bilgiyi edinmede dezavantajlıdır. Bu nedenle, bu çocuklar için müzik eğitimi, tesadüfi öğrenmeyi telafi edecek şekilde bilinçli ve sistemli biçimde planlanmalıdır (Abdi et al., 2001; Mitani et al., 2007).

Literatürde yer alan sınırlı sayıdaki müzik eğitimi uygulaması, genellikle belirli müziksel bileşenlere (örneğin ritim veya melodi ayrımı) odaklanmakta ya da yalnızca tek bir yaklaşımı temel almaktadır. Örneğin Rocca (2016), sekiz müzikal alanı içeren bir DVD programı oluşturmuş; Abdi et al. (2001) ise Orff yaklaşımına dayalı yaşa özel uygulamalar geliştirmiştir. Chen et al. (2010) Yamaha müzik okulunda yapılandırılmış grup eğitimi sunarken, Yücel et al. (2009) iki farklı nota ve ritim ayrımı üzerine bir eğitim modeli uygulamış ve aile katılımını da sürece dâhil etmiştir. Türkiye’de ise okul



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öncesi döneme yönelik, yalnızca Koşaner ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilen ve sınırlı bölgede uygulanan bir program mevcuttur.

Bu çalışma kapsamında, okul öncesi dönemde koklear implant kullanan çocuklara yönelik kapsamlı ve özgün bir müzik eğitimi içeriği geliştirilmesi amaçlanmaktadır. İçeriğin oluşturulmasında yalnızca akademik literatür değil, uygulamanın gerçek ihtiyaçlarını ortaya koymak amacıyla öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerine de başvurulmuştur. Nitelikli bir ders içeriği tasarımı için öğretmenlerin sınıf içi gözlemleri ve ebeveynlerin evdeki deneyimleri, anket formları aracılığıyla toplanmış ve ihtiyaçlar belirlenmiştir. Aile ve öğretmenlerin katılımı ile ihtiyaçların belirlenmesi, müzik dersinin uygulanabilirliğini ve çocukların gelişimsel gereksinimlerine uygunluğunu artıracakı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde koklear implant kullanan işitme kayıplı çocuklara yönelik geliştirilecek müzik eğitimi programı için ihtiyaç belirleme sürecini ortaya koymaktır. Çalışma, bir eylem araştırması kapsamında yürütülmekle birlikte, bu bildiride yalnızca ihtiyaç belirleme aşamasına odaklanılmıştır. Bu kapsamda, program geliştirme sürecine temel teşkil edecek uygulamaya dönük gereksinimlerin belirlenmesi amacıyla öğretmen ve ebeveyn görüşlerinden yararlanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, uygun örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcı grubunu, Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM) bünyesinde okul öncesi 1, 2 ve 3. sınıflarda öğrenim gören koklear implantlı çocukların sınıf öğretmenleri (6) ve ebeveynleri (24) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Teknikleri: Bilgi Toplama Formu/Anket

Bu bildiride yalnızca eylem araştırmasının ihtiyaç belirleme aşamasına odaklanıldığından, veri toplama sürecinde anket ve bilgi toplama formu kullanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla Bilgi Toplama Formu, öğretmen ve ebeveynlerin müzik eğitimi sürecine ilişkin görüş ve beklentilerini belirlemek amacıyla ise anket formu kullanılmıştır.

Anket formunun oluşturulma sürecinde, araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen ön görüşmelerde elde edilen veriler doğrultusunda bir soru havuzu oluşturulmuştur. Yine araştırmacıların gerçekleştirdiği görüşmelerde formda yer alması uygun görülen maddeler belirlenmiş; ardından, hazırlanan maddeler işitme alan uzmanlarının (işitme engellilerin eğitimi, okul öncesi eğitim, konservatuar) görüşleri alınarak kapsam geçerliği açısından değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak anket formu son haline getirilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Verilerin analizi

Anket yolu ile toplanan verilerin betimsel analizleri gerçekleştirilmiştir.

Etik

Araştırmanın etik kurallar çerçevesinde yürütülebilmesi için Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Literatürde vurgulanan etik ilkelere uygun olarak, araştırma süresince güven verici bir tutum sergilenmiş ve katılımcılara herhangi bir psikolojik, fiziksel ya da sosyal zarar verilmemesine özen gösterilmiştir. Öğretmenler ve aileler için Gönüllü Katılım Formu, çocuklar için ise Veli İzin Formu hazırlanarak gönüllülük esasına göre katılım sağlanmıştır. Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliği korunmuş ve verilerin anonimliği titizlikle sağlanmıştır.

İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, inandırıcılık kavramı çerçevesinde ele alınmakta olup, Guba ve Lincoln'un (1982) doğruluk, güvenilebilirlik, aktarılabilirlik ve onaylanabilirlik ölçütlerine göre değerlendirme yapılmıştır. Araştırmada ihtiyaç belirleme sürecinde veri toplama tekniği olarak yalnızca bilgi toplama formu ve anket kullanılmıştır. Doğruluk ölçütü kapsamında elde edilen veriler dikkatle analiz edilmiştir. Güvenilirlik ölçütü doğrultusunda veriler açık ve sistematik biçimde düzenlenmiş, araştırma süreci şeffaf şekilde yürütülmüştür. Aktarılabilirliği sağlamak amacıyla katılımcı özellikleri ve veri toplama süreci ayrıntılı biçimde betimlenmiştir. Onaylanabilirlik ölçütü çerçevesinde ise araştırmacı önyargılarından uzak, nesnel bir yaklaşım benimsenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ebeveyn ve öğretmen görüşlerini içeren anketlerin analizi hem ailelerin hem de eğitimcilerin müziğin bu çocukların gelişimindeki kritik rolüne dair fikir birliği içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Ebeveynler, çocuklarının müziğe ilgi duyduğunu ve evde müzikle ilgili aktiviteler yapmaya açık olduklarını belirtirken; öğretmenler de müzik derslerinin çocuklar tarafından keyifle karşılandığını ve şarkı söyleme, dans etme gibi aktivitelerin sıklıkla uygulandığını ifade etmiştir.

Ancak, her iki grupta da bazı ortak eksiklikler ve ihtiyaçlar dikkat çekmektedir. Ebeveynler, okuldaki müzik eğitiminin yetersiz olduğunu düşünmekte ve daha fazla müzikli aktivite ile enstrüman çeşitliliği talep etmektedir. Benzer şekilde, öğretmenler de işitme kayıplı çocuklara yönelik yeterli materyal olmaması ve programın bu çocukların ihtiyaçlarına göre uyarlanmaması gibi zorluklarla karşılaştıklarını belirtmiştir.

Çözüm önerileri bağlamında, her iki grup da müzik eğitiminin zenginleştirilmesi gerektiği konusunda hemfikirdir. Ebeveynler, çocuklarının bireysel ihtiyaçlarına uygun, destekleyici bir müzik programı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

talep ederken; öğretmenler, işitme kayıplı çocuklara özgü uyarlanmış etkinlikler, daha fazla enstrüman çeşitliliği ve müziğin diğer derslere entegre edilmesi gibi öneriler sunmuştur.

Sonuç olarak, koklear implant kullanan çocukların müzik eğitiminde hem ailelerin hem de öğretmenlerin iş birliği içinde hareket etmesi, uygun kaynakların sağlanması ve çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak kapsamlı bir programın geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu adımlar, müzik eğitiminin etkililiğini artırarak çocukların gelişimsel süreçlerine daha fazla katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: müzik eğitimi, işitme engelliler, koklear implant, okul öncesi

Kaynakça

Abdi, S., Khalessi, M. H., Khorsandi, M., & Gholami, B. (2001). Introducing music as a means of habilitation for children with cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 59(2), 105-113. [https://doi.org/10.1016/S0165-5876\(01\)00437-4](https://doi.org/10.1016/S0165-5876(01)00437-4)

Bolduc, J. (2008). The effects of music instruction on emergent literacy capacities among preschool children: A literature review. *Early Childhood Research & Practice*, 10(1), 1-5. <https://doi.org/10.17161/ljworld.2008.01>

Chen, J. K. C., Chuang, A. Y. C., McMahon, C., Hsieh, J. C., Tung, T. H., & Li, L. P. H. (2010). Music training improves pitch perception in prelingually deafened children with cochlear implants. *Pediatrics*, 125(4), e793-e800. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-3620>

Forgeard, M., Winner, E., Norton, A., & Schlaug, G. (2008). Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning. *PLoS One*, 3(10), e3566. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0003566>

Hurwitz, I., Wolff, P. H., Bortnick, B. D., & Kokas, K. (1975). Nonmusical effects of the Kodály music curriculum in primary grade children. *Journal of Learning Disabilities*, 8(3), 167-174. <https://doi.org/10.1177/002221947500800308>

Koşaner, J., Kilinc, A., & Deniz, M. (2012). Developing a music programme for preschool children with cochlear implants. *Cochlear Implants International*, 13(4), 237-247. <https://doi.org/10.1179/1754762812Y.0000000011>

Limb, C. J., & Roy, A. T. (2014). Technological, biological, and acoustical constraints to music perception in cochlear implant users. *Hearing Research*, 308, 13-26. <https://doi.org/10.1016/j.heares.2013.08.011>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Limb, C. J., & Rubinstein, J. T. (2012). Current research on music perception in cochlear implant users. *Otolaryngologic Clinics of North America*, 45(1), 129-140. <https://doi.org/10.1016/j.otc.2011.10.006>

McDermott, H. J. (2004). Music perception with cochlear implants: A review. *Trends in Amplification*, 8(2), 49-82. <https://doi.org/10.1177/108471380400800203>

Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511-514. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x>

Schlaug, G., Norton, A., Overy, K., & Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 219-230. <https://doi.org/10.1196/annals.1360.015>

Weinberger, N. M. (1998). Brain, behavior, biology, and music: Some research findings and their implications for educational policy. *Arts Education Policy Review*, 99(3), 28-36. <https://doi.org/10.1080/10632919809599464>

Won, J. H., Drennan, W. R., Kang, R. S., & Rubinstein, J. T. (2010). Psychoacoustic abilities associated with music perception in cochlear implant users. *Ear and Hearing*, 31(6), 796-805. <https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e3181e712a4>

Yucel, E., Sennaroglu, G., & Belgin, E. (2009). The family oriented musical training for children with cochlear implants: Speech and musical perception results of two year follow-up. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 73(7), 1043-1052. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2009.03.009>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Engelli Ebeveyni Olan Çocukların Yaşadığı Sosyal, Psikolojik ve Akademik Sorunların İncelenmesi

Büşra Yücel ¹, Ayşe Hülya Baydın Aslan ² & Ümit Doğan ³

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Milli Eğitim Bakanlığı

³ Eğitim Yönetimi, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Ailede bir ebeveynin engelli olması, çocuk üzerinde çeşitli psikolojik, sosyal ve akademik etkiler yaratabilmektedir. Araştırmalar, engelli ebeveyni olan çocukların akranlarına kıyasla daha fazla stres ve sorumluluk hissettiklerini göstermektedir (Williams ve McGinley, 2019). Ebeveynlerinin bakım ve destek ihtiyacı nedeniyle bu çocuklar, kendi çocukluklarını yaşayabilme konusunda sınırlamalarla karşılaşmakta ve yetişkin rolüne daha erken yaşlarda geçiş yapmaktadır (Neff ve Green, 2020). Bu durum, çocukların özgüven eksikliği yaşamalarına, sosyal izolasyona daha yatkın olmalarına ve okul başarılarında düşüslere neden olmaktadır. Engelli ebeveyni olan çocukların yaşadığı bu zorlukların bir boyutu da psikolojik etkileridir. Birçok çocuk, ebeveynlerinin sağlık durumu veya bakım ihtiyaçları nedeniyle sürekli endişe halinde olabilmektedir. Olumsuz düşüncelere yatkınlık, kaygı düzeyinin yüksekliği ve stresle başa çıkma güçlüğü bu çocuklarda sıklıkla gözlemlenen psikolojik durumlar arasındadır (Smith ve Jones, 2021). Engelli ebeveyni olan çocukların aile dinamiklerinde yaşanan değişiklikler de onların ruh sağlığını etkilemektedir. Araştırmalar, bu çocukların depresyon ve anksiyete gibi psikolojik rahatsızlıklara daha yatkın olduklarını göstermektedir (Thompson vd., 2018). Bu çocukların sosyal gelişimleri de çeşitli şekillerde etkilenmektedir. Ebeveynlerinin engelli olması nedeniyle sosyal çevrelerinde ayrımcılığa uğrayabilmekte veya arkadaş çevreleri tarafından dışlanabilmektedirler (Brown, 2019). Sosyal etkinliklere katılmakta zorlanan veya çekinen bu çocuklar, akran ilişkilerini geliştirmekte güçlük çekmektedir. Dolayısıyla sosyal izolasyon riski artmakta ve sosyal destekten mahrum kalmaları çocukların psikososyal gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Johnson ve Lee, 2020).

Engelli ebeveyni olan çocukların akademik yaşantılarında da belirgin etkiler gözlenmektedir. Kaygı ve stres, öğrencilerin derslerine odaklanmalarını güçleştirmekte, ebeveyn bakımına duydukları ihtiyaç ise okul sonrası etkinliklere katılmalarını engelleyebilmektedir (Dunn ve Kane, 2021). Bu çocukların

akademik performanslarının destek eksikliği nedeniyle olumsuz etkilendiği, derslerinde başarı sağlamak için gereken aile desteğinden yoksun kaldıkları görülmektedir. Eğitim literatüründe bu çocukların konsantrasyon sorunları yaşadıkları ve okul başarısının düştüğüne dair bulgular bulunmaktadır (Cameron & Rodriguez, 2019). Bu çocukların akademik desteğe olan ihtiyaçları göz ardı edilmemeli ve eğitim süreçlerinde daha fazla destek sunulmalıdır. Bu çalışmanın amacı, engelli ebeveyni olan çocukların yaşadığı psikolojik, sosyal ve akademik zorlukları belirlemek ve bu çocukların eğitim, sosyal ve psikolojik destek ihtiyaçlarını ortaya koymaktır. Literatürde bu alanda yapılmış çeşitli çalışmalar olsa da Türkiye’de engelli ebeveyni olan çocukların yaşadığı sorunlar üzerine yapılan araştırmalar sınırlıdır. Bu çalışma, Türkiye’deki bu konuyu derinlemesine inceleyerek eğitim ve sosyal politika alanlarına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırma, engelli ebeveyni olan çocukların yaşadığı psikolojik, sosyal ve akademik zorlukları anlamak amacıyla nitel bir araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma, olgubilim (fenomenoloji) deseni çerçevesinde, çocukların yaşadıkları deneyimleri doğrudan anlamayı ve bu deneyimlerden elde edilen verilerle sonuçları analiz etmeyi hedeflemiştir. Araştırmada, engelli ebeveyni olan çocukların yaşadıkları zorlukları anlamak için olgubilim deseni tercih edilmiştir. Olgubilim, bireylerin belirli bir olgu hakkındaki yaşantılarını ve bu yaşantılara verdikleri anlamları anlamaya yönelik bir desendir (Creswell, 2013). Bu bağlamda, çocukların yaşadıkları zorluklar, olgubilim desenine uygun olarak, deneyim ve algılarına odaklanarak incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları, Serdivan ilçesinde ortaokul ve lise seviyesindeki engelli ebeveyni olan 30 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılar, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu yöntemin tercih edilme sebebi, farklı yaş gruplarından, sosyoekonomik düzeylerden ve cinsiyetlerden öğrencilerin dahil edilerek daha zengin ve kapsamlı verilerin elde edilmesini sağlamaktır (Patton, 2002). Katılımcıların yaşları 10 ile 18 arasında değişmekte olup, 17’si kız ve 13’ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların ebeveynlerinin engel durumu ise fiziksel ve zihinsel engeller olarak çeşitlenmektedir. Veri toplama sürecinde, yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler kullanılmıştır. Görüşmelerin yapılmasında önceden hazırlanan bir görüşme formu kullanılmış olup, formdaki sorular alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda oluşturulmuştur. Görüşme formu, çocukların yaşadıkları psikolojik, sosyal ve akademik zorlukları anlamaya yönelik açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Örneğin:

- “Ebeveyninizin engelli olması okul hayatınızı nasıl etkiliyor?”
- “Ebeveyninizin durumu nedeniyle çevrenizdeki insanlarla ilişkilerinizde ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz?”
- “Engelli ebeveyninizle yaşadığınız sorunları nasıl çözümlüyorsunuz veya destek alıyor musunuz?”



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Görüşmeler, her bir katılımcının onayı alındıktan sonra 30-45 dakika arasında sürmüştür ve uygun ortamlarda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tamamı, katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydına alınmıştır. Ses kayıtları, daha sonra detaylı bir şekilde yazıya dökülmüştür. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, metinlerin anlam birimleri ve kategorilere ayrılması suretiyle yapılan nitel bir veri analiz yöntemidir (Krippendorff, 2004). İlk olarak, ses kayıtlarından elde edilen yazılı dokümanlar incelenerek ham veriler kodlanmıştır. Kodlama işlemi sırasında, öğrencilerin verdikleri yanıtlar dikkatle okunarak, her bir yanıt anlam birimlerine ayrılmış ve daha sonra bu anlam birimleri benzerliklerine göre kategorilere ve temalara dönüştürülmüştür. Veri analiz sürecinde bağımsız iki araştırmacı tarafından kodlamalar yapılarak, kodlamalar arasındaki uyum yüzdesi hesaplanmış ve %90'ın üzerinde bir uyum sağlanmıştır. Veri analiz sürecinde ortaya çıkan ana temalar, "psikolojik zorluklar," "sosyal ilişkilerde zorluklar" ve "akademik zorluklar" olarak belirlenmiştir. Her bir tema altında yer alan alt temalar, öğrencilerin görüşlerinde öne çıkan belirgin ifadeler ve anlatılara göre oluşturulmuştur. Örneğin, "psikolojik zorluklar" temasında özgüven eksikliği ve kaygı gibi alt temalar öne çıkarken, "sosyal ilişkilerde zorluklar" temasında sosyal izolasyon ve dışlanma gibi alt temalar belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları, engelli ebeveyni olan çocukların deneyimlerinin karmaşık ve çok yönlü olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma, bu çocukların duygusal gelişim ve sosyal uyum süreçlerinde zorluklar yaşadığını belirten literatürle paralellik göstermektedir. Neff ve Green (2020), bu çocukların özgüven eksikliği ve farklılık hissi yaşadığını vurgulamaktadır. Bu araştırmada da öğrenciler, ebeveynlerinin engeli nedeniyle sosyal etkinliklere katılmakta zorlandıklarını ve sosyal izolasyon hissettiklerini ifade etmiştir. Psikolojik açıdan, ebeveynlerinin sağlık durumuna dair kaygılar çocuklarda sürekli stres yaratmaktadır. Williams ve McGinley (2019) de benzer biçimde bu çocukların yüksek düzeyde kaygı yaşadığını belirtmektedir. Çalışmamızda, özellikle babalarının engeli nedeniyle kaygı duyan çocukların çeşitli başa çıkma stratejileri geliştirmeye çalıştıkları, ancak çoğunlukla yetersiz kaldıkları görülmüştür. Akademik açıdan, derslere odaklanma güçlüğü ve başarı düşüşü dikkat çekmektedir. Cameron ve Rodriguez (2019) da aile desteği yetersizliğinin çocukların okulda geri kalmasına yol açtığını göstermektedir. Sosyoekonomik durumu düşük ailelerde bu sorunların daha belirgin olduğu görülmektedir. Ayrıca çocukların sosyal ilişkilerinde çekingen davrandıkları, akranları tarafından farklı algılandıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Johnson ve Lee (2020), akran desteği eksikliğinin özgüveni olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu çocukların psikolojik, akademik ve sosyal destek programlarına ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: engelli ebeveyn, akademik sorun, sosyal sorun

Kaynakça



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Brown, L. (2019). The impact of parental disability on child development: Social implications and resilience factors. *Journal of Family Studies*, 45(2), 150-162.

Cameron, P., & Rodriguez, M. (2019). Academic challenges of children with disabled parents: A longitudinal study. *Educational Psychology Review*, 31(4), 879-899.

Creswell, J. W. (2013). *Steps in conducting a scholarly mixed methods study*.

Dunn, C., & Kane, T. (2021). The role of family support in academic performance among children of disabled parents. *Child Development Perspectives*, 35(1), 112-125.

Johnson, R., & Lee, S. (2020). Social isolation and friendship challenges for children with disabled parents. *Journal of Social and Emotional Development*, 38(3), 234-247.

Krippendorff, K. (2004). Measuring the reliability of qualitative text analysis data. *Quality and Quantity*, 38(6), 787-800.

Neff, S., & Green, A. (2020). Growing up too soon: The emotional burden on children with disabled parents. *Developmental Psychology*, 56(6), 1020-1034.

Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283.

Smith, H., & Jones, M. (2021). Parental disability and child anxiety: Psychological impacts and coping mechanisms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(9), 1103-1115.

Thompson, L., Smith, A., & Clark, E. (2018). Mental health risks for children with disabled parents: An empirical review. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(7), 1451-1465.

Williams, J., & McGinley, A. (2019). Stress and responsibility in children of disabled parents: A developmental perspective. *Family Psychology Quarterly*, 22(3), 300-315.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Anne Babalarının Yaşam Deneyimleri: Nitel Bir Araştırma

Yeliz Yekta

Özel Eğitim Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Toplumun en küçük birimi olan ailede çocuk, merkezi bir konumda yer almaktadır. Aile kurumunun temel işlevlerinden biri, çocuklarının bakımını sağlamak ve çocuklarını toplumsal yaşama hazırlamaktır. Ancak çocuğun özel gereksinimli olduğunun öğrenilmesi, bu süreci olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Hassall vd., 2005). Bu özel durum karşısında aile bireyleri; değişen aile dinamiklerine, rollerine ve giderek artan sorumluluklarına uyum sağlamaya çalışmaktadır. Özellikle anne babalar, tanının yaşamları üzerindeki etkisini tahmin etmekte güçlük yaşamakta ve yoğun kaygılar yaşayabilmektedir (Kerr ve McIntosh, 2000). Özel gereksinimli bir çocuğa sahip aileler; tanılama, kabullenme ve bu duruma uyum sağlama süreçlerinde çeşitli güçlüklerle karşı karşıya kalmakta ve sıradan bir ailenin işlevlerini sürdürebilmek adına farklı alanlarda desteğe gereksinim duymaktadırlar (Turnbull vd., 2007). Ailelerin karşılaştığı başlıca güçlükler arasında, bakım yükümlülükleri, evdeki rollerin yeniden düzenlenmesi, tıbbi harcamalar, gelir yetersizliği gibi ekonomik kaygı yaratan durumlar, duygusal stres ve başka birçok faktör yer almaktadır (Ohaeri, 2003). Ailelerin gereksinimlerinin yeterli düzeyde karşılanamaması ve güçlüklerle baş edememesi anne baba ve tipik gelişim gösteren ya da özel gereksinimli çocukların yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyen, uzun vadede telafisi güç birçok sorunu ortaya çıkarabilmektedir (Cavkaytar, 2013; Turnbull vd., 2007).

Özel gereksinimli bazı çocuklarda birden fazla alanda ve ağır düzeyde yetersizlik görülebilmektedir. Bu durum ailelerin karşılaştığı güçlükleri daha da derinleştirebilmektedir. Bu çerçevede, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler; bilişsel, sosyal, duyuşsal ve fiziksel gelişim alanlarında belirgin farklılık gösteren, farklı bir ifadeyle tipik gelişimsel yeterliliklerin ciddi şekilde etkilendiği bireyler şeklinde tanımlanmaktadır (Westling ve Fox, 2009).

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin genel özellikleri incelendiğinde, neredeyse tüm beceri alanlarında çeşitli sınırlılıklar yaşadıkları dikkat çekmektedir (Westling ve Fox, 2009). Günlük yaşamda, bağımsızlık için gerekli olan becerilerin kazanılmasında yaşanan sınırlılıklar, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin aile üyeleri, öğretmenler ve ilgili uzmanlardan destek almalarını zorunlu



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kılmaktadır (Westling ve Fox, 2009). Dolayısıyla, çocuklarıyla yoğun zaman geçiren ve onlara destek sağlayan ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin anne babalarını anlamaya yönelik çalışmaların yürütülmesi, alanda önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırmanın genel amacı, ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların anne ve babalarının yaşadıkları deneyimleri ortaya koymak ve bu deneyimlerin yaşamlarını nasıl etkilediğini belirlemektir. Elde edilen araştırma bulgularının, ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların anne babalarının yaşam deneyimlerinin, eğitimcilere, anne babalara ve alanda çalışan uzmanlara önemli bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın, özellikle benzer durumları yaşayan anne babaların karşılaşabilecekleri güçlükler konusunda farkındalık kazanmalarına katkı sağlayacağı ve onların yaşantılarına rehberlik edeceği öngörülmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın alanyazına katkı sağlaması ve ileride yapılacak araştırmalar için temel oluşturması açısından önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Yöntem

Bu araştırma ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların anne babalarının yaşam deneyimlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların anne babalarının, çocuklarının tanı alma sürecine ilişkin edindikleri deneyimler nelerdir?
2. Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların anne babalarının, çocuklarının eğitim sürecine ilişkin edindikleri deneyimler nelerdir?
3. Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların anne babalarının, çocuklarının sahip olduğu yetersizliğe yönelik gereksinimleri nelerdir?
4. Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların anne babalarının, çocuklarıyla ilgili gelecek beklentileri nelerdir?

Bu doğrultuda araştırmanın katılımcıları, İstanbul ilinde ikamet eden, ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuğa sahip 8 anne ve 4 babadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup, verileri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak, ilgili alan yazını inceleyerek 10 açık uçlu görüşme sorusu hazırlamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde hazırlanan araştırma soruları kullanılarak ayrıntılı veri toplanması hedeflenmiştir.

Toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz sürecinde veriler, önceden belirlenen temalar çerçevesinde özetlenip yorumlanmakta ve katılımcıların görüşlerini yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla başvurulmaktadır. Burada temel amaç bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış şekilde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmada veri toplama aracı olarak katılımcı anne babalar için “Bilgi Formu” ve “Görüşme Soruları Formu” kullanılmıştır. Araştırma öncesinde katılımcı anne ve babalardan “Aile Bilgilendirme ve Onam Formu” alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın amacı ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların anne ve babalarının yaşam deneyimlerini ve bu deneyimlerin bireylerin yaşamlarını nasıl etkilediğini belirlemektir. Bulgulara göre anne babalar, uzman yönlendirmeleri ve kendilerinin çocuklarındaki farklılığı gözlemlemesiyle tanılama sürecinin başladığını, aldıkları eğitimler sayesinde çocuklarında gelişme olduğunu belirtmişlerdir. Anne babalar tanının alınması ile aile hayatlarının kendilerince yeniden düzenlendiği, kendilerini özel gereksinimli bir çocuğun ebeveyni olmaktan dolayı daha güçlü ve özel hissettikleri şeklinde farklı görüşler bildirmişlerdir. Bununla birlikte, eşler arasında ve çevreyle özellikle kabul sürecinde sorunlar yaşandığı, psikolojik desteğe ihtiyaç duyulmasına rağmen çoğunlukla bu desteğin alınamadığı anne ve babalar tarafından belirtilmiştir. Çocuklarının bakım ve eğitimini sürdürebilmek için iş yaşamında emeklilik, işten ayrılma ya da yarı zamanlı çalışma gibi zorunlu değişiklikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Anne babalar, çocuklarının eğitime katkı sağlamak için anne baba olarak sınırlı düzeyde eğitim aldıklarını, sistemli bir eğitim almadıklarını, tıbbi gereksinimler, cihaz ve ekipmanların temini, ulaşım güçlükleri gibi sorunlarla karşılaştıklarını aktarmışlardır. Ayrıca dil ve konuşma terapisi, fizik tedavi, özel eğitim ders saatlerinin sınırlı ve yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Son olarak çocuklarının geleceğine dair kaygı yaşadıklarını ve çocuklarının ileride bağımsız bir birey olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları doğrultusunda alanyazına katkı ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: özel eğitim, ağır yetersizlik, çoklu yetersizlik, anne baba

Kaynakça

- Cavkaytar, A. (2013). Ailelerle işbirliği. Eripek, S. (Ed.), Özel eğitim (s.53-65). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hassal, R., Rose, J. ve McDonald, J. (2005). Parenting stress in mothers and children with an intellectual disability: the effects of parental cognitions in relation to child characteristics and family support. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(6), 405-418.
- Kerr SM., & McIntosh JB. (2000). Coping when a child has a disability: exploring the impact of parent-to-parent support. *Child: Care, Health and Development*; 26, 309-322
- Ohaeri J.U. (2003). “The Burden of Caregiving in Families with a Mental Illness: A Review of 2002.” *Curr Opin Psychiatry*, 16,457-465.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. & Soodak, L. (2007). Families, professionals, and exceptionality positive outcomes through partnerships and trust (5. Baskı). New Jersey: Pearson.

Westling, D. L., & Fox, L. (2009). Teaching students with severe disabilities (4th ed.). Columbus, OH: Pearson/ Merrill/Prentice-Hall Publishers

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özel Gereksinimli veya Risk Altındaki Çocuklarla Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemiyle Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Şeyma Bayram ¹ & Ayşe Nur Kart ¹

¹ Özel Eğitim Öğretmenliği, Düzce Üniversitesi

Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi, çocuğun bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişiminin en hızlı olduğu ve çevresel faktörlerden en fazla etkilendiği kritik bir evredir (Ulusoy-Ünlü vd., 2024). Bu dönemde dil gelişimi, iletişim kurma, düşünceleri aktarma ve akademik becerilerin temelini oluşturması açısından büyük önem taşır (Karahana-Tıgırak, 2020). Ancak, özel gereksinimli bireyler veya düşük sosyoekonomik düzey, mültecilik gibi risk faktörlerine maruz kalan çocuklar, dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerileri açısından dezavantajlı durumdadırlar (Metin, 2018; Nalbant ve Babaoğlu, 2016). Aile ve çevrenin çocuğun okuryazarlık bilgi ve becerilerini edinmesinde etkili olduğu bilinmekte olup aynı zamanda risk grubundaki çocuklar içinde bu faktörler çok daha önem arz etmektedir. Risk grubundaki çocuklar erken okuryazarlık gelişimleriyle akademik, sosyal, davranışsal ve duygusal problemleri yaşama olasılıkları yüksek grubun içinde bulunmaktadır (Efe, 2018).

İlk yıllarda edinilen bilgilerin çocukların hayatında kalıcı bir etkisi vardır. Aynı zamanda öğrenmeleri de hızlıdır (Akın, 2022). Akademik becerilerin erken yaşta kazanılmasında çocukların içinde bulunduğu çevre ve çevresinde bulunan bireylerin etkisi vardır (Efe, 2018). Kitapla kurulan iyi ilişkiler çocuğun daha nitelikli ve sağlam eğitim alması için bir fırsattır. Çocuğun kitaba karşı tutumunu ve ilgisini çocuk kitaplarının niteliği belirlemektedir (Akça, 2021). Özel gereksinimli çocukların gelişim ve ihtiyaçları tipik gelişim gösteren akranlarından anlamlı derecede farklılık gösterir. Her çocuğun kendine göre ihtiyaçları vardır bunlarda çocukta bulunan fiziksel rahatsızlıklar, öğrenme, görme, işitme vb. gibi farklı yetersizliklerden kaynaklanabilir. Eğitim imkanlarındaki son gelişmeler özel gereksinimli çocukların daha iyi şartlarda eğitim almasını sağlamaktadır. Her özel gereksinim türünün ve her çocuğun farklı ihtiyaçları olmasından dolayı standart bir eğitim programı oluşturulamamaktadır (Kuduz, 2023). Ailelerin gelirinin düşük olması anaokuluna gitmeden önce çocuğun erken okuryazarlık becerilerini kazanmasında olumsuz etkileri olan bir diğer faktördür. Düşük gelir düzeyine sahip ailelerin çocukları okuma güçlükleri açısından risk altındadır (İşlek, 2021).

Bu dezavantajları gidermek için kullanılan etkili müdahale yöntemlerinden biri de Etkileşimli Kitap Okuma (EKO)'dır (Yazıcı-Çetin, 2023). EKO, geleneksel okumanın aksine, çocuğun okuma sürecine

aktif olarak katıldığı, açık uçlu ve 5N1K sorularının sorulduğu, hedef sözcüklerin vurgulandığı ve çocukların yanıtlarının genişletildiği diyalojik (karşılıklı) bir okuma yöntemidir (Yavuz, 2023). Araştırmalar, EKO'nun çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini, sözcük dağarcığını, fonolojik farkındalığını, dinlediğini anlama becerisini ve sosyal etkileşimini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir (Bülbül, 2023; Öncel, 2024).

Türkiye'de son yıllarda EKO ile ilgili lisansüstü düzeyde çalışmaların sayısı artmış olsa da, bu çalışmaların metodolojik özellikleri, uygulandığı gruplar ve elde edilen sonuçların bütüncül bir şekilde değerlendirildiği bir sistematik derlemeye ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısı ile bu çalışmanın amacı, 2015-2025 yılları arasında Türkiye'de özel gereksinimli veya risk altındaki çocuklarla etkileşimli kitap okuma (EKO) yöntemiyle yapılmış lisansüstü tezleri sistematik bir derleme yöntemiyle incelemektir.

Yöntem

Bu araştırma, bir sistematik derleme çalışması olarak desenlenmiştir. Veriler, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında "etkileşimli kitap okuma (n=42)", "özel gereksinimli öğrenciler (n=49)", "erken okuryazarlık (n=116)" ve "risk altındaki öğrenciler (n=4)" anahtar kelimeleri kullanılarak taranmış ve toplam 211 teze ulaşılmıştır. Dahil etme ölçütleri şunlardır: (a) çalışma grubunun erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli veya risk altındaki çocuklardan oluşması, (b) müdahale yönteminin EKO olması, (c) tezlere açık erişim olanağı bulunması, (d) tezlerin Türkçe olması, (e) tezlerin 2015-2025 yılları arasında yayınlanmış olması. Bu ölçütler doğrultusunda toplam 14 tez (6 yüksek lisans, 8 doktora) analize dahil edilmiştir. Araştırma sürecinde etik ilkeler gözetilmiş, tezlerin tamamı açık erişim veri tabanından elde edildiği için herhangi bir kişisel veri paylaşımı yapılmamıştır.

Dahil edilen tezler, doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. Tezler; yayın yılı, üniversite, lisansüstü düzeyi, araştırma deseni, örneklem özellikleri, veri toplama araçları, müdahale süresi ve temel bulgular açısından incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde betimsel içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İncelenen tezlerde ağırlıklı olarak deneysel ve tek denekli araştırma desenlerinin kullanıldığı, müdahale sürelerinin 3 ile 16 hafta arasında değiştiği görülmüştür. Çalışma gruplarını Suriyeli mülteci çocuklar, otizm spektrum bozukluğu (OSB), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), gelişimsel dil bozukluğu (GDB) ve özgül öğrenme güçlüğü (ÖG) riski taşıyan çocuklar gibi farklı özel gereksinimli ve risk grupları oluşturmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İncelenen 14 tezin genel bulguları, EKO yönteminin özel gereksinimli ve risk altındaki çocuklar üzerinde oldukça olumlu ve anlamlı etkileri olduğunu göstermektedir. EKO'nun; dil ve sözcük dağarcığı gelişimi, erken okuryazarlık ve dinlediğini anlama becerileri, sosyal beceriler ve öz düzenleme gibi alanlarda istatistiksel olarak anlamlı katkılar sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kazanımların kalıcı olduğu ve farklı ortam ve kişilere genellenebildiği sonucuna varılmıştır. Ebeveyn katılımının ise müdahalenin etkililiğini artırdığı gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak, EKO'nun özel gereksinimli ve risk altındaki çocuklar için kanıta dayalı, etkili bir müdahale yöntemi olduğu söylenebilir. Gelecekteki araştırmalar için, müdahale sürelerinin uzatılması, boylamsal izleme çalışmalarının yapılması, örneklem çeşitliliğinin artırılması, aile ve öğretmen eğitime odaklanması ve EKO'nun üst bilişsel beceriler üzerindeki etkilerinin derinlemesine incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: etkileşimli kitap okuma, özel gereksinimli birey, derleme makalesi Etkileşimli kitap okuma, özel gereksinimli birey, risk altındaki öğrenciler, sistematik derleme, lisansüstü tezler

Kaynakça

Akça, A. (2021). Etkileşimli kitap okuma programının 48- 66 aylık Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimine etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

Akın, A. (2022). Gelişimsel yetersizliği olan okul öncesi çocuklarda paylaşımlı kitap okuma müdahalesinin iletişim- dil gelişimine öz düzenleme ve erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Bülbül, N. E. (2023). Etkileşimli kitap okuma yönteminin anasınıfına devam eden dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkililiği [Yayınlanmamış doktora tezi]. Trakya Üniversitesi.

Efe, M. (2018). Düşük sosyo- kültürel özellikteki okulöncesi dönem 48- 66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

İşlek, S. (2021). Sosyoekonomik düzey açısından risk altında olan çocuklarda paylaşımlı kitap okuma: ebeveyn uygulamalı erken okuryazarlık müdahalesi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Karahan- Tıgırak, T. (2020). Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda etkileşimli kitap okumanın üst biliş ve çalışma belleğine etkisinin incelenmesi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Kuduz, B. (2023). Etkileşimli kitap okuma programının işitme mobil EGG cihazı kullanılarak ölçülmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. KTO Karatay Üniversitesi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öncel, G. (2024). Risk altındaki çocukların sosyal becerilerinin etkileşimli kitap okuma tekniğiyle desteklenmesine yönelik bir model geliştirme çalışması [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

Ulusoy- Ünlü, A., Gönen, M., ve Ulusoy, E. G. (2024). Kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin ebeveyn örneklemleri ile yapılan geçerlilik güvenirlik çalışması. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 60(60), 120- 139.

Metin, N. (2018). Özel gereksinimli çocuklar. Özel gereksinimli çocuklar içinde, 1-14

Yavuz, E. (2023). ‘‘Özel gereksinimli bireyleri tanıyorum’’ etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı kabul düzeylerine etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

Yazıcı- Çetin, D. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda etkileşimli kitap okuma programının sözcük dağarcığı üzerindeki etkililiğinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi.

Özel Eğitim Alanında Zihin Kuramı Becerilerine İlişkin Araştırmaların İncelenmesi: Sistematik Derleme

Fatih Küçüköner ¹ & Ömür Gürel ¹

¹ Özel Eğitim Öğretmenliği, Akdeniz Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde bireyler ve toplumlar hızlı bir değişim süreci içerisinde. Bu değişime uyum sağlayabilmek ve toplumsal konumunu sürdürebilmek için bireylerin farklı sosyal durumlara uygun davranışlar sergileyebilmesi ve gerekli becerileri geliştirmesi önemlidir (Ten Dam ve Volman, 2007). İnsan, sosyal bir varlık olarak iletişim becerileri aracılığıyla toplumda bağımsız bir kimlik kazanır. Sosyal beceriler, bireyin kimliğini oluşturmada ve toplumsal uyum sağlamada temel rol oynamaktadır (Korkmaz, 2011).

Bireyler arası etkileşimleri kavrayabilme, farklı sosyal durumları ayırt edebilme ve empati kurabilme gibi boyutları içeren sosyal biliş, bireyin toplumsal yaşamla uyumlu davranışlar sergilemesi açısından önemlidir (Ergenekon, 2012). Sosyal bilişin gelişiminde kritik rol oynayan zihin kuramı, bireyin başkalarının inanç, düşünce ve duygularını anlayabilme kapasitesidir (Blijd-Hoogewys, Van Geert, Serra ve Minderaa, 2010).

Çocuklarda zihin kuramı becerilerinin ölçülmesine yönelik ilk çalışma, Wimmer ve Perner (1983) tarafından yapılmıştır. “Beklenmedik yer değiştirme testi” ile çocukların başkalarının zihinsel durumlarını anlama becerileri incelenmiş ve yaklaşık dört yaşından itibaren çocukların kendi inançları ile başkalarının inançlarını ayırt edebildikleri bulunmuştur. Erken çocuklukta, bireyler inançlar ile düşünceler arasındaki farkı kavramakta güçlük çekerken, başkalarının farklı bakış açılarına sahip olabileceğini fark etmeleri zihin kuramı gelişimini göstermektedir (Coşkun, 2015).

Araştırmalar, özel gereksinimli çocukların zihin kuramı becerilerinde genellikle yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Örneğin, Baron-Cohen (1985), araştırması otizmlili bireylerin yanlış inanç görevlerinde başarısız olduklarını göstermiştir. Erdem ve Ege’nin (2011) aktardığı çalışmada da otizmlili çocukların tamamı ikinci düzey yanlış inanç görevlerinde başarısız olurken, tipik gelişim gösteren çocukların %90’ı ve Down sendromlu çocukların %60’ı başarılı bulunmuştur. Benzer şekilde, DEHB tanısı almış bireylerin duygu tanıma, göz teması yoluyla zihin okuma ve yanlış inanç görevlerinde düşük performans sergilediği rapor edilmiştir (Canlı, 2018; Elhadef, 2017; Kırtıl, 2016).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu bulgular, farklı özel gereksinim gruplarında zihin kuramı gelişiminin sınırlı olduğunu ve sosyal işlevsellik üzerinde belirgin etkiler yarattığını göstermektedir.

Özel eğitim alanında zihin kuramına yönelik çok sayıda araştırma yapılmış olsa da mevcut çalışmalar çoğunlukla sınırlı örneklem ve farklı yöntemlerle yürütülmüş, sonuçlar parçalı biçimde sunulmuştur. Literatürde bu çalışmaların yöntemsel özelliklerini karşılaştıran, eğilimleri sistematik biçimde ortaya koyan kapsamlı bir derleme bulunmamaktadır. Bu durum, alana ilişkin bilgilerin dağınık kalmasına ve uygulamaya yönelik çıkarımların sınırlı kalmasına yol açmaktadır.

Dolayısıyla, özel eğitim kapsamında yürütülen zihin kuramı odaklı akademik çalışmaların belirli ölçütlere göre seçilip incelendiği, bulguların tematik biçimde değerlendirildiği sistematik bir derlemeye ihtiyaç vardır. Böyle bir çalışma, araştırmacıların ve uygulayıcıların alandaki mevcut durumu kapsamlı biçimde analiz etmesine, boşlukları tespit etmesine ve gelecekteki araştırmalara yön vermesine katkı sağlayacaktır.

Bu bağlamda aşağıda ki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Zihin kuramı konulu tez ve makaleler yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Zihin kuramı konulu tezler hangi alanlarda (özel eğitim, psikoloji, tıp, çocuk gelişimi) yazılmıştır?
3. Tez türleri (yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık) yıllara göre nasıl dağılmaktadır?
4. Çalışmalarda hangi araştırma desenleri kullanılmıştır?
5. Tezlerde incelenen tanı/risk grupları hangileridir?
6. Makalelerde çalışılan katılımcı gruplar nasıl dağılmaktadır?

Yöntem

Bu çalışmada, Türkiye’de özel eğitimde zihin kuramı becerilerine yönelik gerçekleştirilmiş araştırmaların sistematik bir derlemesi yapılmıştır. Sistematik derleme, araştırma sorularına yanıt vermek veya ilgili alandaki tüm çalışmaların detaylı bir şekilde taranması, belirli dahil etme ve dışlama kriterlerine göre seçilmesi ve araştırmaların kalitesinin değerlendirilmesiyle hangi çalışmaların derlemeye alınacağını belirlemek sürecidir. Tarama sonucunda dahil edilen araştırmalardaki bulgular analiz edilerek sentezlenir (Burns ve Grove, 2007).

Sistematik derlemeler, politikacılar ve alandaki paydaşları bilgilendirmek amacıyla geniş literatürden elde edilen kanıtları özetlemeyi hedefler. Ayrıca, ileride yapılacak araştırmalarda hangi konulara öncelik verilmesi gerektiğine dair araştırmacılara yol gösterici bir bakış açısı sunar (Munn, Peters, Stern, Tufanaru, McArthur & Aromataris, 2018). Bu çalışmada özel eğitimde zihin kuramı konularını içeren birçok çalışmanın ulaştığı sonuçları toplayıp, özetlemek ve araştırmanın temel sorularına yanıt aramak amacıyla sistematik derleme modeli seçilmiş betimsel analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Literatür taraması sürecinde, araştırmacının hangi veri tabanlarını kullanacağına ve hangi anahtar kelimeleri seçeceğine karar vermesi gerekmektedir. Mevcut literatürün internet üzerinden taranmasının yanı sıra, farklı kaynaklardan elle tarama yapılması da önemlidir (Oswald ve Plonsky, 2010). Amaç, sistematik bir tarama yöntemiyle araştırılan konuya ilişkin en geniş kapsamlı çalışmalara ulaşmaktır. Bu doğrultuda, bu çalışmada 2015-2025 yılları arasında özel eğitimde zihin kuramı becerilerini geliştirmeyi hedefleyen, Türkçe dilinde yayımlanmış deneysel makale ve tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsam dışında kalan; yabancı dilde, derleme türünde veya erişime kapalı çalışmalar dışlanmıştır. Tarama sürecinde Dergipark, Google Akademik, TÜBİTAK ULAKBİM ve YÖK Tez veri tabanları kullanılmıştır. Anahtar kelimeler olarak “özel eğitim”, “zihin kuramı”, “theory of mind”, “yanlış inanç”, “empati” ve “sosyal biliş” terimleri tercih edilmiştir. Tarama sonucunda ulaşılan çalışmaların başlık, özet ve tam metinleri incelenmiş, belirlenen ölçütlere uygun olanlar derlemeye dahil edilmiştir.

Veri analizinde betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Deneysel araştırmalar; (a) katılımcı özellikleri (sayı, yaş, cinsiyet, tanı/risk grubu), (b) yöntemsel özellikler (araştırma deseni, bağımlı/bağımsız değişkenler, veri toplama araçları) ve (c) temel bulgular açısından incelenmiştir. Tek denekli araştırmalar ise ayrıca (a) deneysel model, (b) uygulama ortamı ve uygulayıcı, (c) etkililik, kalıcılık, genelleme, sosyal geçerlik ve güvenilirlik boyutları açısından değerlendirilmiştir.

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, literatür taraması ve betimsel analiz aşamalarında iki araştırmacı bağımsız olarak inceleme yapmış, kodlamalar karşılaştırılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı tüm aşamalar için %100 bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmadan beklenen sonuç, özel eğitim alanında zihin kuramı becerilerine yönelik çalışmaların genel eğilimlerini ortaya koymaktır. 2015–2025 yılları arasında yapılan tez ve makalelerin incelenmesiyle, bu alanda en yoğun çalışmaların özellikle 2020 sonrasında gerçekleştiği görülmektedir. Araştırmaların çoğunluğunun karşılaştırmalı desenlerle yürütüldüğü, deneysel desenlerin oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu durum, zihin kuramının öğretilebilirliğine ve müdahale programlarının etkililiğine yönelik ampirik bulguların yetersiz olduğunu göstermektedir. Katılımcı grupları açısından en çok çalışılanların görme yetersizliği, DEHB ve otizm tanılı bireyler olduğu; zihinsel yetersizlik, özel öğrenme güçlüğü, işitme yetersizliği ve üstün yetenekli bireyler gibi grupların ise oldukça az temsil edildiği saptanmıştır. Bu da bazı tanı gruplarında araştırma yoğunluğu oluşurken diğerlerinde önemli boşluklar kaldığını göstermektedir. Bu derlemenin, alanın mevcut durumunu bütüncül biçimde analiz ederek boşlukları belirlemesi, deneysel çalışmaların artırılması gerekliliğine dikkat çekmesi ve gelecekte disiplinler arası araştırmalara yön verecek önemli bir kaynak işlevi görmesi beklenmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Anahtar Kelimeler: özel eğitim, zihin kuramı, sistematik derleme

Kaynakça

- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(2), 285–297.
- Blijd-Hoogewys, E. M. A., van Geert, P. L. C., Serra, M., & Minderaa, R. B. (2010). Development of theory of mind and the theory of mind storybooks: Research in typically developing children and children with autism spectrum disorders. *European Psychiatric Review*, 3(2), 34–38.
- Burns, N., & Grove, S. K. (2007). *Understanding nursing research: Building an evidence-based practice* (4th ed., pp. 134–163). Saunders.
- Canlı, M. (2018). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda pragmatik dil, duygu tanıma ve zihin kuramı becerilerinin değerlendirilmesi (Tıpta uzmanlık tezi). Ankara Üniversitesi. YÖK Tez Merkezi.
- Coşkun, U. H. (2015). Engelli kardeşi olan ve olmayan normal gelişim gösteren 7–12 yaş aralığındaki çocukların zihin kuramı becerilerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Elhadeif, S. (2017). Zihin kuramı çerçevesinde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların duygu tanıma ve diğer kişilerin zihinsel durumlarını temsil performansları (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, R., & Ege, P. (2011). Down sendromlu bireylerin zihin kuramı gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 23–36. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000155
- Ergenekon, Y. (2012). Sosyal yeterlilikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliliğin bileşenleri. In S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için* (s. 15–33). Vize Yayıncılık.
- Kırtıl, İ. Y. (2016). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda zihin kuramı becerileri (Tıpta uzmanlık tezi). Uludağ Üniversitesi, Tıp Fakültesi.
- Korkmaz, B. (2011). Theory of mind and neurodevelopmental disorders of childhood. *Pediatric Research*, 69(2), 101–108. <https://doi.org/10.1203/PDR.0b013e318212c177>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Munn, Z., Peters, M. D., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 143. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>

Oswald, F. L., & Plonsky, L. (2010). Meta-analysis in second language research: Choices and challenges. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 85–110. <https://doi.org/10.1017/S0267190510000115>

Ten Dam, G., & Volman, M. (2007). Educating for adulthood or for citizenship: Social competence as an educational goal. *European Journal of Education*, 42(2), 281–298.

Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103–128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Toxic Giftedness Kavramının Tarihsel Yansımaları: Üstün Yetenekli Tarihi Figürlerin İncelenmesi

Mine Bilge Bilgibir

Özel Eğitim Öğretmenliği, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde üstün yetenekliliği tanımlamanın birçok farklı yolu vardır (Sternberg & Ambrose, 2021). Üstün yetenek, bilişsel ve sosyal-duygusal alanlarda yüksek performans gösteren bireyler arasındaki çeşitliliği ve gelişimin farklı aşamalarında ortaya çıkan belirli özellikleri dikkate alarak, gelişimsel bir bakış açısıyla ele alınması gereken bir özellik olarak tanımlanır (Blumen, 2021). Bu tanıma paralel olarak, çalışmada üstün yeteneklilik kavramı Sternberg ve Zhang'ın (1995) geliştirdiği Beşgen Teorisi çerçevesinde ele alınmıştır. Sternberg'e (2023) göre teori beş bileşenden oluşmaktadır: Üretkenlik, bireyin zaman içinde sürekli ve anlamlı çıktılar üretmesi; olağanüstülük, belirli bir alanda sıra dışı düzeyde performans sergilemesi; nadirlik, bireyin performansının toplumun çoğunluğundan belirgin biçimde ayrışması; kanıtlanabilirlik, yeteneğin uygun testler, değerlendirmeler veya gözlemlenebilir çıktılarla doğrulanması; ve değer, sergilenen performansın yalnızca birey için değil, toplum için de anlam ve önem taşımasıdır.

Toksik üstün yeteneklilik kavramı ise bir üstün yeteneklilik türüdür (Sternberg, 2023). Toksik üstün yeteneklilik kavramı toksik liderlik ve toksik takipçilik olmak üzere kendi içinde türlere ayrılmaktadır. Lipman-Blumen'e (1986) göre, toksik liderlik, takipçilerin bağımsız hareket etme kapasitesini zayıflatan, ihtiyaçlarını ve korkularını manipüle eden, yanıltıcı retorikle sorunları çarpıtan ve böylece kurumların, normların ve demokratik süreçlerin işleyişini bozan yıkıcı bir liderlik biçimi olarak tanımlanabilir. Bu liderlik biçiminin, iktidar ilişkileri içinde bir dengesizlik durumu yarattığı ve böylece otorite konumunda olanları daha da güçlendirirken, daha az baskın konumda olanları kötü muameleye maruz bıraktığı gözlemlenmiştir. Toksik takipçiler ise başkalarının çıkarını gözetmeksizin kendi çıkarlarını ilerletmek için toksik liderleri takip ederler ve çoğunlukla başkalarının çıkarlarına zarar verirler (Farnell, 2021; Offerman, 2004; Thomas, Getzler & Salvatorelli, 2016). Toksik takipçiler, toksik liderleri takip ederek kendilerine nasıl fayda sağlayacaklarını bulurlar. Takipçiler bunu, yağcılık, sadakat gösterileri veya hatta toksik liderin gündemine gerçekten inanarak yapabilirler. Bir dereceye kadar, herhangi bir sistemde başarılı olanlar, sistemi nasıl takip edeceklerini ve kişisel faydalarını nasıl en üst düzeye çıkaracaklarını bulurlar (Sternberg, 2023). Toksik takipçiler farklı biçimlerde olabilmektedirler. Yeteneklerine rağmen, toplumdan farkında olmayanlar (habersiz ve

ilgisiz olanlar) sorgulamadan liderleri takip ederek dolaylı olarak toksik liderleri desteklerler (Ezard, 2001). Yaranmacılar, liderin çıkarlarına hizmet etmek için yüksek duygusal ve sosyal zekâ kullanırlar. Bu fenomen, tarihsel olarak Machiavelli'nin (2021) *The Prince* adlı eserinde gözlemlenmiştir (Rivers et al., 2020; Kihlstrom & Cantor, 2020). Kruse (2018) 'in belirttiği gibi, sisteme sadakat gösterenler, yerleşik yönerge ve düzenlemelere titizlikle uyarak konumlarını ilerletirler. Tersine, gerçek inananlar liderin rehberliğine sorgusuz sualsiz uyarlar, ideolojilerini yayarlar ve böylece otokratların gücünü pekiştirirler (Belew, 2019; Ebner, 2021; Hoffer, 2010).

Bu iki kavram arasındaki etkileşim, yetenekli bireylerin potansiyelinin yapıcı veya yıkıcı bir şekilde işlev gördüğü koşulları anlamak için çok önemlidir. Bu çalışmada, teorik çerçeveyi zenginleştirmek ve eğitim, liderlik ve etik alanlarında yeni çıkarımlarda bulunmak amacıyla, söz konusu kavramlar tarihi figürler üzerinden incelenmektedir. Bu çalışmanın yapılmasının iki amacı vardır: Birincisi herhangi bir bireyi yüceltmek ya da kötülemek değil; toksik üstün yeteneklilik kavramını açıklığa kavuşturmak ve bunu dünyayı daha iyi bir yer haline getiren pozitif üstün yeteneklilik türleriyle karşılaştırmaktır (Sternberg, 2020a, 2020b; Sternberg, Chowkase, Desmet, Karami, Landy & Lu, 2021). İkincisi ise tarihsel figürler aracılığıyla toksik üstün yetenek kavramını incelemek ve böylece üstün yeteneğin yapıcı yönlerinin yanı sıra yıkıcı kullanım potansiyelini de ortaya çıkarmaktır. Mevcut çalışma, üstün yetenek tartışmasına etik olmayan ve toksik üstün yetenek işlevselliği boyutunu dahil ederek kavramsal çerçeveyi genişletmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, tarihsel örneklerden yararlanarak, üstün yeteneklerin sosyal fayda yerine zarar verebileceği koşullar hakkında uyarıcı bir bakış açısı sunarak hem akademik hem de sosyal farkındalığı artırmayı amaçlamaktadır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Toksik üstün yetenek kavramı, tarihsel figürlerde hangi bilişsel, sosyal-duygusal ve etik özelliklerle tezahür etmiştir?
- Seçilen tarihsel figürler “tipoloji”, “çekirdek” ve “karşılaştırmalı” katmanlar şeklinde nasıl sınıflandırılabilir?
- Toksik üstün yetenek, liderlik tarzı, takipçi ilişkileri ve toplumsal etkiler bakımından hangi ortak örüntüleri göstermektedir?
- Tarihsel bağlam, üstün yetenekli bireylerin potansiyellerini etik dışı biçimlerde kullanma eğilimini nasıl şekillendirmiştir?

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi ile desenlenmiştir. Araştırılacak olgularla ilgili bilgileri içeren yazılı materyallerin incelenmesini içeren çalışmanın tasarımı, dört temel aşamadan oluşmaktadır: belgelere erişim, belgelerin gerçekliğinin doğrulanması, içeriklerinin anlaşılması ve elde edilen verilerin analiz edilmesi ve kullanılması (Yıldırım & Şimşek, 2016).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çalışmada, doküman analizi kapsamında rastgele örnekleme yöntemi olarak tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir teknik olan tabakalı örnekleme yöntemi, örneklem içindeki alt grupların homojen temsil edilmesini sağlayan bir yöntemdir (Balcı, 2011). Tabakalar, toksik üstün yeteneklerin tezahürlerine göre Çekirdek, Tipoloji ve Karşılaştırmalı olarak tanımlanmıştır. Tabakalar arasındaki ayrım, etki düzeyi, kanıt yoğunluğu ve kullanım yönelimi gibi kriterlere dayanılarak yapılmıştır. Her tabaka içinde, aynı kriterleri karşılayan adaylara puanlar vererek seçim yapılmıştır ve böylece her tabaka içinde homojenliğin korunması sağlanmıştır. Bu yaklaşım, tabakaların sınırlarının belirgin bir farkla karakterize edilmesini sağlamıştır. Toplam $n=8$ figür seçilmiştir (Çekirdek=3, Tipoloji=3, Karşılaştırmalı=2); her figür için ≥ 3 birincil/ikincil kaynak kullanılarak veri üçgenlemesi yapılmıştır.

Veri toplama aracı olarak araştırmacı ve bir uzman tarafından “Doküman İnceleme Formu” oluşturulmuştur. Bu formda figüre ilişkin veriler; figür adı, katman, kaynak türü (birincil / ikincil), kaynak künyesi, bilişsel kapasite, sosyal-duygusal özellikler, toksik davranışlar, pozitif / transformational davranışlar, bağlamsal faktörler, etkiler (kısa / uzun vadeli), kısa özet / alıntı, sayfa / bölüm, güvenilirlik notu başlıkları altında kodlanmıştır. Elde edilen veriler NVivo yazılımına aktarılmış ve burada tanımlanan kategoriler üzerinden tematik analiz yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, tarihsel figürler üzerinden toksik üstün yetenek kavramını incelemiş ve niteliksel tabakalı örnekleme yaklaşımı (çekirdek-tipoloji-karşılaştırmalı) kullanmıştır. Bulgular, üstün yeteneklerin bağlam, etik yönelim ve motivasyonla birleştğinde yıkıcı sonuçlar doğurabileceğini göstermiştir. Bulgular, Sternberg'in üretkenlik, nadirlik, kanıtlanabilirlik ve değer boyutlarıyla uyumludur ve yüksek kapasitenin tek başına yetersiz olduğunu, kapasitenin nasıl yönlendirildiğinin belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Toksik liderlik ve toksik takipçilik arasındaki etkileşimin, manipülatif söylem ve kurumsal erozyon yoluyla sosyal maliyetlere yol açtığı gösterilmiştir. Yanı sıra karşılaştırmalı katmandaki dönüştürücü örnekler, benzer kapasitenin etik ilkeler ve kamu yararı ile birleştirildiğinde, yapıcı ve onarıcı etkiler yaratılabileceğini göstermiştir.

Eğitim ve siyaset açısından, üstün yetenekli programların uygulanması, sadece bilişsel derinleşmeyi değil, aynı zamanda etik muhakeme, sosyal sorumluluk, öz düzenleme ve güç-etik etkileşiminin boyutlarını da sistematik olarak ele almalıdır. Bu bağlamda, risk göstergesi kontrol listeleri, liderlik-etik modülleri, tarihsel vaka temelli pedagojik içerik ve kurum içi değer odaklı rehberlik protokolleri geliştirilmesi önerilmektedir.

Bu çalışmada verilerin, belgelere dayanması, birincil kaynaklardan elde edilen bilgilerde bazı eşitsizlikler olması ve bağlam aktarımında yorumlama farklılıkları bulunması çalışmanın sınırlılıkları arasındadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sonuç olarak, çalışma toksik üstün yetenek kavramını kavramsallaştırmış ve işlevselleştirmiş, üstün yeteneklerin yönelim ve değer çerçeveleriyle birlikte ele alınmadığında risk oluşturduğunu göstermiştir. Bununla birlikte etik ilkeler doğrultusunda yönlendirildiğinde, topluma yarar sağladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: tarihi figürler, toksik liderlik, toksik takipçilik, toksik üstün yeteneklilik

Kaynakça

- Balcı, A. (2011). Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Belew, K. (2019). Bringing the war home: The White Power movement and paramilitary America. Harvard University Press.
- Blumen, S. (2021). Giftedness and talent in context: Latin American perspectives. In R. J. Sternberg & D. Ambrose (Eds.), Conceptions of giftedness and talent (pp. 21–35). Palgrave Macmillan.
- Ebner, J. (2021). Going dark: The secret social lives of extremists. Bloomsbury.
- Ezard, J. (2001, February 16). Germans knew of Holocaust horror about death camps. The Guardian.
- Hoffer, E. (2010). The true believer: Thoughts on the nature of mass movements. Harper Perennial Modern Classics.
- Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (2020). Social intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), Cambridge handbook of intelligence (2nd ed., pp. 756–779). Cambridge University Press.
- Kruse, M. (2018, March/April). “I need loyalty.” Politico Magazine. Retrieved from <https://www.politico.com/magazine/story/2018/03/06/donald-trump-loyalty-staff-217227/>
- Lipman-Blumen, J. (2006). The allure of toxic leaders: Why we follow destructive bosses and corrupt politicians and how we can survive them. Oxford University Press.
- Lipman-Blumen, J. (2010). Toxic leadership: A conceptual framework. In Handbook of top management teams (pp. 214-220). London: Palgrave Macmillan UK.
- Machiavelli, N. (2021). The prince. Independently published. Retrieved from <https://www.theguardian.com/uk/2001/feb/17/johneazard>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Rivers, S. E., Handley-Miner, I. J., Mayer, J. D., & Caruso, D. R. (2020). Emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Cambridge handbook of intelligence* (2nd ed., pp. 709–735). Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2020a). Transformational giftedness. In T. L. Cross & P. Olszewski-Kubilius (Eds.), *Conceptual frameworks for giftedness and talent development* (pp. 203–234). Prufrock Press.

Sternberg, R. J. (2020b). Transformational giftedness: Rethinking our paradigm for gifted education. *Roeper Review*, 42(4), 230–240. <https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1815266>

Sternberg, R. J. (2023). Individual, collective, and contextual aspects in the identification of giftedness. *Gifted Education International*, 40(1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/02614294231156986> (Original work published 2024)

Sternberg, R. J. (2023). Toxic Giftedness. *Roeper Review*, 45(1), 61–73. <https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2148311>

Sternberg, R. J., & Ambrose, D. (Eds.). (2021). *Conceptions of giftedness and talent*. Palgrave-Macmillan.

Sternberg, R. J., & Zhang, L. (1995). What Do We Mean by Giftedness? A Pentagonal Implicit Theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94. <https://doi.org/10.1177/001698629503900205> (Original work published 1995)

Sternberg, R. J., Chowkase, A., Desmet, O., Karami, S., Landy, J., & Lu, J. (2021). Beyond transformational giftedness. *Educational Sciences*, 11(5), 192.

Thomas, T., Gentzler, K., & Salvatorelli, R. (2016). What is toxic followership? *Journal of Leadership Studies*, 10(3), 62–65.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yapay Zeka Tabanlı Uygulamaların Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Eğitim Ortamlarına Yansıması: Sistemik Bir İnceleme

Kadriye Yıldız

Özel Eğitim Öğretmenliği, Bağımsız Araştırmacı

Problem Durumu

Eğitim ortamlarında farklı özellikler gösteren bireler bulunmaktadır. Bu bireyler sosyal etkileşim ve akademik beceriler olmak üzere çeşitli alanlarda akranları ile kıyaslandığında farklı özellikler gösterebilmektedir. Bu bireyler arasında yer alan öğrenme güçlüğü alan yazında özgül öğrenme, disleksi, özel öğrenme güçlüğü gibi çeşitli tanımlarla ifade edebilmektedir. Terim tanımlamalarında ortak bir ifadeden hareket ederek özel öğrenme güçlüğü tanımı, konuşma, dinleme, temel okuma, anlama, aritmetik hesaplama, matematiksel mantık kurma ve yazılı anlatım becerilerinin kazandırılması ve kullanılmasında gecikme ya da bozulma şeklinde kendini göstermektedir (Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Çeşitli alt boyutları olan özel öğrenme güçlüğü (disleksi, disgrafi ve diskalkuli) özel eğitim alanında sıklıkla karşılaşılan yetersizlik grubu arasında yer almaktadır (Görgün ve Melekoğlu, 2019). Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler, eğitimciler ve aileler tarafından farkına varılmakta gerek okul içinde gerekse aile ve çevre içinde pek çok zorlukla karşılaşmaktadırlar (Salman, Özdemir, Salman ve Özdemir, 2016). Bu nedenle özel öğrenme güçlüğüne sahip bireylere uygun eğitim planlamalarının yapılması ve öğretim sürecinin bu planlamalar üzerinden yürütülmesi gerekmektedir.

Günümüzde yapay zeka adından pek çok alanda sıklıkla söz ettirmektedir. Tarihler süreç içerisinde makineler düşünebilir mi? (Turing, 1950) sorusunun yönlendirilmesinde makinelerin eğitim de dahil olmak üzere pek çok sektörde etkili bir şekilde kullanılmasına kadar evrimleşen süreç karşımıza çıkmaktadır. Üzerine çeşitli tartışmaların olmasına rağmen yapay zeka, bir bilgisayarın akıl yürütme yaparak, problem çözmesi, anlam çıkarması ve genelleme yapması gibi insansı davranışlar göstererek üst seviyede bilişsel becerileri kullanması olarak karşımıza çıkmaktadır (Arslan, 2020). Bu doğrultuda yine yapılan tanımlarda “Yapay zeka insan tarafından yapıldığında zeki olarak adlandırılan davranışların makine tarafından yapılmasıdır.” şeklinde de tanımlanmaktadır (Pirim, 2006).

Yapay zeka eğitim ortamlarına hızlı bir şekilde entegre olurken kullanım sürecinin etkilerini değerlendirmek önem taşımaktadır. Bu doğrultuda eğitim ortamlarında özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yapay zeka etkinliğini değerlendirme gerektirmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, yapay zekanın özel eğitim alanına yaptığı katkıyı alan yazın araştırmaları üzerinden incelemek



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ve öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler üzerinden özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimlerine yapabileceği katkıyı sunmaktır. Bunun için öncelikle, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Bunlar:

- Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yapay zeka çalışmalarının odak noktası nelerdir?
- Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde yapay zeka uygulamalarına yönelik kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?
- Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde yapay zeka uygulamalarına yönelik yaşadıkları güçlükler nelerdir?
- Öğretmenlere göre yapay zeka uygulamalarının özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine etkileri nelerdir?
- Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için yapay zeka uygulamalarının öğrenme sürecinde daha etkili olabilmesi için önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, alan yazında özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin yapay zeka uygulamalarına yönelik literatürün incelenerek ortaya konulması amaçlanmıştır. İncelenen literatür doğrultusunda özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yapay zeka uygulamalarına ilişkin görüşlerinin ortaya konulması amaçlamaktadır. Çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir.

Nitel araştırmalar, bireylerin yaşantılarını, algılarını ve deneyimlerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda araştırmada öncelikle konuya ilişkin mevcut bilgileri ortaya koymak için alan yazın incelemesi yapılmış, ardından araştırmanın uygulama bölümünde alan yazın çalışmaları üzerinden oluşturulan sorularla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması (case study) olarak desenlenmiştir. Durum çalışmaları, belirli bir duruma ilişkin ayrıntılı ve derinlemesine bilgi elde etmeyi amaçlayan desendir (Creswell, 2017). Bu çalışmada da özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle yürütülen yapay zeka uygulamaları belirli bir bağlamda incelenmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü ve yapay zeka konularında 2022-2025 yıllarına ait ulusal ve uluslararası yayınlar incelenmiş; araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında devlet ve özel okullarda görev yapan ve sınıfında özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenciler bulunan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt olarak, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle en az bir yıl çalışma deneyime sahip olmalarıdır. Araştırmacı tarafından alan yazın incelemesi yapılarak geliştirilen



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

görüşme soruları özel eğitim alanında 3 uzman tarafından görüş olarak oluşturulmuştur. Görüşme formunda, öğretmenlere ait kişisel bilgi ve öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde yapay zeka uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik açık uçlu soru yer almıştır.

Görüşmeler öğretmenlerin uygunluk durumuna göre Google form üzerinden iletilen sorular ve yüz yüze yapılan görüşmelerle kayıt altına alınarak kaydedilmiş ve daha sonra yazılı metne dönüştürülmüştür. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Öncelikle veriler kodlanmış, daha sonra benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Bulgular, doğrudan alıntılarla desteklenerek raporlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapay zeka destekli öğretim araçları, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde oyunlaştırma ve etkileşimli içeriklerle öğrencilerin derse katılımını artırabilir. Öğretmenlerin dersi daha etkili şekilde yürütmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrenciler, geleneksel yöntemlere karşılaştırıldığında yapay zeka destekli uygulamalarda daha yüksek motivasyon gösterebilir. Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitim sürecinde yapay zekâ araçları tek başına yeterli olmamakla birlikte, öğretmen rehberliği ile desteklendiğinde etkili sonuçlar elde edilmesini sağlayabilmektedir. Öğretmenler, yapay zekanın sağladığı desteği özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğrenme süreçlerini bireyselleştirerek öğrencinin daha etkili ve verimli şekilde öğrenmesi için kullanabilmektedir. Araştırma sonucunda yapay zeka tabanlı uygulamaların, özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencileri desteklemede önemli bir potansiyelinin olduğu ifade etmektedir.

Yapay zekanın uygulamaların özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitiminde kullanımın faydaları kadar dikkat edilmesi ve desteklenmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yapay zeka destekli öğretim müdahalelerine yönelik daha geniş örneklemli ve uzun süreli çalışmalar yapılmalıdır. Yapay zeka uygulamaları, öğretmen eğitimi ve pedagojik rehberlik eğitimleri ile desteklenmelidir. Ayrıca yapay zeka uygulamaları farklı özel gereksinim türleri için özelleştirilmiş uygulamalarla etkileri incelenerek geliştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: yapay zeka, özel öğrenme güçlüğü, özel eğitim

Kaynakça

- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(1), 71-88.
- Asfuroğlu, B. Ö. ve Fidan, S. T. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü [Specific learning disorders]. Osmangazi Tıp Dergisi, 38(1); 49-54. doi: <http://dx.doi.org/10.20515/otd.17402>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3th ed.). SAGE Publications.

Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2019). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83-106.

Pirim, A. G. H. (2006). Yapay zeka. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 1(1), 81-93.

Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B., & Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü “Disleksi”. *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176.

Turing, A. (1950) Computing machinery and intelligence. *Mind*, 49(236), 433–460.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Ergenlik Dönemindeki Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Genç Kızların Genital Hijyen Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Fatma Semiha Saka ¹ & Seray Olçay ²

¹ Özel Eğitim Öğretmenliği, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

² Özel Eğitim Öğretmenliği, Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) sosyal iletişim ve etkileşim becerilerindeki sınırlılıklar ile sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlarla karakterize, yaşam boyu süren nöro-gelişimsel bir bozukluktur [(Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association-APA), 2013)]. OSB olan bireyler, yaşamlarının farklı dönemlerinde OSB'den farklı düzeylerde etkilenebilmektedirler. OSB olan bireylerin en çok etkilendikleri ve yönetmekte en fazla güçlük çektikleri dönemlerden biri ergenlik dönemidir (Teliti ve Resulaj, 2022). Bu dönem genç kızlar için regl, tüylenmeler, duygu düzenlemede güçlükler, yoğun duygusal deneyimler ve hormonal farklılaşmalar gibi değişimleri beraberinde getirmekte; bu değişimler tüm genç kızlar gibi OSB olan genç kızlarda da görülmektedir (Corbet vd., 2019). Ergenlik döneminin diğer bir önemli özelliği ise bu dönemde hijyenin daha da önemli hale gelmesidir. Nitekim alan yazında yetersiz sergilenen hijyen becerilerinin genç kızları; üreme ve genitoüriner sistem enfeksiyonları, rahim ağzı kanseri gibi sağlıkla ilgili birtakım ciddi risklere daha açık hale getirdiğini ortaya koymaktadır (Belayneh ve Mekuriaw, 2019). Bu durum, bu dönemde tüm genç kızlar gibi OSB olan genç kızların da özellikle genital sağlıklarını koruyacak becerileri ve davranışları edinmelerini zorunlu kılmaktadır (Arslan vd., 2024). Bu bağlamda alan yazında şemsiye bir kavram olarak genital hijyen ve genital hijyen davranışları ön plana çıkmaktadır (Türkmen ve Karagüzel, 2021).

Otizm spektrum bozukluğu alan yazını incelendiğinde bireylerin üreme organlarının temizliğini sağlaması ve olası sağlık problemlerinden korunmaları şeklinde tanımlanan ve birçok hijyen davranışını içeren genital hijyen davranışlarının az sayıda araştırmada konu alındığı, bu araştırmalarda genital hijyen şemsiyesi altında yer alan tüm davranışlardan ziyade ağırlıklı olarak regl dönemi ile ilişkili davranışlara ve becerilere odaklanıldığı; Türkiye'de yapılan bir araştırmada annelerin (Arslan vd., 2024), uluslararası bir araştırmada ise öğretmenlerin genital hijyen davranışlarına ilişkin görüşlerine başvurulduğu (Fauziyah vd., 2023); sistematik derleme şeklinde yürütülen bir araştırmada ise bu davranışların öğretiminde etkili yöntemlerin belirlenmesinin konu alındığı görülmüştür

(Oshinski vd., 2023). Araştırmalarda ayrıca bu davranışların öğretiminde yaşanan güçlüklerin ve destek gereksinimlerinin ön plana çıktığı dikkat çekmiştir. Ancak yaşanan güçlükler, gereksinim duyulan destekler ile bu davranışların kazandırılmasında sorumluluğu olan kişilerin bilgi, deneyim ve eğitim gereksinimlerinin genital hijyen davranışları özelinde bütüncül olarak incelendiği bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Sıralanan noktalardan yola çıkılarak bu araştırmada ergenlik dönemindeki OSB olan genç kızlara genital hijyen davranışlarının kazandırılmasında sorumluluğu olan özel eğitim öğretmenlerinin genital hijyen davranışları, bu davranışların önemi, bu davranışların kazandırılmasında ailenin rolü, yaşanan güçlükler ve bu güçlüklerle başa çıkma yollarına ilişkin görüşleri ile bu davranışların öğretimine ilişkin deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma tasarımı: Bu araştırma nitel araştırma modellerinden durum çalışmasıyla desenlenmiştir. **Katılımcılar:** Araştırmanın örnekleme ölçüt örnekleme ile belirlenmiş, katılımcılarda ergenlik dönemindeki otizm spektrum bozukluğu olan genç kızlarla çalışma ve özel eğitim öğretmeni olma ölçütü aranmıştır. Bu araştırma için Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Komisyonu'na başvurularak etik kurul onayı alınmıştır. Onay alındıktan sonra sosyal medya üzerinden katılımcılara ulaşmak için duyuruya çıkılarak gönüllü öğretmenlere ulaşılmıştır. Gönüllü öğretmenler arasından ölçütü sağlayan 11 özel eğitim öğretmeni ile zoom platformu üzerinden yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. **Verilerin toplanması:** Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve forma ilişkin özel eğitim alanında çalışan üç uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda forma son şekli verilmiş ve bu form aracılığıyla ölçütü sağlayan bir özel eğitim öğretmeni ile zoom platformu üzerinden pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmanın ardından veri toplama aşamasına geçilmiştir. Araştırmanın verileri çevrim içi ortamda zoom platformu üzerinden gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmelerin süresi ortalama 23 dakika (en kısa görüşme 11 dakika, en uzun görüşme ise 45 dakika sürmüştür) uzunluğundadır. **Analiz:** Verilerin analizi sürecinde öncelikle özel eğitim öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin kaydı dinlenmiş ardından ses kaydı herhangi bir değişiklik yapılmadan yazıya aktarılmış ve bilgisayar ortamında depolanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği benimsenmiştir. Veri analizi ise devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda ergenlik dönemindeki otizm spektrum bozukluğu olan genç kızların genital hijyen davranışlarına ilişkin performanslarının belirlenmesi, otizm spektrum bozukluğu olan genç kızların bu davranışları sergilerken yaşadıkları güçlüklerin ve sergilemedikleri durumlarda yaşanan sorunların anlaşılması beklenmektedir. Aynı zamanda özel eğitim öğretmenlerinin genital hijyen davranışları, bu davranışların otizm spektrum bozukluğu olan öğrencileri açısından önemi, bu



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

davranışların kazandırılmasında ailenin rolü ve aileyle işbirliği süreci, bu davranışların otizm spektrum bozukluğu olan genç kızlara öğretimi yapılırken yaşanan güçlükler ve bu güçlüklerle başa çıkma yollarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi beklenen diğer sonuçlardır. Araştırmanın alan yazındaki araştırma boşluğunun doldurulmasına ve bu becerilerin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere kazandırılmasına yönelik eğitim planlamaların yapılmasına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: otizm spektrum bozukluğu, genital hijyen davranışları, ergenlik, özel eğitim öğretmenleri

Kaynakça

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th Ed.). Washington, DC: Author.

Arslan, R., Yanık, D. & Pekşen Akça, R. Investigation of menstrual hygiene and self-care skills of adolescent girls with autism spectrum disorder: Mother views. J Autism Dev Disord (2024).

Belayneh, Z., & Mekuriaw, B. (2019). Knowledge and menstrual hygiene practice among adolescent school girls in southern Ethiopia: A cross-sectional study. BMC Public Health, 19(1), 1595.

Corbett, B.A., Muscatello, R.A., Tanguturi, Y. et al. Pubertal Development Measurement in Children With and Without Autism Spectrum Disorder: A Comparison Between Physical Exam, Parent- and Self-Report. J Autism Dev Disord 49, 4807–4819 (2019).

Fauziyah, L., Yusuf, M., & Yuwono, J. (2023). Sexual health education among autism adolescents in special schools. International Journal of Management, Entrepreneurship, Social Science and Humanities, 6(1), 70–79.

Kuruç, H. S., & Avcı, N. (2024). Evaluation of genital hygiene behaviors of female secondary school students in Türkiye. Journal of Clinical Medicine of Kazakhstan, 21(2), 80–88.

Oshinski, M. K., Falcomata, T. S., & Erhard, P. (2023). Interventions to teach intimate care skills to individuals with autism and other developmental disabilities: A systematic synthesis of the literature. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 35(5), 709-741.

Teliti, A., & Resulaj, L. (2022). Adolescence in autism spectrum disorder and challenges encountered. Interdisciplinary Journal of Research and Development, 9(1), 42-42.

Türkmen, H., & Karagüzel, E. N. (2021). Gençlerin genital hijyen tutumlarını etkileyen faktörler. Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, 30(3), 190-199.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İşitme Kayıplı Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Gelişiminde Stratejik ve Etkileşimli Yazma Öğretim Yönteminin İncelenmesi

Yusra Polat ¹, Gamze Ak ¹ & Halise Pelin Karasu ¹

¹ Özel Eğitim Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Yazılı anlatım; bireylerin iletişim kurma, duygu, düşünce, plan, deneyim ve hayallerini dilin kuralları çerçevesinde yazılı semboller ile ifade etme yoludur. Bireylerin bu temel beceriyi edinmesi sadece akademik yaşamlarında değil, iş ve sosyal yaşamlarında, kişisel alanlarında kritik bir rol oynamaktadır. İyi gelişmiş bir yazma becerisi, bireyin fikirlerini net ve etkili bir şekilde aktarabilmesinin temelini oluşturur ve topluma uyum sağlayıp iletişim kurabilme becerisini geliştirir (Gunning, 2006). Ancak bireyin yazma becerisi edinimini etkileyen bir yetersizliği olması durumunda, bu kritik becerilerin kazanımında bazı zorluklar ortaya çıkabilmektedir. İşitme kayıplı öğrencilerin, erken dönemde dil becerilerinde gecikme yaşamasından dolayı yazılı anlatım becerisi gelişiminde de gecikmeler ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle işitme kaybı yazılı anlatım becerisinin gelişimini etkileyen faktörlerden biridir. İşitme kayıplı öğrenciler dil becerilerinin gelişiminde işiten öğrencilerle benzer süreçlerden geçseler de yaşadıkları bu gecikme okuma ve yazma becerilerine doğrudan yansımaktadır. Bu yansıma, genellikle yazma süreci, yazı içeriği, yazı türü ve yazının mantıksal olarak düzenlenmesi gibi temel alanlarda kendini gösterebilmektedir. Bu nedenle işitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi amacıyla bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda çeşitli öğretim yöntemlerine ve uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Dostal ve ark., 2015). Yazma becerisini birçok açıdan ele alan ve geliştirmeyi amaçlayan öğretim yöntemlerinden biri de Stratejik ve Etkileşimli Yazma Öğretimi uygulamasıdır. Stratejik ve Etkileşimli Yazma Öğretimi, işitme kayıplı öğrenciler için düzenlenmiş, farklı düzeyleri kapsayan ve çeşitli yazı türlerinde uygulanabilen bir öğretim yöntemidir (Wolbers, 2008). Stratejik ve Etkileşimli Yazma Öğretimini uygulayan araştırmalar incelendiğinde işitme kayıplı öğrencilerle bu uygulamalardan elde edilen faydaların vurgulandığı görülmektedir. Türkiye de işitme kayıplı öğrenciler ile yazılı anlatım becerisinin gelişimine yönelik sınırlı sayıda öğretim araştırmasına rastlanmıştır (Özmen ve ark., 2025; Sarıkaya, 2018). Bu nedenle bu çalışmada işitme kayıplı öğrencilerle Stratejik ve Etkileşimli Yazma Öğretimini ele alan araştırmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ilişkin (a) Stratejik ve Etkileşimli Yazma Öğretimini uygulayan çalışmaların yöntemsel özellikleri nelerdir? (b) çalışmaların katılımcı özellikleri nelerdir? (c) uygulamalarda ele alınan yazılı anlatım özellikleri nelerdir? (d) çalışmalarda öne çıkan sonuçlar ve öneriler nelerdir? sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme, belirli bir araştırma sorusunu cevaplamak amacıyla mevcut literatürün sistemli, şeffaf ve tekrarlanabilir bir şekilde incelenmesidir. Sistematik derlemeler özellikle bilimsel araştırmalarda, bir konudaki mevcut bilgi birikimini özetlemek, bilgi boşluklarını belirlemek veya metodolojik yaklaşımları analiz etmek için kullanılmaktadır (Okoli & Schabram, 2010). Araştırmada, American Psychological Association (APA), Eric, Ebscohost, Dergipark, Elsevier, Jstor, Oxford Journals, Proquest, Sage Journals, Science Direct, Scopus, SpringerLink, Taylor & Francis, Tr Dizin, Web of Science, Wiley veri tabanları kullanılmıştır. Veri tabanlarında başlıklar ve özetler; "işitme kaybı", "koklear implant", "işitme cihazı", "işitme güçlüğü", "yazma", "stratejik ve etkileşimli yazma öğretimi " anahtar terimleri kullanılarak aranmıştır. Araştırmada dahil etme kriterleri; (a) çalışmanın işitme kayıplı öğrencilerle yapılmış olması, (b) katılımcıların işitme kaybı dışında ek bir engelinin bulunmaması (c) stratejik ve etkileşimli yazma öğretimi uygulamalarını içermesi (d) çalışmaların 2000-2025 yılları arasında bilimsel hakemli dergilerde yayımlanmış olması (e) katılımcıların 6-15 yaş aralığında olması; hariç tutma kriteri ise (a) araştırmaların derleme çalışması olmasıdır. Kodlama aşaması araştırma kodlama formu ile yapılmıştır. Kodlama formu literatür destek alınarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olup araştırmanın yılı, amacı, katılımcıları, yöntemi, kullanılan iletişim dili, ele alınan yazılı anlatım özellikleri, araştırma sonuçları ve araştırma önerileri doğrultusunda oluşturulmuştur. Çalışma havuzuna alınan çalışmalar işitme kayıplı öğrencilerin eğitiminde çalışan bir alan uzmanı tarafından da kodlanmış ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Belirlenen çalışmaların %30'u diğer kodlayıcı tarafından incelenmiş; son durumda araştırmacılar arasındaki güvenilirlik ve kodlamalar %100 olarak hesaplanmıştır. Buna göre araştırmaya 11 çalışma dahil edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmalara yöntemsel açıdan bakıldığında, çalışmaların çoğunun yarı deneysel olarak tasarlandığı ve genellikle ilkokul, ortaokul düzeyindeki işitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi ve lise düzeyindeki işitme kayıplı öğrencilerle yapılan çalışmaların sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu durum; erken okuryazarlık becerilerine yönelik çalışmaların ve yazma becerilerinin ileri yaşlarda nasıl ilerlediğini ele alınan çalışmaların yeterli olmadığını göstermektedir. Araştırmaların genelinde katılımcılar iletişim dili olarak işaret dili ve sözlü dili birlikte kullanılmaktadırlar. Ele alınan yazılı anlatım özelliklerinde ise araştırmaların; yazma sürecine, yazının düzenine, yazı biçimine, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine yoğunlaştığı görülmektedir (Wolbers, 2008; Bajaarh, 2019). Bazı araştırmalarda yazma gelişimi için metin türleri ele alınırken (Wolbers ve ark., 2018), bazı araştırmalarda bireylerin yazma motivasyonunun desteklenmesine ve yazmaya teşvik edilmesi konuları da ele alınmıştır (Dostal ve ark., 2015). Bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin yazma öğretimine yönelik inançları, yaklaşımları ve alandaki öz yeterlilikleri incelenmiştir (Wolbers ve ark., 2020). Bu bağlamda, gelecekteki çalışmaların yazma becerilerinin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

gelişimini boylamsal olarak incelemesi ve çeşitli metin türlerinde derinlemesine analizinin yapılması önerilmektedir. Boylamsal çalışmalarla erken müdahale etkilerinin uzun vadede nasıl şekillendiği daha net anlaşılabilirken, metin türlerine göre yapılan analizlerin ise işitme kayıplı bireylerin yazılı ifadelerindeki spesifik güçlük alanlarını daha detaylı ortaya çıkaracağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İşitme kayıplı öğrenciler, yazılı anlatım, stratejik ve etkileşimli yazma öğretim yöntemi

Kaynakça

- Bajarh, B. (2019). Teaching Written English through Interactive Approach: An Intervention for Hearing Impaired Learners. *Language in India*, 19(9), 139–147.
- Dostal, H. M., Bowers, L., Wolbers, K. & Gabriel, R. (2015). Awe are authors’’: a qualitative analysis of deaf students’ writing during one year of strategic and interactive writing instruction (sıwı). *Review Of Disability Studies: An İnternational Journal*, 11(2), 1-19.
- Gunning, T. G. (1998). Assessing and correcting reading and writing difficulties. Order Processing, Allyn and Bacon, PO Box 11071, Des Moines, IA 50336-1071.
- Okoli, C., & Schabram, K. (2010). A Guide to Conducting a Systematic Literature Review of Information Systems Research.
- Özmen, K., Karasu, H. P., & Akay, E. (2025). Students Using Cochlear Implants in Inclusive Environment: The Process of Editing and Revising Written Products. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 17(4), 467-478. DOI: 10.26822/iejee.2025.392
- Sarikaya, B. (2024). Problem çözme basamaklarına göre yapılandırılmış görsellerin 6, 7 ve 8. sınıf işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *The Journal of Academic Social Science*, 70(70), 57-75.
- Wolbers, K. (2008). Strategic and Interactive Writing Instruction (SIWI): Apprenticing deaf students in the construction of English text. *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 156, 299-326. <https://doi.org/10.2143/ITL.156.0.2034441>
- Wolbers, K., Dostal, H., Graham, S., Branum-Martin, L., & J. K. (2018). Strategic and interactive writing instr strategic and interactive writing instruction: an efficacy study in grades 3-5 . *Exceptional, Deaf, And İnterpreter Education Faculty Publications* , 8(1), 99-117. <https://doi.org/10.5539/jedp.v8n1p99>
- Wolbers, K. A., Dostal, H. M., & Holcomb, D. C. A. L. (2020). Written language outcomes of deaf elementary students engaged in authentic writing. *Journal Of Deaf Studies And Deaf Education*, 25(2), 224-238. <https://doi.org/10.1093/deafed/enz047>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özel Yeteneğin İzinde: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Profilleri Üzerine Bir Yapısal Modelleme

Ece Öztürk Pulcu ^{1,*} & Ayşegül İslékeller Bozca ²

¹ Sınıf Öğretmenliği, Şehit Prof. Dr. İlhan Varank BİLSEM

² Özel Eğitim Öğretmenliği, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Problem Durumu

Üstün yetenekli öğrencilerin başarıları genellikle yüksek bilişsel kapasiteleriyle ilişkilendirilse de modern üstün yetenek kuramları potansiyelin fiili performansa dönüşmesinde bilişsel olmayan (non-cognitive) faktörlerin kritik rolünü vurgulamaktadır. Gagné'nin Etkili Yetenek ve Yeteneklilik Modeli (DMGT) gibi çerçeveler, akademik yeteneklerin başarıya dönüşüm sürecinde kişisel ve çevresel katalizörlerin önemini açıkça belirtir (Gagné, 2004). Bu kişisel katalizörler arasında azim, odaklanma, öz disiplin gibi psikolojik yapılar öne çıkmaktadır.

Üstün yetenekli öğrencilerin karşılaştığı zorluklar bağlamında bu faktörlerin incelenmesi öğrencilerin gelişim dinamiklerini anlamada kritik bir gereklilik olarak görülmektedir. Mükemmeliyetçilik eğilimleri (Hewitt & Flett, 1991) ve beklenmedik başarısızlık (Peterson, 2013) gibi psikososyal meselelerin ele alınmasında, öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönetebilme yeteneği (öz düzenleme) ve uzun vadeli hedeflere bağlılık ve çabası (akademik azim) merkezi bir konumdadır (Duckworth & Gross, 2014; Zimmerman, 2000). Howard Gardner'ın (2006) "Disiplinli Zihin" kavramı ise, öğrenme alanlarında yetkinlik kazanmanın temelinde yatan, sistematik düşünme ve derinlemesine çalışma becerisine işaret ederek bu tartışmayı bilişsel boyuta taşır.

Bu kritik psikolojik yapıların üstün yetenekli popülasyonda nasıl bir bütünleşik, hiyerarşik veya aracılıklı ilişki ağı oluşturduğunu bütüncül bir yaklaşımla incelemek önemlidir. Bu araştırmada değişkenlerin izole edilmiş yordayıcılar olarak ele alınması yerine, bu yapıların birbirleriyle karmaşık bir etkileşim içinde olduğu varsayılmaktadır. Özellikle, akademik azim gibi uzun vadeli çabanın, kısa vadeli öğrenme süreçlerini yöneten öz düzenleme becerilerini ne ölçüde etkilediği, öz düzenleme becerilerinin, öğrencilerin içsel/dışsal motivasyon düzeyleri üzerinde doğrudan mı yoksa dolaylı mı bir etkiye sahip olduğu ve disiplinli zihin gibi bilişsel bir yapının hem öğrenme süreci (öz düzenleme) hem de sonuç odaklılık (motivasyon) üzerindeki göreceli yordayıcılığının ne olduğu, Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile test edilmeyi bekleyen önemli sorulardır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu araştırmanın amacı, yukarıda belirtilen dört temel yapıyı (Akademik Azim, Öz Düzenleme, Disiplinli Zihin, Motivasyon) Yapısal Eşitlik Modellemesi aracılığıyla bütünleştirerek, üstün yetenekli 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme süreçlerini ve motivasyonlarını açıklayan ampirik temelli bir psikolojik profil modeli ortaya koymaktır. Bu amaçla belirlenen araştırma soruları, bu değişkenler arasındaki çok yönlü ilişkileri incelemeyi ve oluşturulan yapısal modelin üstün yetenekliler eğitimine yönelik rehberlik hizmetlerine sağlayacağı potansiyel çıkarımları belirlemeyi hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırma, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçladığından ilişkisel tarama modeliyle yürütülecektir (Fraenkel vd., 2012). Araştırmanın çalışma grubunu Balıkesir ilinde üstün yetenekli tanısı almış ve Bilim ve Sanat Merkezleri'ne (BİLSEM) devam eden 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü sınırlı olduğundan, bu düzeydeki tüm öğrenciler araştırmaya davet edilecek ve gönüllülük ilkesiyle hareket eden öğrencilerle çalışma yürütülecektir. Ebeveynlerinden veli onam formu getiren öğrencilerin verileri toplanacaktır.

Veri toplamak için dört ölçek belirlenmiş ve kullanım izni alınmıştır. Ölçeklerin birincisi Harter (1981) tarafından geliştirilen, Gökçe ve diğerleri (2011) tarafından dilimize uyarlanan İçsel ve Dışsal Motivasyon ölçeğidir. Ölçek 31 maddeden oluşan beşli likert tipli bir ölçektir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı içsel motivasyon için 0.87 olurken dışsal motivasyon alt boyutu için 0.84 olarak bulunmuştur. İkinci ölçek Yılmaz (2020) tarafından geliştirilen Öz Düzenleme ölçeğidir. Bu ölçek 18 maddeden oluşan beşli likert tipli bir ölçektir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.70 olarak bulunmuştur. Disiplinli Zihin Ölçeği, İçel (2019) tarafından geliştirilmiş 27 maddelik bir ölçektir. Beşli likert tipindeki ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.82 olarak bulunmuştur. Son ölçek, Rojas ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen ve Bozgün ve Başgül (2018) tarafından dilimize uyarlanan Akademik Azim ölçeğidir. On maddelik beşli likert tipli ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır.

Veri toplama süreci, araştırmacı tarafından Balıkesir'deki dört farklı BİLSEM'de (Şehit Prof. Dr. İlhan Varank, Altıeylül, Edremit ve Burhaniye) yüz yüze, basılı ölçekler aracılığıyla gerçekleştirilecektir. Toplanan veriler dijital ortama aktarılacaktır. Bulgulara ulaşmak için öncelikle korelasyon ve regresyon analizleri ile değişkenler arasındaki ön ilişkiler incelenecektir. Ardından, araştırma sorularında öngörülen çok yönlü ilişkileri test etmek ve hipotez edilen psikolojik profil yapısını doğrulamak amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılacaktır. Analizler IBM SPSS ve AMOS programları ile yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilecek bulgularla, üstün yetenekli öğrencilerin Akademik Azim, Öz Düzenleme, Disiplinli Zihin ve Motivasyon düzeylerinden oluşan bütünlük bir psikolojik profili



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ortaya konulacaktır. Beklenen sonuç, akademik azmin ve disiplinli zihin düzeyinin, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini ve motivasyonlarını anlamlı şekilde yordadığı yönündedir. Özellikle öz düzenlemenin motivasyon ve akademik azim arasındaki ilişkide aracılık rolü oynaması beklenmektedir.

Oluşturulacak yapısal model, üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki başarı ve azimlerinin arkasındaki bilişsel olmayan mekanizmaları açıklayarak alana önemli katkı sağlayacaktır. Bulgular, BİLSEM'ler başta olmak üzere özel yeteneklilere yönelik eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin içeriklerinin (örneğin, öz düzenleme stratejileri veya azim geliştirme programları) ampirik temellere dayandırılmasına ve erken yaşta koruyucu müdahaleler geliştirilmesine rehberlik edecektir.

Anahtar Kelimeler: üstün yetenekli öğrenciler, yapısal modelleme, akademik azim, öz düzenleme, disiplinli zihin

Kaynakça

- Bozgün, K., & Başgöl, M. (2018). Akademik Azim Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(85), 435–445.
- Duckworth, A. L., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Annual Review of Psychology*, 66, 507-531.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Education.
- Gagne, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gagne, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane, & T. Stambaugh, (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*. Prufrock Press.
- Gardner, H. (2006). *Five minds for the future*. Harvard Business Press.
- Gökçe, E., Öztuna, D., & Elhan, A. H. (2011). Adaptation of Harter's scale of intrinsic versus extrinsic motivational orientation in the classroom to primary schools in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 79–94.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Dimensions of perfectionism in unselected psychiatric patients. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 13(2), 119-130.

İçel, K. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin disiplinli zihin özellikleri ve STEM tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Afyonkarahisar örnekleme) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Peterson, J. S. (2013). The psychosocial development of gifted children. *Journal of Counseling & Development*, 91(3), 329-338.

Yılmaz, R. Ş. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özel Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinde Bilgi Teknolojilerinin Güvenli Kullanımına Yönelik Farkındalığın Eleştirel Düşünme Eğilimi Açısından İncelenmesi

Damla Arda

Özel Yetenekliler Eğitimi Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa

Problem Durumu

Üstün yetenekli öğrenciler, bilişsel yetenekleri, hızlı kavrama becerileri ve karmaşık problemleri çözme kapasiteleri açısından genel öğrenci grubundan farklılıklar gösterebilir (Renzulli, 2005). Günümüzde yaygınlaşan siber zorbalık, kimlik bilgisi hırsızlığı, aldatıcı dijital içerikler ve kişisel verilerin izinsiz paylaşımı gibi risklerle üstün yetenekli öğrenciler de karşı karşıya kalabilir. Bilgi teknolojileriyle erken yaşta ve yoğun etkileşim içinde olan bireylerin, dijital ortamların potansiyel tehlikelerine karşı farkındalık kazanmaları günümüzde daha da kritik hale gelmiştir. Özellikle teknolojiyle iç içe büyüyen genç nesil açısından “güvenli dijital davranış” bilincinin geliştirilmesi önemli bir yetkinlik alanı olarak değerlendirilmektedir (Livingstone & Helsper, 2010). Sadece teknoloji okuryazarlığını merkeze alan çalışmalar, kimi zaman eleştirel düşünme süreçlerini arka planda bırakabilmektedir. Oysa ki eleştirel düşünme; bilgileri analiz etme, varsayımları sorgulama, sonuç çıkarma, tutarsızlıkları fark etme ve karar verme gibi zihinsel süreçleri içerir (Paul & Elder, 2006). Bu zihinsel beceriler, bireyin dijital içeriklerin güvenilirliğini değerlendirmesini, algoritmaların etkilerini ayırt etmesini ve bilinçli çevrimiçi tercihler yapmasını mümkün kılar. Bu nedenle dijital güvenlik kavramı yalnızca korkutucu unsurlarla sınırlı kalmamalı, aynı zamanda etik ve bilişsel bir yeterlik düzeyi olarak da ele alınmalıdır (Freed et al., 2023; Cowling et al., 2025). Dolayısıyla bilgi teknolojilerinin güvenli kullanımına dair farkındalık yalnızca bilgi edinmeye indirgenmemeli, aynı zamanda bireyin dijital bilgileri eleştirel süzgeçten geçirebilme kapasitesiyle birlikte düşünülmelidir.

Üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin dijital güvenlik farkındalığı ile onların eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki olası etkileşimin sistemli biçimde araştırılması, hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan önemli katkılar sunabilir. Böyle bir inceleme, hem öğrencilerin dijital ortamlardaki davranışlarını şekillendiren bilişsel ve duyuşsal süreçleri ortaya koyacak hem de eğitim alanında etkili müdahale programlarının geliştirilmesine zemin hazırlayacaktır.

Bu araştırmanın temel amacı; üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinde bilgi teknolojilerinin güvenli kullanımına ilişkin farkındalığı eleştirel düşünme eğilimi açısından incelemek ve bu iki değişkenin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

birbirini ne ölçüde etkilediğini ortaya koymaktır. Bu genel amaca uygun olarak aşağıdaki alt araştırma soruları ele alınmıştır:

- Üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin bilgi teknolojilerinin güvenli kullanım farkındalığı ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- Eleştirel düşünme eğilimi, üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinde bilgi teknolojilerinin güvenli kullanımını yordayıcı bir faktör olarak işlev görmektedir mi?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel verilerle yürütülen ilişkisel tarama modeli kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu model, değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve elde edilen bulguların genellenebilirliğini sağlamak açısından uygundur (Gürbüz & Şahin, 2017). Değişkenler arası ilişkiyi test etmek için basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Örneklem seçiminde evrenin temsil gücünü artırmak amacıyla kümeleme yöntemine başvurulmuştur.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, İstanbul Anadolu yakasında yer alan Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından "üstün yetenekli" olarak tanımlanmış ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcılar, erişimi kolay ve uygulama açısından pratik olan bireyler arasından, küme tipi uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir (Gürbüz & Şahin, 2017).

Veri Toplama Araçları

- *Kişisel Bilgi Formu:* Katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve okul türü gibi demografik özelliklerini belirlemeye yönelik açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır.
- *Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği:* Döner ve Demir (2021) tarafından geliştirilen 21 maddelik bu ölçek, üç faktörlü yapısı doğrulanan (CFI = .99, RMSEA = .042) ve yüksek güvenirlik düzeyine sahip (Cronbach's Alpha = .87, iç tutarlılık = .75) geçerli bir ölçme aracıdır.
- *Ortaokul Öğrencileri İçin Bilgi Teknolojilerinin Güvenli Kullanımına Yönelik Farkındalık Ölçeği:* Tokgöz ve Serin (2025) tarafından geliştirilen 23 maddelik dört faktörlü bu ölçek (Cronbach's Alpha = .893), ortaokul öğrencilerinin dijital güvenlik farkındalık düzeylerini geçerli ve güvenilir şekilde ölçebilmektedir.

Veri Analizi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Veriler, 2025-2026 eğitim-öğretim yılı içinde gönüllü katılımcılardan toplanacaktır. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırmanın amacı ve kullanılacak ölçme araçları hakkında bilgilendirme yapılacak, eksik ya da geçersiz yanıtlar analiz dışı bırakılacaktır. İstatistiksel analizler, SPSS 27 programı kullanılarak ve .05 anlamlılık düzeyi temel alınarak gerçekleştirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın bulgularında, üstün yetenekli öğrencilerde bilgi teknolojilerinin güvenli kullanım farkındalığı ile eleştirel düşünme eğilimi değişkenleri arasındaki olası ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda iki değişken arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyi ortaya konacaktır. Basit regresyon analizi ile ise eleştirel düşünme eğiliminin bilgi teknolojilerinin güvenli kullanım farkındalığındaki değişimin yaklaşık ne kadarını açıkladığını ve anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını ortaya koyacaktır. Kişisel bilgiler formuyla toplanan betimsel veriler ortaya konacaktır. (Çalışma devam etmektedir. Araştırmada kullanılacak ölçek izinleri, ölçek geliştiricilerden alınmıştır. Araştırma uygulama izni alınarak yapılacaktır. Sonuç ve tartışma bölümü, bulgularda elde edilecek sonuçlara göre tam metin bildiriye eklenecektir.) Elde edilen bulguların, ileride benzer temalarda yürütülecek araştırmalara katkı sağlayarak yol gösterici bir işlev üstlenmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: üstün yetenek, bilgi teknolojileri, eleştirel düşünme

Kaynakça

Cowling, M., Sim, K. N., Orlando, J., & Hamra, J. (2025). Untangling digital safety, literacy, and wellbeing in school activities for 10 to 13 year old students. *Education and Information Technologies*, 30(1), 941-958. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13183-z>

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill Education.

Freed, D., Tatar, A., Schlesinger, A., Naaman, M., & Roesner, F. (2023). The digital experiences of teens: Technology use, risks, and opportunities. In *Proceedings of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–15). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3544548.3580782>

Gürbüz, S., & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe–Yöntem–Analiz* (4. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: The role of online skills and internet self-efficacy. *New Media & Society*, 12(2), 309–329. <https://doi.org/10.1177/1461444809342697>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Paul, R., & Elder, L. (2006). The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools. Foundation for Critical Thinking Press.

Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246–279). Cambridge University Press.

Tokgöz, E. Ö., & Serin, H. (2025). Awareness scale for safe use of information technologies for secondary school students. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15(ISRIS 2025), 54-86. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1724869>

Yıldırım-Döner, S. ve Demir, S. (2021). Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-31. doi:10.9779.pauefd.823427



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özel Yetenekliler Eğitimi Araştırmalarında Küresel Eğilimler: 2000-2025 Yılları Arasında Yapılan Çalışmaların Tematik ve Coğrafi Analizi

Ezgi Köseoğlu ¹, Bilge Can ¹, Serkan Sevim ¹ & Hüseyin Özçınar ²

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Pamukkale Üniversitesi

² Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

21. yüzyılda bilgi üretimi, inovasyon ve teknoloji kalkınmanın temel dinamikleri hâline gelmiştir. Günümüz eğitim sistemleri, ortalama başarıya odaklı yaklaşımlardan uzaklaşarak bireysel potansiyeli merkeze alan modelleri benimsemektedir. Bu değişim, üstün yetenekli bireylerin erken dönemde tanınması ve potansiyellerine uygun biçimde desteklenmesini zorunlu kılmaktadır (OECD, 2018; Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011). UNESCO (2021) da kapsayıcı eğitim politikaları doğrultusunda üstün yeteneklilerin eğitimine daha fazla önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Tarihsel olarak üstün yeteneklilik uzun yıllar boyunca yalnızca bilişsel kapasite ve IQ testleri üzerinden tanımlanmıştır. Binet ve Terman'ın çalışmaları bu anlayışın temelini oluştururken, günümüzde bu tek boyutlu yaklaşım yerini çoklu yetenek alanlarını, yaratıcılığı ve çevresel etmenleri kapsayan daha bütüncül bir anlayışa bırakmıştır. Osmanlı döneminde kurulan Enderun Mektebi seçkin bireylerin yetiştirildiği tarihsel bir örnek olarak değerlendirilebilir; ancak bu araştırma çağdaş döneme, 2000–2025 yıllarına odaklanmaktadır. Renzulli (1978) üstün yetenekliliği yalnızca zekâ düzeyiyle değil, motivasyon ve yaratıcılıkla birlikte ele alırken; Gagné (2004) bu potansiyelin uygun çevresel koşullarla “yeteneğe dönüşebileceğini” savunmuştur. Sternberg (2020) ise üstün yetenekliliği kültürel bağlama duyarlı, gelişimsel bir süreç olarak tanımlamıştır.

Son yirmi yılda yapılan araştırmalar, bu kavramsal dönüşümün küresel ölçekte farklı biçimlerde yansıdığını göstermektedir. Ancak alandaki mevcut literatür, belirgin araştırma boşlukları da barındırmaktadır. İlk olarak, küresel ölçekte uzun vadeli, tematik eğilimleri ortaya koyan analizler oldukça sınırlıdır. Literatür genellikle belirli ülke veya temalara yoğunlaşmıştır. Örneğin Çin’de üstün yeteneklilik kavramının yerel kültürel değerlerle nasıl ilişkilendirildiğine dair yalnızca birkaç ampirik çalışma bulunmaktadır (Zhang, 2017). İkinci olarak, zamansal eğilimleri inceleyen çalışmalar yetersizdir. Alanın 2000’lerden 2020’lere geçişte nasıl bir paradigma değişimi yaşadığına dair bütüncül analizler oldukça azdır. Üçüncü olarak, coğrafi dağılım dengesizdir. Arjantin örneğinde (Irueste, 2017) üstün yetenekliler eğitiminin kamusal alanda kesintili ve kurumsal temelden yoksun



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

biçimde yürütüldüğü belirtilmektedir. Afrika ve Orta Doğu ülkelerinde ise araştırmaların son derece sınırlı olduğu görülmektedir.

Ayrıca, dezavantajlı ve farklı kültürel grupların üstün yetenekliler programlarındaki temsiliyet sorunları hâlâ önemli bir tartışma konusudur. Caroleo (2023), ABD’de siyah, Hispanik, yerli ve düşük gelirli öğrencilerin programlara katılım oranlarının düşük kaldığını ve bunun büyük ölçüde tanılama süreçlerindeki önyargılardan kaynaklandığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Rasheed (2019), kırsal bölgelerde üstün yetenekliler eğitiminin yeterince araştırılmadığını, bu bağlamın özgün zorluklarının çoğu zaman göz ardı edildiğini vurgulamıştır.

Bu nedenlerle, üstün yetenekliler eğitimi alanında 2000–2025 yıllarını kapsayan kapsamlı bir tematik ve coğrafi analiz yapılması önemli bir gereksinim olarak görülmüştür. Bu çalışmada Yapısal Konu Modellemesi (Structural Topic Modeling- STM) yöntemi kullanılarak, uluslararası literatürde öne çıkan temalar, bu temaların zaman içindeki değişimleri ve coğrafi farklılıkları sistematik biçimde incelenmiştir. Araştırmanın amacı, mevcut eğilimleri veri temelli biçimde ortaya koyarak hem kuramsal hem de politik düzeyde alanın gelişimine ışık tutmaktır.

Yöntem

Bu araştırma, üstün yetenekliler eğitimi alanında yayımlanmış 3.140 makaleyi kapsamaktadır. Veriler, eğitim bilimleri alanındaki en geniş indekslerden biri olan Scopus veri tabanından elde edilmiştir. Arama 2000–2025 yıllarını kapsamakta ve yalnızca hakemli dergilerde yayımlanmış İngilizce makaleleri içermektedir.

Elde edilen veriler üzerinde ön işleme süreci uygulanmıştır. Tüm metinlerden anlam taşımayan kelimeler çıkarılmış, sözcükler köklerine indirgenmiş ve yaklaşık 8.845 kelimelik bir sözlük oluşturulmuştur. Daha sonra R programında stm paketi kullanılarak 10 temalı bir model geliştirilmiştir. Modelin belirlenmesinde semantik tutarlılık, artıklık ve kavramsal uyum ölçütleri dikkate alınmıştır.

Yöntemin seçilme nedeni: STM, klasik bibliyometrik analizlerde (ör. co-word analizi) gözden kaçabilen anlam ilişkilerini yakalama gücüne sahiptir. Co-word analizi yalnızca kelimelerin birlikte geçme sıklıklarını ölçerken, STM metinlerdeki örtük temaları, zaman ve ülke gibi kovaryatlarla birlikte modelleyebilir (Roberts vd., 2014). Bu sayede, doğrudan anahtar kelimelerde yer almayan fakat bağlamsal olarak ilişkili konular da ortaya çıkarılabilmektedir.

Analiz sonucunda temalar FREX skorlarıyla etiketlenmiş, bu temaları temsil eden makaleler nitel olarak yorumlanmıştır. Örneğin “Kültürel Çeşitlilik” teması altında Caroleo (2023)’ün eleştirel yaklaşımları, “Kırsal Eğitim” teması altında ise Rasheed (2019)’un çalışması dikkat çekmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sınırlılıklar: Verilerin yalnızca Scopus’tan alınmış olması ve İngilizce dışındaki çalışmaları kapsamaması, sonuçların evrensel temsiliyetini sınırlayabilir. Türkiye, Latin Amerika ve Arap ülkelerindeki yerel literatürün bir kısmı bu nedenle analize dâhil edilememiştir. Ayrıca, modelde belirlenen tema sayısı istatistiksel dengeye dayansa da farklı parametrelerle temalar kısmen değişebilir.

Bu yöntemsel yaklaşım, yalnızca sayısal bir analiz sunmakla kalmamış; temaların içeriksel anlamlarını, gelişim yönlerini ve ülkeler arası farklılıkları nitel bir bakışla ortaya koymuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, 2000–2025 arasında yayımlanan 3.140 makalenin STM analiziyle üstün yetenekliler eğitiminde öne çıkan temaları, eğilimleri ve coğrafi farklılıkları ortaya koymuştur. Bulgular, alanın 2000’lerde IQ ve test odaklı yaklaşımlardan, 2020’lerde kapsayıcı, kültürel çeşitlilik ve STEM merkezli bir yapıya dönüştüğünü göstermektedir. Matthews ve Dai (2014), bu değişimin sadece pedagojik değil, toplumsal adalet açısından da dönüştürücü bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

STEM eğitimi teması son yirmi yılda belirgin bir yükseliş göstermiştir; 2000–2005 döneminde %9,4 olan oran, 2021–2025’te %15’e ulaşmıştır. Bu artış, özellikle Çin ve Güney Kore gibi Asya-Pasifik ülkelerinde uygulanan teknoloji ve yenilik odaklı eğitim politikalarıyla paralellik göstermektedir (Zhang, 2017). İki kere özel (2e) temasının güçlenmesi, farklılaştırılmış öğretim ve bütüncül rehberlik yaklaşımlarının önemini öne çıkarmıştır (Ziernwald vd., 2022).

Coğrafi analizde ABD %42 ile literatürde baskın konumda yer almaktadır. Türkiye (%8,9), öğretmen tutumları ve BİLSEM modeliyle ön plana çıkarken, Avusturya’da (Weyringer, 2013) sanat ve müzik temelli zenginleştirme uygulamaları dikkat çekmektedir. Arjantin’de (Irueste, 2017) ise öğretmen eğitimi eksiklikleri alandaki ilerlemeyi sınırlamaktadır.

Sonuç olarak, üstün yetenekliler eğitimi ülkelerin kendi sosyo-kültürel ve ekonomik bağlamlarına göre şekillenmektedir. Bu çalışma, politika yapıcılara STEM odaklı öğretmen eğitimi, 2e öğrenciler için kapsayıcı stratejiler ve çoklu veri tabanlarını kapsayan yeni araştırmaların gerekliliğine dair somut öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: küresel eğilim, özel yetenekliler, yapısal konu modellemesi, STEM, kültürel çeşitlilik

Kaynakça

Bhatt, R. (2011). A review of gifted and talented education in the United States. *Education Finance and Policy*, 6(4), 557–582.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Cao, T. H., Jung, J. Y., & Lee, J. (2017). Assessment in gifted education: A review of the literature from 2005 to 2016. *Journal of Advanced Academics*, 28(3), 163–203.

Caroleo, S. A. (2023). A revised GTCrit framework: A broadened critical lens for gifted and advanced education settings. *Berkeley Review of Education*, 12(2), 81–108.

Cavilla, D. (2019). Maximizing the potential of gifted learners through a developmental framework of affective curriculum. *Gifted Education International*, 35(2), 122–135.

Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147.

Irueste, P. (2017). Gifted education in Argentina. *Cogent Education*, 4(1), 1364899.

Ismail, M., Alghawi, A., & AlSuwaidi, F. (2022). Gifted education policies in the Gulf countries. *Gifted Education International*, 38(2), 125–141.

Matthews, D. J., & Dai, D. Y. (2014). Gifted education: Changing conceptions, emphases and practice. *International Studies in Sociology of Education*, 24(4), 335–353.

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.

Rasheed, M. (2019). Context and content in rural gifted education: A literature review. *Journal of Advanced Academics*, 31(1), 61–84.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184.

Roberts, M. E., Stewart, B. M., Tingley, D., Lucas, C., Leder-Luis, J., Gadarian, S. K.,

Albertson, B., & Rand, D. G. (2014). Structural topic models for open-ended survey responses.

American Journal of Political Science, 58(4), 1064–1082.

Sternberg, R. J. (2020). Rethinking giftedness and gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 64(1), 5–19.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO Publishing.

Weyringer, S. (2013). Gifted education in Austria. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(3), 365–383.

Zhang, Z. (2017). Gifted education in China. *Cogent Education*, 4(1), 1364881.

Ziernwald, L., Hillmayr, D., & Holzberger, D. (2022). Promoting high-achieving students through differentiated instruction in mixed-ability classrooms: A systematic review. *Journal of Advanced Academics*, 33(4), 540–573.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özel Gereksinimli Bireylerin Ebeveynlerinin Okul ve Rehabilitasyon Öğretmenleriyle İşbirliği Deneyimleri

Tuğba Devocioğlu ¹ & Burcu Yapar ²

¹ Özel Eğitim Öğretmenliği, Yüksel Bahadır Alaylı Özel Eğitim Uygulama Okulu

² Özel Eğitim Öğretmenliği, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim süreci, bütün paydaşların (okul, aile, çocuk, uzmanlar vb.) işbirliğini gerektiren bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Bu paydaşların sürece aktif katılımının eğitimden alınacak verimi en üst seviyeye çıkaracağı söylenebilir. Genel eğitimde önemi inkâr edilemeyen bu işbirliğinin gerekliliği, özel eğitimde çok daha belirgin hale gelmektedir (Epstein, 2018). Özel eğitimin bir ekip işi olması; yöneticilere, ailelere, öğretmenlere, sağlık personeline, terapistlere ve ilgili tüm bireylere farklı görev ve sorumluluklar yüklemektedir (Batu & Kırcaali-İftar, 2011). Her bireyin üstlendiği rol, uzmanlık alanlarına göre değişebilmekte ve kimi noktalarda kesişebilmektedir. Bu noktada aile, çocuğun hem evde hem kurumlarda devam eden eğitsel yolculuğunda sürekliliği sağlayan kilit paydaş olarak öne çıkmaktadır. Ailenin çocukla en fazla vakit geçiren, farklı profesyonellerle etkileşim kuran ve çoğu zaman eğitim ortamları arasında köprü görevi üstlenen bir konumda olması, eğitim sürecine etkin katılımını zorunlu kılmaktadır (Turnbull, Turnbull & Wehmeyer, 2015).

2018 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği incelendiğinde aileye sürecin hemen her aşamasında yer verildiği görülmektedir (MEB, 2018). Yönetmelikte aile, sadece hizmet alan değil, sunulan eğitimin aktif bir bileşeni olarak tanımlanmaktadır. Ancak uygulamada her ailenin farklı ihtiyaçlarının olması, öğretmenlerin aileyi sürece dahil etme konusundaki tutumları, iletişim yöntemleri ve yönlendirme biçimleri, aile katılımının niteliğini önemli ölçüde etkilemektedir (Özgür, 2020). Aynı şekilde ailelerin eğitime bakış açıları, sosyoekonomik düzeyleri, kaynaklara erişimleri, eğitim seviyeleri ve çocuklarına yönelik beklentileri de sürece katılımlarında belirleyici olabilmektedir. Bu nedenle ailenin, çocuğun eğitsel planlamasına dahil olması yalnızca gönüllülüğe bağlı değil; eğitimin niteliğini artıran yapısal bir gereklilik olarak değerlendirilmelidir. Nitekim alınacak kararlarda ailenin işbirliği sağlaması, hem hedeflerin tutarlılığını artırmakta hem de okul–ev uyumunu güçlendirerek çocuğun öğrenme sürecine olumlu katkı sunmaktadır (Epstein, 2018).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bununla birlikte alanyazında öğretmen–aile işbirliği üzerine çalışmalar bulunmakla birlikte, bu araştırmaların büyük çoğunluğu öğretmen görüşlerine, kurumsal prosedürlere veya aile katılımının genel boyutlarına odaklanmaktadır (Batu & Kırcaali-İftar, 2011). Ancak ebeveynlerin bu süreci nasıl deneyimlediği, hangi koşullarda işbirliğini sürdürdüğü ya da hangi noktalarda dışlandığını hissettiği yeterince açık tartışılmamaktadır. Özellikle hem okul hem rehabilitasyon merkezleriyle eşzamanlı ilişkiler yürüten ebeveynlerin deneyimleri, mevcut araştırmalar içerisinde sınırlı yer bulmaktadır (Özgür, 2020). Bu durum, ebeveynin yalnızca destek alan değil, sürecin aktif karar vericisi olarak ele alındığı nitel çalışmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla ebeveyn–öğretmen işbirliğinin ebeveyn bakış açısıyla incelenmesi, hem eğitim hizmetlerinin niteliğini artırmak hem de aile merkezli uygulamaları güçlendirmek adına önemli bir alan boşluğunu dolduracaktır.

Yöntem

Bu araştırma, özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinin okul ve rehabilitasyon öğretmenleriyle kurdukları işbirliği süreçlerine ilişkin deneyimlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülecektir (Creswell & Poth, 2018). Araştırmanın soruları şu şekildedir;

- Ebeveynler işbirliğini nasıl tanımlamakta ve değerlendirmektedir?
- Ebeveynlere göre okul öğretmeni ile işbirliği deneyimleri ne şekildedir?
- Ebeveynlere göre rehabilitasyon öğretmeni ile işbirliği deneyimleri ne şekildedir?
- İşbirliği (ya da eksikliği) çocuğun eğitim sürecine ve ev uygulamalarına nasıl yansımaktadır?
- Ebeveynler bu işbirliğinin güçlenmesi için hangi ihtiyaç ve önerileri dile getirmektedir?

Çalışmada, bireylerin yaşam deneyimlerinden anlam çıkarılmasına imkân veren olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılacaktır (Van Manen, 1990). Bu desen ile ebeveynlerin işbirliği süreçlerinde yaşadıkları deneyimleri, algıları ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, en az altı aydır hem okula hem de rehabilitasyon merkezine devam eden özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin oluşturması planlanmıştır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenecektir (Patton, 2015). Katılımcı sayısının yaklaşık 12–15 ebeveynle görüşme yapılması planlanmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanılacaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Görüşmelerin ebeveynlerle yüz yüze, sessiz ve güvenli ortamlarda gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Katılımcılardan bilgilendirilmiş onam formu alınarak çalışmaya gönüllü katılımları sağlanacaktır. Görüşme formunda, ebeveynlerin öğretmenlerle iletişim biçimleri, işbirliğinin niteliği, yaşadıkları güçlükler ve önerilerine yönelik açık uçlu sorular yer alacaktır. Ayrıca temel demografik bilgiler için kısa bilgi formu kullanılacaktır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çalışmada toplanan veriler, tematik analiz yöntemiyle çözümlenecektir (Braun & Clarke, 2006). Analiz sürecinde veriler önce yazıya dökülecek, daha sonra anlamlı kodlara ayrılarak temalar oluşturulacaktır. Kodlamalar iki araştırmacı tarafından bağımsız şekilde yapılacak ve güvenirlik amacıyla kodlayıcılar arası görüş birliği sağlanacaktır (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Bulgular, katılımcıların cevaplarından doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma sonunda özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin, okul ve rehabilitasyon öğretmenleriyle kurdukları işbirliğini nasıl deneyimledikleri ortaya konulacaktır. Elde edilecek bulguların, ebeveynlerin hangi durumlarda öğretmenlerle daha kolay iletişim kurduğu, hangi noktalarda desteklenmeye ihtiyaç duyduğu ve işbirliği sürecinin çocukların eğitimine nasıl yansıdığı konusunda önemli bilgiler sunması hedeflenmektedir. Araştırma sonucunda bazı ebeveynlerin öğretmenlerle güçlü ve destekleyici ilişkiler kurduğunu, bazılarının ise iletişim eksikliği, bilgi paylaşımının yetersizliği ya da sürece dışlanmış hissetme gibi sorunlar yaşadığını dile getirmesi olasıdır. Bunun yanında ailelerin sosyodemorafik özelliklere göre işbirliği deneyimi algılarının farklı olması beklenmektedir. Eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin daha çok işbirliği beklentisi içinde olacakları düşünülmektedir.

Ayrıca çalışma, öğretmenlerin ebeveynlerle kurduğu etkileşimin yalnızca bilgi vermekle sınırlı kalmaması gerektiğini, ailelerin sürecin gerçek bir parçası olmak istediğini de ortaya koyabilir. Böylelikle araştırmadan elde edilecek sonuçların, hem okul hem rehabilitasyon kurumlarında aileyle işbirliğini güçlendirmeye yönelik uygulamalara rehberlik etmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: işbirliği, özel eğitim, ebeveyn

Kaynakça

- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2011). Özel gereksinimli öğrenciler ve özel eğitim. Kök Yayıncılık.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships*. Routledge.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Millî Eğitim Bakanlığı.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.). Sage.

Özgür, İ. (2020). Ailelerin özel eğitim sürecine katılım deneyimleri. Anadolu Eğitim Dergisi, 4(2), 150–167.

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods (4th ed.). Sage.

Turnbull, A., Turnbull, R., & Wehmeyer, M. L. (2015). Families, professionals, and exceptionality. Pearson.

Van Manen, M. (1990). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy. State University of New York Press.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ve Olumlu Davranış Geliştirmeleri İçin Ev-Temelli Olumlu Davranışsal Müdahaleler ve Desteği Aile Eğitim Modeli: Sosyal Geçerlik Verileri *

Meral Melekoğlu

Özel Eğitim Öğretmenliği, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa

Problem Durumu

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan çocuklar akademik becerilerde güçlük yaşamının yanında, davranışlarını kontrol etme, sosyal beceriler sergileme ve öz düzenleme becerilerinde desteğe gereksinim duymaktadırlar. Bu nedenle, ebeveynleriyle ve çevresindeki kişilerle sorunlar yaşamakta ve çoğu zaman ebeveynler çocuklarını nasıl destekleyeceklerini bilememektedir. Alanyazına göre çocuklar genellikle dışa yönelim, içe yönelim ve antisosyal problem davranışlar göstermekte; sosyal etkileşim, iletişim, sosyal kabul gibi sosyal becerilerde yetersizlik yaşayabilmektedirler. ÖÖG olan çocukların bu davranışları sergilemesinin en büyük nedeni özellikle öğrenmede yaşadıkları güçlükler ve öz düzenleme becerilerinin eksik olmasına bağlıdır. Zira akademik ve akademik olmayan becerilerde yaşanan güçlükler sarmal bir döngü halinde, ÖÖG olan bireyin ve ailesinin yaşam kalitesini oldukça olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Uluslararası alanyazın incelendiğinde, gerek özel gereksinimi olan gerekse tipik gelişim gösteren çocukların davranış ve sosyal beceri gibi gelişimlerinin desteklenmesinde yeni paradigmalara geliştirildiği, geleneksel yaklaşımlardan ziyade çocuğu merkeze alan çoklu disiplinlerle işbirliği gerektiren uygulamaların olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yeni yaklaşımlar, çocuğu düzeltmek yerine çocuğun yaşamında yer alan özellikle okul ve ev ortamındaki yetişkinlerin davranışlarında ve çocuğun bulunduğu çevrede düzenlemeler yapmayı esas almaktadır. Bu nedenle ailelere, çocuklarına olumlu davranışlar kazandırmak ve ailenin yaşam kalitesini artırmak için anlamlı, kalıcı ve sürdürülebilir iyileşmeler sağlayan etkili ve kanıt temelli destek hizmetlerine ihtiyaç vardır.

Dolayısıyla kanıta dayalı, aileyi temel alan uygulamalara ihtiyaç vardır ancak bu özellikte uygulama örnekleri oldukça sınırlıdır. Ailelerin katılımı, Olumlu Davranışsal Müdahaleler ve Desteği (ODD) Yaklaşımı uygulamalarında çocuklara uygun davranış, sosyal ve öz düzenleme becerileri kazandırmada oldukça önemlidir. Özellikle, özel gereksinimli çocukların ebeveynleri evde hem ebeveyn hem de öğretmen rolleri üstlenmektedir. Bu nedenle, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılımıyla ilgili ODD uygulamalarına olan ihtiyaç artmaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu çalışmanın amacı; (1) ODD temelinde öncelikle ebeveynlerin stres düzeyleri, işlevsel ebeveyn davranış düzeyleri ve aile içi iletişim becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. (2) İlkokul 3. ve 4. sınıfa devam eden ÖÖG olan çocukların problem davranışlarını azaltarak olumlu davranışlarını artırma, sosyal becerilerini ve öz düzenleme becerilerini geliştirme amaçlanmıştır. Bu amaçla, kanıta dayalı bir müdahale olan "Ev-Temelli Olumlu Davranışsal Müdahaleler ve Desteği Aile Eğitim Modeli" geliştirilmiş ve bu model ebeveynler aracılığıyla uygulanarak çocuklar ve ebeveynler için sonuçları değerlendirilmiştir. Bu bildiride bu proje uygulamasına yönelik eğitim modelinin uygulanışı ve sosyal geçerlik verileri sunulacaktır.

Yöntem

Bu bildiri bağlamında sunulacak olan çalışmanın yöntemi nitel araştırma yöntemidir. Projenin sosyal geçerliliğine ilişkin katılımcı ebeveynlerden hem kontrol listesi ile hem de açık uçlu görüşme soruları ile nitel veri toplanmıştır. Çocuklardan ise sadece açık uçlu sorular ile nitel veri toplanmıştır. Ailelerden veriler odak grup görüşmesi ve bireysel görüşmeler ile çocuklardan ise bireysel görüşmeler ile veri toplanmıştır. Sosyal geçerlik verileri 15 ebeveyn ve 14 çocuktan toplanmıştır.

Sosyal geçerlilik verisinin paylaşılması planlanan araştırmaya göre ÖÖG olan çocuklar ve ebeveynleri ev ortamında ODD'nin birinci aşama ve ikinci aşama seviyelerinde müdahaleleri öğrenmişler ve uygulamışlardır. Bu bağlamda, birinci aşama uygulamaları; katılımcıların ebeveynlik becerilerini desteklemek için eğitim modüllerinin hazırlanmasını, aile içindeki iletişim becerilerinin desteklenmesini, ev ortamında aile üyelerinin sorumluluklarının belirlenmesini, ailede beklenen davranışların ve disiplin kurallarının belirlenmesini içermektedir. İkinci aşama uygulamaları ise çoğunlukla çocukların ihtiyaçlarına göre öz düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik müdahaleleri içermektedir. Uygulama esnasında katılımcı aileler 18 saat etkileşimli teorik eğitim almış ve danışman eşliğinde kendi evlerinde 5 hafta uygulamalı atölye çalışmaları yapmıştır.

İlgili araştırma sonucunda, (1) ÖÖG olan çocukların ve ebeveynlerinin gereksinimleri belirlenip, eğitim modeli geliştirilip, etkililiği sınanmıştır. (2) Çocukların problem davranış, sosyal beceri ve öz düzenleme beceri düzeyleri, ebeveynlerin stres, işlevsel ebeveyn davranış ve aile içi iletişim düzeyleri belirlenmiş; (3) çocukların bazı problem davranış düzeylerinde azalma sağlanmış bazıları ise ortadan kaldırılmış, sosyal beceri ve öz düzenleme becerilerinde ilerleme kaydedilmiştir. (4) Ebeveynlerin işlevsel ebeveyn davranış becerilerinin ve aile içi işlevsel iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlanmış ve aile stres düzeyinde düşüş gözlenmiştir. Özellikle deney grubu ile kontrol grubu verileri karşılaştırıldığında deney grubundaki katılımcıların stres düzeylerinde anlamlı düzeyde düştüğü görülmüştür.

Çalışmadan elde edilen bulguların alanyazını desteklediği, öz düzenleme becerileri ile akademik beceriler arasında bir ilişki olduğu, ebeveynlerin tutum ve davranışlarının özellikle küçük çocuklara



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

uygun davranış kazandırmada önemli olduğu görülmüştür. Alanyazına göre aile rutinleri çocukların günlük ve öz düzenleme becerilerini etkileyen bir unsurdur. Çalışma sürecinde ailelerin günlük rutinleri üzerinde de etkili çalışmalar yapılmış ve bu durumun çocuklara olumlu yönde yansımıştır. Özetle, geliştirilen aile eğitim modelinin hedefler üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sosyal geçerlik verileri incelendiğinde; ebeveynlere uygulanan kontrol listesine göre sosyal geçerlilik yüzdesi %79'dur. Nitel verilere göre katılımcı ebeveynler, bu eğitim modelini araştırmaya dahil olmayan çocuklarına da uyguladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu modelin tanısı olmayan aileler ve çocukları için de uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Çocukların bazıları evde bir değişikliğin olmadığını bazıları ise ebeveyninde olumlu yönde kendisine karşı değiştiğini belirtmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulguların alanyazını desteklediği, öz düzenleme becerileri ile akademik beceriler arasında bir ilişki olduğu, ebeveynlerin tutum ve davranışlarının özellikle küçük çocuklara uygun davranış kazandırmada önemli olduğu görülmüştür. Alanyazına göre aile rutinleri çocukların günlük ve öz düzenleme becerilerini etkileyen bir unsurdur. Çalışma sürecinde ailelerin günlük rutinleri üzerinde de etkili çalışmalar yapılmış ve bu durumun çocuklara olumlu yönde yansımıştır. Özetle, geliştirilen aile eğitim modelinin hedefler üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: olumlu davranış desteği, aile eğitimi, öğrenme güçlüğü, öz düzenleme becerileri

* 121K780 nolu bu proje Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından finanse edildiğinden TÜBİTAK'a teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynakça

Lewis, T. J., & Sugai, G. (1999). Effective behavior support: A systems approach to proactive schoolwide management. *Focus on Exceptional Children*, 31(6), 24–47.

Melekoğlu, M. (2021). Olumlu Davranışsal Müdahaleler ve Desteği. *Özel Eğitim ve Kaynaştırma* (1. Basım). Editör: Diken, İ.H. Ankara: Pegem Akademi

Melekoğlu, M. ve Kayışdağ, E. (2021). Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek. *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Sosyal, Duygusal ve Davranışsal Destek* (5. Basım). Editörler: Melekoğlu, M. A. ve Sak, S. Ankara: Pegem Akademi

Melekoglu, M., & Diken, I. H. (2022). The effectiveness of school-wide positive behavioral interventions and supports in early childhood settings: A mixed model research. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE)*, 11(1), 109- 135. <https://doi.org/10.55020/iojpe.1052521>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Melekoğlu, M., (2017). Erken Çocukluk Döneminde Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği Eğitim Modeli Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Safran, S. P. (2006). Using the effective behavior supports survey to guide development of schoolwide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(1), 3–9.
<https://doi.org/10.1177/10983007060080010201>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yapay Zekâya Yönelik Hazırbulunuşluk ve Kaygı: Özel Eğitim Öğretmenleri ve Öğretmen Adayları Üzerine Derinlemesine Bir Analiz

Fidan Güneş Gürgör Kılıç ¹ & Didem Özdoğan ²

¹ Özel Eğitim Öğretmenliği, İstanbul Kültür Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul Kültür Üniversitesi

Problem Durumu

Bilim ve teknolojiye ileriyeleyle birlikte, teknolojik yeniliklerin pek çok alan üzerinde olduğu gibi eğitimde de önemli bir etkisi vardır. Eğitim alanına teknolojiyi entegre etmenin önemli yollarından biri de günümüzde yapay zekâ (YZ) kullanımından geçmektedir. Son yıllarda YZ uygulamaları eğitim ortamlarında giderek daha yaygın hâle gelmiştir (Hopcan ve ark., 2022).

Genel eğitimde olduğu gibi, dijital teknolojiler ve YZ'nin özel eğitime entegrasyonu da özel eğitim öğretmenlerini öğretim süreci boyunca desteklemenin değerli bir yolu olarak ifade edilebilir (Azizoğlu & Çakır, 2025). Özel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli bireylerin eğitiminin tüm aşamalarında — değerlendirme, program geliştirme ve öğretim materyali tasarımı vb — YZ'yi çok yönlü biçimlerde kullanabilmektedir (Hocaoğlu, 2025). Ayrıca YZ uygulamaları, özel eğitim öğretmenleri ve öğrencileri için öğretme-öğrenme sürecinin çeşitli yönlerini kolaylaştırıcı bir araç işlevi görebilmektedir. Örneğin, YZ öğretmenlerin iş yükünü azaltırken, özel gereksinimli öğrenciler için belirli içeriklerin özetlenmesi veya görselleştirilmesi gibi avantajlar sunabilir (Harkins-Brown, Carling & Peloff, 2025).

YZ'ye yönelik hazırbulunuşluk, öğretmenlerin YZ'yi öğretim uygulamalarına entegre etme konusundaki psikolojik ve pratik hazırlıklarını kapsamakla kalmayıp, aynı zamanda onların YZ'ye yönelik tutumları, algıladıkları faydalar ve YZ'ye ilişkin kaygıları aşma becerileri tarafından da etkilenmektedir (Granström & Oppi, 2025). Hazırbulunuşluk ve kaygı arasındaki etkileşime ek olarak, YZ'nin giderek yaygınlaşması bireylerin bu teknolojinin kullanımına dair endişelerini dile getirmesine neden olmuştur; çünkü YZ, insan psikolojisini farklı şekillerde etkileyebilmektedir (Li & Huang, 2020).

Alanyazın incelendiğinde, mevcut çalışmaların yapay zekâ (YZ)' ya yönelik hazırbulunuşluk (Wang ve ark., 2023; Darmawan, Rahman & Thamrin, 2024; Lucas ve ark., 2025; Ramazanoğlu & Akın, 2025; Granström & Oppi, 2025) ve YZ'ya yönelik kaygı (Hopcan, Türkmen & Polat, 2024) arasındaki



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ilişkileri ele aldığı görülmektedir. Ancak bu araştırmaların büyük çoğunluğu farklı branşlardan öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Özel eğitim öğretmenleri ve özel eğitim öğretmen adayları için YZ'ye yönelik hazırbulunuşluk ile YZ kaynaklı kaygı arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu doğrultuda, mevcut çalışma özel eğitim öğretmenleri ile özel eğitim öğretmen adaylarının YZ'ye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini, YZ kaynaklı kaygılarını ve YZ'ye ilişkin görüşlerini incelemeyi; ayrıca YZ'ye yönelik hazırbulunuşluğun YZ kaygısını yordayıp yordamadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarının yükseköğretim düzeyindeki öğretmen yetiştirme programlarında ve görevdeki öğretmenlerin öğretim yöntemlerine YZ entegrasyonuna ilişkin yeni politikaların geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu amaçlar doğrultusunda çalışma şu araştırma sorularına yanıt aramaktadır:

1. Özel eğitim öğretmenleri ve öğretmen adaylarının YZ hazırbulunuşluk ve YZ kaygı düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Özel eğitim öğretmenleri ve öğretmen adaylarının YZ hazırbulunuşluk ve YZ kaygı düzeyleri mesleki statüye (görevde / öğretmen adayı) göre farklılık göstermekte midir?
3. Özel eğitim öğretmenleri ve öğretmen adaylarının YZ hazırbulunuşluk ve YZ kaygı düzeyleri teknolojik yeterlik düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Özel eğitim öğretmenleri ve öğretmen adaylarının YZ hazırbulunuşluk ve YZ kaygı düzeyleri, eğitimde YZ kullanmaya yönelik ilgi düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Özel eğitim öğretmenleri ve öğretmen adaylarının YZ hazırbulunuşluk düzeyleri ile YZ kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Özel eğitim öğretmenleri ve öğretmen adaylarının YZ hazırbulunuşluk düzeyleri, YZ kaygılarını yordamakta mıdır?
7. Özel eğitim öğretmenleri ve öğretmen adaylarının YZ'ye ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma, özel eğitim öğretmen ve öğretmen adaylarının yapay zekâ (YZ) hazırbulunuşluk düzeyleri ile YZ'ye ilişkin kaygı düzeylerinin alt problemlerde ele alınan değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve bu kavramlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Bunun yanı sıra, daha küçük bir grup özel eğitim öğretmeni ve öğretmen adayı ile görüşme yapılarak nitel bir çalışma yürütülmüş; bu katılımcıların YZ'ye ilişkin bakış açıları derinlemesine incelenmiştir. Dolayısıyla araştırma, karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen (explanatory sequential design) desenindedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmanın nicel aşaması, özel eğitim öğretmen ve öğretmen adaylarından oluşan toplam 367 katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcıların 225'i kadın, 142'si erkek; 212'si özel eğitim öğretmen adayı, 155'i ise görevdeki özel eğitim öğretmendir. Nitel aşamada ise, gönüllü olarak görüşmelere katılmayı kabul eden beş görevdeki özel eğitim öğretmeni, beş ise özel eğitim öğretmen adayı olmak üzere toplam 10 katılımcı yer almıştır. Nicel aşamada kullanılan araçlardan ilki, Wang ve ark. (2023) tarafından geliştirilen, Özüdoğru ve Yıldız Durak (2024) tarafından Türkçeye uyarlanan, dört alt boyut ve toplam 18 maddeden oluşan beşli Likert tipi derecelendirme yapısına sahip Yapay Zekâ Hazırbulunuşluk Ölçeği'dir. Uyarlama çalışmasında ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .967, bu araştırmada ise .954 olarak hesaplanmıştır.

Nicel aşamada kullanılan ikinci ölçek, Wang ve Wang (2019) tarafından geliştirilen ve Terzi (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan Yapay Zekâ Kaygısı Ölçeği'dir. Bu ölçek, dört alt boyutta toplam 21 maddeden oluşmakta ve yedili Likert tipi derecelendirme yapısındadır. Uyarlama çalışmasında Cronbach alfa değeri .960, bu araştırmada da aynı şekilde .960 olarak bulunmuştur.

Nitel aşamada, katılımcıların demografik özelliklerini belirleyen bir bilgi formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Nicel veriler IBM SPSS Statistics 25 programı ile analiz edilmiştir. Katılımcı özelliklerini betimlemek için frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ölçeklerin iç tutarlılığını değerlendirmek için Cronbach alfa güvenirlik katsayıları kullanılmıştır. Veri dağılımının normalliğini incelemek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiş, kabul edilebilir aralık -1.0 ile +1.0 olarak belirlenmiştir. İki düzeyli değişkenlerde bağımsız örneklemeler için t-testi, üç veya daha fazla düzeyli değişkenlerde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) veya Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 ölçütüne göre değerlendirilmiştir.

Nitel veriler, tümevarımsal içerik analizi yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Kodlar tümevarımsal bir süreçle oluşturulmuş, daha sonra bu kodlar genel temalar altında gruplandırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Nicel bulgular, erkek katılımcıların YZ hazırbulunuşluk puanlarının kadınlara göre anlamlı düzeyde, kadın katılımcıların YZ kaygı puanlarının erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Nitel bulgular cinsiyete dayalı herhangi bir fark ortaya koymamıştır.

Nicel bulgular, öğretmenler ile öğretmen adayları arasında YZ hazırbulunuşluk ve YZ kaygısı bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir; bu sonuç nitel verilerle de desteklenmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Teknolojik yeterlik düzeyine göre, YZ hazırbulunuşluk puanları tüm gruplar arasında anlamlı farklılık göstermiştir. YZ kaygısı açısından yalnızca “yeterli” ve “kısmen yeterli” gruplar arasında fark bulunmuştur. Nitel bulgular, katılımcıların kendilerini teknolojik açıdan yeterli gördüklerini ortaya koymuştur.

Eğitimde YZ kullanma ilgisine göre, YZ hazırbulunuşluk puanlarının tüm alt gruplar arasında anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur. YZ kaygısında ise “ilgili” ve “ilgilenmeyen” katılımcılar arasında ve “ilgili” ve “biraz ilgili” gruplar arasında anlamlı fark saptanmıştır. Nitel bulgular, katılımcıların YZ kullanımına yönelik ilgilerinin genel olarak yüksek olduğunu; hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının YZ araçlarını eğitimsel ve günlük bağlamlarda kullandıklarını göstermiştir.

YZ hazırbulunuşluğu ile YZ kaygısı arasındaki ilişki negatif, çok zayıf ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ayrıca YZ hazırbulunuşluğu, YZ kaygısının anlamlı ve negatif bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Nitel veriler de bu bulguyu desteklemekte; katılımcılar kendilerini YZ’ye karşı yüksek düzeyde hazır ve düşük düzeyde kaygılı olarak tanımlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ (YZ), özel eğitim öğretmenleri, özel eğitim, öğretmen adayları, yapay zekâ hazırbulunuşluğu (YZH), yapay zekâ kaygısı (YZK), teknoloji entegrasyonu

Kaynakça

Azizoğlu, B., & Çakır, R. (2025). Özel eğitim öğretmenlerinin bit tutumları, dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve üretken yapay zekâ okuryazarlıklarının incelenmesi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 231–257.

Darmawan, E., Rahman, T. K. A., & Thamrin, N. R. (2024). Evaluating readiness and acceptance of artificial intelligence adoption among elementary school teachers. Jurnal Online Informatika, 9(2), 228–237. <https://doi.org/10.15575/join.v9i2.1385>

Granström, M., & Oppi, P. (2025). Assessing teachers’ readiness and perceived usefulness of AI in education: An Estonian perspective. Frontiers in Education, 10, 1622240. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1622240>

Harkins-Brown, A. R., Carling, L. Z., & Peloff, D. C. (2025). Artificial intelligence in special education. Encyclopedia, 5(1), 11. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia5010011>

Hocaoğlu, A. Y. (2025). Investigation of artificial intelligence awareness levels of special education teachers. Journal of Individual Differences in Education, 7(1), 1–16. <https://doi.org/10.47156/jide.163841>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Hopcan, S., Polat, E., Ozturk, M. E., & Ozturk, L. (2022). Artificial intelligence in special education: A systematic review. *Interactive Learning Environments*, 31(10), 7335–7353. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2067186>

Hopcan, S., Türkmen, G., & Polat, E. (2024). Exploring the artificial intelligence anxiety and machine learning attitudes of teacher candidates. *Education and Information Technologies*, 29(6), 7281–7301. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-11847-8>

Lucas, M., Bem-haja, P., Zhang, Y., Llorente-Cejudo, C., & Palacios-Rodríguez, A. (2025). A comparative analysis of pre-service teachers' readiness for AI integration. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100396. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100396>

Özüdoğru, G., & Yildiz Durak, H. (2024). Turkish adaptation of the AI readiness scale for preservice teachers. 10th International New York Academic Research Congresses on Social, Humanities, Administrative, and Educational Sciences, 11–13 July.

Terzi, R. (2020). An adaptation of the artificial intelligence anxiety scale into Turkish: Reliability and validity study. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(4), 1501–1515.

Wang, X., Li, L., Tan, S. C., Yang, L., & Lei, J. (2023). Preparing for AI-enhanced education: Conceptualizing and empirically examining teachers' AI readiness. *Computers in Human Behavior*, 146, 107798. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107798>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özel Eğitim Anaokullarında Çalışan Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi

Merve Gök ¹ & Mehtap Coşgun Başar ¹

¹ Özel Eğitim Öğretmenliği, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

Okuma becerisi, bireyin yaşamının her alanını etkileyen temel bir yeterliliktir. Özellikle birinci sınıfta kazanılan bu beceri, akademik başarı için vazgeçilmez bir önkoşul olup, öğrencinin hayatı boyunca göstereceği performansı doğrudan etkilemektedir (Turna, 2021). Bu bağlamda ilkokulun temel hedefi okuma becerisinin kazandırılmasıdır ve tüm öğrencilerin birinci sınıfta okumayı öğrenmiş bir şekilde tamamlamış olması beklenmektedir.

İlkokula başlamak, çocuğun hayatındaki en önemli dönüm noktalarından biridir. Çocuk gününün önemli bir vaktini okulda öğretmeni ve arkadaşlarıyla geçirmektedir. Bu süreçte okulda sağlıklı ilişkiler kurması, öğretmenin yönergelerini yerine getirmesi, sosyal kurallara uyması ve okuma yazma gibi akademik becerileri kazanması beklenmektedir (Oktay ve Unutkan, 2003). Çocuğun istenen hızda ve nitelikte bu görevleri yerine getirmesi ise onun hazır bulunuşluğuna bağlıdır. Hazır bulunuşluk ise büyük ölçüde okul öncesi dönemde oluşmaktadır.

İnsan gelişiminin en kritik dönemlerinden olan okul öncesi dönem, çocuğun bilişsel, sosyal, dil becerileri ve duygusal gelişiminin temellerinin atıldığı, yaşam boyu sürecek öğrenme sürecinin başlangıcını oluşturur. Çocuk bu süreçte çevresiyle kurduğu etkileşim ve deneyimler aracılığıyla dış dünyayı anlamlandırır ve her bir gelişim alanı için temel oluşturur. Bu süreçte çocukların gelişimi için hem aile hem okul tarafından desteklenmesi ve takip edilmesi çocuğun hayata hazırlanması açısından oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitimi, çocuğun doğumundan ilkokula kadar dönemi kapsayan; bireyin gelişim evrelerine ve bireysel özelliklerine uygun, çeşitli öğrenme uyaranları ve destekleyici eğitim ortamı sunan, fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerini güçlendiren, toplumun kültürel değerleriyle uyumlu bir şekilde sosyalleştiren ilkokula geçiş için temel oluşturan ve temel eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası sayılan kapsamlı bir gelişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Kartal, 2011). Gelişimin en hızlı ve öğrenme kapasitesinin en yoğun olduğu okul öncesi dönemde kazanılan temel beceriler, çocukların gelecekteki akademik, sosyal ve duygusal yaşamın yönünü belirleyen yapı taşlarıdır (Uludağ ve Durmuş, 2020). Bu dönemde erken okuryazarlık becerilerini kazanmış olan çocukların ilkokula başladıklarında okumayı öğrenme sürecinde daha avantajlı olduklarını ve erken



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

okuryazarlık becerilerinin ilkokuldaki okuma becerisinin en önemli göstergesidir (Nelson, 2005; Spira, Bracken ve Fischel, 2005; Bingham ve Terry, 2013).

Erken okuryazarlık, çocukların formal okuma yazma öğretimine başlamadan önceki dönemde okuma yazmaya yönelik bilgi, beceri ve tutumları olarak tanımlanmaktadır (Baker, 2013; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık becerileri, birçok araştırmacı tarafından belirli ortak bileşenlerden çerçevesinde tanımlanmaktadır. Erken okuryazarlığın bileşenleri, sesbilgisel farkındalık, sözcük farkındalığı, dinlediğini anlama becerisi, yazı farkındalığı ve harf farkındalığı olarak ele alınmaktadır (Casey & Howe, 2002; Whitehurst & Lonigan, 2001).

Erken okuryazarlık becerileri, çocukların okul öncesi dönemde kazanması beklenen ve ileriki okuma ve okul başarısı için önemli yordayıcılardan birisidir (Nelson, 2005; National Early Literacy Panel [NELP], 2008; Spira, Bracken ve Fischel, 2005). Erken okuryazarlık becerileri kapsamında desteklenmiş olan çocuklar formal okuma yazma becerilerine daha hızlı uyum sağladıkları belirtilmiştir (Justice ve Ezell, 2004). Okula başlamadan önce bu becerileri kazanmayan çocukların ise okuma yazma kazanımında güçlükler yaşadığı gözlemlenmiştir (Goodman vd., 2010).

Yapılan araştırmalar doğrultusunda erken okuryazarlık becerilerinin ileriki akademik hayatı için kritik bir öneme sahip olduğunu görmekteyiz. Erken çocukluk döneminde çalışan öğretmenlerin erken okuryazarlık kapsamındaki farkındalık düzeyleri, çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin artması, okuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunların azalması ve akademik başarılarının yükselmesi açısından kritik bir rol oynar (Dennis & Horn, 2011). Türkiye’de özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri, okul öncesi öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri desteklemektedir. Bu bağlamda her iki grupta yer alan öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin bilgiye sahip olmaları ve bu becerilerin öğretiminde yetkin olmaları önemlidir.

Alan yazında ilgili araştırmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmenleri ile erken okuryazarlığa yönelik birçok araştırmanın yürütüldüğü görülmektedir. Ancak bu çalışmalar içerisinde özel eğitim anaokulunda görev yapan özel eğitim öğretmenlerine yönelik araştırma bulunmamaktadır. Bu bağlamda özel eğitim anaokulunda görev yapan okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek ve bu düzeyleri derinlemesine incelemek amacıyla karma araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırma sürecinde hem nicel hem de nitel veri toplama teknikleri kullanılmış; elde edilen bulgular birbirini destekleyecek şekilde analiz edilmiştir. Bu doğrultuda çalışma, açıklayıcı sıralı karma desen kapsamında yürütülmüştür (Creswell, 2002). Söz konusu desen, değişkenler arasındaki ilişkilerin daha



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bütüncül biçimde anlaşılmasına olanak tanımakta ve nicel verilerin ardından toplanan nitel verilerle elde edilen sonuçların derinlemesine yorumlanmasına imkan sağlamaktadır (Mertens, 2020).

Araştırmanın nicel aşamasında ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin belirlenmesine imkan sağlayan ve mevcut durumu betimleyici bir nitelik taşıyan desenlerden biridir (Karasar, 2016). Bu sayede öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri ile çeşitli demografik değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur.

Araştırmanın nitel aşamasında ise fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını, deneyimlerini ve bunlara yükledikleri anlamları derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir nitel araştırma desendir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu doğrultuda öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerine dair görüşleri, deneyimleri ve uygulamaları ayrıntılı biçimde incelenmiştir.

Bu iki aşamalı yapı, araştırmanın karma yöntem yaklaşımıyla yürütülmesini gerekli kılmıştır. Açıklayıcı sıralı karma desen, nicel bulguların ardından gerçekleştirilen nitel veri toplama süreciyle sayısal sonuçların daha derinlemesine açıklanmasına olanak tanıyan etkili bir model sunmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2011). Bu sayede, bir yandan nicel veriler aracılığıyla öğretmenlerin bilgi düzeyleri ölçülmüş; diğer yandan ise nitel araştırma yöntemiyle katılımcıların tutumları ve düşünceleri ayrıntılı biçimde incelenebilmiştir (Özmen & Karamustafaoğlu, 2019).

Araştırmanın ilk aşamasında, öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin bilgi düzeylerini nicel olarak belirlemek amacıyla Öğretmen Kişisel Bilgi Formu ve EROBİT uygulanmıştır. Bu nicel veriler, öğretmenlerin demografik özellikleri ile erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeylerinin sayısal olarak ortaya konulmasına olanak sağlamıştır.

Nicel bulguların daha derinlemesine anlaşılması ve öğretmenlerin bilgi düzeylerine ilişkin algılarının açıklanması amacıyla araştırmanın ikinci aşamasında nitel veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, iki farklı öğretmen grubundan (okul öncesi öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni) toplam 15 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilmesi beklenen sonuçlar, özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sözcük dağarcığı, dinlediğini anlama, yazı farkındalığı ve harf farkındalığı gibi alt becerilere ilişkin bilgi düzeylerinin farklılık gösterdiği düşünülmektedir. Ayrıca hizmet içi eğitim almış ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin erken okuryazarlık konusunda daha yüksek bilgi düzeyine sahip oldukları öngörülmektedir. Nitel bulguların ise öğretmenlerin erken okuryazarlık



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öğretiminde materyal eksikliği, bireysel farklılıklara uygun yöntem geliştirme güçlüğü ve uygulama sınırlılıkları yaşadıklarını ortaya koyması beklenmektedir. Çalışmanın sonuçlarının, özel eğitimde erken okuryazarlık öğretiminin niteliğini artırmaya ve öğretmen eğitime yönelik öneriler geliştirmeye katkı sağlaması düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: erken okuryazarlık, özel eğitim anaokulu, özel eğitim

Kaynakça

Accardo, I. P., Capute, A., & Shapiro, B. Early Identification of Children At Risk for Reading Disabilities: Phonological Awareness and Some Other Promising Predictors.

Akdal, D. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin “sesbilgisel farkındalık” kavramına yönelik bilgi düzeyleri ve sınıf içi etkinlikler. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(2), 496-515.

Akyol, H. (2012). Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık Akyol, H. (2012). Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Akyol, H. (2012). Türkçe öğretimi: Kuramdan uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Alahmari, S. A., Aftab, M. J., & Amjad, F. (2025). Challenges in literacy skills development in early childhood special education in inclusive setting. American Journal of Psychiatric Rehabilitation, 28(1), 661-671.

Alatalo, T., & Westlund, B. (2021). Preschool teachers' perceptions about read-alouds as a means to support children's early literacy and language development. Journal of Early Childhood Literacy, 21(3), 413-435.

Allinder, R. M., Dunse, L., Brunken, C. D., & Obermiller-Krolikowski, H. J. (2001). Improving fluency in at-risk readers and students with learning disabilities. Remedial and Special Education, 22(1), 48-54.

Altıparmak, S. (2010). Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin okuma-yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Altun, S. A., & Bay, Ö. Ş. Ç. D. N. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ambrose, S. E., VanDam, M., & Moeller, M. P. (2014). Linguistic input, electronic media, and communication outcomes of toddlers with hearing loss. *Ear and hearing*, 35(2), 139-147.

Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current directions in psychological Science*, 14(5), 255-259.

Anthony, J., L. and Lonigan. C. J. (2004). The nature of phonological awareness: converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 43-55.

Aral, N., & Kandır, A. A. ve Can Yaşar, M. (2002). *Okulöncesi Eğitim*, 1.

Arı, R., Bay, D. N., & Kanat, S. (2016). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerileri ve ilkokula hazır bulunuşluk. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 1–14.

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.

Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar*. Ankara: Gündüz Yayıncılık.

Aypak Caba, H. (2022). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okur yazarlık becerileri hakkında görüşleri ile öğretme ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi.

MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*.

6 Şubat 2023 Depremlerinin İşitme Kayıplı Çocukların Eğitime Erişimi ve Devamlılığı Üzerine Etkileri

Ramazan Bekar ¹, Mahire Kılıç ², Seda Küpeli ³ & Yunus Yılmaz ¹

¹ Özel Eğitim Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi

² Özel Öğretim Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi

³ Özel Eğitim Bölümü İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Türkiye, 6 Şubat 2023'te yaşadığı yüzyılın felaketi olarak nitelendirilen depremlerle, afet yönetimi ve kriz müdahalesi sistemlerini derinden sınavan bir süreci yaşamıştır (Dinçer, vd., 2023). Bu tür toplumsal travmalar, toplumun tüm kesimlerini etkilese de, özel gereksinimli bireyleri orantısız bir şekilde etkilemektedir. Depremi yaşayan bireylerin yaşadıkları zorluklara ek olarak özel gereksinimlerine bağlı farklı zorluklar yaşamaktadır (Alexander, vd., 2012). Özel gereksinimli olma durumu afet açısından ele alındığında iki boyutta değerlendirilmelidir. İlk olarak bireysel özelliklerden kaynaklı yaşanan ekstra zorluklar öne çıkarken bu zorluklar baş etmede de güçlükler yaşayabilirler (Alexander, 2015;). İşitme kayıplı bireylerde her özel gereksinimli birey gibi bireysel özelliklerine bağlı olarak afetin her aşamasında (afet anı, acil müdahale ve iyileşme) zorluklar yaşamaktadır. Bu bağlamda, işitme kayıplı bireyler, benzersiz ve hayati zorluklarla karşı karşıya kalmıştır. İşitme engeli, görünür bir engel olmaması nedeniyle, enkaz altında veya kaotik ortamlarda hızla "görünmez" hale gelebilmekte ve bireyleri ikincil risklere (iletişim kuramama, yönergeleri duymama, tehlikelerden habersiz kalma) maruz bırakmaktadır (Kailes ve Enders, 2007; Peek ve Stough; 2010). Koklear implant veya işitme cihazı gibi cihazlara olan bağımlılık, elektrik kesintileri, cihaz kaybı veya bozulması durumunda bireyleri tamamen izole olmuş bir hale sokabilmektedir. Mevcut afet protokolleri ve kurtarma operasyonları, büyük ölçüde işiten bireylere yönelik tasarlandığı için, "duyamayan" ve "sesini duyuramayan" bu grup için ciddi erişilebilirlik açıkları barındırmaktadır. Deprem anı yaşanan bu zorluklara deprem sonrası süreçte yenilerinin eklenmesi kuvvetle muhtemeldir (Kailes, ve Enders, 2007; Phillips, vd., 2021). Eğitim ve sağlık hizmetlerine, işitme cihazı veya koklear implant cihaz ve parçalarına erişememe yeni zorluklar yaşatmaktadır. Bu durum özellikle işitme kayıplı çocukların dil gelişiminde cihazın sürekli kullanımı, erken ve doğru aile eğitiminin önemi düşünüldüğünde yaşanan sorunun önemini daha anlaşılır kılmaktadır (Moeller, vd., 2007). İşitme kayıplı bireyler için deprem öncesi, deprem anı ve sonrası yaşanan durumların anlaşılması ve sürece ilişkin iyileştirilmelerin yapılması gerekmektedir. Bu çalışma, 6 Şubat depremlerinin, işitme kayıplı bireyler ve onların aileleri üzerindeki çok boyutlu etkisini derinlemesine inceleyen bir durum



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

çalışmasıdır. Araştırma, bu özel grubun afet deneyimlerine odaklanarak, literatürdeki kritik bir boşluğu doldurmayı ve kapsayıcı, erişilebilir afet politikalarının geliştirilmesine yönelik veriye dayalı öneriler sunmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu durum çalışmasının temel amacı, 6 Şubat 2023 depremlerinin, işitme kayıplı çocuğa sahip aileler ile yetişkin koklear implant/işitme cihazı kullanıcıları üzerinde yarattığı etkiyi bütüncül bir şekilde ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları şu şekildedir:

- Afet anında ve sonrasında karşılaşılan iletişim, güvenlik ve sağlık hizmetlerine erişim gibi temel zorluklar nelerdir?
- Bireylerin ve ailelerin bu zorluklarla baş etmek için geliştirdikleri bireysel ve kolektif stratejileri nelerdir?
- Sivil toplum, özel sektör ve devlet kurumlarının rollerini ve bu süreçteki etkinlikleri nelerdir?
- Mevcut afet yönetimi çerçevesindeki sisteme yönelik öneriler nelerdir?

Bu araştırma, nitel bir durum çalışması (Bogdan ve Biklen, 2007; Creswell, 2016; Simons, 2014) deseniyle kurgulanmıştır. Araştırmanın "durumu", 6 Şubat 2023 depremlerinden etkilenen işitme kayıplı bireyler ve ailelerinin kolektif deneyimidir. Bu bildiride sunulan bulgular, devam etmekte olan daha geniş kapsamlı araştırmanın ilk aşamasını temsil etmektedir. Veri toplama sürecinin bu ilk aşamasın, doküman incelemesi (Creswell, 2016) tekniği kullanılmıştır. Sosyal medya platformlarında işitme engelli bireylere ve ailelerinin kendilerinin veya onlara yönelik, depremle doğrudan ilişkili olarak paylaşılmış 100'ün üzerinde kullanıcı gönderisi ve yorumu, doğal veri setleri olarak derinlemesine analiz edilmiştir. Bu dijital dokümanlar, katılımcıların olay anındaki ve sonrasındaki ham, filtrelenmemiş duygu ve deneyimlerini yansıtmaları açısından son derece zengin bir veri kaynağı oluşturmuştur. Verilerin analizinde, Braun ve Clarke'un altı aşamalı modeli temel alınarak tematik analiz yöntemi uygulanmıştır. Süreç, verilerin sistematik kodlanması, kodların alt temalarda örgütlenmesi ve nihayetinde beş ana temanın oluşturulması şeklinde ilerlemiştir. Analiz süreçte, veriye tümevarımsal olarak yaklaşmış ve temalar veri setinin içinden doğal olarak ortaya çıkarılmıştır. Çalışmanın bir sonraki aşamasında, bu ilk bulguları doğrulamak ve derinleştirmek amacıyla, afet bölgesinden ve diğer bölgelerden seçilecek işitme kayıplı bireyler ve aileleriyle yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler (Yıldırım ve Şimşek, 2021) gerçekleştirilecektir. Araştırmanın tüm süreçlerinde inandırıcılık ve etik ilkelere (Creswell, 2016; Guba, 1981; Merriam ve Tisdell, 2015) titizlikle uyulmuştur. Bu kapsamda araştırmaya başlamadan önce etik kurul izni alınmıştır. Kişilerin kimliklerini deşifre edecek hiçbir veri araştırmaya dahil edilmemiştir. Verilerin tamamı herkese açık paylaşımlar üzerinden toplanmıştır. Derinlemesine veriye ulaşabilmek, ulaşılan veriyi doğrulamak ve inandırıcılık için veri toplama teknikleri (doküman, görüşme, araştırmacı günlüğü) çeşitlendirilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın ilk bulguları, işitme engelli bireylerin deprem deneyimini beş ana temada özetlemektedir. İlk olarak, "Afet Anı ve Acil Durum Yönetiminde Zorluklar" teması altında, iletişim kopukluğu, teşhis edilememe tehlikesi, yardımcı cihazlara erişim zorluğu ve psikolojik şok gibi başlıklar öne çıkmaktadır. İkinci tema olan "Afet Sonrası Hizmetlere Erişim Sorunları", işitme cihazı ve pil teminindeki kesintilerin yanı sıra sağlık hizmetleri ve eğitim süreçlerindeki aksaklıklar görülmektedir. "Dayanışma Ağları ve Kurumsal Destek Mekanizmaları" temasında sivil toplum kuruluşları ile ticari firmaların destek sağladığı ve topluluk içi karşılıklı yardımlaşmanın hayati bir rol oynadığı gözlemlenmiştir. Dördüncü tema, bireylerin geliştirdiği "Bireysel ve Toplumsal Risk Azaltma Stratejileri" başlığında pratik çözümler, iletişim becerilerini çeşitlendirme ve kimliklendirme yöntemleri öne çıkmaktadır. Son olarak, "Sistemik Eksiklikler ve Politika Önerileri" teması, mevcut afet planlarının işitme engelli bireyleri kapsamadığını, teknoloji ve tasarımda eksiklikler bulunduğunu ve sosyal güvenlik sistemlerinde esnekliğe duyulan acil ihtiyacı vurgulamaktadır. Bu çok boyutlu bulgular, söz konusu sorunların teknik olduğu kadar temel bir insan hakları meselesi olduğuna işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: işitme kaybı, koklear implant, deprem, afet yönetimi, engellilik, durum çalışması

Kaynakça

- Alexander, D., Gaillard, J. C., & Wisner, B. (2012). Disability and disaster. In Handbook of hazards and disaster risk reduction (pp. 413-423). Routledge.
- Alexander, D. (2015). Disability and disaster: An overview. Disability and disaster: Explorations and exchanges, 15-29.
- Bogdan, R. C. and Biklen, K. S. (2007). Qualitative research for education: An introduction to theory methods (5th edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Creswell, J.W. (2016). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (Çev. Ed.: S.B. Demir). Ankara: Eğiten
- Dinçer, İ., Akin, M. K., Akin, M., Orhan, A., Ozan, O., Varol, M. B., & Benlioğlu, T. B. (2023). Şubat 2023 Kahramanmaraş depremleri. Konuralp Medical Journal, 14(1), 1-16.
- Guba, E.G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. ERIC/ECTJ Annual Review Paper, 29(2), 75-91.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kailes, J. I., & Enders, A. (2007). Moving beyond “special needs” A function-based framework for emergency management and planning. *Journal of Disability Policy Studies*, 17(4), 230-237.

Merriam, S. B. and Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

Moeller, M. P., Tomblin, J. B., Yoshinaga-Itano, C., Connor, C. M., & Jerger, S. (2007). Current state of knowledge: Language and literacy of children with hearing impairment. *Ear and hearing*, 28(6), 740-753.

Phillips, B. D., Neal, D. M., & Webb, G. R. (2021). *Introduction to emergency management and disaster science*. Routledge.

Peek, L., & Stough, L. M. (2010). Children with disabilities in the context of disaster: A social vulnerability perspective. *Child development*, 81(4), 1260-1270.

Simons, H. (2014). Case study research: In-depth understanding in context. P.E. Nathan (Ed.) *The Oxford handbook of qualitative research içinde* (s.455-470). Oxford: Oxford University Press

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özel Gereksinimli Bireylerin Ortaöğretime Geçiş Süreçlerinin Ebeveyn Bakış Açısıyla İncelenmesi

Esra Öztürk ¹ & Gülcihan Yazçayır ²

¹ Özel Eğitim Öğretmenliği, Ahmet Edip Önder Özel Eğitim Meslek Okulu

² Özel Eğitim Öğretmenliği, Bursa Uludağ Üniversitesi

Problem Durumu

Bireyler yaşamları boyunca farklı ortamlara, rollere ve koşullara uyum sağlamak durumunda kalmakta ve bu süreçte çeşitli değişimlerle karşılaşmaktadır. Bazı değişimler fark edilmeden yaşanırken, bazıları bireyin gelişiminde kritik dönüm noktaları olarak önem kazanmaktadır (Fowler vd., 1991; Brandes vd., 2007). Alanyazında “geçiş” kavramı, yalnızca mekânsal veya çevresel değişiklikleri değil, bireyin gelişimsel sürekliliğini destekleyecek biçimde yeni durumlara uyum sağlama ve bu süreci planlı olarak yönetme sürecini ifade etmektedir (Kagan ve Neuman 1998; Rous vd., 2007). Geçiş, çocukluktan yetişkinliğe uzanan yaşam döngüsünde farklı eğitim kademeleri, roller ve hizmetler arasında bireyin gelişimsel ve bağlamsal ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleşen çok boyutlu bir süreçtir (Shoffner ve Williamson, 2000; Kochhar-Bryant vd., 2009).

Eğitim kademeleri arasındaki geçişler, bireylerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini doğrudan etkileyen kritik eşiklerdir. İlköğretimden ortaöğretime geçiş, öğrencilerin eğitim yolculuğunda önemli bir dönemeçtir ve özel gereksinimli öğrenciler için hem fırsatlar hem de zorluklar içermektedir (Pitt vd., 2021). Bu dönemde öğrenciler, öğretmen değişiklikleri, disiplin anlayışındaki farklılıklar, artan akademik beklentiler, ödev yükünün çoğalması ve yeni öğretim yöntemlerine uyum sağlama gibi güçlüklerle karşılaşmaktadır (Carter vd., 2005; Maras ve Aveling, 2006). Özel gereksinimli öğrenciler açısından süreç, okul binalarının karmaşık yapısı, ulaşım düzenlemelerindeki değişiklikler ve sosyal ilişkilerdeki kırılmalar nedeniyle daha da karmaşık hale gelmektedir (Çelik, 2018).

Geçiş süreci, aileler açısından da çeşitli güçlükler içermektedir. Brigham ve Aguilar (2011), ortaokuldan liseye geçişte ailelerin yoğun kaygı yaşadığını ve bunun çocukların uyum süreçlerini etkilediğini bildirmiştir. Aileler, yeterli bilgilendirme ve rehberlik eksikliği nedeniyle belirsizlik yaşamaktadır. Benzer şekilde, Yates (2023) çalışmasında, otizmli çocukların anneleri, çocuklarının geçiş sürecinde destek eksikliği nedeniyle psikolojik stres ve endişe yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu bulgular, ailelerin geçiş sürecinde bilgi eksikliği, destek yetersizliği ve belirsizlikten kaynaklı kaygılarla karşılaştığını göstermektedir (Brigham ve Aguilar, 2011; Yates, 2023).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin ilköğretimden ortaöğretime geçiş süreci, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile düzenlenmiştir. Yönetmelik, öğrencilerin gelişimsel, akademik ve sosyal özelliklerinin bütüncül biçimde değerlendirilmesini, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının gözden geçirilmesini, gerekli destek hizmetlerinin planlanmasını ve öğrencinin yeni eğitim ortamına uyumunun izlenmesini öngörmektedir (MEB, 2018). Öğrenciler, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde yürütülen değerlendirme ve tanılama sürecinden geçirilmekte ve il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından uygun eğitim ortamına yönlendirilmektedir.

Ancak uygulamada çeşitli güçlükler ortaya çıkmaktadır. Dayı, Ataman ve Köşretiş (2022), ailelerin RAM’larda yürütülen değerlendirme sürecinde yeterince bilgilendirilmediğini ve farklı uygulamalara maruz kaldıklarını belirtmiştir. Aktaş, Kot ve Yıkılmış (2020) geçiş planlaması ve hizmetler arasındaki koordinasyon eksikliğinin, öğrencilerin sunulan hizmetlerden yeterince yararlanamamasına yol açtığını vurgularken, Ulugöl ve Erbaş (2020) planlama ve destek hizmetlerinin yetersizliğinin öğrencilerin yeni okul ortamına uyumunu zorlaştırdığını ortaya koymuştur.

Bu bağlamda, özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretimden ortaöğretime geçiş süreçlerinin aileler tarafından nasıl deneyimlendiğinin incelenmesi önemlidir. Bu çalışma, özel gereksinimli öğrencilerin ortaöğretime geçiş süreçlerini aile bakış açısıyla ele alarak, sürecin planlanması ve yürütülmesinde ailelerin deneyimlerini anlamayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimli bireylerin ilköğretimden ortaöğretime geçiş süreçlerini ailelerin deneyimleri ve görüşleri üzerinden incelemektir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile tasarlanmıştır. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Creswell (2013) de fenomenolojiyi, bireylerin bir olguyla ilgili deneyimlerinin ortak anlamını ortaya çıkaran ve olgunun özünü açıklayan bir desen olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda çalışma, ilköğretimden ortaöğretime geçiş sürecinin aileler tarafından nasıl deneyimlendiğini ve bu deneyimlerin sürecin farklı boyutlarını nasıl aydınlattığını ele almıştır.

Araştırmanın katılımcıları, bilgi açısından zengin durumları belirlemeye imkân veren ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcı ölçütü, ilköğretimden ortaöğretime geçiş yapmış (9.Sınıfa Başlayan) özel gereksinimli çocuğun ebeveyni olmaktır. Bu sayede ilköğretimden ortaöğretime geçiş sürecine ilişkin doğrudan ve anlamlı bilgiler toplanmıştır. Bu ölçütü karşılayan 20 ebeveyn araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır.

Veri toplama sürecinde, katılımcıların deneyimlerini detaylı biçimde ifade edebilmeleri için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Analiz süreci, ailelerin perspektiflerini temalar hâlinde



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ortaya koyarak, ilköğretimden ortaöğretime geçiş sürecinin çeşitli boyutlarını aydınlatmıştır. Bu süreçte veriler, Creswell'in (2013) önerdiği adımlar izlenerek (1) verilerin transkripsiyonu ve okunması, (2) anlamlı ifadelerin belirlenmesi, (3) bu ifadelerin kodlanması, (4) temaların oluşturulması ve (5) temaların özüne ilişkin betimlemelerin yapılmasıyla ailelerin deneyimleri temalar hâlinde sistematik biçimde yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmadan beklenen sonuçlar şu şekildedir: Özel gereksinimli bireylerin ortaokuldan liseye geçiş sürecinde ebeveynlerin okul tercihini belirleyen temel etmenler; çocuğun mesleki hedefleri ve kapasitesine uygunluk, okulun konumu, sosyal çevresi ve eğitim programının yapısıdır. Süreç çoğunlukla Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) yönlendirmeleri, öğretmen tavsiyeleri ve çevresel kaynaklara dayalı olarak ilerlemektedir. Ancak kayıt dönemlerinde yaşanan iletişim eksiklikleri, belirsizlikler ve kontenjan sınırlılıkları aileler açısından önemli güçlükler yaratmaktadır. Bazı ebeveynler geç bilgilendirme, red yanıtları veya evrak gecikmeleri nedeniyle yoğun stres yaşamaktadır. Ayrıca fiziksel erişim güçlükleri, okul gezilerinde karşılaşılan engeller ve binalara erişimdeki yetersizlikler sürecin karmaşıklığını artırmaktadır.

Geçiş döneminde ebeveynlerin kaygısı; çocuğun yeni ortama uyumu, güvenliği, ergenliğe bağlı duygusal zorlanmalar ve gelecekte bağımsız yaşam kurma beklentileriyle artmaktadır. Bu kaygılar, lise sonrası istihdam ve toplumsal kabul konularına da uzanmaktadır. Bulgular, ailelerin özellikle bilgi, rehberlik ve duygusal destek hizmetlerine gereksinim duyduklarını göstermektedir. Sürecin kolaylaştırılması için bilgilendirme, rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi ve kapsayıcı politika düzenlemelerinin yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: geçiş, ortaöğretime geçiş, liseye geçiş, özel gereksinimli bireyler

Kaynakça

Aktaş, B., Kot, M., & Yıkmış, A. (2020). Özel eğitimde geçiş planlama ve hizmetleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21(1), 149-170.

Brandes, J. A., Ormsbee, C. K. ve Haring, K. A. (2007). From early intervention to early childhood programs: Timeline for early successful transitions (TEST). *Intervention in School and Clinic*, 42(4), 204-211.

Brigham, F. J., & Aguilar, E. (2011). Middle school to high school transition: Parent experiences and challenges. *Journal of Educational Research*, 104(3), 191-200.

Carter, E. W., Clark, N. M., Cushing, L. S., and Kennedy, C. H. (2005). Moving from elementary to middle school: supporting a smooth transition for students with severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 37(3), 8-14.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Creswell, J.W. (2013) Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 4th Edition, SAGE Publications.

Çelik, S. (2018). Özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okulöncesine geçiş süreçlerinin biyoeekolojik sistemler kuramına dayalı olarak incelenmesi: Bir geçiş modeli önerisi [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Dayı, E., Ataman, S., & Köşretaş, B. (2022). Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme Sürecinde İş Birliği: Aile Deneyimleri. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42(3), 2663-2693.

Kochhar-Bryant, C., Bassett, D. S. ve Webb, K. W. (2009). Transition to postsecondary education for students with disabilities. Corwin Press.

Kohler, P. (1996). Taxonomy for transition programming a model for planning, organizing, and evaluating transition education, services and programs.

Maras, P. and Aveling, E. L. (2006). Students with special educational needs: Transitions from primary to secondary school. British Journal of Special Education, 33(4), 196- 203.

MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Milli Eğitim Bakanlığı.

Pitt, F., Dixon, R., & Vialle, W. (2021). The transition experiences of students with disabilities moving from primary to secondary schools in NSW, Australia. International Journal of Inclusive Education, 25(7), 779-794.

Rous, B., Teeters Myers, C. ve Buras Stricklin, S. (2007). Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. Journal of Early Intervention, 30(1), 1-18.

Ulugöl, F. & Erbaş, E. (2020). Özel gereksinimi olan öğrencilerin okul dönemi geçişleri: Yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri. Trakya Eğitim Dergisi, 10(2), 444-459.

Yates, S. (2023). Parent perspectives on autism and school transition: Challenges and stress. Journal of Autism and Developmental Disorders, 53(4), 987–1001.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Otizm Tanısı Sonrasında Aile Yaşamındaki Sosyal, Duygusal ve Eğitsel Süreçlerdeki Değişimler

Zekai Alper Alp ¹, Mehmet Okur ² & Sait Burak Yılmaz ³

¹ Özel Eğitim, Erciyes Üniversitesi

² Özel Eğitim Bölümü, Kafkas Üniversitesi

³ Özel Eğitim Öğretmenliği, Kafkas Üniversitesi

Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı, yalnızca tanı alan bireyin yaşamını değil, aynı zamanda bu bireyin ailesinin sosyal, duygusal ve eğitsel yapısını da bütüncül biçimde etkilemektedir. Tanılanma süreci çoğu aile için beklenmedik, sarsıcı ve kimi zaman da yıkıcı bir deneyimdir. Ebeveynler; bu süreçte genellikle şok, inkâr, suçluluk, kabullenme ve yeniden uyum sağlama gibi duygusal evrelerden geçerek aile içerisindeki kendi iç dengesini yeniden kurmak, rollerini ve önceliklerini baştan tanımlamak zorunda kalabilirler (Karst ve Van Hecke, 2012; Woodgate vd., 2008).

Alan yazındaki araştırmalar, otizm spektrum bozukluğu tanılı çocukların bakım sorumluluğunun büyük ölçüde anneler üzerinde yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Anneler, çocuklarının gelişimsel ve eğitsel gereksinimlerini karşılayabilmek adına çoğu zaman kendi sosyal yaşamlarından, mesleki rollerinden ve kişisel zamanlarından feragat etmektedirler. Bu durum, uzun vadede ebeveynlerde yüksek düzeyde stres, kaygı ve tükenmişlik duygularının ortaya çıkmasına zemin hazırlamakta; bazı durumlarda psikolojik iyi oluşun önemli ölçüde zedelenmesine yol açabilmektedir. Bazı ailelerde bu duygular yalnızlık ya da umutsuzlukla birleşerek psikolojik açıdan daha derin bir yıpranma yaratır (Hall ve Graff, 2011). Bunun yanında, özellikle küçük şehirlerde ya da kırsal bölgelerde yaşayan aileler için özel eğitim merkezlerine, terapilere ya da uzman desteğine ulaşmak halâ önemli bir sorundur. Maddi olanakların kısıtlılığı, rehberlik hizmetlerinin eksikliği ve sistemsiz yetersizlikler, aileleri çoğu zaman bu süreci kendi çabalarıyla yürütmek zorunda bırakmaktadır (Lee, 2009; Zuckerman vd., 2016). Toplumun bakış açısı da bu yükü artıran bir başka etkidir. Birçok aile, çevresinden gelen önyargılar, yanlış algılamalar ya da dışlanmalarla karşılaşır. Bu durum, sosyal izolasyonu derinleştirir ve ailelerin kendilerini yalnız hissetmelerine yol açar. Oysa destekleyici bir çevre, anlayışlı insanlar ve dayanışma grupları bu süreci çok daha yönetilebilir hale getirebilir. Ne yazık ki, devletin sunduğu psikolojik ve maddi destekler çoğu zaman yetersiz kalmakta, ailelerin yükünü hafifletmek yerine artırmaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Tüm bu nedenlerle, otizmli bireylerin ailelerinin tanı sonrasında yaşadıkları değişimleri ortaya çıkarmak, onların duygusal, sosyal ve eğitsel yolculuğunu bütüncül biçimde ele almak önem taşımaktadır. Bu çalışma, ailelerin bu süreci nasıl deneyimlediğini, hangi baş etme yollarını geliştirdiklerini ve mevcut sistemin hangi yönlerinin onları desteklemekte yetersiz kaldığını derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların ailelerinin tanı sonrasında yaşadıkları sosyal, duygusal ve eğitsel deneyimleri derinlemesine incelemektir. Çalışma, nitel yaklaşım kapsamında tasarlanmış; veriler odak grup görüşmeleriyle toplanmış ve tematik analiz yoluyla çözümlenmiştir. Üç oturum hâlinde yürütülen görüşmelere toplam 27 ebeveyn katılmıştır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş; Kars ilinde yaşayan ve sosyoekonomik düzeyleri birbirinden farklı aile bireylerinden oluşmaktadır. Görüşmeler, önceden hazırlanmış yapılandırılmış bir soru formu doğrultusunda gerçekleştirilmiş; sorular günlük yaşamda karşılaşılan güçlükler, eğitim ve terapi süreçleri, aile içi rollerdeki değişim, toplumsal destek düzeyi, psikolojik etkiler ve geleceğe yönelik beklentiler olmak üzere altı ana tema etrafında yapılandırılmıştır. Her oturum yaklaşık 60–75 dakika sürmüştür, ses kaydı alınmış ve kayıtlar deşifre edilmiştir.

Veri analizi, Braun ve Clarke (2006)’ın önerdiği adımlara uygun biçimde yürütülmüştür. Süreç; ön okuma ve ilk kodlama, kodların gözden geçirilmesi, aday temaların oluşturulması, temaların tanımlanması/adlandırılması ve raporlaştırmadan oluşmaktadır. Kodlama süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiş; araştırmacılar arası tutarlılık karşılaştırmalarıyla görüş birliği sağlanmıştır.

Etik ilkeler doğrultusunda katılımcı onamı alınmış, kimlikler rumuzlarla gizlenmiş ve veriler güvenli biçimde saklanmıştır. Bulguların aktarılabilirliğini desteklemek için bağlama duyarlı betimlemelere yer verilmiştir. Araştırmanın başlıca sınırlılıkları, örneklemin tek bir ilde toplanması ve verilerin odak grup etkileşimine dayalı olmasıdır; bu durum, genellenebilirlik yerine derinlemesine anlamaya öncelik veren nitel tasarımın doğasına uygundur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda, otizm tanılı bireylerin ailelerinin tanı sonrası süreçte yoğun duygusal ve yapısal bir yeniden yapılanma süreci geçirdiği öngörülmektedir. Bu süreçte aileler, ilk etapta yoğun bir şok, inkâr ve kabullenme döngüsünden geçmekte; psikolojik destek arayışı, toplumsal damgalanma, sosyal izolasyon ve eğitimde yönlendirme eksikliği gibi çok boyutlu zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özellikle anneler, bakım yükünü büyük ölçüde üstlenmekte ve bu durum kadınların sosyal, mesleki ve duygusal yaşamını doğrudan etkilemektedir. Eğitim ve terapi hizmetlerine erişimdeki eşitsizlikler ve maddi zorluklar, ailelerin bireysel çabalarını artırmakta; bu da tükenmişlik hissini derinleştirmektedir.

Bu doğrultuda, çalışmanın sonuçları şu önerilere işaret etmektedir:

- Aile temelli özel eğitim politikaları geliştirilmelidir.
- Psikososyal destek mekanizmaları, tanı anından itibaren sistemli şekilde sunulmalıdır.
- Eğitim ve sağlık hizmetleri arasında eşgüdüm sağlanmalı, ailelere rehberlik edecek yapılar oluşturulmalıdır.
- Toplumsal farkındalık artırılmalı, damgalamayı önleyecek kampanyalar yaygınlaştırılmalıdır.

Çalışmanın, özellikle sosyal politika üreticileri, özel eğitim planlayıcıları ve aile danışmanlığı uzmanları için yol gösterici nitelikte olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: aile eğitimi, özel eğitim, otizm, aile deneyimi

Kaynakça

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

Hall, H. R., & Graff, J. C. (2011). The relationships among adaptive behaviors of children with autism, family support, parenting stress, and coping. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 34(1), 4–25. <https://doi.org/10.3109/01460862.2011.555270>

Karst, J. S., & Van Hecke, A. V. (2012). Parent and family impact of autism spectrum disorders: A review and proposed model for intervention. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(3), 247–277. <https://doi.org/10.1007/s10567-012-0119-6>

Lee, G. K. (2009). Parents of children with high functioning autism: How well do they cope and adjust? *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21, 93–114. <https://doi.org/10.1007/s10882-008-9128-2>

Woodgate, R. L., Ateah, C., & Secco, L. (2008). Living in a world of our own: The experience of parents who have a child with autism. *Qualitative Health Research*, 18(8), 1075–1083. <https://doi.org/10.1177/1049732308320112>

Zuckerman, K. E., Lindly, O. J., & Sinche, B. K. (2016). Parental concerns, provider response, and timeliness of autism spectrum disorder diagnosis. *Journal of Pediatrics*, 166(6), 1431–1439. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2015.03.007>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özel Gereksinimli Bireylerde Cinsel Eğitim Araştırmalarının Bibliyometrik Analizi

Ceylan Cinal

Özel Eğitim Öğretmenliği, İnönü Üniversitesi

Problem Durumu

Cinsel gelişim, bireylerin yaşam boyu karşılaştıkları en temel gelişim alanlarından biridir. Cinsellik yalnızca biyolojik bir olgu olmanın ötesinde, bireyin duygusal, bilişsel, sosyal ve ahlaki yönlerini kapsayan çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreçte edinilen bilgi, tutum ve beceriler, bireyin kimlik gelişimini, toplumsal uyumunu ve sağlıklı ilişkiler kurabilme kapasitesini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle cinsel eğitim, bireylerin güvenli, bilinçli ve sağlıklı biçimde gelişimlerini destekleyen temel eğitim alanlarından biri olarak kabul edilmektedir. Ancak, özel gereksinimli bireyler söz konusu olduğunda cinsel eğitime erişim ve uygulanabilirlik açısından çeşitli zorluklar ortaya çıkmaktadır. Özel gereksinimli bireyler; bilişsel, duygusal, davranışsal veya fiziksel farklılıkları nedeniyle toplumsal önyargılar, bilgi eksiklikleri ve aşırı koruyucu tutumlar ile karşılaşmakta; bu durum, çoğu zaman yeterli cinsel eğitim almalarını engellemektedir. Araştırmalar, bilgi yetersizliğinin bu bireyleri yanlış bilgilere yönelmeye, istismara karşı daha savunmasız olmaya ve kendilerini ifade etmede güçlük yaşamaya açık hale getirdiğini göstermektedir. Bu nedenle, özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimi yalnızca bireysel bir gereklilik değil, aynı zamanda hak temelli bir zorunluluk olarak ele alınmalıdır.

Son yıllarda farklı ülkelerde özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimi üzerine yapılan çalışmaların sayısında artış gözlenmektedir. Bu çalışmalar; öğretmen, ebeveyn ve profesyonellerin tutumlarını, cinsel eğitim programlarının etkilerini ve özel gereksinimli bireylerin bilgi düzeylerini incelemektedir. Ancak, araştırmaların farklı özel gereksinim türlerine odaklanması ve yöntemsel çeşitliliği, alandaki genel eğilimlerin sistematik olarak değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu durum, alandaki bilimsel üretimi bütüncül biçimde ortaya koyacak bibliyometrik analiz çalışmalarına olan ihtiyacı artırmaktadır.

Bu bağlamda, çalışmanın temel amacı, özel gereksinimli çocuklarda cinsel eğitim konusundaki bilimsel yayınları bibliyometrik bir bakış açısıyla inceleyerek alandaki eğilimleri, öne çıkan araştırma temalarını ve etkili çalışmaları belirlemektir. Araştırmada, Web of Science (WoS) veri tabanında yer alan yayınlar analiz edilerek, alanda kimlerin öncü olduğu, hangi temaların öne çıktığı ve hangi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yönlere araştırma boşluklarının bulunduğu ortaya konacaktır. Bu sayede, çalışmanın hem akademik hem de toplumsal açıdan alanın mevcut durumunu görünür kılması, gelecekteki araştırmalara ve politika geliştirme süreçlerine rehberlik etmesi hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, özel gereksinimli bireylerde cinsel eğitim konusundaki bilimsel üretimi sistematik biçimde incelemek amacıyla bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Bibliyometrik analiz, belirli bir araştırma alanında yayımlanmış çalışmaların nicel verilerini kullanarak bilimsel üretkenliği, araştırma eğilimlerini, yazar ve kurum ağlarını, atıf ilişkilerini ve kavramsal yönelimleri ortaya koymayı amaçlayan bir yöntemdir. Bu yönüyle bibliyometri, yalnızca yayın sayılarının değerlendirilmesini değil, aynı zamanda alanın yapısal ve tematik gelişimini de analiz etmeye olanak tanır.

Araştırmanın örneklemini Web of Science (WoS) veri tabanında yer alan makaleler oluşturmaktadır. Araştırmaya yalnızca hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler dâhil edilmiş; kitap bölümleri, bildiriler, derleme yazıları ve editöryal notlar çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Veri toplama aşamasında, araştırma konusunu bütüncül biçimde kapsayabilmek amacıyla hem “cinsel eğitim” temasına hem de “özel gereksinim” kavramına ilişkin anahtar kelimeler birleştirilerek kullanılmıştır. Elde edilen veriler Bibliometrix R paketi ve Biblioshiny arayüzü kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz süreci iki aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada tanımlayıcı analizler gerçekleştirilmiş; yıllara göre yayın sayısı, en üretken yazarlar, ülkeler, kurumlar ve dergiler belirlenmiştir. İkinci aşamada ise içerik ve ağ analizleri yapılmış; anahtar kelime eş oluşum ağı, kavramsal yapı haritaları ve iş birliği ağları oluşturulmuştur. Bu analizler aracılığıyla, alandaki araştırma eğilimleri, öne çıkan temalar ve farklı disiplinlerin etkileşim düzeyi belirlenmiştir. Veri analizinin sonunda, elde edilen bulgular görselleştirilerek tablo ve grafiklerle desteklenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bibliyometrik analiz sonuçları, özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimi konusunun son yıllarda artan bir araştırma ilgisine sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum hem akademik farkındalığın hem de toplumsal duyarlılığın yükseldiğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, özel gereksinimli bireylerin cinsel gelişim ve eğitim haklarının küresel ölçekte daha fazla tartışıldığını göstermektedir.

Analiz bulgularına göre, alanda belirli yazarların öne çıktığı ve bu yazarların konunun gelişimine yön veren önemli katkılar sunduğu görülmektedir. Ayrıca, farklı ülkelerden araştırmacılar arasında iş birliklerinin bulunması, özel gereksinimli bireylerde cinsel eğitimin kültürler arası bir boyuta sahip olduğunu ve evrensel bir araştırma alanı hâline geldiğini ortaya koymaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmaların konu başlıklarına göre dağılımı incelendiğinde, çalışmaların yalnızca eğitim alanında değil, aynı zamanda klinik nöroloji, sağlık hizmetleri ve genetik gibi disiplinlerde de yürütüldüğü belirlenmiştir. Bu çeşitlilik, konunun çok boyutlu yapısını ve hem pedagojik hem de tıbbi ve sosyal yönleriyle ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Genel olarak, bu bulgular özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimi alanının gelişmekte olduğunu, disiplinler arası bir araştırma niteliği kazandığını ve gelecekte daha bütüncül yaklaşımlarla ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: özel gereksinimli bireyler, cinsel eğitim, özel eğitim, cinsel sağlık, bibliyometrik analiz

Kaynakça

Alp, Z. A., Sezik, A., & Aksoy, F. (2025). Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Cinsel Eğitim Konulu Lisansüstü Tezlerin Sistematik Derlemesi. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 38(1), 179-211. <https://doi.org/10.19171/uefad.1540602>

Aria, M., & Cuccurullo, C. (2020). Biblioshiny: Bibliometrix for no coders. Retrieved from <https://bibliometrix.org/biblioshiny/assets/player/KeynoteDHTMLPlayer.html>.

Eratay, E. (2023). Yetersizliği olan ergen ve yetişkinlerle yapılan cinsel eğitim araştırmalarının sistematik değerlendirilmesi. *Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 7(32), 606–632. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8201105>.

Eastgate, G., Van Driel, M. L., Lennox, N., & Scheermeyer, E. (2011). Women with intellectual disabilities: a study of sexuality, sexual abuse and protection skills. *Australian family physician*, 40(4), 226-230. https://www.researchgate.net/publication/51151350_Women_with_intellectual_disabilities_A_study_of_sexuality_sexual_abuse_and_protection_skills.

Murphy, G.H. & O'Callaghan, A. (2004). Capacity of adults with intellectual disabilities to consent to sexual relationships. *Psychological Medicine*. 34(7); 1347-1357.

Schaafsma, D., Kok, G., Stoffelen, J. M. T., & Curfs, L. M. G. (2015). Identifying effective methods for teaching sex education to individuals with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Sex Research*, 52(4), 412–432. <https://doi.org/10.1080/00224499.2014.919373>

İşitme Kayıplı Bir Çocuğun Okuma Yazma Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesi: Hazırlık Aşaması

Ezgi Tozak ¹ & Nagihan Baş ^{1,*}

¹ Özel Eğitim Öğretmenliği Ordu Üniversitesi

Problem Durumu

Okuma yazma becerilerinin gelişimi erken çocukluk döneminde başlayan dil, bilişsel ve sosyal becerilerinin gelişimiyle etkileşimli biçimde ilerleyen karmaşık bir süreçtir (Lonigan & Shanahan, 2009). Bu süreç erken okuryazarlık yaşantıları ile şekillenmeye başlanmakta ve bu dönemdeki kazanımlar çocuğun ilerleyen yıllarda okuma yazma, okuduğunu anlama ve akademik başarısı üzerinde önemli ölçüde belirleyici olmaktadır (Melby-Lervåg et al., 2012). Sesbilgisel farkındalık, sözcük dağarcığı, yazıya ilişkin farkındalık ve isim yazma gibi erken okuryazarlık becerileri çocuğun okuma sürecine hazırlık döneminde temel oluşturur. Bu becerilerle birlikte birinci sınıf döneminde çocuk artık okuma becerilerini geliştirme sürecine girer ve bu süreçte dinlediğini anlama, metinle etkileşim kurma ve anlatma becerileri ön plana çıkar (Harp & Brewer, 2005).

Bu aşamada çocuklar yalnızca harf ve sözcükleri çözümlemekle kalmaz; okuduklarını veya dinlediklerini anlamlandırma, tahminde bulunma, olaylar arasında ilişki kurma ve metinle ilgili çıkarımlar yapma gibi okuma stratejilerini öğrenmeye başlarlar (Heilman et al., 2002). Bu stratejilerin gelişiminde aile bireylerinin rolü önemlidir. Özellikle ailenin çocuğu ile gerçekleştirdiği paylaşılan okuma etkinliği, çocuğun dinlediğini anlama, anlatma becerileri ve okuma stratejilerinin destekleyerek okuma sürecini güçlendirmektedir. Anne-baba tarafından sorulan sorular, metinle ilişki kurdurma, yeni sözcüklerin anlamını açıklama ve çocuğun yanıtlarını genişletme gibi stratejiler hem çocuğun sözel anlatımını hem de okuma motivasyonunu artırmaktadır (Schirmer, 2000).

Söz konusu işitme kayıplı çocuklar olduğunda çocukla kurulacak etkileşim niteliği daha da önemli hale gelmektedir. İşitme kaybının çocuğun üzerindeki etkilerini en aza indirerek akranlarıyla arasındaki farkı kapatmak için bazı özelleşmiş stratejilere ve yetişkin desteğine ihtiyaç duyulmaktadır (Alasim, 2020). Çünkü işitme kaybı, çocuğun çevresinde bulunan dil girdilerine erişimini sınırlayarak hem sözel hem de yazılı dil gelişiminde gecikmelere yol açabilmektedir (Tomblin et al., 2015). İşitme teknolojilerindeki ilerlemeler ve erken tanı olanakları bu süreçte önemli kazanımlar sağlamış olsa da dil ve okuryazarlığın gelişimi yalnızca teknolojik desteklerle değil, çocuğa erken dönemde ev ve farklı bağlamlarda sunulan nitelikli ve etkileşimli yaşantılarla mümkün olabilmektedir (Wang et al., 2022).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Erken dönemde aileler tarafından sağlanan bu yaşantılar, işitme kayıplı çocukların dil girdilerini zenginleştirerek gelişimsel gecikmeleri azaltmada belirleyici bir rol oynamaktadır (Holzinger et al., 2022).

Alanyazında işitme kayıplı çocukların ev ortamında geçirdikleri zamanın niteliğinin erken okuryazarlık becerileri üzerinde doğrudan etkili olduğu vurgulanmaktadır (DesJardin et al., 2023). Bu çocuklar için evde aile üyeleriyle gerçekleştirdikleri paylaşılan okuma etkinlikleri, dil deneyim kitapları tasarımı ve uygulanması dil ve okuryazarlık gelişimini desteklemede etkili yöntemlerdir (Pakulski & Kaderavek, 2004). Ancak birçok ebeveyn, kitap okuma sırasında ve çocuklarının yazıya ilişkin deneyimlerinde çocuğa nasıl rehberlik edeceklerini, hangi stratejilerle çocuklarını destekleyeceklerini bilememekte veya çocuklarını bu becerilerini geliştirirken nasıl motive edeceklerine ilişkin sınırlı bilgiye sahip olmaktadır.

Bununla birlikte Türkiye’de yürütülen araştırmalar, işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık yaşantılarının çeşitliliğinin az olduğunu ve ebeveynleriyle istenilen düzeyden daha az etkileşimde bulunduğunu belirtmektedir (Atlar & Uzuner, 2018; Karasu, 2020). Benzer şekilde yazıya ilişkin farkındalığı artıracak veya yazma becerilerini destekleyecek ev ortamının da istenilen düzeyde bulunmadığına ilişkin bulgular mevcuttur (Bağcı et al., 2024; Tozak & Baş, 2025). Bu bulgular, ailelerin paylaşılan kitap okuma sürecinde ve çocuğun yazıya ilişkin farkındalığının geliştirilmesinde rehberliğe ve sistematik desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Bu kapsamda bu araştırmada işitme kayıplı bir çocuğun okuma yazma becerilerinin desteklenmesinde ailesini güçlendirmek amaçlanmıştır. Aileye özgü rehberlik yoluyla ailelerin çocuğun gelişim düzeyine uygun kitapları seçmesine, metni sadeleştirmesine, yazıya dikkat çekmesine ve etkileşimli stratejileri uygulamasına olanak tanınması için profesyonel destek sunulması hedeflenmiştir.

Yöntem

İşitme kayıplı bir çocuğun annesine yönelik rehberlik modülünün geliştirilmesi ve uygulanmasını içeren bu araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Eylem araştırması araştırmacılar, uygulayıcılar ve diğer paydaşların uygulamalarını betimleyerek sorunları belirlemelerini, bu sorunlara çözüm geliştirmelerini ve süreç sonunda güçlenmelerini hedeflemektedir (Johnson, 2005). Genel haliyle eylem araştırmaları; problemi belirleme, veri toplamayı planlama, verilen toplanması ile eş zamanlı analiz basamaklarının gerçekleştirilmesiyle ortaya çıkan eylem planlarının uygulanmasıyla ilerlemektedir (Mertler, 2017). Eylem planları; elde edilen bulguların betimlenmesi ve geçerlik güvenirlik komitesiyle paylaşılan sonuçlar doğrultusunda yeni problemin belirlenmesi ile devam eden döngülerden oluşmaktadır (Johnson, 2005).

Bu araştırmada, uygulamaya hazırlık ve uygulama aşaması olmak üzere iki aşama belirlenmiştir. Uygulamaya hazırlık aşamasında, eylem döngüsü çerçevesince katılımcı işitme kayıplı çocuk (odak çocuk) ve annesi ile görüşülmüş, ev ortamları erken okuryazarlık yaşantıları açısından betimlenmiş, anne-çocuğun ev ortamında seçtikleri bir hikâye kitabını paylaştıkları etkileşimin video kaydı edinilmiş ve betimlenmiştir. Bununla birlikte odak çocuğun destek eğitim aldığı kurumundaki öğretmenleri ile de görüşülmüştür. Hazırlık aşamasından elde edilen veriler ışığında odak çocuk ve annesine yönelik en acil olarak paylaşılan okuma stratejilerinin kazandırılmasına yönelik rehberlik edilmesine karar verilmiştir. Ev ortamında gerçekleştirilen gözlem verilerine göre annenin kitabı vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuduğunu, çocuğun ilgisini takip ettiğini ancak bazı stratejilerde desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermiştir. Özellikle annenin soru sorma, yeni sözcükleri açıklama, çocuğun ifadelerini genişletme ve olaylar arası ilişki kurmayı teşvik etme stratejilerini sınırlı kullandığı görülmüştür. Bu nedenle anneye, etkileşimli kitap okuma sürecini ve çocuğun yazıya ilişkin farkındalığını artırmayı amaçlayan yapılandırılmış bir rehberlik modülü araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Bu araştırmanın katılımcılarını örgün eğitime ve destek eğitime devam eden işitme kayıplı bir öğrenci ile annesi, araştırmacı/öğretmen, biri işitme kayıplı çocukların eğitiminde diğeri özel gereksinimli küçük çocukların öğretmenini yetiştirme sürecinde uzman özel eğitim alanında doktoralı iki araştırmacı ve uygulayıcıdan oluşan geçerlik güvenirlik komitesi üyeleri oluşturmaktadır. Araştırmada veriler; doğal bağlamda gözlemler, anne ile yarı yapılandırılmış görüşmeler, geçerlik güvenirlik komitesi toplantı tutanakları, belgeler ve araştırmacı günlüğü yoluyla toplanmaktadır (Johnson, 2005).

Bu çeşitli veri toplama teknikleriyle elde edilen nitel verilerin betimlenmesi, tekrarlayan örüntülere ulaşılması ve temalaştırılması yoluyla makro düzeyde analizler devam etmektedir (Creswell, 2005). Nitel araştırmalarda geçerliği sağlamak ve güvenirliği artırmak için alınan inandırıcılık önlemleri bulunmaktadır. Bu araştırmada inandırıcılığı artırmak için; veri çeşitlemesi sağlamak adına farklı veri toplama teknikleri kullanılmış, geçerlik toplantıları düzenlemiş, veri toplama ile eş zamanlı alanyazın taraması gerçekleştirilmiş verilerin tutarlılığı için ses ve video kaydı dökümleri doğrulanmıştır. Döngüsü devam eden bu araştırmada inandırıcılık önlemlerinin uygulanması da devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma ve modül birlikte değerlendirildiğinde, işitme kayıplı çocukların okuryazarlık gelişiminde aile rehberliğinin belirleyici olduğu görülmektedir. Çocuğun evde geçirdiği zamanın büyük kısmı anneye etkileşim içinde geçtiğinden, annenin bilinçli uygulamaları çocuğun dil ve okuryazarlık becerilerini doğrudan etkilemektedir. Etkileşimli kitap okuma yaklaşımı, yalnızca çocuğun sözcük dağarcığı ve anlama becerilerini değil, aynı zamanda sosyal iletişim becerilerini de desteklemektedir. Şu ana kadar elde edilen bulgular, işitme kayıplı çocukların okuryazarlık süreçlerinde ev ortamının



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

düzenlenmesi, aileye yönelik rehberlik sağlanması ve kitap okuma stratejilerinin öğretimi konularında bütüncül yaklaşımların gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu kapsamda geliştirilen “Anneye Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Rehberi”, hem araştırma bulgularını uygulamaya aktaran bir araç hem de benzer ailelere örnek teşkil eden bir rehber niteliğindedir. Rehberin uygulanmasıyla annelerin kitap seçimi, metni sadeleştirme, yeni sözcükleri açıklama ve çocuğun ilgisini sürdürme gibi konularda gelişim göstermesi beklenmektedir.

Sonuç olarak, erken okuryazarlık sürecinde annelerin bilinçli desteği, işitme kayıplı çocukların dil gelişimi ve akademik başarıları açısından kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu tür modüller, aile-çocuk etkileşimini güçlendirerek çocukların okuma ve yazma yolculuklarına güçlü bir başlangıç sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: işitme kaybı, okuryazarlık, yazılı anlatım, dil deneyimi, aile rehberliği

Kaynakça

- Alasim, K. (2020). Understanding factors that affect the prior knowledge of deaf and hard of hearing students and their relation to reading comprehension. *Deafness & Education International*, 22 (3), 232-250.
- Atlar, H., & Uzuner, Y. (2018). İşitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık yaşantılarının ev ortamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 145–168.
- Bağcı, Ö. A., Köse, İ. E., Aksoy, A., Ekmekçi, N. H., & Topal, S. (2024). Okul öncesi dönemde işitme yetersizliği olan çocuklarla yapılan erken okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(4), 620-635.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- DesJardin, J. L., Eisenberg, L. S., & Hodapp, R. M. (2023). Parental involvement and literacy outcomes in children with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 28(1), 25–40.
- Harp, B., & Brewer, J. A. (2005). *The informed reading teacher: Research-based practice*. Pearson.
- Heilman, A. W., Blair, T. R., & Rupley, W. H. (2002). *Principles and practices of teaching reading*. Merrill/Prentice.
- Holzinger D, Hofer J, Dall M, Fellingner J. (2022). Multidimensional family-centred early intervention in children with hearing loss: A conceptual model. *Journal of Clinical Medicine*, 11(6), 1548.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Johnson, P.A. (2005). A short guide to action research. Allyn& Bacon.

Karasu, H. P. (2020). Erken okuryazarlıkta aile katılımı: İşitme kayıplı çocuklarla çalışmalar. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(3), 412-430.

Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). Developing early literacy skills: Report of the National Early Literacy Panel. National Institute for Literacy.

Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and reading comprehension. Psychological Bulletin, 138(2), 322–352.

Mertler, C. (2017). Action research: Improving schools and empowering educators. SAGE.

Pakulski, L. A., & Kaderavek, J. N. (2004). Facilitating literacy using experience books: A case study of two children with hearing loss. Communication Disorders Quarterly, 25(4), 179-188.

Schirmer, B.R. (2000). Language and literacy development in children who are deaf. Ally & Bacon
Tomblin, J. B., Harrison, M., & Ambrose, S. E. (2015). Language outcomes in children with hearing loss. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 58(2), 477–489.

Tozak, E., & Baş, N. (2025). Exploring the early literacy experiences of a child with hearing loss in the home environment. Ordu Üniversitesi SOBİAD, 15(ISRIS 2025), 281-314.

Wang, Y., Fang, H., & DesJardin, J. L. (2022). Family literacy practices in children with hearing loss. Early Childhood Research Quarterly, 60, 85-97.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İşitme Kayıplı Kardeşi Olan Çocukların Kardeşlik İlişkisini Etkileyen Özellikler

Osman Çolaklıoğlu ¹ & Zerrin Turan ²

¹ Özel Eğitim Öğretmenliği, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

² Özel Eğitim Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Aile sistemi, bireyler ve alt sistemlerden oluşan birbirine bağlı ve karşılıklı etkileşim halinde bir yapıdır. Ailedeki herhangi bir bireyin yaşadığı durum, diğer üyeleri doğrudan etkiler (Gladding, 1998). Özel gereksinimli bir çocuğun ailede bulunması, aile yaşamı açısından bir tehdit olarak algılanabilir ve aile işlevlerinin olumsuz etkilenmesine yol açabilir (Duyan, 2000). Özel gereksinimli çocukların ailelerinde, üyelerin gereksinimleri tipik gelişim gösteren çocukların aile üyelerinden farklılık gösterebilir (Guralnick, 2005). Yeni doğan bir çocuğun özel gereksinimli olduğunun öğrenilmesi gibi beklenmedik durumlar, aile sisteminin işleyişini korumak için yeni önlemler alınmasını ve uyarlamaların yapılmasını gerekli kılar (Goldberg ve Goldberg, 2007). Ancak yapılan araştırmalar genellikle işitme kayıplı çocuğun annesi, babası veya anne-babası üzerine yoğunlaşmıştır (Clark, 2007; Cole ve Flexer, 2007). Oysa özel gereksinimli bir bireyin varlığı, ailedeki tüm üyeleri ve alt sistemlerden biri olan kardeşlik sistemini de etkiler (Pruchno vd., 1996; Tüzer, 2001; Locke vd., 2001; Kurtzer-White ve Luterman, 2003; Cox, 2010). İşitme kayıplı kardeşle olan ilişkiyi anlamak, aile gereksinimlerinin daha iyi kavranmasını ve müdahale stratejilerinin geliştirilmesini sağlar, böylece aile sisteminin sağlıklı işleyişine katkıda bulunur.

Aile sisteminde özel gereksinimli bir bireyin varlığı, diğer bireyleri ve ilişkileri etkiler (Gladding, 1998; Burbidge vd., 2014). İşitme kayıplı çocuğun doğumu, aile sistemini bozabilir ve alt sistemler arası etkileşimi olumsuz yönde etkileyebilir (Luterman, 1987). Aile Sistemleri Kuramı, ailelerin dengeyi korumak için kurallarını ve dinamiklerini yeni duruma uyarlamak zorunda olduklarını belirtir (Locke vd., 2001). İşitme kayıplı bir kardeşin doğumu, kardeşlik ilişkisi ve dengesini değiştirebilir (Dunn, 1983; Doğan, 2010). Kardeşlik ilişkisindeki denge, aile sisteminin dengesini ve işleyişini korumak için önemlidir; bu nedenle kardeşlerin de anne-babalar gibi destek ve bilgilendirmeye ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir. Tipik gelişim gösteren kardeşler, ailede yaşanan üzüntüleri paylaşıyor ve özel gereksinimli kardeşin bakımına katkıda bulunabilir (Gath, 1992).

Literatür incelendiğinde, işitme kayıplı çocukla olan kardeşlik ilişkilerine dair çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Israelite, 1986; Bat-Chava ve Martin, 2002; Ray, 2014; Çolaklıoğlu vd., 2019). İşitme kaybı, aile ilişkileri üzerindeki baskıyı artırabilir. Aile sistemi teorisi, ilişki kalitesindeki değişimi öngörebilir, ancak yaş, cinsiyet, doğum sırası, aile büyüklüğü gibi değişkenlerin etkisi yeterince bilinmemektedir (Bat-Chava ve Martin, 2002; Raghuraman, 2009; Ray, 2014; Allison ve Campbell, 2015). İşitme kaybı derecesi, kullanılan teknoloji ve iletişim yöntemi gibi faktörler de kardeşlik ilişkisini etkileyebilir. Bu nedenle, tipik gelişim gösteren çocuğun işitme kayıplı kardeşiyle ilişkisini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi, kardeşlik deneyiminin anlaşılmasını kolaylaştırır.

Kardeşlik ilişkileri ve tanımları geliştirilirken kültürel ve aile yapısına özgü faktörler dikkate alınmalıdır (Burton, 1995; Taylor, 2001). Özel gereksinimli çocuğun varlığı, kardeşlik tanımının nasıl değişebileceğini gösterir (McGuire ve Shanahan, 2010). Bu bağlamda, işitme kayıplı çocuğu olan ailelerde kardeşlik ilişkilerini ortaya çıkarmak, aile sisteminin ve alt sistemlerin etkileşiminin anlaşılmasına katkı sağlar.

Araştırmacı, yüksek lisans tezinde işitme kayıplı kardeşi olan tipik gelişim gösteren bir bireyle görüşerek temel bilgiyi oluşturmuş ve doktora çalışması için işitme kayıplı çocukların farklı kardeşleriyle yapılandırılmamış görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmelerde, aile eğitimi almayan veya destek programlarına katılmayan ailelerde tipik gelişim gösteren kardeşlerin geri planda kaldığı, hayatlarında ve kardeş ilişkilerinde sorunlar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, bu kardeşlerden fazla fedakârlık beklendiği izlenimi edinilmiştir.

Sonuç olarak, işitme kayıplı kardeşle olan kardeşlik ilişkisinin ortaya çıkarılması, hem işitme kayıplı çocuk hem tipik gelişim gösteren kardeş hem de ebeveynler için faydalıdır. Bu süreç, aile sisteminin alt sistemleri arasındaki etkileşimin keşfedilmesine, değişim ve denge arasındaki dengenin korunmasına ve yeni gereksinimler için uyarlamaların yapılmasına katkı sağlar. Araştırmada, işitme kayıplı kardeşle olan ilişkilerin ve bu ilişkileri etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın amacı, tipik gelişim gösteren çocukların işitme kaybı olan kardeşleriyle olan kardeşlik ilişkilerini ve bu ilişkileri etkileyen faktörleri incelemektir.

Araştırma Deseni: Bu araştırmada, tipik gelişim gösteren çocuğun işitme kayıplı kardeşiyle olan kardeşlik ilişkisi ve bu ilişkiyi etkileyen özelliklerin incelenmesi amacıyla karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem sayesinde, tek bir yöntemin sınırlılıkları dengelenmiş, bulgular doğrulanmış ve bir yöntemin ürettiği veriler diğer yöntemle desteklenmiştir. Araştırmada açıklayıcı ardışık desen tercih edilmiştir; bu desende önce nicel veriler toplanmış, ardından bu verileri açıklamak ve örneklendirmek amacıyla nitel veriler elde edilmiştir. Böylece, kardeşlik ilişkisi hem nicel hem



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

nitel boyutlarıyla kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve araştırma süreci, karma yöntem araştırmalarında önerilen aşamalara uygun olarak planlanmıştır.

Katılımcılar: Nicel aşamada işitme kayıplı kardeşi olan 403 tipik gelişim gösteren birey araştırmaya dahil edilmiştir. Nitel aşamada ise nicel aşamada veri toplama yöntemi olarak kullanılan anketi dolduran katılımcılar içerisinde ölçüt örnekleme yöntemi ile 12 katılımcı belirlenerek çalışmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Yöntemleri/Teknikleri: Çalışmanın nicel aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Kardeşlik İlişkisi Anketi” kullanılırken nitel aşamasında ise yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlükleri ve doküman incelemesi kullanılmıştır.

Verilerin Analizi: Araştırmanın nicel aşamasında betimsel ve Ki-kare analizleri kullanılırken nitel aşamasında ise tümevarım analizi kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik: Araştırmada elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliği çeşitli yöntemlerle sağlanmıştır. Nitel verilerin geçerliği, katılımcı doğrulaması ve uzman görüşü alınarak desteklenmiştir; görüşme transkriptleri katılımcılarla paylaşılarak yanlış anlamaların önüne geçilmiştir. Nitel verilerin güvenilirliği için kodlama süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiş ve tutarlılık sağlanmıştır.

Etik: Yapılan bütün bilimsel çalışmalarda olduğu gibi dikkat edilmesi gerekli olan temel etik ilkelere uyulmuş ve Anadolu üniversitesi Etik kurulundan gerekli izinler alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

- Gerçekleştirilen görüşmelerde elde edilen bulgular alan yazınla benzer şekilde kadınların erkeklere oranla daha fazla sorumluluk üstlenmek durumunda kaldıklarını ortaya koymaktadır (McGraw ve Walker, 2007; Stoneman ve Brody, 1993; Raghuraman, 2008; Bat-Chava ve Martin, 2002).
- Katılımcıların çok büyük bir çoğunluğu, anne ve babalarının işitme kayıplı kardeşlerine karşı daha ilgili ve yaptıkları hatalarda daha anlayışlı olduklarını belirtmiştir.
- Toplumun işitme kayıplı kardeşine bakışı ve tepkisinin tipik gelişen kardeşlerin bu duruma uyumunu kolaylaştırmadığı aksine zorlaştırdığı görülmektedir. "Deli, zihinsel engelli, Allah'ın aile üyelerini cezalandırması"
- Tipik gelişim gösteren kardeşler, özel gereksinimli bir kardeşe sahip olmaları nedeniyle sosyal damgalamalardan endişe duyabilmektedir (McHale vd., 2007; Nixon ve Cummings, 1999).
- Kardeşleri konu alan ilk çalışmalar çoğunlukla özel gereksinimli bir kardeşe sahip olmanın olumsuz ruh sağlığı sonuçlarına yol açacağı ve kardeş ilişkisi üzerinde olumsuz etkiler oluşturacağı sonucuna varma eğilimindedir (Stoneman, 2005).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Ancak mevcut çalışmanın sonuçları kardeşin işitme kaybı olmasının tipik gelişim gösteren kardeşi üzerinde sadece olumsuz ya da sadece olumlu etkilemediği, olumlu ve olumsuz etkileri arasında bir dengenin mevcut olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: kardeş, kardeş ilişkisi, özel gereksinimli kardeş, işitme kaybı kardeş

Kaynakça

Bat-Chava, Y. and Martin, D. (2002). Sibling relationships for deaf children: The impact of child and family characteristics. *Rehabilitation Psychology*, 47(1), 73. <https://doi.org/10.1037/0090-5550.47.1.73>

Bat-Chava, Y., Martin, D. and Kosciw, J. G. (2005). Longitudinal improvements in communication and socialization of deaf children with cochlear implants and hearing aids: Evidence from parental reports. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(12), 1287-1296. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01426.x>

Cicirelli, V. G. (1995). *Sibling relationships across the life span*. Plenum.

Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss*. San Diego, CA: Plural Pub.

Cox, M. J. and Paley, B. (2003). Understanding families as systems. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 193-196. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01259>

Crawford, N. A., Schrock, M. and Woodruff-Borden, J. (2011). Child internalizing symptoms: Contributions of child temperament, maternal negative affect, and family functioning. *Child Psychiatry & Human Development*, 42, 53-64. <https://doi.org/10.1007/s10578-010-0202-5>

Creswell, J. W. (2008). *Educational Research Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. International Pearson Merrill Prentice Hall.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Görme Yetersizliği Olan İlkokul Öğrencilerinin Zihin Kuramı Becerileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki Davranış Örüntülerinin İncelenmesi

Aslı Öztürk ¹, Gözdegül Arık Karamık ² & Ömür Gürel ¹

¹ Özel Eğitim Öğretmenliği, Akdeniz Üniversitesi

² İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Akdeniz Üniversitesi

Problem Durumu

Bireylerin toplumsal yaşamda etkin ve sosyal şekilde yer alabilmeleri, başkalarının duygu, düşünce ve niyetlerini anlayabilmelerine bağlıdır. Bu beceri, sosyal becerilerin temel bir bileşeni olan “zihin kuramı” (theory of mind) kavramı ile açıklanmaktadır. Zihin kuramı, bireyin hem kendi zihinsel durumlarını hem de başkalarının zihinsel durumlarını, inançlarını ve duygularını anlama kapasitesini ifade eder (Astington & Jenkins, 1995). Bu beceri, çocukların sosyal etkileşim kurma, empati geliştirme, problem çözme ve davranışlarını sosyal ortama uyarlama süreçlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Görme yetersizliği olan öğrenciler, sosyal çevrelerinde görsel ipuçlarını yeterince algılayamadıkları için, çevresel bilgiyi işleme süreçlerinde tipik gelişim gösteren akranlarına göre farklı deneyimler yaşayabilmektedirler. Bu farklılıklar, sosyal bilişsel gelişim, zihin kuramı performansı ve problem çözme stratejileri üzerinde etkili olabilir. Araştırmalar, görme yetersizliği olan çocukların sosyal bilgi ediniminde ve başkalarının inançlarını anlamada çeşitli güçlükler yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Papadopoulos, Montgomery, & Chronopoulou, 2013). Bu durum, öğrencilerin akademik başarılarını, sınıf içi ve sınıf dışı kişiler arası iletişimlerini, grup çalışmaları ve işbirliği gerektiren etkinliklerdeki performanslarını ve günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözme stratejilerini doğrudan etkileyebilmektedir.

Problem çözme becerileri, bireyin karşılaştığı bilişsel veya sosyal sorunlara etkili, sistematik ve mantıklı çözümler geliştirme sürecini kapsamaktadır. Bu süreç; problemi tanımlama, bilgiyi analiz etme, olası çözüm yolları geliştirme, seçenekleri değerlendirme ve en uygun çözümü uygulama adımlarını içerir (Mayer, 1992). Bu süreç; gözlem yapma, hipotez oluşturma, strateji seçme ve çözümü değerlendirme gibi üst düzey bilişsel işlevleri içerir. Görme yetersizliği olan öğrenciler, görsel bilgiyi sınırlı algıladıkları için bu bilişsel süreçlerde ek güçlüklerle karşılaşabilirler. Sosyal etkileşimlerde yaşanan zorluklar, öğrencilerin öz güvenini ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir; bilişsel problem çözme becerilerindeki kısıtlılık ise akademik başarı ve günlük yaşam

uyumunu sınırlayabilir. Görme yetersizliği olan öğrencilerde bu becerilerin gelişimi, zihin kuramı düzeyleriyle yakından ilişkili olabilir.

Bu araştırmanın temel amacı, görme yetersizliğine sahip öğrencilerin zihin kuramı becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki davranış örüntülerini incelemektir. Bu doğrultuda, öncelikle öğrencilerin zihin kuramı becerileri, ardından problem çözme becerileri değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda arasındaki ilişki ortaya konulmuştur.

Yöntem

Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması temel alınarak yapılandırılan çalışmanın grubu, Antalya ilinde birinci kademe özel eğitim sınıflarına devam eden, 7 ile 9 yaş aralığında ve görme yetersizliği tanısı almış 13 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde, öğrencilerin zihin kuramı yeterliliklerini ve problem çözme becerilerini belirlemeye yönelik iki farklı nitel veri toplama aracı kullanılmıştır. Zihin kuramı becerilerini değerlendirmek amacıyla çalışma grubuna; zihin kuramı öncülleri yeterliliklerini ölçmek için üç görev seti, birinci düzey yanlış inanç yeterliliklerini ölçmek için iki görev seti, ikinci düzey yanlış inanç yeterliliklerini ölçmek için iki görev seti ve ileri düzey zihin kuramı yeterliliklerini ölçmek için iki görev seti uygulanmıştır. Problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen Problem Çözme Formu, matematik öğretmenliği alanında uzman bir akademisyen tarafından hazırlanmış olup öğrencilere yöneltilen formlarda bir problem sorusu ve bu probleme ilişkin dört alt sorudan oluşmaktadır. Form, birinci aşama (1. ve 2. sınıf düzeyi) ile ikinci aşama (3. ve 4. sınıf düzeyi) olmak üzere iki farklı düzeyde yapılandırılmıştır. Araştırma süreci boyunca veri toplama işlemleri doğrudan tek bir araştırmacı tarafından yürütülmüş ve her öğrenciyle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görme yetersizliği olan öğrencilerin zihin kuramı ve problem çözme becerilerini sağlıklı biçimde değerlendirebilmek amacıyla, görüşmeler sırasında kullanılan veri toplama araçları öğrencilerin görsel ihtiyaçları dikkate alınarak öğrencinin ihtiyaçlarına göre uyarlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın ön bulguları, görme yetersizliğine sahip öğrencilerin zihin kuramı becerileri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Elde edilen verilere göre, öğrencilerin zihin kuramı düzeyleri, problem çözme sürecindeki performanslarını doğrudan etkilemekte ve buna bağlı olarak farklı davranış örüntüleri sergilemektedirler. Özellikle, yüksek düzey zihin kuramı becerisine sahip öğrencilerin, problem çözme sırasında daha etkili stratejiler kullandıkları ve sosyal etkileşim gerektiren durumlarda daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Bu durum, zihin kuramının yalnızca sosyal becerilerle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda bilişsel süreçler ve üst düzey problem çözme performansı da yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bulgularının tamamlanmasının ardından elde edilen veriler, mevcut literatürle karşılaştırılarak tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: görme yetersizliği, problem çözme, zihin kuramı

Kaynakça

Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9(2–3), 151–165. <https://doi.org/10.1080/02699939508409006>

Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21–45. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.21>

Keating, D. P. (1990). Problem-solving processes in cognitive development. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 22, pp. 1–44). Academic Press.

Mayer, R. E. (1992). *Thinking, problem solving, cognition*. Freeman.

Papadopoulos, K., Montgomery, A. J., & Chronopoulou, E. (2013). The theory of mind and academic achievement in children with and without visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107(6), 443–454. <https://doi.org/10.1177/0145482X1310700604>

Parker, R. A., & Harkins, M. J. (2019). Problem-solving and reasoning in children with sensory impairments: A qualitative approach. *British Journal of Visual Impairment*, 37(3), 236–250. <https://doi.org/10.1177/0264619619843472>

Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655–684. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özel Eğitim Meslek Okulu Öğrencilerinin İşletmelerde Beceri Eğitimlerinin Meslek Öğretmenleri ve İşverenlerin Görüşlerine Göre İncelenmesi

Merve Günaydın Yılmaz¹ & Mehtap Coşgun Başar²

¹ Özel Eğitim Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Özel Eğitim Öğretmenliği, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim hakkı, tüm çocuklar için ulusal ve uluslararası düzenlemelerle koruma altına alınmış temel bir haktır. Eğitim sürecine katılan her çocuk, birbirinden farklı fizyolojik özellikler, bilişsel işlevler, öğrenme stilleri ve duygusal gereksinimler sergilemektedir (Kırcaali-İftar, 1998). Bu çeşitlilik, özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerinde sistematik ve bireyselleştirilmiş destek mekanizmalarının uygulanmasını zorunlu kılmaktadır.

Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin toplumsal entegrasyonunu, üretkenliklerini ve yaşam doyumlarını artırmayı hedefleyen kapsamlı bir eğitim modelidir. Bu modelin temel amacı, bireyin toplum içinde özerk bir şekilde yaşamını sürdürebilmesi ve yaşam boyu gerekli olan becerileri kazanmasıdır. Zihin yetersizliği bulunan öğrencilerin yetişkinlik dönemlerinde bağımsız yaşamlarını idame ettirebilmeleri için temel yaşam becerilerine sahip olmaları kritik önem taşımaktadır. Bu bireylerin toplumsal rollerini etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri, sosyal etkileşimler kurabilmeleri, ekonomik özerklik kazanabilmeleri, üretken bireyler olarak toplumsal katkı sağlayabilmeleri ve yaşam doyumunu yüksek bir hayat kurabilmeleri için sistematik destek ve rehberlik sağlanması gerekmektedir (MEB, 2018). Özel eğitimin nihai hedefi olan bağımsız yaşama geçiş sürecinde, özel gereksinimli bireylerin mesleki yeterliliklerinin ve potansiyellerinin geliştirilmesi elzemdir (Özbey ve Diken, 2010).

Bireylerin mesleki faaliyetler aracılığıyla yaşamlarına anlam katmaları önemli bir olgudur (Shields vd., 2021). Bu bağlamda, tipik gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi zihin yetersizliği olan bireylerin de topluma etkin katılım gösterebilmeleri için öncelikle mesleki becerilerle donatılmaları gerekmektedir. Bu durum, mesleki eğitimi zorunlu kılan temel etkenlerden biridir. Mesleki eğitim, bilgi toplumunda bireylerin yaşamlarını idame ettirebilmeleri, istihdam olanaklarına erişebilmeleri ve sosyal yaşama katılabilmeleri için gerekli temel yeterlilikleri kazandırmaktadır. Bu süreç, yalnızca bireylerin ekonomik bağımsızlıklarını kazanmalarına hizmet etmekle kalmamakta, aynı zamanda toplumun genel refah düzeyine de katkı sağlamaktadır (Avrupa Parlamentosu, 2013).

Engelli bireylerin istihdamına yönelik olarak hükümetler ve özel sektör kuruluşları çeşitli girişimlerde bulunmaktadır. Ancak, bu olumlu çabalara rağmen engelli bireylerin istihdam edilmeleri ve iş yaşamına uyum sağlamaları sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları gözlemlenmektedir (Çam, 2019). Özellikle zihin yetersizliği olan bireylerin işgücü piyasasında diğer engel gruplarına kıyasla daha fazla sorun yaşadığı belirtilmektedir. Alanyazında, zihin yetersizliği olan bireylerin mesleki beceri düzeylerinin yetersiz olduğuna işaret eden bulgular mevcuttur (Kuzgun, 2009; Koçak, 2006). Mesleki eğitimin, işgücü piyasasının gereksinimlerine yanıt verebilecek nitelikte olması gerekmektedir (MEB, 2018). Engelli bireylerin istihdamının ekonomik kalkınma açısından gerekliliği de vurgulanmaktadır (Çondur, 2020).

Engelli bireylerin işgücüne katılım oranı 2002 TÜİK verilerine göre %21,7 düzeyindedir (TÜİK, 2002). TÜİK'in 2010 yılında gerçekleştirdiği "Engellilerin Sorun ve Beklentileri Araştırması" verilerine göre ise zihin yetersizliği olan bireylerin %94,2'si herhangi bir işte çalışmamaktadır (TÜİK, 2010). Bu bulgular, zihin yetersizliği olan bireylerin işgücüne katılımında diğer engel gruplarına göre belirgin bir dezavantajla karşı karşıya olduklarını göstermektedir. Ayrıca, zihin yetersizliği prevalansının yaş gruplarına göre farklılık göstermesi ve özellikle genç yaş grubunda işgücüne katılabilecek potansiyeldeki zihin yetersizliğine sahip bireylerin sayıca daha fazla olması (TÜİK, 2010), erken yaşlarda başlayacak mesleki eğitim programlarının, bu bireylerin istihdam edilme oranlarını artırmadaki önemini ortaya koymaktadır.

Türkiye'de, engelli bireylere yönelik olarak planlanan istihdam politikaları ve yasal düzenlemelere karşın, bu bireylerin işgücü piyasasına katılımlarında çeşitli sorunların devam ettiği görülmektedir (Özbey, 2015). Mevcut işsizlik oranları ve istihdam verileri dikkate alındığında, zihin yetersizliği olan bireylerin istihdam edilmeleri ve toplumsal yaşama aktif katılımlarının, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli katma değerler yaratacağı açıktır. Mesleki eğitimin geliştirilmesine yönelik olarak farklı zamanlarda çok sayıda proje gerçekleştirilmiş olmasına rağmen (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2013; Ergenekon, 2021; Buzzelli, Berarducci, & Leonori, 2016; Orhan, 2013; Arıkan & Ayyıldız, 2018; İçingür, Arıcı, & Arslantekin, 2014; Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2015; Milli Eğitim Bakanlığı, 2016; Avcıoğlu, 2023), TÜİK istatistikleri incelendiğinde zihin yetersizliği olan bireylerin büyük çoğunluğunun işgücü piyasasının dışında kaldığı anlaşılmaktadır (TÜİK, 2010).

Yöntem

Bu çalışmada, özel eğitim meslek okulu öğrencilerinin işletmelerde beceri eğitimi süreçlerine ilişkin derinlemesine veri elde etmek amacıyla nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Isparta ve Burdur illerinde bulunan özel eğitim meslek okullarında görev yapan 9 meslek öğretmeni ile aynı okulların öğrencilerine işletmelerde beceri eğitimi imkânı sağlayan 8 işveren oluşturmaktadır. Toplam katılımcı sayısı 17'dir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanma sürecinde, konuya ilişkin alanyazın taramasının yanı sıra bir meslek öğretmeni ve bir işveren ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen görüşme formu, alanında uzman iki akademisyen ve iki özel eğitim uzmanının incelemesine sunulularak kapsam geçerliği sağlanmış ve son şekli verilmiştir. Pilot görüşmeler, esas çalışma kapsamına dâhil edilmemiştir.

Veri toplama süreci, 16 Mayıs 2024 - 29 Haziran 2024 tarihleri arasında yürütülmüştür. Görüşmeler, katılımcılarla birebir olarak; öğretmenler için okulların öğretmen odalarında, işverenler için ise işyerlerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde tüm katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağı belirtilerek gönüllülük esasına dayalı olarak onayları alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda, görüşme kayıtları öncelikle yazılı metne dönüştürülmüş ve her bir görüşme sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Benzer kodların bir araya getirilmesiyle temalar ve kategoriler oluşturulmuştur. Analiz sürecinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.94 olarak bulunmuştur. Bu değer, araştırmanın veri analizi sürecinin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulguları, işletmelerde beceri eğitimlerinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin mesleki yeterlilik kazanımlarına olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, uygulama sürecinde çeşitli sorunların yaşandığı tespit edilmiştir. İşverenler, öğrencilerin beceri eğitimleri esnasında yeterli mesleki bilgi düzeyine sahip olmadıklarına ve iş gücü piyasasına tam anlamıyla entegre olmakta güçlük çektiklerine dikkat çekmektedir. Meslek öğretmenleri ise öğrencilerin beceri eğitimlerine katılım süreçlerinde sınırlı kaynaklar, yetersiz destek mekanizmaları ve koordinasyon eksikliğinin yanı sıra iş yerlerinde öğrencilere yönelik mevcut olan ön yargılar gibi engellerle karşılaştıklarını ifade etmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma özel eğitim meslek okullarında yürütülen mesleki eğitim programları ile işletmelerdeki beceri eğitimlerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli öneriler sunmaktadır. İşverenler, öğrencilerin mesleki eğitimlerinin yalnızca okul ortamıyla sınırlı kalmaması ve gerçek iş koşullarında daha uzun süreli deneyimlerle desteklenmesi gerektiğini belirtmekte ve bu süreçte devlet desteğinin artırılmasının önemini vurgulamaktadır. Meslek öğretmenleri ise eğitim programının daha yapılandırılmış bir hale getirilmesi ve öğrencilerin iş yaşamına uyum süreçlerinde daha kapsamlı bir destek sisteminin sağlanması gerektiğini dile getirmektedir. Bu doğrultuda, zihin yetersizliği olan bireylerin iş gücü piyasasına etkin bir şekilde entegrasyonunun desteklenmesi amacıyla daha verimli



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bir mesleki eğitim sürecinin tasarlanması ve işverenler nezdinde sosyal kabulün artırılması bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: özel eğitim, iş hayatına geçiş, özel eğitim meslek okulu, işletmelerde beceri eğitimi, zihin yetersizliği, meslek öğretmenleri, işveren görüşleri

Kaynakça

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2013). Engellilerin istihdamına yönelik projeler. Ankara.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2015). Özel gereksinimli bireyler için mesleki eğitim ve istihdam raporu. Ankara.

Arıkan, Ç. ve Ayyıldız, T. (2018). Zihin engellilerde mesleki eğitim ve istihdam. Ankara: Eğiten Kitap.

Avcıoğlu, H. (2023). Özel eğitimde mesleki rehabilitasyon. Ankara: Vize Yayıncılık.

Avrupa Parlamentosu. (2013). Mesleki eğitim ve öğretim üzerine Avrupa stratejisi. Brüksel.

Buzzelli, S., Berarducci, C., & Leonori, S. (2016). Vocational training for people with intellectual disabilities in Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 456-472.

Çam, Ş. (2019). Özel eğitim meslek okulu mezunlarının iş yaşamındaki deneyimleri. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Çondur, F. (2020). Engelli istihdamının ekonomik boyutu. Ankara: İş-Kur Yayınları.

Ergenekon, Y. (2021). Özel eğitimde iş ve meslek edindirme. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

İçingür, Y., Arıcı, B., & Arslantekin, S. (2014). Zihinsel engelliler için mesleki eğitim modelleri. Ankara: MEB Yayınları.

Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel eğitim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Koçak, N. (2006). Zihinsel engellilerin mesleki eğitimi ve istihdam sorunları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kuzgun, Y. (2009). Zihinsel engellilerde kariyer gelişimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). Özel eğitim meslek okulları çalıştayı sonuç raporu. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmî Gazete.

Orhan, F. (2013). Türkiye'de engelli istihdamı ve mesleki eğitim. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.

Özbey, F. (2015). Zihin engellilerin mesleki eğitimi ve istihdamı. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları.

Özbey, F. ve Diken, İ. H. (2010). Zihinsel yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri. Ankara: Pegem Akademi.

Shields, M., Price, S. W., & Bean, D. (2021). The meaning of work for people with intellectual disabilities. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 34(1), 123-131.

TÜİK. (2002). Türkiye Özürlüler Araştırması. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.

TÜİK. (2010). Engellilerin Sorun ve Beklentileri Araştırması. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

2024 UNICEF ve 2024 Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programlarının Özel Eğitim Boyutunun İncelemesi

Burcu Giriş ¹, Murat Turan ¹ & Selin Koç Dedeoğlu ²

¹ Özel Eğitim Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi, bireyin tüm gelişim alanlarının hızla geliştiği ve önemli öğrenme temellerinin atıldığı kritik bir zaman dilimidir. Eğitimin programlanmış bir düzen içinde yapılması çocuğun her yönden gelişimini tamamlamasına destek olacaktır (Zembat, Tunceli ve Akşin Yavuz, 2021). Sarısoy (2025), bu bağlamda Türkiye’de okul öncesi eğitim, tarihsel olarak farklı dönemlerde ele alınmış, her dönemde değişen eğitim anlayışları ve gereksinimlere göre programlar geliştirildiğini ifade etmiştir. Türkiye’de İlki 1952 yılında yayınlanan okul öncesi eğitim programını, sırasıyla 1989, 1994, 2002, 2006 ve 2013 yıllarında güncellenen programlar izlemiştir. Son olarak da 2024 yılında, UNICEF Okul Öncesi Programı ve Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Programı yayınlanmıştır.

Erken çocukluk döneminde bulunan özel gereksinimli çocukların eğitimde gelişim ve öğrenme süreçlerinde çeşitli destekler almasını gerekir. Erken çocuklukta özel eğitim, doğumdan ilkökul dönemine kadar olan süreçte özel gereksinimi olan çocuklara ve ailelerine yönelik, gelişimsel ihtiyaçlarını desteklemek amacıyla sunulan sistematik eğitim hizmetleridir (Diken,2012). Erken Çocuklukta özel eğitim gereksinimi olan çocuklar ülkemizde farklı eğitim kurumlarında eğitim almaktadırlar. Millî Eğitim Bakanlığı (2024), 2023-2024 eğitim öğretim yılı verilerine göre, okul öncesi özel eğitim toplam sayısı 10.668 olarak görülmektedir. İlki 1952 yılında yayımlanan okul öncesi eğitim programları incelendiğinde, özel gereksinimli bireylere ilişkin kavramların eğitim programlarında; değişen dünya, eğitim koşulları, bireyse hak ve adalet kavramları ve kapsayıcılık anlayışındaki gelişmeler doğrultusunda, çeşitli düzenlemeler ve uygulamalar, okul öncesi eğitim programlarında daha kapsamlı ve sistematik bir biçimde yer almaya başlamıştır.

Okul öncesi eğitim programlarına yönelik bilimsel araştırmalara sıkça rastlanmaktadır. Yerliyurt ve Ersoy (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 2013–2020 yılları arasında okul öncesi eğitim programını araştıran toplam 201 makale tespit edilmiştir. İncelenen çalışmaların büyük bir kısmı yalnızca tek bir programın incelenmesine odaklanmıştır. Bunun yanı sıra 2024 yılında yürürlüğe giren



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve uluslararası düzeyde yaygın olarak uygulanan Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı arasındaki farkların incelendiği Sarısoy (2025), araştırması bulunmaktadır. Araştırmalar, 2013 ve 2024 programlarının karşılaştırmalı analizleriyle programların amaç, temel ilkeler, gelişim alanları, öğrenme merkezleri ve değerlendirme boyutlarında güncellemeler içerdiğini göstermektedir (Orhan, Demir, Çil, & Kölemen, 2025; Direk & Batmaz, 2024; Serdaroglu & Bekir, 2024). Ayrıca, sosyal-duygusal gelişim unsurları ile erken okuryazarlık becerileri açısından programların incelendiği çalışmalar, 2013 Okul Öncesi Programı ile 2024 UNICEF ve Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programlarında arasında hem benzerlik hem de yenilikleri ortaya koymaktadır (Özdemir, Eruzun, & Kuru, 2021; Temur & Dayan, 2025; Ündan Keser, Ünsal Aksebzeci, & Kenan, 2025). Bunun yanında, öğretmen görüşleri programın güçlü yönleri ve geliştirilmesi gereken alanlar hakkında önemli bilgiler sağlamaktadır (Yavuz, Hürler, & Tekin, 2025). Ancak 2024 UNICEF ve 2024 Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programlarında özel eğitim boyutunun incelendiği doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın amacı, 2024 UNICEF ve 2024 Maarif Modeli okul öncesi eğitim programlarının özel eğitim boyutu açısından hangi benzerlik ve farklılıkları gösterdiğini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Programlar, özel eğitim boyutunda erişilebilirlik ilkesini nasıl ele almaktadır?
- Programlarda kapsayıcı eğitim ilkesi hangi düzeyde ve nasıl vurgulanmaktadır?
- Programlar, bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarını özel eğitim bağlamında nasıl tanımlamakta ve uygulamaktadır?
- Programlar, özel eğitim bağlamında eşitlik ve adalet kavramlarını nasıl ele almaktadır?
- Programlarda özel gereksinimli çocuklara yönelik destek sistemleri nasıl yapılandırılmıştır?

Erken çocukluk dönemi, bireyin gelişiminde oldukça önemli bir evre olup bu dönemde sunulan eğitim hizmetlerinin özelliği, çocukların sonraki yaşamları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Özellikle özel gereksinimli çocuklar bu dönemde nitelikli eğitim fırsatlarına erişimlerinin artması hem bireysel gelişim hem de toplumsal adalet açısından önem taşımaktadır. 2024 yılı itibarıyla yürürlüğe giren kapsayıcı eğitim anlayışını merkeze alarak UNICEF Okul Öncesi Eğitim Programı güncellenmiş ve Türkiye Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı da yayınlanmıştır. Araştırma Türkiye’de kapsayıcı okul öncesi eğitim politikalarının geliştirilmesine, eğitim programı hazırlayıcılarının bireyselleştirme ilkelerini güçlendirmelerine olanak sağlayacağını ve öğretmenlerin özel eğitime uygun programı tercih etmelerini teşvik edeceği öngörülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, sosyal dünyayı derinlemesine anlamak için kullanılan, katılımcıların perspektiflerine odaklanan ve karmaşık sosyal



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

süreçleri açıklamaya çalışan esnek ve yorumlayıcı bir araştırma yaklaşımıdır (Yin, 2018). Yöntem olarak ise doküman analizi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bogdan ve Biklen (1998) ise doküman analizini; belgelerin içeriklerini anlamak, temalarını belirlemek ve araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla yapılan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Araştırmanın veri kaynaklarını 2024 UNİCEF Okul Öncesi Öğretim Programı ve 2024 Maarif Modeli Okul Öncesi Programı oluşturmaktadır. Bu iki okul öncesi programlarında yer almakta olan özel eğitim boyutunun incelenmesi hedeflenmiştir.

Yapılan bu çalışmada verilerin analizi içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Creswell (2013), içerik analizinin temel amacının verideki anlam örüntülerini belirlemek ve yorumlamak olduğunu belirtmektedir. Glesne (2012) ise, nitel araştırmanın temel amacının, bireylerin yaşantılarını ve deneyimlerini doğal bağlamları içinde anlamlandırmak olduğunu vurgular.

Özel eğitim boyutuyla ilgili bilgi edinebilmek amacıyla; erişilebilirlik, kapsayıcılık, bireyselleştirme, eşitlik/adalet ve destek sistemleri temaları belirlenmiş ve bu temalar üzerinde araştırma yapılmıştır. Temalar, verilerdeki önemli anlam birimleri olarak ortaya çıkar ve araştırma sorularıyla bağlantılı olarak kalıpları ve tekrar eden anlamları temsil eder. Temaların tanımlanması, betimsel analizde verilerin sistematik olarak organize edilmesi ve yorumlanması için kritik bir adımdır (Patton,2015). Belirlenen temalar ile ilişkili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmada kullanılan dokümanlar, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) resmî web sitesinden alınmıştır. Bu nedenle, analizde kullanılan verilerin orijinal ve güvenilir kaynaktan elde edildiği kabul edilmiştir. Belgelerin resmî nitelik taşıması, araştırmanın iç geçerliğini artıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Tema sayısı beş ile sınırlandırılmıştır ve temaların araştırmanın amacını ve özel eğitim boyutuna ilişkin odak noktalarını yansıttığı kabul edilmektedir. Araştırmacı, analiz sürecinde objektifliği korumak ve güvenilirliği artırma amacıyla her tema altında doğrudan alıntılara yer verilmiş; böylece elde edilen bulguların metin içi kanıtlarla desteklenmesi sağlanmıştır. Tema ve alıntılarının uyumlu olmasına dikkat edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

UNICEF 2024 Okul Öncesi Eğitim Programının kapsayıcılık, eşitlik ve bireyselleştirme açısından daha hak temelli ve bütüncül bir özel eğitim yaklaşımı sunduğu, 2024 Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programının ise daha çok ülkemizin kültürel bağlamına uygun, değer temelli bir yapıda olduğu; ancak uygulamada özel eğitim desteği daha sınırlı kaldığı görülmektedir.

Sonuç olarak; UNICEF 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı, erişilebilirliği ve kapsayıcılığı bütüncül boyutta ele alırken; 2024 Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı ise erişilebilirliği daha çok



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

fiziksel boyutta almakta ve kapsayıcılığı hedeflemekte ancak uygulamada ise uyarlama düzeyinde kalmaktadır. UNICEF 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı, bireyselleştirmeyi eğitsel sürecin merkezine almaktadır; 2024 Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı ise yapılandırılmış kazanımlara bağlıdır. UNICEF 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı hak temelli bir adalet yaklaşımı benimserken; 2024 Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı eşitliği kültürel değerlerle çerçeveledir. UNICEF 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı destek sistemini bütüncül olarak planlarken; 2024 Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programında desteğin daha çok sınıf ve öğretmen düzeyinde olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim programı, Maarif Modeli, özel eğitim, erken çocuklukta özel eğitim

Kaynakça

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Allyn and Bacon.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). SAGE Publications.

Direk, İ. N., & Batmaz, O. (2024). Okul öncesi eğitim programlarına bir bakış: 2013 ve 2024 programlarının karşılaştırılması. Issue 15, 866–880.

Diken, İ. H. (2012). Erken çocuklukta özel eğitim. Pegem Akademi Yayıncılık.

Glesne, C. (2012). Nitel araştırmaya giriş (A. Ersoy & P. Yalçınoglu, Çev.). Anı Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Milli Eğitim İstatistikleri 2023-24. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/11230736_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2023_2024.pdf

Orhan, A., Demir, B., Çil, H., & Kölemen, E. B. (2025). MEB-UNICEF ortaklığı ile güncellenen okul öncesi eğitim programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Okul dışı öğrenme ortamları üzerine bir analiz. Cilt 3, Sayı 1, 20–40.

Özdemir, D., Eruzun, H. M., & Kuru, N. (2021). 1952’den 2021’e Türkiye’deki okul öncesi eğitim programlarında sosyal-duygusal gelişim. Cilt 8, Sayı 2, 314–335.

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods (4th ed.). SAGE Publications.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sarısoy, A. İ. (2025). Okul öncesi eğitimde iki farklı modelin karşılaştırmalı değerlendirilmesi: Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı ve Maarif Modeli okul öncesi eğitim (Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Temur, M., & Dayan, G. (2025). Okul öncesi eğitim programlarının erken okuryazarlık becerileri açısından karşılaştırılması. Cilt 11, Sayı 2, 510–526.

Ündan Keser, D., Ünsal Aksebzeci, F. Ö., & Kenan, S. (2025). 2013'ten günümüze okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırmalı analizi. Volume 5, Issue 1, 99–117.

Yerliyurt, N. S., & Ersoy, M. (2021). Okul öncesi eğitim programı ile ilgili DergiPark'ta yayımlanan makalelerin incelenmesi: 2013–2020. OPUS International Journal of Society Researches, 17(37), 4104–4153. <https://doi.org/10.26466/opus.866620>

Yavuz, E., Hürler, Ş., & Tekin, B. (2025). Teachers' opinions on the updated preschool education program: The case of Turkey. Dergi Bilgisi.

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). SAGE Publications.

Zembat, R., Tunçeli, H. İ., & Akşin Yavuz, E. (2021). Erken çocuklukta eğitim programları ve uygulamalar. Anı Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Bilişim Teknolojileri ve Yapay Zekâ Okuryazarlığı Düzeylerinin İncelenmesi: Nitel Bir Durum Analizi

Orhan Bayram Yalaza

Felsefe Grubu Öğretmenliği, Kilis Bilim ve Sanat Merkezi

Problem Durumu

Küreselleşen dünyada, enformatik ağların artmasıyla; bilişim teknolojileri ve yapay zekâ alanlarında önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Bu durum bireylerin; toplumsal, sosyoekonomik, sosyokültürel, iş yaşamı vb. üzerinde önemli bir gereksinim haline gelmiştir (Balcı & Uzun, 2024). Bu yüzden okullarda bilişim teknolojileri ve yapay zekâ okuryazarlığı ve bilişim teknolojileri ile ilgili dersler olması hâsıl olmuştur. Eğitim öğretim programları incelendiğinde ilkokullarda bilişim dersinin olmadığı, ortaokullarda 5. ve 6. sınıflarda haftada 2’şer saat olmak üzere temel bilgisayar eğitimi verildiğine rastlanmıştır. Liseler de ise (bilgisayar bölümü olan liseler hariç) hazırlık okutulan okullarda haftada 2 saat, 4 yıl öğretim yapan liselerde bilişim derslerinin olmadığı belirlenmiştir (MEB, 2025). Bilim ve Sanat merkezlerinde ise öğrenci tanındığı yıldan itibaren mezun oluncaya kadar isterse bilişim, yazılım, yapay zeka eğitimi alabilmektedir (MEB, 2001). Bu bağlamda üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler: meraklı, yaratıcı, hızlı öğrenme becerisi, soyut düşünme becerisi, teknolojiye olan ilgileri gibi özelliklerinden dolayı ön plana çıkmaktadırlar. Bilsen öğrencileri sahip olduğu sıra dışı potansiyelleri ile gelecekte bilişim ve yapay zeka alanında uzman olabilecekleri varsayılabilir. Lakin sahip oldukları yeteneklerin ortaya koyulabilmesi için, hali hazırda var olan bilişim ve yapay zeka okuryazarlık düzeylerinin, ihtiyaçlarının, problemlerinin derinlemesine incelenmesi gerekmektedir (Öngöz & Aksoy, 2015). Bu araştırmada amaç, bilsen öğrencilerinin bilişim ve yapay zeka okuryazarlığına ilişkin mevcut durumu incelemek, alın yazındaki boşlukları belirlemektir.

Araştırmada teorik çerçeve üç ana başlık üzerinden oluşturulmuştur: Üstün Yetenekli öğrencilerin özellikleri, yapay zeka ve dijital okuryazarlık. Renzulli (1978), üstün zekalı ve yetenekli öğrencileri tanımlamak için üç halka modelini ortaya atmıştır. Bu modele göre üstün zeka ve yetenek; yaratıcılık, yapılan işe bağlılık ve ortalamanın üstünde yetenek gibi vasıfların kesişiminden ortaya çıkmaktadır. Bu özelliklerden dolayı üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için normal okullardaki bilişim müfredatları yetersiz kalmaktadır. Bundan dolayı öğrenciler müfredatın ötesinde proje tabanlı, sorgulayıcı ve daha derin bir bilişim, yazılım ve yapay zeka müfredatına ihtiyaç duymaktadırlar (Davis & Rimm, 2017). Bunun yanı sıra, öğrencilerin hızlı öğrenme, sorgulama, ilişki kurma gibi becerilere



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sahip oldukları için programlama, makine öğrenmesi, algoritma tasarımı ve etik tartışmalar vb. konular uygun adaylar olarak karşımıza çıkartmaktadır. Bilişim teknolojileri her ne kadar yazılım, kodlama üzerine yoğunlaşsa da doğru bilgiye ulaşma, değerlendirme, iletişim kurma, yaratma kapasitesi olarak da değerlendirilmelidir. Bu pencereden bakıldığında, eleştirel düşünen üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için ihtiyaç duyulan müfredat ve öğrenme ortamları örtüşmektedir (Dijk & Deursen, 2014). Yapay zeka okuryazarlığı; insanların yapay zekayı nasıl kullanacakları, etkileşimi, yapay zekanın insan hayatı üzerine etkisini eleştirel bir gözle bakan ve değerlendiren bir nevi beceri ve anlayıştır (Long & Magerko, 2020). Bu durum yapay zekanın çalışma prensibi (veri bağımlılığı), bireye ve topluma etkisi (psikolojik ve sosyolojik sorunlar), etik problemler (gizlilik, savaş teknolojileri, işsizlik) gibi bilgi birikimi gerektirmektedir. Silverman’a (1993) üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler ahlaki değerler ve soyut etik alanında hassastırlar. Bu özellikleri yapay zeka etiğine katkı sunabilecek niteliktedir. Alanyazın incelendiğinde üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler ile ilgili yapılan araştırmalar genellikle nicel ve deneysel desenlerle yapılan çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin algılarına, deneyimlerine, öngörülerine odaklanan nitel araştırmalar yetersiz kalmıştır. Bilişim teknolojileri üzerine yapılmış araştırmalar yapılmış olmasına rağmen üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin yapay zeka kullanımı, yapay zeka okuryazarlığı, yapay zeka etiği ile ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin özel yeteneklerini bilişim ve yapay zeka alanına nasıl entegre edilebileceğine dair bütüncül ve uygulanabilir model sunan araştırmalar yeterli düzeyde değildir.

Bu araştırmada amaç, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojilerine ve yapay zeka okuryazarlıklarına dair mevcut durumu ortaya koymaktır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojilerine ve yapay zeka okuryazarlık düzeyleri ve ilgileri nasıldır?

Bilişim teknolojilerini ve yapay zekâ araçlarını ne amaçla kullanmaktadırlar?

Bilişim teknolojilerine ve yapay zekâ araçlarına dair ihtiyaçları nelerdir?

Bilişim teknolojileri ve yapay zekâ ile ilgili etik algıları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada amaç, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojilerine ve yapay zeka okuryazarlıklarına dair mevcut durumu ortaya koymaktır. Bundan dolayı nitel araştırma yöntemlerinden durum analizi deseni kullanılmıştır. Saban ve Ersoy’a (2023) göre durum analizi, bir



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

veya daha fazla olayın, programın, topluluğun ya da birbiriyle ilişkili sistemlerin tetkik edilmesini sağlayan bir desendir.

Çalışma Grubu

Araştırmaya, Kilis Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim gören; 10 öğrenci (4 kız, 6 erkek) genel yetenek alanından, 3 öğrenci (2 kız, 1 erkek) resim alanından, 2 öğrenci (2 kız) de müzik alanından olmak üzere toplam 15 öğrenci (8 kız, 7 erkek) katılmıştır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırılan problemle ilgili belirlenen özelliklere sahip bireylerin, grupların nesnelerin veya durumların oluşması sonucu ortaya çıkan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, & diğerleri, 2018). Örnekleme ölçütleri olarak Bilsen'e kayıtlı öğrenci olmak, lise düzeyinde öğrenim görmek, üstün zekalı veya yetenekli olarak tanılanmak kriterleri belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla, 5'er kişilik odak gruplarıyla yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Görüşme formunda, BT becerileri, YZ farkındalığı, eğitim ihtiyaçları ve sosyal-duygusal yaşantılara yönelik açık uçlu sorular bulunmaktadır: Araştırmada veriler, 5 öğrenciden oluşan odak grup görüşmesiyle araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Odak grup görüşmesi (focus group), ortak kriterlere sahip 4-12 paydaş ve bir moderatörle gerçekleşen, paydaşların gerçek düşüncelerini belirttiği bir veri toplam tekniğidir (Gülcan, 2021). Öğrencilerden veriler aşağıdaki sorular yardımıyla toplanmıştır:

Bilişim teknolojileri ve yapay zeka kullanıyor musunuz? Hangi yapay zeka programlarını kullanıyorsunuz?

Bilişim teknolojilerini ve yapay zekâ araçlarını ne amaçla kullanmaktasınız?

Bilişim teknolojilerine ve yapay zekâ araçlarına dair ihtiyaçlarınız ve istekleriniz nelerdir?

Bilişim teknolojileri ve yapay zekâ ile ilgili etik algılarınız nelerdir?

Veri Analizi

Odak grup görüşmesi sonrasında elde edilen ses kayıtları yazıya dönüştürülerek içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen verilerde kod, tema ve kategoriler tekrar eden veriler yardımıyla tümevarımsal bir şekilde oluşturulmuştur. Toplanan veriler” teknoloji ve öğrenme ilişkisi, yapay zekâ'yı kavrayış ve meta-biliş, eleştirel düşünce ve etik farkındalık, yaratıcılık ve üretkenlik



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

potansiyeli, kişisel ihtiyaç ve gelecek odağı” olarak 5 kategori altında ele alınmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik sağlamak amacıyla 2 kez pilot uygulama ve uzman görüşüne başvurulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Paydaşların %66 ‘sı, YZ ve BT programlarının ücretli olduğunu ve sınırlı kullandıklarını belirttiler. K5 “ Ben ChatGPT ve Jenni IA kullanıyorum. Ama sınırlı bir şekilde. Pro sürümleri pahalı. Okulumuz lisans alsa da bizde rahat rahat kullansak” dedi. Paydaşların %87’si, Office yazılımlarını ve interneti etkin kullandıklarını ifade etmiştir. Katılımcılar becerilerini daha etkin kullanmak istemektedir. K8: “Okulumuzda bilişim dersleri yok. Daha önce bilişim dersini ortaokulda görmüştüm. Programlama yapacağım zaman Youtube’dan izleyerek öğrenmeye çalışıyorum.” Paydaşların tamamı ChatGPT, %60’ı Deepseek, %81’i Gemini, %7’si Suno denemiş ve aktif olarak kullandıklarını açıklamışlardır. Katılımcılar YZ’yı; merak ettiklerini öğrenme, ödev yapma, yazdıkları kodlardaki hatayı bulma, projeler için grafikler ve görseller oluşturma amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların %75’i YZ’den alınan verilerin güvenilir bulmadıklarını belirtmişlerdir. K “Geçen gün Python’da kod yazdım. Fakat kod bir türlü çalışmadı. Yapay zekaya kodu attım ve hataları düzeltmesini söyledim. Düzeltti. Kodu da kopyaladım. Fakat bir türlü çalışmadı.” dedi. Katılımcıların %93’ü BT ve YZ ilgili etik konusunda endişeli olduklarını belirttiler. K2 “Fizikçi araştırma ödevi vermişti. Bir haftada araştırmamı yapıp defterime yazdım. Arkadaşım bana ne bu kadar uğraşıyorsun. YZ yaptır 10 dakikanı alır, dedi.” Katılımcılar, müfredatta YZ ve BT derslerinin koyulması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler için bazı programların, YZ araçlarının ücretsiz olması gerektiğini savunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: üstün zekâlı öğrenciler, yapay zekâ, bilsem, bilişim

Kaynakça

Balcı, E. V., & Uzun, B. (2024). İletişim Üzerine. Ankara: Tablet Kitapevi.

Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., & diğerleri. (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2017). Education of the Gifted and Talented. ABD: Pearson.

Dijk, J. V., & Deursen, A. J. (2014). Dijital Beceriler: Bilgi Toplumunun Kilidini Açmak. Twente: Palgrave Macmillan.

Gülcan, C. (2021). Nitel Bir Veri Toplama Aracı: Odak (focus) Grup Tekniğinin Uygulanışı ve Geçerliliği Üzerine bir Çalışma. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü e-Dergisi, 94-109.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (s. 1-16). Honolulu: CHI: Conference on Human Factors in Computing Systems.

MEB. (2001). Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi. Ankara: MEB.

MEB. (2025, 10 05). MEB. MEB Web Sitesi: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> adresinden alındı

Öngöz, S., & Aksoy, D. A. (2015). Üstün Yetenekli Öğrenciler Bilişim Teknolojileri Dersinden Ne Bekliyorlar? Journal of Education & Special Education Technology, 34-47.

Saban, A., & Ersoy, A. (2023). Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri. Ankara: Eğiten Kitap.

Silverman, L. K. (1993). Üstün Zekalı ve Yeteneklilere Danışmanlık. ABD: Love Publishing Company.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerle Çalışacak Öğretmen Adaylarına Yönelik Çok Duyulu Bir Eğitim Programının Tasarımı ve Değerlendirilmesi *

Hülya Torun Yeterge ¹ & Ali Deniz Durmaz ¹

¹ Özel Eğitim Öğretmenliği, Adıyaman Üniversitesi

Problem Durumu

Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireyler (AÇYE), yaşam boyu süren yoğun destek gereksinimleri, sınırlı iletişim becerileri, fiziksel hareketlilik kısıtları ve karmaşık öğrenme ihtiyaçlarıyla özel eğitim alanının en çok bireyselleştirilmiş yaklaşımlara ihtiyaç duyan grubunu oluşturmaktadır. Bu gruptaki bireyler; eğitimde özel yetişmiş personele, özel hazırlanmış programa ve özel uyarlamalara yaşam boyu gereksinim duyabilmektedirler. (Akçamete, 1992; Şafak, 2019). Bireyde birden fazla yetersizliğin bulunması ve bu yetersizliklerin ağır düzeyde olması, bu grubu hem eğitim hem bakım süreçlerinde çok yönlü desteğe bağımlı hale getirmektedir (Atar, 2022; Axelsson, 2014; Kızır ve Tekinarslan, 2018; Westling ve Fox, 2000). Bu durum, eğitim hizmetlerinin sadece standart özel eğitim yöntemleriyle değil, disiplinler arası bir anlayışla ve çok duyulu öğretim yaklaşımlarıyla planlanmasını zorunlu kılmaktadır (Browder vd., 2011; Çay, 2024; Şafak, 2019; Torun Yeterge ve Şafak, 2023).

Bu bağlamda, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi, yalnızca teorik bilgi değil; materyal uyarlama, iletişim stratejileri geliştirme, davranış yönetimi, destekleyici teknolojilerin kullanımı ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hazırlanması gibi uygulamalı becerileri de içermelidir. Ancak Türkiye’deki özel eğitim öğretmenliği lisans programlarında çoklu yetersizlik alanına özgü derslerin sınırlı olması, öğretmen adaylarının bu öğrenci grubuna yönelik yeterliliklerinin gelişimini engellemektedir. Bu durum, alanyazında da sıkça vurgulanan bir eksiklik (Filiz vd., 2024; Lancioni et al., 2022; Vlaskamp & Nakken, 2018; Yıldırım vd., 2024).

Bu çalışma, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerle çalışacak öğretmen adaylarına yönelik özel bir eğitim programı tasarlamayı ve bu programın bilgi düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Program kapsamında öğretmen adaylarına; çoklu yetersizlik kavramı, bu bireylerin gelişim ve öğrenme özellikleri, iletişim ve davranış yönetimi stratejileri, destekleyici teknolojilerin (örneğin mikro anahtar sistemleri) kullanımı ve çok duyulu materyal tasarımı gibi konular hem teorik hem uygulamalı biçimde öğretilmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmen adaylarının bu süreç sonunda



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kazandıkları bilgi ve farkındalık düzeylerinin ölçülmesi ve eğitim deneyimlerine ilişkin nitel görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Böylece, öğretmen eğitimi programlarında çoklu yetersizlik alanına ilişkin derslerin ve uygulamaların mesleki yeterlik üzerindeki etkisine dair kanıta dayalı veriler sunulması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, açıklayıcı sıralı karma yöntem deseninde yürütülmüştür. Açıklayıcı sıralı desende araştırmacı önce nicel verileri toplar, sonuçları analiz eder ve ardından nitel verileri bu nicel bulguları açıklamak veya ayrıntılandırmak amacıyla kullanır (Creswell ve Plano Clark, 2018, s. 69). Nicel bölümde öntest–sontest tek grup deneme modeli, nitel bölümde ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Çalışma grubu, 2024-2025 akademik yılında bir devlet üniversitesinin özel eğitim öğretmenliği programında öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 19 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri toplama araçları: Araştırmacılar tarafından geliştirilen “Ağır ve Çoklu Yetersizlik Bilgi Testi” kullanılmıştır. Testin kapsam geçerliği, üç alan uzmanının görüşleriyle sağlanmış; deneme uygulaması sonrası gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Test, çoktan seçmeli 50 sorudan oluşmaktadır. Nitel veri toplama aracı olarak ise “Eğitim Programı Değerlendirme Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme formu, öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki düşüncelerini, güçlü ve geliştirilebilir yönleri ortaya koymayı amaçlayan 6 açık uçlu sorudan oluşmuştur.

Uygulama süreci: Katılımcılara sekiz hafta süren “Ağır ve Çoklu Yetersizlik” temalı bir öğretim programı uygulanmıştır. Program, teorik sunumlar (çoklu yetersizlik tanımı, öğrenme özellikleri, iletişim yöntemleri), atölye çalışmaları (çok duyulu materyal tasarımı, mikro anahtar sistemlerinin tanıtımı) ve vaka tartışmaları içermektedir. Uygulama öncesinde bilgi testi öntest, uygulama sonrasında ise sontest olarak uygulanmıştır.

Veri analizi: Nicel veriler SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öntest-sontest puanları arasındaki fark bağımlı örneklem t-testi ile incelenmiştir. Nitel veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Kodlar, iki araştırmacı tarafından bağımsız biçimde oluşturulmuş, %90 üzerinde görüş birliği sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizlik konusundaki bilgi düzeylerinin eğitim programı sonrasında arttığını göstermiştir. Katılımcılar, özellikle materyal uyarlama, çok duyulu öğretim stratejileri ve bireyselleştirilmiş eğitim planlama konularında kendilerini daha yetkin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

hissettiklerini belirtmiştir. Görüşmelerde öğretmen adayları, bu tür uygulamalı eğitimlerin öğretmen yetiştirme programlarında zorunlu hale getirilmesi gerektiğini, ayrıca sahada gözlem ve uygulama imkânlarının artırılmasının önem taşıdığını vurgulamışlardır.

Çalışma sonuçları, literatürdeki benzer bulgularla (Lancioni et al., 2020; Vlaskamp & Nakken, 2018) paralellik göstermekte ve çoklu yetersizlik alanında öğretmen eğitiminin yalnızca teorik değil, uygulamalı bileşenler içermesi gerektiğine de dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda araştırma, özel eğitim programlarının yeniden yapılandırılmasına katkı sağlayabilecek niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: ağır ve çoklu yetersizlik, özel eğitim öğretmen eğitimi, çok duyulu öğretim, bireyselleştirilmiş eğitim, materyal geliştirme

* Bu bildiri Ali Deniz DURMAZ'ın 1919B012402970 numaralı 2024/1 dönemi TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamındaki “Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Ailelere Yönelik Çok Duyulu Materyaller Hakkında Kitapçık Hazırlama” isimli projesinden üretilmiştir.

Kaynakça

Akçamete, G. (1992). Çok engelli çocuklar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 14(1), 145-150.

Atar, Ö. (2022). Çoklu yetersizliği olan bireyler. (Ed.) Muhammed Zhit Açak. Engelli Bireyler İle İletişim, 29. Efe Akademi.

Axelsson, A. K. (2014). Children with profound intellectual and multiple disabilities and their participation in family activities (Doctoral dissertation, School of Health Sciences).

Browder, D. M., Lee, A., & Mims, P. (2011). Using shared stories and individual response modes to promote comprehension and engagement in literacy for students with multiple, severe disabilities. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 339-351.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). Designing and Conducting Mixed Methods Research (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Çay, E. (2024). Ağır ve çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin evde eğitime ve çocuklarına yönelik gereksinimlerinin belirlenmesi. Yaşadıkça Eğitim, 38(1), 120-133. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024381643>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Filiz, S., Uyar, D., & Şafak, P. (2024). Özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara ilişkin metaforik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 157-185. <https://doi.org/10.37217/tebd.1336884>

Kizir, M., & Tekinarslan, İ. Ç. (2018). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan çocuk annelerinin yaşadıkları sorunların ve sorunlarla baş etme yöntemlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 233-256. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.321683>

Şafak, P., (2019). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitimleri. *Vize Akademik*.

Torun Yeterge, H. T., & Şafak, P. (2023). Ağır ve çoklu yetersizliği olan görmeyen bireylerin eğitiminde kutu stratejilerinin kullanımı: literatür inceleme çalışması. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 4(1), 57-82. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejte/issue/76875/1197873>

Yıldırım, O., Akel, M., & Bayrak, E. (2024). Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinin incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 379-396. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3644450>

Westling, D. L., & Fox, L. (2000). *Teaching students with severe disabilities*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Lancioni, G. E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., & Sigafoos, J. (2020). Assistive technology for people with multiple disabilities: A systematic review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 32(4), 543–561.

Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., & Singh, N. N. (2022). Promoting independence and engagement among persons with severe and multiple disabilities: Advances in microswitch and technology-aided intervention research. Springer.

Vlaskamp, C., & Nakken, H. (2018). Educational programs for learners with profound and multiple learning disabilities: A review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 76, 89–102.

Koklear İmplant Uygulama Sürecinin Ebeveynlerin ve Uzmanların Bakış Açısından İncelenmesi

Seda Küpeli ¹ & Hasan Gürgür ¹

¹ Özel Eğitim Bölümü, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Koklear implant, ileri-çok ileri dereceli işitme kaybı olan çocukların işitsel uyarılara erişimlerini artırarak dil gelişimlerinin ve genel gelişimlerinin desteklenmesini sağlamaktadır. İşitme kayıplı çocuklarda koklear implant uygulaması çok aşamalı ve çok boyutlu bir süreçtir (Chen vd., 2019). Süreç ameliyat öncesi, ameliyat sırası ve ameliyat sonrası aşamaları kapsamaktadır. Süreci KBB uzmanı, odyolog, psikolog, işitme engelliler öğretmeni gibi farklı alanlardan uzmanların ve ebeveynlerin iş birliği içinde yürütmeleri gerekmektedir (Proops, 2006). İşitme cihazı kullanımından dil becerilerinin gelişimi için yeterli faydayı sağlayamayan çocuklar koklear implant adayı olabilmektedir. Bu aşamada ebeveynler çocuklarının dil gelişimi ve koklear implant uygulama süreci hakkında bilgilendirilmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına koklear implant uygulanmasını istemeleri durumunda çocuk ve ebeveynler aday değerlendirme sürecinden geçirilmektedir. Çocuğun koklear implant uygulaması için uygun aday olup olmadığı belirlenmektedir. Koklear implant ameliyatıyla cihazın iç parçası koklea içerisine yerleştirilmektedir (Niparko vd., 2009). Koklear implantın dış parçasının takılmasıyla birlikte cihaz programlama süreci başlamaktadır. Programlama odyologlar tarafından gerçekleştirilmektedir. İlk programlamadan sonra koklear implantın kontrolleri ve programlaması için takip süreci çocuğun yaşamı boyunca devam etmektedir (Craddock, 2006).

Koklear implant çocuklara tipik işitmeden farklı bir işitsel deneyim sunmaktadır. Çocukların koklear implant ile duydukları sesleri yorumlayabilmeleri için zamana ve yoğun işitsel eğitime ihtiyaçları vardır. Günlük yaşamlarında sözlü dile maruz kalmaları ve işitsel eğitimle zaman içinde sesleri anlamlandırmaları hedeflenmektedir (McConkey-Robbins, 2009). Koklear implant uygulama sürecinde tanı, aday değerlendirme, ameliyat, odyolojik takip, işitsel eğitim aşamaları uzmanlar tarafından yürütülmektedir. Her bir aşamada ve sürecin bütününde ebeveynler çocuklarıyla ilgili kararlar vererek, rollerini ve sorumluluklarını gerçekleştirerek koklear implant uygulama sürecine katılmaktadır. Bu süreçte uzmanlar ebeveynlere bilgilendirme, yönlendirme, eğitim ve rehberlik sağlamaktadır (Niparko vd., 2009).

Ebeveynlerin bu süreçteki rolleri ve sorumlulukları şu şekilde özetlenebilir: Ebeveynler tanı aşamasında karşılaştıkları duygusal güçlüklerle baş etmektedirler. Çoğunlukla işitme kaybı hakkında kapsamlı bilgi sahibi olmadıkları için bilgi edinmektedirler (Scarinci vd., 2018). Tanıyı takiben çocukları için işitme cihazı edinmek ve çocuklarını özel eğitim almaya başlatmak için resmi prosedürleri hızlı bir şekilde tamamlamaya çalışmaktadırlar. Sürecin devamında uzmanların bilgilendirmelerini göz önünde bulundurarak çocuklarına koklear implant uygulanmasını isteyip istemediklerine karar vermektedirler (Hyde vd., 2010). Süreç boyunca çocuklarını hastaneye ve özel eğitim kurumuna götürmeye, çocuklarının işitme teknolojisini kullanmaya uyum sağlamaya, çocuklarına bakım vermeye, eğitim sürecine aktif katılarak çocuklarının gelişimlerini desteklemeye devam etmektedirler (Sach & Whynes, 2005).

Sonuç olarak çocuklarda Kİ uygulama süreci farklı alanlardan uzmanlarının ve ailelerin katılımıyla yürütülmektedir. Ameliyat öncesi, koklear implant ameliyatı ve ameliyat sonrası süreçlerin kendi içerisinde pek çok aşamayı barındırdığı ve koklear implant uygulama sürecin bu aşamaların tamamını kapsayan bütüncül bir yapıda olduğu görülmektedir. Koklear implant uygulama sürecinin bir bütün olarak ve kapsamlı bir şekilde betimlenmesinin sürecin daha iyi anlaşılmasına katkı getireceği düşünülmektedir. Aynı zamanda sürecin hem ailelerin hem de süreçte yer alan farklı uzmanların bakış açılarından incelenmesiyle çeşitli yönleri ortaya çıkarılabilir. Bu çalışmada çocuklarda koklear implant uygulama sürecinin işitme kayıplı çocuk ebeveynlerinin ve uzmanların bakış açısından betimlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, amacı doğrultusunda Yin (2003)'e göre nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve bütüncül tek durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları koklear implant uygulama sürecinde yer alan paydaşlar içerisinde amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Katılımcılar koklear implant adayı çocuğu olan 4 ebeveyn, koklear implant kullanıcısı çocuğu olan 4 ebeveyn, 5 KBB uzmanı doktor, 4 odyolog ve 2 işitme engelliler öğretmeninden oluşmaktadır. Başlıca veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve katılımcılarla bire bir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları alan yazındaki bilgiler doğrultusunda hazırlanmış, uzman görüşleri alınarak son haline getirilmiştir. Katılımcıların bilgileri demografik bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş, katılımcıların izni dahilinde ses kaydı alınmıştır. 19 katılımcı ile gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 58 dakika sürmüştür. Veriler tümevarım analizi yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Analize hazırlık aşamasında veriler yazıya dökülmüştür. Ham veriler düzenlenmiş, gözden geçirilmiş, gruplanmış ve kodlanmıştır. Ortaya çıkan kodlar benzerliklerine ve farklılıklarına göre sınıflandırılmış, birbirleri ile ilişkili olan kodlar bir araya getirilmiştir. İlişkili olan kodlar şemsiye kavramlar altında toplanmıştır. Bu sayede veri setlerini genel düzeyde açıklayan temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Raporlaştırma aşamasında katılımcıların gerçek isimleri gizli tutulmuş, katılımcılara



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kod isimler verilmiştir. Araştırma süreci boyunca araştırmanın verilerine sadık kalınmış; verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlaştırma aşamasında herhangi bir ekleme ya da yanıtma yapılmamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analizi sonucunda çocuklarda koklear implant uygulama sürecine ilişkin 8 temaya ulaşılmıştır. Bu temalar işitme kaybının tanılanması, işitme kaybına müdahale, koklear implant kararı verme, koklear implant ameliyatı, koklear implant ameliyatı sonrası gereksinimler, çocukların koklear implant sonrası gelişimleri, ebeveynlerin beklentileri, sorunlar ve öneriler şeklindedir. Sonuçlar ebeveynlerin, çocuklarının işitme kaybı tanısını öğrenmelerinden itibaren süreç boyunca duygusal zorluklar yaşadıklarını, çocuklarının işitme kaybına müdahale sürecine uyum sağlamada duygusal desteğe ve çeşitli bilgi-becerilere gereksinim duyduklarını göstermektedir. Ebeveynlerin yaşadıkları duygusal güçlükler, bilgilendirme ve yönlendirmelerdeki aksamalar, Kİ uygulama sürecinin sekteye uğramasına yol açabilmektedir. Olası aksaklıkların önüne geçilebilmesi için paydaşlar arasındaki iş birliğinin geliştirilmesine, aşamaların sistematik bir şekilde takip edilmesine, ebeveynlerin bilgilendirme, yönlendirme ve psikososyal destekler yoluyla güçlendirilmelerine gereksinim duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: işitme kayıplı çocuklar, koklear implant, erken müdahale

Kaynakça

Chen, F., Ni, W., Li, W., & Li, H. (2019). Cochlear implantation and rehabilitation. In H. Li & R. Chai (Ed.), *Hearing Loss: Mechanisms, Prevention and Cure* (pp. 129-144). Singapore: Springer.

McConkey-Robbins, A. (2009). Rehabilitation after cochlear implantation. J. K. Niparko (Ed.), *Cochlear implants principles & practices* (2nd edition, pp. 269-312). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Niparko, J. K., Lingua, C., & Carpenter, R. M. (2012). Assessment of candidacy for cochlear implantation. In J. K. Niparko (Ed.), *Cochlear implants principles & practices*. (3th edition, pp. 137-147). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Proops, D. W. (2006). The cochlear implant team. In H. R. Cooper & L. C. Craddock (Ed.), *Cochlear Implants A Practical Guide*, (2nd edition, pp. 70-79). London: Whurr Publishers.

Sach, T. H. & Whynes, D. K. (2005). Paediatric cochlear implantation: The views of parents. *International Journal of Audiology*, 44, 400-407.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Maarif Modeli’nin Üstün Yeteneklilerin Eğitimiyle Uyumunun Kuramsal ve Programatik Analizi: Türkiye, OECD, Finlandiya ve Güney Kore Karşılaştırması

Pınar Demiray

Rektörlük, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim sistemlerinde bireysel potansiyelin en üst düzeyde geliştirilmesi, çağdaş toplumların hem ekonomik hem de kültürel sürdürülebilirliği açısından stratejik bir zorunluluktur. OECD’nin (2023) Future of Education and Skills 2030 raporu, 21. yüzyıl eğitiminin hedefini “her bireyin kendi potansiyelini toplumsal yarara dönüştürmesi” olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, eğitim sistemlerini yalnızca bilgi aktarımı yapan kurumlar olmaktan çıkararak, bireysel farkların ve yeteneklerin geliştirildiği esnek öğrenme ekosistemlerine dönüştürmeyi gerektirir. Türkiye’nin 2024 yılında uygulamaya koyduğu Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, tam da bu noktada önemli bir dönüşüm girişimidir. Model, bireyi bilgi, beceri ve değer bütünlüğü içinde yetiştirmeyi hedefleyen felsefi bir temele sahiptir. Ancak bu modelin üstün yetenekliler eğitimiyle kuramsal ve programatik düzeyde ne ölçüde örtüştüğü, literatürde sistematik biçimde incelenmemiştir.

Üstün yetenekliler, toplumun bilimsel, teknolojik ve kültürel ilerlemesinde itici bir güçtür (Pfeiffer, 2020). Bu grubun eğitimi, yalnızca bilişsel başarıyı değil, yaratıcılık, problem çözme, yenilikçilik ve sosyal sorumluluk gibi 21. yüzyıl becerilerini de kapsar. Türkiye’de son on yılda BİLSEM’lerin yaygınlaşması, “Üstün Yetenekliler Strateji Planı (2018–2023)” gibi girişimler bu yönde ilerlemeyi yansıtmaktadır; ancak sistematik bir kuramsal uyum modeli henüz oluşturulmamıştır. Maarif Modeli, değer temelli yaklaşımıyla bu eksikliği giderebilecek bir potansiyele sahiptir.

Uluslararası ölçekte Finlandiya ve Güney Kore, üstün yetenekliler eğitiminde iki farklı paradigmayı temsil eder. Finlandiya, “kapsayıcı mükemmeliyet” yaklaşımıyla tüm öğrencilerin farklı öğrenme hızlarına ve stillerine yanıt veren esnek bir yapı sunar (Sahlberg, 2021). Güney Kore ise seçici hızlandırma politikalarıyla, özellikle STEM alanlarında erken yaşta yüksek düzeyde akademik derinleşme sağlar (Kim, 2022). Türkiye’nin Maarif Modeli, bu iki modelin kesişiminde konumlanmakta; kapsayıcılığı korurken yetenek temelli bireyselleştirmeyi hedeflemektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kuramsal temelde araştırma, Gagné'nin Ayırıştırılmış Yetenek ve Üstünlük Modeli (DMGT 2.0), Renzulli'nin Üç Halkası Modeli, Tannenbaum'un Psikososyal Yetenek Modeli ve Bloom–Anderson bilişsel taksonomisi üzerine inşa edilmiştir. Gagné'nin çevresel katalizör kavramı, Maarif Modeli'nin değer ve kültür boyutlarını açıklarken; Renzulli'nin üretken yaratıcılık ilkesi, modelin “üreten birey” vizyonu ile örtüşmektedir. Tannenbaum'un fırsat yapıları, Türkiye'de destek ve mentorluk ekosisteminin geliştirilmesi gereğini ortaya koyar.

Bu çalışma, Maarif Modeli'nin üstün yetenekliler eğitimiyle kuramsal tutarlılığını, programatik uyumunu ve uluslararası karşılaştırmalardaki konumunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Türkiye'nin eğitim reformunun yalnızca müfredat değişimi değil, aynı zamanda kültürel temelli bir paradigma dönüşümü olup olmadığını sorgulamaktadır. Böylece, Türkiye'nin hem yerel değerleri koruyarak hem de küresel standartlarla uyumlu bir üstün yetenekliler eğitim modeli geliştirmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden karşılaştırmalı doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür (Bowen, 2009). Yöntemin amacı, farklı ülkelerin eğitim politika belgelerini karşılaştırarak Maarif Modeli'nin üstün yetenekliler eğitimiyle kuramsal ve programatik uyumunu ortaya koymaktır. Araştırmanın temel veri kaynaklarını; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2024), Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı (2018–2023), OECD Future of Education and Skills 2030 çerçevesi, Finlandiya Ulusal Çekirdek Öğretim Programı (2016) ve Güney Kore STEM Hızlandırma Politikası Raporu (2022) oluşturmaktadır.

Veriler, Maarif Modeli'nin üç boyutu olan bilgi, beceri ve değer eksenlerine göre yapılandırılmış bir analiz matrisine yerleştirilmiştir. Kodlama sürecinde her dokümandaki amaç, kazanım ve strateji ifadeleri, kuramsal çerçeveye ilişkili olarak üç tematik kategori altında sınıflandırılmıştır:

- Bilişsel düzey (Bloom–Anderson taksonomisi),
- Zenginleştirme ve hızlandırma stratejileri (Renzulli ve VanTassel-Baska),
- Çevresel katalizörler ve fırsat yapıları (Gagné ve Tannenbaum).

İki bağımsız uzman tarafından yapılan kodlamalar arasındaki tutarlılık Cohen's $\kappa = 0.82$ olarak belirlenmiş, bu da yüksek düzeyde güvenilirlik göstermektedir. Veriler, tematik içerik analiziyle çözümlenmiş, ardından ülkeler arası karşılaştırmalı tablolar ve model eşleştirmeleri oluşturulmuştur. Bulguların geçerliğini artırmak amacıyla doğrudan alıntılar ve belge referansları kullanılmıştır.

Araştırmanın temel sınırlılığı, uygulama verilerine değil, yalnızca politika belgelerine dayanmasıdır. Bununla birlikte, yöntem; Maarif Modeli'nin üstün yetenekliler eğitimiyle kuramsal bağlarını, bilişsel



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

derinlik, pedagojik farklılaştırma ve politika yönelimi açısından bütüncül biçimde analiz etmeyi mümkün kılmıştır

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular, Maarif Modeli'nin DMGT ve Renzulli ilkeleriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Model, potansiyeli performansa dönüştürme, üretken yaratıcılığı destekleme ve kültürel değerlerle bütünleşme açısından güçlü bir yapıya sahiptir. Ancak hızlandırma, tanılama, izleme ve öğretmen yetiştirme sistemlerinde uygulama tutarlılığının henüz istenen düzeye ulaşmadığı düşünülmektedir.

Finlandiya'nın esnek farklılaştırma yaklaşımı ve Güney Kore'nin STEM hızlandırma politikaları, Maarif Modeli için iki tamamlayıcı referans noktası sunmaktadır. Türkiye'nin kapsayıcı mükemmeliyet felsefesi, bu ülkelerdeki sistematik uygulama yapılarıyla birleştiğinde daha dengeli bir üstün yetenekli eğitim ekosistemi oluşturabilir.

Sonuç olarak, Maarif Modeli, Türkiye için yalnızca bir müfredat reformu değil aynı zamanda üstün yetenekliler eğitiminde kültürel temelli bir paradigma dönüşümünün başlangıcı olarak değerlendirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Maarif Modeli, üstün yetenekliler, farklılaştırılmış öğretim, zenginleştirme, eğitim politikası

Kaynakça

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.

Cao, H., Wang, L., & Zhang, J. (2025). Effects of STEM programs on gifted learners: A meta-analysis. *Gifted Education International*, 41(1), 45–68.*

Finnish National Agency for Education (EDUFI). (2016). National core curriculum for basic education 2014 (rev. 2016). Helsinki: EDUFI Publications.

Gagné, F. (2008). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 199–210.*

Kim, S. (2022). The acceleration policy and STEM excellence in Korean gifted education. *Asia-Pacific Education Review*, 23(4), 567–583.*



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı (2018–2023). Ankara: MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Taslağı. Ankara: MEB.

OECD. (2023). Future of education and skills 2030: Conceptual learning framework. OECD Publishing.

Pfeiffer, S. I. (2020). Mental health and the COVID-19 pandemic: Implications for gifted students. *Gifted Education International*, 36(3), 245–257.*

Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. Waco, TX: Prufrock Press.

Sahlberg, P. (2021). Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College Press.

Sternberg, R. J., & Subotnik, R. F. (2018). Theories of giftedness and creativity: Contemporary perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.

Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. New York: Teachers College Press.

VanTassel-Baska, J. (2021). Comprehensive curriculum for gifted learners (4th ed.). New York: Routledge.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Yönelik Etkili Uygulamalar: Ebeveyn Koçluğu

Kadriye Yıldız

Özel Eğitim Öğretmenliği, Bağımsız Araştırmacı

Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde yetersizliklerle kendini gösteren, sınırlı ve yineleyici davranışlarla belirginleşen nöro-gelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013; Kaiser vd., 2000; Kırcaali-İftar, 2018). Son dönemlerde sıklıkla karşımıza çıkan OSB, Amerika Birleşik Devletleri'nde son yapılan araştırmada her 36 çocukta birinde OSB görülme olasılığının olduğu ifade edilmektedir (Centers for Disease Control and Prevention, [CDC], 2023).

OSB'li çocuklarda erken eğitim ve müdahale hizmetleri erken dönemde başlanmadığında, bu bireylerin ilerleyen yaşamlarında iletişim ve etkileşim gibi pek çok becerilerindeki zorluklar daha da artmaktadır (Heflin ve Alaimo, 2007). Bu nedenle erken dönemden itibaren OSB olan çocukların eğitimine başlaması ve eğitim sürecine dahil olabilecek bütün bireylerin sürece dahil edilmesi önem taşımaktadır. Ebeveynler, yeni öğretim stratejilerini öğrenmekte bunları etkili bir şekilde uygulamakta ve çocuklarına pek çok beceriyi öğretilmektedir (Meaden vd., 2009; Tekin-İftar, 2008). Bu uygulamalardan biri olan koçluk uygulaması, bilimsel dayanaklı uygulamaların sistematik bir şekilde kullanılmasını öğreten etkili yetişkin öğrenme stratejilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Koçluk, ebeveynlerin uzman tarafından yönetilen sürece aktif katılım sağladığı çocuklarına yönelik yeni uygulamalar ile ilgili bilgi edindikleri uygulamadır. Ayrıca ebeveynler koçluk uygulaması ile önceden sahip oldukları becerileri geliştirilmekte, yeni beceriler kazandırılmakta hem de özgüvenleri artırılmaktadır (Rush ve Shelden, 2005). Koçluk uygulaması farklı disiplinlerde uzmanlar tarafından kullanılan bir uygulama olarak öne çıkmakla birlikte, son dönemlerde özel eğitim alanında da karşımıza çıkmaktadır (Reddy ve ark., 2021).

Bu çalışma, koçluk uygulamasının OSB'li çocuğa sahip ebeveynlerin eğitimindeki temel rolleri, OSB'li çocuğa sahip ebeveynler koçluk uygulaması ile hedeflenen becerileri edinebiliyorlar mı? OSB'li çocukları olan ebeveynler koçluk desteğiyle çocuklarına hedeflenen becerileri öğretebiliyorlar mı?



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ayrıca bu çalışmanın amacı, OSB’li çocuğa sahip ebeveynlerin koçluk desteğiyle ilgili kullanım durumları, olası faydalarını, zorluklarını ve düşüncelerini araştırmaktır. Bu araştırmanın tasarımı, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt bulmak üzere düzenlenmiştir

- Alanyazında OSB’li çocuğa sahip ebeveynlere yönelik yapılan koçluk uygulamaları nelerdir?
- OSB’li çocuğa sahip ebeveynler koçluk uygulaması ile hedeflenen becerileri edinebiliyor mu?
- OSB’li çocuğa sahip ebeveynlerin koçluk uygulaması ile uyguladıkları uygulamalarla çocuklarında hedeflenen becerilerde değişiklik var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma sistematik derleme yöntemi ile tasarlanmıştır. Araştırmada ülkemizde OSB’li çocukların eğitiminde ebeveyn koçluğu ile ilgili yapılmış tezlerin sonuçlarının betimsel analizinin ortaya konulması hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında, araştırma sürecinin oluşturulması, dahil etme ve hariç tutma kriterlerinin belirlenmesi, tarama süreci-ölçütlerini kapsayan tezlerin incelenmesi, tezlerin değerlendirilmesi, verilerin çıkarılması aşamalarında oluşmaktadır.

Araştırma sürecinin oluşturulması kapsamında hangi yılların dahil edileceği, hangi anahtar kelimelerin kullanılacağına karar verilmiştir. Bu doğrultuda 2000-2025 yılları arasında YÖK TEZ de yayınlanan tezlerin taranmasına karar verilmiştir. Dahil etme-hariç tutma kapsamında Tezlere ulaşmak için Yükseköğretim Kurulu (YÖKTEZ) Tez veri tabanı kullanılmıştır. Tarama sürecinde arama motorunda “ebeveyn koçluğu”, “aile koçluğu”, “uzaktan koçluk”, “özel eğitim”, “koçluk”, “otizm ve koçluk” anahtar kelimeleri ile aramalar yapılmıştır. Araştırma kapsamı OSB’li çocukların ebeveynlerine uygulanan koçluk eğitimi ile sınırlı tutulmuştur. Arama kriterlerine uymayan tezler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bu sebeple OSB’li çocukların öğretmenlerine uygulanan koçluk uygulamaları ile ilgili araştırmalar bu taramaya dâhil edilmemiştir. Araştırmanın kriterlerine uyan tezler yazar, yayınlanma yılı, yüksek lisans-doktora, yöntem, katılımcı ebeveyn, katılımcı çocuk, amaç ve sonucu üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırma sürecine yönelik tarama, kodlama ve değerlendirme aşamalarına yönelik güvenirlik verisi alınmıştır. Araştırmacılar dışında özel eğitim bölümünde doktor olan ve daha önce alan yazın taraması çalışması yapmış olan araştırma sürecine uygun olarak YÖKTEZ veri tabanında anahtar kelimeler üzerinden tarama yaptırılarak araştırmacıların yaptıkları tarama sonuçları ile kodlamalar karşılaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, OSB’li çocukların ebeveynlerine sunulan koçluk uygulamasının OSB olan çocukların eğitimine yönelik yapılan araştırmaların sonuçları incelenmiştir. Bu kapsamda kriterlere uyan tezler



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yayınlanma yılı, yüksek lisans-doktora, yöntem, katılımcı ebeveyn, katılımcı çocuk, amaç ve sonucu üzerinden değerlendirilmiştir.

Yapılan araştırmaların büyük oranda doktora düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Doktora döneminde yapılan araştırmaların özgün olması ve güncel konulardan seçilmesi koçluk uygulamasının da özel eğitim alanında güncel bir konu olması araştırmaların alanyazına katkısını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda son yıllarda ebeveyn koçluğu alanında yapılan çalışmalarda artış gözlenmektedir. Dolayısıyla Türkiye’de yeni çalışılmaya başlanan koçluk uygulamasının doktora eğitimi dönemi çalışmalarda daha yoğun görülmesi hem ebeveynler hem de çocukları yönüyle önem taşımaktadır.

Araştırmaların sonuçlarına göre koçluk uygulamasının OSB olan çocuklarda hedeflenen becerilerin öğretiminde etkili olduğu tespit edilmiştir. Erken ve yoğun eğitim OSB olan çocukların eğitimi açısından önem taşımaktadır. Bu yönüyle ebeveynlere koçluk uygulaması ile hedeflenen becerilerin öğretilmesi OSB olan çocukların eğitiminde becerilerin genellenmesi yönüyle önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: otizm, erken eğitim, ebeveyn koçluğu

Kaynakça

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-V. Washington, DC., APA.

Centers for Disease Control and Prevention, (CDC) (2023) Prevalence of ASD <https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html>

Heflin, L.J. ve Alaimo, D.F. (2007). Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices. Upper Sadddle River, NJ: Pearson and Merrill/Hall.

Kaiser, A. P., Hancock, T. B. & Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. Early Education and Development, 11(4), 423-446.

Kırcaali-İftar, G. (2018). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Editör), Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri (6. baskı) içinde (ss. 1-22). Ankara: Vize Yayıncılık.

Meadan, H., Ostrosky, M., Zaghawan, H., and Yu, S. (2009). Promoting the social and communicative behavior of young children with autism spectrum disorders. Topics in Early Childhood Special Education, 29, 90–104.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Rush, D. D., and Shelden, M. L. (2005). Evidence-based definitions of coaching practices. *CASE in Point*, 1(6), 1-6.

Reddy, L. A., Lekwa, A., & Shernoff, E. (2021). Comparison of the effects of coaching for general and special education teachers in high-poverty urban elementary schools. *Journal of learning disabilities*, 54(1), 36-53.

Tekin-İftar, E. (2008). Parent-delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43, 249-265.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Telefon Ekranı Değiştirmenin Öğretiminde İşitsel Teknoloji Desteği ile Sunulan Video Modelle Öğretimin Etkililiği

Engin Arslan

Sınıf Öğretmenliği, Niyazi Sayın Bilim ve Sanat Merkezi

Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireylerin istihdam süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar, iletişim ve sosyal etkileşim alanındaki sınırlılıklardan kaynaklanmaktadır. OSB’li bireylerin iletişim kurma, sürdürme ve sosyal bağlamda etkileşimde bulunma becerilerindeki güçlükler, iş ortamına uyum sağlamada kritik bir engel teşkil etmektedir (Howlin & Moss, 2012; Taylor & Seltzer, 2011). Bu uyum eksikliği, yalnızca iş bulma sürecini aksatmakla kalmaz; işte kalma ve uzun süreli istihdam sağlama açısından da önemli riskler yaratır (Johnson et al., 2020).

Güncel araştırmalar, OSB’li bireylerin istihdam oranlarının genel nüfusa kıyasla oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Örneğin, OSB’li bireylerin iş gücü piyasasına girişlerinde ciddi engellerle karşılaştıkları; çalışıyor olsalar dahi büyük oranda düşük ücretli, yarı zamanlı veya kısa süreli işlerde yer aldıkları bildirilmektedir (Wei et al., 2018). Ayrıca, yalnızca işe yerleşme değil, işe alındıktan sonra sürdürülebilir çalışma ortamlarının ve desteklerin yetersizliği de OSB’li çalışanların istihdamda süreklilik göstermesini engellemektedir (Roux et al., 2023).

İş gücü piyasasına erişimdeki kısıtlılıkların yanı sıra, OSB’li bireylerin işyerinde karşılaştığı ortamın “nörotipik” olarak tasarlanmış olmasından kaynaklı engeller de önemlidir. İş tanımlarının belirsizliği, sosyal etkileşim gereksiniminin yüksek olması, duyuşsal uyaran yoğunluğu ve iş başvurusu-seçim süreçlerinin uygun olmaması gibi faktörler, OSB’li adaylar için bariyer oluşturur. Örneğin; bir araştırmada, destek hizmetlerinden yararlanma oranının %1 civarında olduğu ve bireyin ihtiyaç duyduğu iş destek hizmetlerine erişimin çok düşük düzeyde olduğu ortaya konmuştur.

Bu veriler ışığında, yalnızca genel mesleki becerilerin kazandırılması OSB’li bireylerin istihdamında yeterli bir strateji olmamaktadır. Bağımsız yaşam becerilerinin ve kendini yönetme yetilerinin de kazandırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Akın & Çattık, 2024). Dolayısıyla, OSB’li bireylerin yalnızca “bir işe yerleştirilmesi” değil, iş ortamında etkin olarak yer alabilmeleri, iş arkadaşlarıyla etkileşim kurabilmeleri, görevlerin sosyal ve işlevsel bağlamında bağımsız olarak yerine



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

getirebilmeleri için bireyselleştirilmiş, destekleyici ve teknolojik olarak donanımlı öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesi gerektiği açıkça görülmektedir.

Bu çalışmanın bağlamı da tam bu alandaki boşluğu hedeflemekte; OSB’li bireylerin iş yaşamında başarısını artırmak için iş-meslek becerilerinin yanı sıra sosyal ve bağımsız yaşam becerilerinin de teknoloji destekli yollarla kazandırılmasını amaçlamaktadır.

Yöntem

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere telefon ekranı değiştirmenin öğretiminde, işitsel teknoloji desteği ile sunulan video modellerle öğretimin etkililiğini belirlemeyi hedefleyen bu çalışmada, tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılacaktır. Katılımcılar arası çoklu yoklama modelinde, bağımsız değişkenin etkisini ortaya koyabilmek amacıyla üç farklı durumda (örneğin, katılımcılar, ortamlar, davranışlar vb.) müdahalenin etkisi sınanacaktır (Gast vd., 2018). Bu çalışmada da işitsel teknoloji desteği ile sunulan video modellerle öğretimin etkileri üç farklı katılımcı üzerinde incelenecektir. Çalışmada öncelikle, telefon ekranı değiştirmenin becerilerine ilişkin tüm katılımcılardan eşzamanlı olarak kararlı beş veri noktası elde edilinceye kadar üst üste başlama düzeyi verisi toplanacaktır. Birinci katılımcı için başlama düzeyi evresinde beş oturum art arda kararlı veri elde edildikten sonra, bu evre sonlandırılacak ve birinci katılımcı için uygulama evresine geçilecektir. Uygulama evresinde, birinci katılımcıda üç oturum art arda kararlı veri elde edildiğinde, tüm katılımcılardan eşzamanlı olarak yoklama verisi toplanacaktır. İkinci katılımcı için başlama düzeyi evresinde beş oturum art arda kararlı veri elde edildikten sonra uygulama evresine geçilecektir. Uygulama evresinde ikinci katılımcı için de üç oturum art arda kararlı veri elde edildiğinde, tüm katılımcılardan eşzamanlı olarak yoklama verisi toplanacaktır. Üçüncü katılımcı için başlama düzeyi evresinde beş oturum art arda kararlı veri elde edildikten sonra uygulama evresine geçilecektir. Uygulama evresinde üçüncü katılımcı için kararlı veri elde edildikten sonra, tüm katılımcılar için eşzamanlı yoklama evresi gerçekleştirilecektir. Öğretim oturumu gerçekleştirilen katılımcının, öğretim oturumlarındaki performansında başlama düzeyi oturumlarına göre artış göstermesi, öğretim oturumu gerçekleştirilmeyen katılımcıların ise başlama düzeyi oturumlarındaki performanslarına benzer performans sergilemeleri beklenmektedir. Daha sonra, diğer katılımcılarda da öğretim oturumları gerçekleştirildikçe performans artışının sırasıyla gözlenmesi ve bu benzer değişikliğin tüm katılımcılarda ardışık olarak gerçekleşmesiyle, çalışmanın deneysel kontrolü sağlanmış olacaktır (Gast vd., 2018).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların tamamının, öğretim oturumları sona erdikten sonra beceri analizi basamaklarını bağımsız bir şekilde yapabilir duruma gelecekleri öngörülmektedir. Ayrıca katılımcıların, kazandıkları



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bu becerileri öğretim bittikten bir ay sonra da koruyacakları ve farklı tamir atölyelerine genelleyerek beceriyi aynı doğrulukta sergileyecekleri tahmin edilmektedir.

Gerek video modelle öğretimin gerekse işitsel teknoloji desteğinin; fotokopi çekme (Bennett vd., 2013a), tişört katlama (Bennett vd., 2013b) ve etkinliğe katılma (Crocco & Bennett, 2019) gibi mesleki becerilerin kazandırılmasında etkili olduğunu ortaya koyan önceki araştırma bulgularıyla paralel sonuçlar elde edileceği öngörülmektedir.

İşitsel teknoloji desteğinin, bireyin performans geri bildirimi almasını sağlayarak öğrenme sürecini hızlandıracağı ve hataları anında düzeltmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir (Regan & Weiss, 2019). Ancak bu uygulamaların Türkiye’deki kullanımının hâlen sınırlı olması, mevcut araştırmanın özgün değerini artırmaktadır.

Bu bağlamda, araştırma sonucunda elde edilecek bulguların, OSB olan bireylere mesleki eğitim becerileri kazandırma süreçlerine önemli katkılar sağlayacağı tahmin edilmektedir.

Alanyazında OSB olan bireylere mesleki becerilerin kazandırılmasında işitsel teknoloji desteği ile sunulan video modelle öğretimin etkilerinin değerlendirildiği yalnızca bir çalışmaya (Orum-Cattik vd., 2024) rastlandığından, bu araştırmanın bulgularının söz konusu çalışmayı destekleyerek literatürü genişleteceği ve iki uygulamanın birlikte kullanımının etkisini ortaya koyan öncü çalışmalar arasında yer alacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: otizm spektrum bozukluğu, mesleki beceriler, video modelle öğretim, işitsel teknoloji desteği, istihdam

Kaynakça

Akın, S. N. ve Çattık, E. O. (2024). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere meslek becerilerinin öğretildiği araştırmaların incelenmesi: Sistemik derleme. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 60, 1303-1331. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1424087>

Bennett, K. D., Ramasamy, R., and Honsberger, T. (2013a). Further examination of covert audio coaching on improving employment skills among secondary students 67 with autism. Journal of Behavioral Education, 22(2), 103-119. <https://doi.org/10.1007/s10864-013-9168-2>

Bennett, K. D., Ramasamy, R., and Honsberger, T. (2013b). The effects of covert audio coaching on teaching clerical skills to adolescents with autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 43, 585-593. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1597-6>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Crocco, C., and Bennett, K. D. (2019). Effects of covert audio coaching on the attending behavior of children with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 34(3), 131-140. <https://doi.org/10.1177/10883576188050>

Gast, D. L., Lloyd, B. P., and Ledford, J., (2018). Multiple baseline and multiple probe designs. In D. L. Gast, and J. Ledford. *Single case research methodology: Applications in Special education and behavioral sciences* (pp. 239-282). Taylor and Francis.

Howlin, P., and Moss, P. (2012). Adults with autism spectrum disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 57(5), 275-283. <https://doi.org/10.1177/070674371205700502>

Johnson, K. R., Ennis-Cole, D., and Bonner, G. (2020). Workplace success strategies for employees with autism spectrum disorder: A new frontier for human resource development. *Human Resource Development Review*, 19(2), 191-217. <https://doi.org/10.1177/15344843209059>

Orum-Çattık, E. ve Ergenekon, Y. (2024). Öz-belirleme ve yaşam kalitesi: Otizm spektrum bozukluğu olan genç yetişkinler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 148-162. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1444166>

Regan K., and Weiss, M. P. (2019). Bug-in-ear coaching for teacher candidates: What, why, and how to get started. *Intervention in School and Clinic*, 55(3) 178-184. <https://doi.org/10.1177/105345121984221>

Roux, A. M., Shattuck, P. T., Rast, J. E., Rava, J. A., Edwards, A. D., Wei, X., ... and Yu, J. W. (2015). Characteristics of two-year college students on the autism spectrum 79 and their support services experiences. *Autism Research and Treatment*, 2015(1), 1-15. <https://doi.org/10.1155/2015/391693>

Taylor, J. L., and Seltzer, M. M. (2011). Employment and post-secondary educational activities for young adults with autism spectrum disorders during the transition to adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 566-574. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1070-3>

Wei, X., Yu, J. W., Wagner, M., Hudson, L., Roux, A. M., Shattuck, P., and Blackorby, J. (2018). Job searching, job duration, and job loss among young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 48(1), 1-10. <https://doi.org/10.3233/JVR-17092>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynaştırma Sınıflarındaki Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Psikososyal Uyum ve Akademik Başarılarını Desteklemede Rehber Öğretmenlerin Rolünün Belirlenmesi

Bahadır İnan ¹ & Nazar Bulduk ²

¹ Özel Eğitim Öğretmenliği, Yozgat Bozok Üniversitesi

² Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Yozgat Bozok Üniversitesi

Problem Durumu

Kaynaştırma eğitimi, günümüzde eğitim sistemlerinin merkezinde yer alan ve tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış öğrenme fırsatlarına erişimini temel alan bir yaklaşımdır (UNESCO, 2017). Bu bağlamda öğrenme güçlüğü (ÖG) olan öğrencilerin genel eğitim ortamlarında eğitim almaları, ulusal ve uluslararası politikalarla desteklenmektedir (Hegarty, 2001; IDEA, 2004). Türkiye’de 573 sayılı KHK ile kaynaştırma uygulamaları hukuki olarak güvence altına alınmış ve özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sistemine katılımı yaygınlaşmıştır (Sucuoglu vd., 2010). Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) verileri, örgün eğitimde özel gereksinimli öğrenci sayısının son yıllarda önemli ölçüde arttığını göstermektedir. Türkiye’de MEB İstatistikleri, örgün eğitimdeki özel gereksinimli öğrenci sayısını 2023’te 507.804, 2024’te 559.725, 2025’te 602.729 olarak bildirmektedir (MEB, 2023; 2024; 2025). Bu artış, özellikle ÖG olan öğrencilerin eğitsel ve duygusal ihtiyaçlarını desteklemek amacıyla okul temelli rehberlik hizmetlerinin niteliğini daha da önemli hâle getirmiştir.

ÖG olan öğrenciler; okuma, yazma, matematik gibi temel akademik alanlarda güçlüklerle karşılaşmakta ve bu zorluklar bilişsel süreçlerin yanı sıra sosyal-duygusal alanlarda da belirgin etkiler yaratabilmektedir (APA, 2013; Johnson vd., 2010). Araştırmalar ayrıca, bu öğrencilerin akran zorbalığına daha açık olduğunu, özgüven ve benlik algısında düşüklük yaşayabildiklerini ve kaygı ile depresyon belirtileri sergileyebildiklerini göstermektedir (Carter ve Spencer, 2006; Young vd., 2012; Dandache vd., 2014; Franceschini vd., 2017). Dolayısıyla, ÖG olan öğrencilerin desteklenmesi yalnızca akademik müdahalelerle sınırlı olmayıp sosyal-duygusal becerilerin güçlendirilmesini de içeren bütüncül bir çerçeve gerektirmektedir (Owens vd., 2011; Milsom, 2006).

Bu süreçte okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin duygusal iyilik hâllerini destekleme, okula uyumlarını artırma, aile ve öğretmen iş birliğini koordine etme, BEP süreçlerine katkı sunma ve yönlendirme hizmetleri sağlama gibi çok boyutlu roller üstlenmektedir (Yeşilyaprak, 2021; Clark ve



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Breman, 2009). Ancak sahada yapılan çalışmalar, rehber öğretmenlerin özel eğitim alanında sistematik bir eğitim almamaları nedeniyle uygulama güçlüğü yaşadıklarını göstermektedir (Aksoy ve Diken, 2009; Cimsir ve Carney, 2016). Ayrıca eğitsel materyal eksiklikleri, yüksek öğrenci yoğunluğu, RAM süreçlerindeki tutarsızlıklar ve veli direnci gibi faktörler sürecin niteliğini sınırlamaktadır (Bıçakcı ve Çakıroğlu, 2023).

Bu kapsamda, rehber öğretmenlerin ÖĞ olan öğrencilerle çalışma deneyimlerine odaklanmak, sahadaki güçlü yönleri ve yapısal sorunları belirlemek ve kaynaştırma eğitim politikalarının uygulamadaki yansımalarını analiz etmek önemlidir. Bu araştırma, rehber öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak kaynaştırma ortamlarında ÖĞ olan öğrencilerin psikososyal uyum ve akademik destek süreçlerine ilişkin mevcut durumu değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim sürecinde rehberlik hizmetlerinin kritik rolünü vurgulamakta ve okul temelli destek sistemlerinin güçlendirilmesine yönelik bulgular sunmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında aldıkları rehberlik hizmetlerine ilişkin rehber öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüştür. Çalışmada, deneyimlerin ve algıların derinlemesine anlaşılmasını sağlayan fenomenolojik desen tercih edilmiştir (Creswell ve Creswell, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen ve Yozgat ilinde devlet okullarında (ilkokullar ve ortaokullar) görev yapan 10 rehber öğretmenden oluşmaktadır (Patton, 2014). Katılımcıların öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle doğrudan çalışma deneyimine sahip olması temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bu yöntem, araştırma amacına uygun olarak önceden belirlenen soruların yöneltmesine olanak sağlamakta; aynı zamanda katılımcıların kişisel deneyimlerine özgü ayrıntılı ve derinlemesine açıklamalar yapmalarını mümkün kılmaktadır (Tisdell vd., 2025).

Görüşmeler ses kaydı ile alınmış, deşifre edilmiş ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, verilerin sistematik ve güvenilir biçimde incelenmesini, anlamlı birimler hâline ayrılmasını ve bu birimlerin temalar altında yapılandırılmasını sağlayan bir yaklaşım olup, nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilmektedir (Kyngäs, 2019). Kodlar veriye dayalı olarak türetilmiş, benzer ifadeler birleştirilerek kategoriler ve temalar oluşturulmuştur (Saldaña, 2016). Kodlayıcılar arası güvenilirlik, Miles ve Huberman (1994) formülü ile hesaplanmış ve %86 oranında tutarlılık elde edilmiştir. Doğrudan katılımcı alıntılarına yer verilerek bulguların geçerliliği artırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veri doygunluğu sağlandığında görüşmeler sonlandırılmıştır. Veri analizinde MAXQDA 2024 yazılımı kullanılmıştır. İlk kodlama aşamasında 232 kod belirlenmiş; benzer kodların birleştirilmesiyle bu sayı 218'e düşürülmüş, nihai düzenleme sonucunda toplam 47 kod oluşturulmuştur. Elde edilen



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kodlar araştırma soruları doğrultusunda kategorilere ayrılmış; ardından bu kategoriler temalar altında toplanarak araştırmanın kavramsal yapısı oluşturulmuştur. Sonuç olarak, katılımcı görüşlerinden türetilen bu temalar, analiz sürecinin temel çıktıları olarak raporlaştırılmıştır. Tüm süreç etik ilkelere uygun yürütülmüş, gönüllülük esas alınmış ve katılımcı gizliliği korunmuştur. Bu yöntemsel yapı, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yürütülen rehberlik uygulamalarının mevcut durumunu sahaya dayalı olarak derinlemesine analiz etmeyi mümkün kılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları, rehber öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışırken tanılama, BEP sürecine katılım, bireysel danışma, aile-öğretmen iş birliği ve yönlendirme gibi çok yönlü roller üstlendiğini göstermektedir (Clark ve Breman, 2009; Yeşilyaprak, 2021). Bununla birlikte, özel eğitim bilgi eksikliği (Cimsir ve Carney, 2016), genel eğitimdeki kalabalık sınıflar, eğitsel materyal yetersizliği ve RAM süreçlerindeki tutarsızlıklar uygulamaları güçlendirmektedir (Bıçakcı ve Çakıroğlu, 2023). Öğrencilerde özgüven düşüklüğü, akran ilişkilerinde sorunlar ve motivasyon kaybı gibi psikososyal riskler de dikkat çekmektedir (Carter ve Spencer, 2006; Franceschini vd., 2017).

Çalışma, bulgular doğrultusunda rehber öğretmenlerin özel eğitim alanındaki yetkinliklerinin güçlendirilmesini, RAM süreçlerinin standardizasyonunu, destek eğitim ortamlarının geliştirilmesini, aile katılımının artırılmasını ve okul içi iş birliği mekanizmalarının güçlendirilmesini önermektedir. Ayrıca rehber öğretmen rol tanımının güncellenmesi, lisans programlarında özel eğitim modüllerinin güçlendirilmesi ve kaynak eşitsizliklerinin azaltılması önemlidir. Gelecek çalışmalarda farklı bölgelerden geniş örneklem ve çoklu veri toplama yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir. Sonuç olarak, rehber öğretmenlerin mesleki gelişim ve kurumsal desteklerle güçlendirilmesi, kapsayıcı eğitimin niteliğini artırmada kritik öneme sahiptir.

Anahtar Kelimeler: özel gereksinimli bireyler, öğrenme güçlüğü, psikososyal uyum, akademik başarı, rehberlik ve psikolojik danışma

Kaynakça

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Bıçakcı, A., & Çakıroğlu, O. (2023). Özel öğrenme güçlüğü tanımlı çocuğu olan ailelerin görüşleri ve deneyimleri: Tanılama sürecinin keşfi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 786-817.

Carter, B. B., & Spencer, V. G. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International journal of special education*, 21(1), 11-23.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Cimsir, E., & Carney, J. V. (2017). School counsellor training, attitudes, and perceptions of preparedness to provide services to students with disabilities in inclusive schools in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 346-361.

Clark, M. A., & Breman, J. C. (2009). School counselor inclusion: A collaborative model to provide academic and social-emotional support in the classroom setting. *Journal of Counseling & Development*, 87(1), 6-11.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

Franceschini, S., Bertoni, S., Giancesini, T., Gori, S., & Facoetti, A. (2017). A different vision of dyslexia: Local precedence on global perception. *Scientific reports*, 7(1), 17462.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act: IDEA. (2004), P.L. 108-446. Erişim adresi: <https://www.wrightslaw.com/idea/idea.2004.all.pdf>

Kyngäs, H. (2019). Inductive content analysis. In *The application of content analysis in nursing science research* (pp. 13-21). Cham: Springer International Publishing.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2025). Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2043-2025. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/istatistik_k/2425.pdf

Owens, D., Thomas, D., & Strong, L. A. (2011). School counselors assisting students with disabilities. *Education*, 132(2), 235-241.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Sucuoglu, B., Akalin, S., & Sazak-Pinar, E. (2010). The effects of classroom management on the behaviors of students with disabilities in inclusive classrooms in Turkey. *Journal of the International Association of Special Education*, 11(1), 64-74.

Tisdell, E. J., Merriam, S. B., & Stuckey-Peyrot, H. L. (2025). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

Yeşilyaprak, B. (2021). 21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri (30. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Bireylere Telefon Batarya Değişiminin Öğretiminde Usta-Çırak Yönteminin Etkililiği

Engin Arslan

Sınıf Öğretmenliği, Niyazi Sayın Bilim ve Sanat Merkezi

Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim, iletişim ve davranış alanlarında sınırlılıklarla karakterize edilen nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). OSB’li bireylerin bağımsız yaşam becerileri kazanmaları, toplumla bütünleşmeleri ve istihdam olanaklarına erişebilmeleri için işlevsel mesleki beceriler edinmeleri büyük önem taşımaktadır (Chiang et al., 2013). Bağımsız yaşam becerileri; kişisel bakım, günlük yaşam yönetimi, toplu taşımayı kullanma, teknoloji kullanımı, karar verme ve problem çözme gibi alanları kapsamakta olup bireyin toplumsal hayatta daha az desteğe ihtiyaç duyarak yaşamasını hedefler. Bu becerilerle birlikte edinilecek mesleki yetkinlikler, OSB’li bireylerin hem sosyal katılımlarını artırmakta hem de iş gücü piyasasında aktif bireyler olarak yer alabilmelerine katkı sağlamaktadır.

Günümüzde OSB’li bireylerin istihdama katılım oranı oldukça düşüktür. Bunun başlıca nedenleri arasında sosyal iletişimdeki sınırlılıklar, iş ortamlarına uyum sağlamakta zorlanma, uygun öğretim yöntemlerinin yetersizliği ve uygulamalı mesleki eğitim fırsatlarının sınırlılığı yer almaktadır (Migliore et al., 2012). Bu bağlamda, bireylerin somut, adım adım öğrenilebilecek teknik becerilerle donatılması, onların yaşam kalitesini artırmada ve üretken bireyler olarak hayata katılmalarında etkili bir araç olabilir. Telefon batarya değiştirme gibi günlük yaşamda ihtiyaç duyulan ve teknik servislerde mesleki beceri olarak kabul edilen görevler, OSB’li bireyler için hem öğretilebilir hem de uygulanabilir hedef davranışlardır.

Bu tür becerilerin öğretiminde kullanılacak yöntemlerin bireye özgü öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını dikkate alması gerekmektedir. Bu noktada, geçmişten günümüze etkisini sürdüren usta-çırak yöntemi, uygulamalı ve birebir öğretim temeline dayanması açısından OSB’li bireyler için önemli bir potansiyel taşımaktadır (Collins et al., 2018). Usta-çırak yöntemi, çırak olan bireyin ustayı gözlemlemesi, ardından ustanın rehberliğinde uygulama yapması ve zamanla bağımsız hâle gelmesini sağlayan yapılandırılmış bir öğretim sürecidir (Lave & Wenger, 1991).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bununla birlikte, usta-çırak yöntemi sadece mesleki beceri öğretiminde değil, sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin geliştirilmesinde de katkı sağlayabilmektedir. OSB’li bireyler, birebir etkileşim içeren öğrenme ortamlarında daha fazla sosyal ipucu alma, sözel olmayan iletişimi gözlemleme ve iş birliği kurma fırsatı elde ederler (Migliore et al., 2012). Özellikle yapılandırılmış iş ortamlarında usta ile kurulan ilişki, güven, dikkat, sıralı konuşma ve yardım isteme gibi sosyal iletişim becerilerinin gelişimine de zemin hazırlar.

Ancak, literatürde OSB’li bireylere usta-çırak yöntemiyle teknik beceri öğretimine ilişkin çalışmalar oldukça sınırlıdır. Telefon batarya değişimi gibi bilişsel, motor ve dikkat gerektiren bir becerinin bu yöntemle öğretilirliği üzerine bilimsel veri eksikliği göze çarpmaktadır. Bu araştırma, söz konusu yöntemin etkililiğini değerlendirerek hem öğretim süreci hem de sosyal iletişim açısından katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere telefon bataryasının değiştirilmesinin öğretiminde, usta çırak yönteminin etkililiğini belirlemeyi hedefleyen bu çalışmada, tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılacaktır. Katılımcılar arası çoklu yoklama modelinde, bağımsız değişkenin etkisini ortaya koyabilmek amacıyla üç farklı durumda (örneğin, katılımcılar, ortamlar, davranışlar vb.) müdahalenin etkisi sınanacaktır (Gast vd., 2018). Bu çalışmada da usta çırak yönteminin etkileri üç farklı katılımcı üzerinde incelenecektir. Araştırmada öncelikle, telefon bataryası değiştirme becerilerine ilişkin tüm katılımcılardan eşzamanlı olarak kararlı beş veri noktası elde edilinceye kadar üst üste başlama düzeyi verisi toplanacaktır. Birinci katılımcı için başlama düzeyi evresinde beş oturum art arda kararlı veri elde edildikten sonra, bu evre sonlandırılacak ve birinci katılımcı için uygulama evresine geçilecektir. Uygulama evresinde, birinci katılımcıda üç oturum art arda kararlı veri elde edildiğinde, tüm katılımcılardan eşzamanlı olarak yoklama verisi toplanacaktır. İkinci katılımcı için başlama düzeyi evresinde beş oturum art arda kararlı veri elde edildikten sonra uygulama evresine geçilecektir. Uygulama evresinde ikinci katılımcı için de üç oturum art arda kararlı veri elde edildiğinde, tüm katılımcılardan eşzamanlı olarak yoklama verisi toplanacaktır. Üçüncü katılımcı için başlama düzeyi evresinde beş oturum art arda kararlı veri elde edildikten sonra uygulama evresine geçilecektir. Uygulama evresinde üçüncü katılımcı için kararlı veri elde edildikten sonra, tüm katılımcılar için eşzamanlı yoklama evresi gerçekleştirilecektir. Öğretim oturumu gerçekleştirilen katılımcının, öğretim oturumlarındaki performansında başlama düzeyi oturumlarına göre artış göstermesi, öğretim oturumu gerçekleştirilmeyen katılımcıların ise başlama düzeyi oturumlarındaki performanslarına benzer performans sergilemeleri beklenecektir. Daha sonra, diğer katılımcılarda da öğretim oturumları gerçekleştirildikçe performans artışının sırasıyla gözlenmesi ve bu benzer değişikliğin tüm katılımcılarda ardışık olarak gerçekleşmesiyle, araştırmanın deneysel kontrolü sağlanmış olacaktır (Gast vd., 2018).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmadan, usta-çırak yöntemi ile öğretim yapılan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanılı bireylerin telefon batarya değiştirme becerisini başarılı bir şekilde öğrenmeleri ve öğrendikleri beceriyi farklı ortamlarda genelleyebilmeleri beklenmektedir. Ayrıca, bireylerin sosyal etkileşim davranışlarında (örneğin sıra bekleme, soru sorma, yardım isteme) artış gözlemlenmesi hedeflenmektedir. Öğretim sürecinde birebir etkileşimin, model almanın ve geri bildirimlerin sosyal iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Böylece usta-çırak yönteminin yalnızca mesleki beceri kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda OSB’li bireylerin istihdam edilebilirliğini ve toplumsal uyumlarını artırıcı çok yönlü bir öğretim stratejisi olduğu ortaya konulabilir. Araştırma sonucunda elde edilecek verilerin, özel eğitimde uygulamalı öğretim modellerine yönelik literatürdeki boşluğu doldurması ve uygulayıcılara yol gösterici olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: otizm spektrum bozukluğu, usta çırak yöntemi, sosyal İletişim, bağımsız yaşam becerisi, istihdam

Kaynakça

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Chiang, H. M., Cheung, Y. K., Hickson, L., Xiang, R., & Tsai, L. Y. (2013). Predictive factors of participation in employment for high school leavers with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(8), 943–951. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.04.009>

Collins, B. C., Hager, K. D., & Gunter, C. D. (2018). *Effective instruction for students with moderate and severe disabilities*. Pearson Education.

Gast, D. L., Lloyd, B. P., and Ledford, J., (2018). Multiple baseline and multiple probe designs. In D. L. Gast, and J. Ledford. *Single case research methodology: Applications in Special education and behavioral sciences* (pp. 239-282). Taylor and Francis.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

Migliore, A., Butterworth, J., & Zalewska, A. (2012). Trends in employment outcomes of young adults with intellectual and developmental disabilities: 2004–2010. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 50(5), 412–426. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-50.5.412>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Görünmeyen Destekçiler: Otizmli Çocukların Büyükanne ve Büyükbabalarıyla İlgili Araştırmaların Sistematik İncelemesi

Burcu Yapar ¹ & Çıgıl Aykut ²

¹ Özel Eğitim Öğretmenliği, Necmettin Erbakan Üniversitesi

² Özel Eğitim, Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Aileler özel gereksinimli bir çocuğa sahip olacaklarını öğrendiklerinde bu duruma karşı çok farklı tepkiler gösterebilmekte, her aile farklı psikolojik süreçler yaşayabilmektedir. Aileler özel gereksinimli sahip bir çocuğa sahip olmanın getirdiği birçok durumla baş etmeye çalışırken çocuğun tanı süreci, aile içindeki rollerin yeniden tanımlanmasına neden olmaktadır (Margetts, Le Couteur, & Croom, 2006). Süreçte ebeveynlerin duygusal, sosyal ve ekonomik yükü artmakta, özel gereksinime sahip çocuk dünyaya geldikten sonra aile yapısı değişebilmekte, eşler ayrılık sürecine girebilmekte, aile büyükleri çekirdek aile yapısına dahil olup sistemi değiştirebilmektedir. Bu bulgulara rağmen genellikle özel gereksinimli bireylere yönelik çalışmalarda birincil bakım veren olarak annelere odaklanıldığı görülmektedir. Tavis ve Karasu (2013)'nin yaptıkları aile eğitim çalışmalarına ilişkin meta-analiz araştırmasında; çalışmaya dahil edilen makalelerin büyük kısmında hedef kitlenin anneler olduğu bulunmuştur. Bir başka çalışmada da Tezel Şahin ve Özbey (2007) genel eğitim bağlamında aile eğitimi ele almışlar ve o zamana kadar yapılan aile eğitimi çalışmalarında aslında kastedilen ebeveynin anneler olduklarına dikkat çekmişlerdir. Bu durum, özel gereksinimli çocuklara yönelik aile araştırmalarında kapsayıcı bir bakış açısına duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Özellikle büyükanne ve büyükbabaların sürece nasıl dahil olduklarını, hangi sorumlulukları üstlendiklerini ve bu süreçten nasıl etkilendiklerini incelemek, aile dinamiklerinin bütüncül biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Yurtdışı literatür incelendiğinde büyükanne ve büyükbabaların hem aile içi dengeyi koruyan hem de ebeveynlere duygusal ve pratik destek sağlayan “görünmeyen destekçiler” olarak tanımlandığı (Anderson, Hillman, & Chen, 2011) görülmektedir. Büyükanne ve babaların çoğu zaman çocuk bakımı, ulaşım, maddi katkı ve danışmanlık gibi çok boyutlu destek sundukları belirtilmektedir (Desiningrum, 2018). Bununla birlikte bu rollerin çoğu zaman gönüllülük ve sevgi temelli olmakla birlikte, beraberinde stres, yorgunluk ve sosyal izolasyon da getirebildiği (Guardino, 2018) vurgulanmaktadır. Özellikle tam zamanlı bakım veren büyükanne, “yeniden ebeveyn olma” duygusunu yaşamakta ve kendi yaşam döngülerinde ikinci bir ebeveynlik dönemiyle karşı karşıya

kalmaktadır (Panchasilawut & Sriphetcharawut, 2023). Literatürde büyükanne ve büyükbabalara ilişkin çalışmaların sınırlı sayıda olması, bu grubun gereksinimlerinin sistematik biçimde ele alınmadığını göstermektedir. Aile sisteminin duygusal dayanıklılığını güçlendiren, aynı zamanda kuşaklar arası bağları koruyan önemli figürler olarak görülen büyük anne ve büyük babaların (Anderson vd, 2008; Desiningrum, 2018) psikolojik iyi oluşlarının, torunlarına sağladıkları bakımın niteliğiyle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir (Desiningrum, 2018).

Literatürdeki bu bulgular, büyük ebeveynlerin özel gereksinimli çocuklara sağladıkları desteğin otizm spektrum bozukluğu bağlamında nasıl şekillendiğinin derinlemesine incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Otizmlili torunlara sahip büyükanneler ve büyükbabaların deneyimlerinin, geniş aile sisteminin işleyişine dair önemli ipuçları sunması beklenmektedir. Yalnızca bireyi değil, aynı zamanda tüm ailenin yaşamını etkileyen, yaşam boyu süren nörogelişimsel bir durum olarak karşımıza çıkan spektrum bozukluğu söz konusu olduğunda, büyükanneler ve büyükbabaların aile içindeki rolleri daha görünür ve kritik bir hâl almaktadır; çünkü otizmin doğası gereği süregelen bakım, sabır ve tutarlı destek gereksinimi diğer gruplarda olan destek ihtiyacından daha fazla olabilmektedir. Bu nedenle, otizmlili çocuklara yönelik aile merkezli müdahalelerde büyük ebeveynlerin göz ardı edilmemesi, sosyal politika ve destek programlarının bu grubu da kapsayan bütüncül çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak literatürde büyük anne ve büyükbabaların OSB'li torunlarıyla olan etkileşimlerini, birlikteliklerini, destek rollerini bir arada inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla, büyükanne ve büyükbabaların otizmlili torunlarıyla ilişkilerine dair mevcut araştırmaların sistematik biçimde incelenmesi, hem aile dinamiklerini anlamak hem de gelecekteki destek politikalarına yön vermek açısından önemli bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanılı çocukların büyükanne ve büyükbabalarına odaklanan çalışmaları sistematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi şeklinde desenlenmiştir. Doküman analizi, mevcut yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesi, anlamlandırılması ve belirli temalar altında yorumlanmasını sağlayan bir nitel araştırma yöntemidir (Bowen, 2009). Bu yöntem, özellikle geçmişte üretilmiş araştırma bulgularını yeniden değerlendirmek ve belirli bir olguya ilişkin ortak örüntüleri ortaya koymak için uygun görülmektedir. Bu çalışmada da Scopus, Web of Science, ERIC ve ULAKBİM TR Dizin veri tabanlarında “grandparent*autism”, “grandmother*autism”, “grandfather*autism”, “grandfamily*autism” ve “kinship care*autism”, “grandparent*ASD” şeklinde anahtar terimlerle tarama yapılmıştır. Çalışmada amaç kapsamında bazı dahil etme ve hariç tutma kriterleri belirlenmiştir. Dahil edilme ölçütleri: (a) katılımcı grubunda büyükanne ve/veya büyükbaba bulunması, (b) çalışmanın otizmlili çocuklar bağlamında yürütülmesi, (c) ampirik nitelik taşıması. Hariç tutma ölçütleri arasında yalnızca ebeveyn veya profesyonel görüşlerine odaklanan, kuramsal nitelikteki metinler ve tam metnine erişilemeyen yayınlar yer almaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çalışmaya dahil edilen araştırmalardan; yazarlar, yıl, ülke, katılımcı özellikleri, yöntem, değişkenler, kullanılan ölçme araçları, bulgular ve sonuçlar gibi unsurlar sistematik biçimde kodlanmıştır. Nitel veriler için tematik içerik analizi kullanılmış, bulgular büyükanne ve büyükbaba rollerine ilişkin ortak temalar altında bütünleştirilmiştir. Kodlama süreci araştırmacı tarafından iki aşamada yapılmış; birinci aşamada tanımlayıcı özetleme, ikinci aşamada ise tematik kategorileştirme gerçekleştirilmiştir (Bowen, 2009).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın sonucunda, otizmli çocukların büyükanne ve büyükbabalarının aile sistemi içindeki “görünmeyen destekçiler” olarak önemli roller üstlendikleri yönünde bulguların öne çıkması beklenmektedir. Sistematik derleme kapsamında araştırmaya dahil edilen çalışmalar, büyük ebeveynlerin torunlarının gelişiminde hem duygusal hem de pratik destek sağlayıcılar olarak işlev gördüklerini (Anderson, Hillman, & Chen, 2011; Korkmaz & Göktaş, 2020), büyük ebeveynlerin torun bakımında ebeveynlere yardımcı olmanın ötesinde, aile içi dayanıklılığı ve sosyal bağlılığı güçlendiren temel aktörler olduğunu ortaya koyması öngörülmektedir.

Bu araştırmanın sonunda, büyükanne ve büyükbabalara yönelik bilgilendirme, danışmanlık ve psiko-eğitim programlarının varlığının önemine dikkat çekilmesi ve bu grubun ihtiyaç duyduğu destek hizmetlerine erişebilmelerinin önemini ortaya koyması beklenmektedir. Böylelikle bu araştırma ile otizmli çocukların bakım hizmetlerinde aile sistemleri çerçevesinde merkeze alan bütüncül yaklaşımların gerekliliğini vurgulaması öngörülmektedir. Sonuç olarak, araştırmanın bulgularının hem bilimsel literatüre hem de uygulama alanına katkı sağlayarak büyük ebeveynleri destekleyen aile temelli müdahale modellerine zemin hazırlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: otizm, büyükanne, büyükbaba

Kaynakça

Anderson, C. M., Hillman, J. L., & Seltzer, J. A. (2008). Perceived impact, needs, and resources of grandparents of children with autism spectrum disorders. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 113(5), 358–372. <https://doi.org/10.1352/2008.113:358-372>

Anderson, C. M., Hillman, J. L., & Chen, B. M. (2011). The experience, contributions, and resilience of grandparents of children with autism spectrum disorders. *Journal of Intergenerational Relationships*, 9(3), 241–257. <https://doi.org/10.1080/15350770.2011.594810>

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



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Desiningrum, D. R. (2018). Grandparents' roles and psychological well-being in the elderly: A correlational study in families with an autistic child. *Enfermería Clínica*, 28(Suppl 1B), 4–9. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2018.06.008>

Guardino, L. M. (2018). The implications of grandparent caregivers raising grandchildren with autism spectrum disorders. (Doctoral dissertation, Walden University). Walden University ScholarWorks.

Korkmaz, N., & Gökteş, Ö. (2020). Aile büyüklerinin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların gelişim sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 293–314.

Margetts, J. K., Le Couteur, A., & Croom, S. (2006). Families in a state of flux: The experience of grandparents in autism spectrum disorder. *Child: Care, Health and Development*, 32(5), 565–574. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00671.x>

McBride, B. A., & McBride, R. J. (1993). Parent education and support programs for fathers. *Childhood Education*, 70(1), 4-9.

Panchasilawut, S., & Sriphetcharawut, S. (2023). Reasons, duties, commitments, and love bonds: The lived experiences of grandparents caring for children with autism spectrum disorder. *Journal of Associated Medical Sciences*, 56(3), 127–135. <https://doi.org/10.12982/JAMS.2023.063>

Preece, D., & Lištiaková, I. L. (2021). “There isn’t really anything around here...” Autism, education and the experience of families living in rural coastal England. *Education Sciences*, 11(8), 397. <https://doi.org/10.3390/educsci11080397>

Tavil, Y. Z., & Karasu, N. (2013). Aile eğitim çalışmaları: Bir gözden geçirme ve meta-analiz örneği. *Eğitim ve Bilim*, 38(168).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Duyarlılıkları ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Muhammed Emre Boz

Okul Öncesi Öğretmenliği, Fırat Üniversitesi

Problem Durumu

Orta Çağ'a kadar çocuklar küçük minyatür yetişkinler olarak görülmektedirler. Sosyal bir statüsü olmayan çocuklar 7 yaşına kadar bebek olarak görülürken ancak bu yaşlardan sonra küçük yetişkinler olarak toplumda bilinirlerdi. Bebeklerin büyük çoğunluğu doğum esnasında hayatını kaybetmekte, hayata tutunabilse bile ileriki yıllarda sağlıklı veya sağlıksız olma durumuna bakılmaksızın ölüme terkedilme gibi durumlarla karşılaşabilmektedirler (Trawick Smith, 2009; Berk, 1997; Ariès 1976). Rönesansla başlayan kültürel ve düşünsel değişimler insanların hayatlarına büyük değişimler getirmiş ve bu değişimlerle birlikte çocuğun toplumdaki yeri de değişmeye başlamıştır. Akyüz (2001)'e göre bu değişim 19. yüzyılda da sürerken çocukların farklı bir sınıf oldukları düşüncesi ise iyice pekişmiştir. İçinde bulunduğumuz yüzyılda ise çocukların hakları ve bu hakların korunması gerektiği gittikçe önem kazanmıştır. Çocukların haklarını belirleyen ve bu hakları güvence altına alan Çocuk Hakları Sözleşmesi ise 1990 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından yürürlüğe konulmuştur. Türkiye ise aynı yıl bu sözleşmeye imza atarak yürürlüğe koymuştur. Çocuk Hakları Sözleşmesi Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına göre yasa hükmündedir ve bundan dolayı da tüm çocukların yasa ile belirlenmiş kendilerine ait hakları vardır. Bu hakların sağlanmasında ve korunmasında çocuğun etrafındaki yetişkinlere önemli roller düşmektedir (Dirican, 2018).

Erken çocukluk dönemi çocukların 3 ila 5 yaş arasında oldukları dönemdir. Bu dönemdeki çocuklar fiziksel dünyanın işleyişini öğrenmekle, kendilerine dair bir his ve daha fazla bağımsızlık kazanmakla meşguldürler (Paris vd., 2019). Bu anlamda bu dönemdeki çocuklar için kendilerinin haklarını korumak konusunda diğer ileriki yaşlardaki çocuklara göre daha bilinçsiz oldukları söylenebilir. Bu dönemde okul öncesi eğitime başlayan çocuklar için akranlarıyla daha fazla vakit geçirebildiği ve öğretmen kavramıyla tanıştığı bir ortam sunulmuş olur. Çocukların yeni tanıştığı bu okul ortamında ise çocukların haklarını korumada ve öğretmede öğretmenler büyük bir rol oynar. Bu nedenle özellikle bu dönemde hakları konusunda daha bilinçsiz olan çocukların haklarını savunmada ve öğretmenlere büyük bir rol düşmektedir (Yavuzekinci ve Tatlı, 2019).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Günümüz eğitim sistemlerinde, çokkültürlü yapının ve çocuk haklarının önemi giderek artmakta; bu bağlamda öğretmen adaylarının çokkültürlü duyarlılık düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları, nitelikli ve kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturma açısından kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde, bireyin kişilik gelişiminin temelleri atılmakta ve çocukların farklılıklara saygı, eşitlik, adalet gibi evrensel değerlere ilişkin algıları şekillenmektedir (Banks, 2008; Çelik ve Acar, 2018). Bu nedenle, okul öncesi öğretmen adaylarının sahip oldukları pedagojik yeterliliklerin yanı sıra çokkültürlü duyarlılık ve çocuk haklarına duyarlılık gibi etik ve sosyal sorumluluk boyutları da önem kazanmaktadır.

Farklılıklara duyarlı, empati temelli bir öğretmen profili; çocukların haklarını gözetken, onları sadece öğrenen bireyler değil aynı zamanda hak sahibi özneler olarak tanıyan bir eğitim yaklaşımını beraberinde getirebilir. Bu bağlamda çokkültürlü duyarlılığı yüksek öğretmen adaylarının, çocuk haklarına ilişkin daha olumlu tutumlar sergilemeleri beklenmektedir. Nitekim literatürde, çokkültürlü eğitimin çocuk hakları eğitimiyle örtüştüğü, her iki yaklaşımın da bireyin eşitliği, saygıyı ve adaleti merkeze aldığı vurgulanmaktadır (Nieto, 2000; Yıldız ve Arıkan, 2021).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının çokkültürlü duyarlılık düzeylerinin genellikle orta düzeyde olduğunu, ancak bu düzeyin bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Çelik ve Acar, 2018; Yıldız ve Arıkan, 2021). Benzer şekilde, öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının olumlu olmakla birlikte, hak temelli uygulamaların eğitim sürecine ne derece yansıtıldığı konusunda yeterince sistematik bir anlayışa sahip olmadıkları gözlemlenmektedir (Yılmaz ve Ekinci, 2019). Ancak bu iki kavramın (çokkültürlü duyarlılık ve çocuk haklarına saygı) benzer etik ve pedagojik ilkeleri taşımasına rağmen aralarındaki ilişkiye dair çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ile çokkültürlü duyarlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ne düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının çokkültürlü duyarlılıkları ne düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları çokkültürlü duyarlılıklarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli tarama modellerinden ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama modellerinden ise açıklayıcı model kullanılacaktır. Açıklayıcı model iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkisini gücünü ortaya koymayı amaçlar (Tekbıyık, 2019).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Türkiye’deki okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında eğitim gören 309 öğretmen adayının oluşturması planlanmaktadır.

Veri Toplama Araçları

- *Veri Toplama Aracı:* Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumun belirlenebilmesi için Karaman-Kepenkeçi’nin (2006) geliştirdiği “Çocuk hakları tutum ölçeği” kullanılacaktır. Ölçek 5’li likert tipte dört boyuttan meydana gelen ve toplam 22 maddeden oluşan bir ölçektir. 22-100 arasında puan değeri alan ölçeğin Karaman-Kepenkeçi’nin (2006) yaptığı çalışmada Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .85, yarı test güvenirlik katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerle ölçek güvenilirlidir.
- *Veri Toplama Aracı:* Öğretmen adaylarının çokkültürlü duyarlılıklarını belirlemek için Çınar ve Erbaş (2024) tarafından Türkiye’ye uyarlanan “Çokkültürlü duyarlılık ölçeği” kullanılacaktır. (EK2) Ölçek 7’li likert tipte beş boyuttan meydana gelen ve 28 maddeden oluşan bir ölçektir. 28-196 arasında puan değeri alan ölçeğin Çınar ve Erbaş (2024) tarafından yapılan çalışmada Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Bu değerle ölçek güvenilirliktir.
- *Veri Toplama Aracı:* Araştırmacı tarafından geliştirilecek olan Demografik Bilgi Formu sayesinde katılımcılardan demografik bilgilerini almak amaçlanacaktır.

Verilerin Toplanması

Verilerin Toplanmasından önce Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan ve Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı’ndan gerekli izinler alınmıştır. Ardından araştırmada kullanılacak ölçekler Google Forms aracılığıyla online ortama aktarılıp bağlantı linkleri alınacaktır. Ardından araştırmaya katılan öğretmen adaylarına araştırma hakkında bilgi verilip online ortamda bu ölçekleri uygulamaları istenecektir. Öğretmen adaylarına herhangi bir not kaygısı taşımamaları gerektiği ve tamamen gönüllü bir şekilde katılabilecekleri hatırlatılacaktır.

Verilerin Analizi

“Çocuk hakları tutum ölçeği” ve “Çokkültürlü duyarlılık ölçeği” ile elde edilen veriler SPSS 27.0 paket programı aracılığıyla gerekli testler uygulanarak analiz edilecektir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum düzeylerini yüksek çıkması araştırmanın beklene ilk sonucudur. Öğretmen adaylarının çokkültürlü duyarlılıkları ise aldıkları lisans eğitiminden bağımsız bir konudur. Fakat ülkemizde farklı kültürlerden olan çocukların bulunduğu sınıflarda öğretmenlik yapacak öğretmen adaylarının çocuk haklarına gösterdiği tutumun çokkültürlü duyarlılıklarını etkileyip etkilemediği bu araştırmanın kestirilemeyen sonucudur. Farklı kültürden olan çocukların okulda da haklarını koruyabilmesi için en büyük rol öğretmenlere düşmektedir. Bu anlamda öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları yüksek oldukça çokkültürlü duyarlılıklarının da çocuk haklarını evrenselliğinde kaynaklanan sonuçlarından dolayı yüksek olması beklenmektedir. Fakat henüz sınıflarda öğretmenlik yapmaya başlamamış öğretmen adayları için bu durum değişkenlik gösterebileceğinde bu araştırma bu beklentiye ışık tutmak için yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: çocuk hakları, çokkültürlü duyarlılık, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmen adayı, farklı kültürler,

Kaynakça

Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. Milli Eğitim Dergisi, (151).

https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/akyuz.htm

Ariès, P. (1962). Centuries of Childhood: A Social History of Family Life (2. Baskı). Vintage.

Banks, J. A. (2008). An introduction to multicultural education (4. Baskı). Pearson Education.

Berk, L. E. (1997). Child development (4. Baskı). Allyn & Bacon.

Çelik, H. C. ve Acar, H. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 7(1), 134–143.

Çinar, E. ve Erbaş, H. Y. (2024). Öğretmen adayları için çokkültürlü duyarlılık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(16), 77-107.

Dirican, R. (2018). Tarihsel süreçte çocukluk ve çocuk hakları. Çocuk ve Gelişimi Dergisi, 2(2), 51-62. <https://doi.org/10.36731/cg.472028>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Karaman-Kepenekci, Y. (2006). A study of university students' attitudes towards children's rights in Turkey. The International Journal of Children's Rights, 14(3), 307-318. <https://doi.org/10.1163/157181806778458095>

Nieto, S. (2000). Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education (3. baskı). Longman

Paris, J., Ricardo, A. ve Rymond, D. (2019). Understanding the whole child: Prenatal development through adolescence (1. Baskı). College of the Canyons.

Tekbıyık, A. (2019). İlişkisel araştırma yöntemi. Eğitimde Araştırma Yöntemleri (2. Baskı, s. 164-179) içinde. Pegem Akademi

Trawick-Smith, J. (2023). Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı (2.Baskı). (M. Buldu, Çev.). Nobel Yayıncılık. (Orijinal eserin basım tarihi 2009, 5. Baskı).

Yavuzekinci M. ve Tatlı, S. (2019). Çocukların sahip oldukları haklara ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 49(228), 129-152.

<https://doi.org/10.37669/milliegitim.824838>

Yıldız, N. ve Arıkan, A. (2021). Çokkültürlü eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 5(1), 1–20.

Yılmaz, M. ve Ekinci, A. (2019). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ve bu tutumların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 6(2), 85–102.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Medya Kullanımına İlişkin Ebeveyn Roller ve Görüşleri

Cansu Yıldız Taşdemir ¹ & Ayşe Nur Teker ¹

¹ Çocuk Gelişimi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Problem Durumu

Okul öncesi dönem, çocukların sembolik düşünme becerilerinin hızla geliştiği, taklit yoluyla öğrenmenin yoğun olarak gerçekleştiği bir dönemdir. Bu dönemde medya içerikleri çocuklar üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Televizyon programları, çizgi filmler, dijital oyunlar, YouTube gibi platformlarda yer alan içerikler çocukların rol model aldıkları kişi veya karakterleri, sosyal davranışlarını ve değer yargılarını şekillendirmektedir (Anderson & Pempek, 2005). Sosyal Öğrenme Kuramına göre bireyler yalnızca doğrudan deneyim yoluyla değil, başkalarını gözlemleyerek de öğrenirler. Özellikle çocuklar, sosyal çevrelerinde yer alan modellerin davranışlarını gözlemleyip, bu davranışların sonuçlarını değerlendirerek öğrenir ve benzer durumlarda bu davranışları taklit edebilirler (Bandura, 1977). Sosyal Öğrenme Kuramı çerçevesinde çocuk ve medya ilişkisi değerlendirildiğinde, medya karakterlerinin çocuklar için güçlü rol modeller olarak işlev göreceği ifade edilebilir. Bu rol modeller çocukların hangi davranışın doğru veya istenen davranış olduğuna dair algılarını etkileyebilir. Bu durum hem olumlu hem de olumsuz öğrenmelere yol açabilir (Nathanson, 2004). Nitekim, şiddet içerikli programlara maruz kalan çocukların saldırgan davranışları daha fazla taklit etmekte; eğitici içerikler ise empati, iş birliği ve paylaşma gibi olumlu sosyal davranışları arttırabilmektedir (Linebarger & Vaala, 2010). Medya söz konusu olduğunda ebeveynler de çocuklar için önemli rol modeller arasında yer almaktadır. Medya okuryazarlığı konusunda ilk kazanımları ailede başlayan çocukların medya ile kurduğu ilişki ebeveynlerin medya ile ilişkilerinden etkilenir (Şirin, 2015). Bu kuram bağlamında okul öncesi dönem çocuklarının medya alışkanlıkları söz konusu olduğunda, ebeveynlerin medya kullanımlarının çocukların medya ile olan ilişkilerini söylemek mümkündür. Başka bir ifadeyle ebeveynler çocukların medya ile kurdukları ilişkide bir model olarak oldukça önemli bir yerde durmaktadır. Ebeveynlerin çocukların medya alışkanlıklarında sahip oldukları bir diğer önemli rol düzenleyiciliktir. Özellikle medya okuryazarlığına sahip ebeveynler aile içinde medya kullanımı yönetebilir, böylelikle çocukların medya kullanım alışkanlıkları düzenlenebilir (Karaboğa, 2019). Medya araçları çeşitlendikçe, dijitalleşme arttıkça, yeni araçlar ve kavramlar hayatımıza girdikçe bu araştırmaların konuları değişkenlik gösterse de çocuklar üzerindeki etkileri tartışılmaya devam etmektedir. Yapılan çalışmalar okul öncesi dönem çocuklarının büyük çoğunluğunun cep telefonlarından oyun oynadıklarını, mobil cihazlardan çizgi film izlediklerini



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

göstermektedir (Kadan ve Aral, 2018; Övür ve Durmuş, 2021). Bir diğer çalışmada 7 yaş altındaki çocukların gün içinde en az 1 saat veya daha fazla süreyle cep telefonu, tablet veya bilgisayar kullandıkları, ailelerin ise bu cihazların olası zararlı etkileri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir (Gündoğdu vd., 2016). Ebeveynlerle gerçekleştirilen araştırmalar ise ebeveynlerin çocuklara genellikle tematik çocuk kanallarını izlettiklerini, çocukların televizyon izleme sürelerine sınır getirmeye çalıştıklarını, çocuklar televizyon izlerken çoğunlukla çocuklara eşlik etmediklerini ve medya etkileşimlerinde çocuklara rehber olma konusunda yeterli farkındalığa sahip olmadıkları (Gündüz Kalan, 2008), medya okuryazarlık düzeyi yüksek ebeveynlerin ise çocuklarının televizyon izleme sürelerini daha etkin bir şekilde kontrol ettikleri ve reklam içeriklerine karşı daha bilinçli oldukları belirlenmiştir. (Bulut Özek, 2016). Bireylerin düşünce yapılarını ve davranışlarını önemli ölçüde etkileyebilecek bir güce sahip olan medya (Jolls & Thoman, 2008), çocukların öğrenme ve gelişim alanları üzerinde de oldukça etkilidir (Diler, 2020; Ergül vd., 2017; Oral & Tekin, 2019; Zoromba vd., 2023). Dolayısıyla gelişim özellikleri göz önünde bulundurulduğunda özellikle okul öncesi dönem, çocukların medya etkilerine oldukça açık oldukları bir dönemdir. Okul öncesi dönem çocuklarının medya kullanımında ebeveynlerin rol ve görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada ise önceki çalışmaların ışık tutmaya çalıştığı noktalara ek olarak medya içeriğinin seçim süreci, medya kullanımının çocuklar üzerindeki etkileri, çocukların medya kullanımıyla ilgili ebeveynlerin endişelerinin de açığa çıkarılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Olgubilim araştırmalarında, bireylerin yaşantılarından yola çıkarak bu deneyimlerin daha evrensel bir anlam çerçevesinde anlaşılması hedeflenmektedir (Creswell, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi sağlayabilecek bireyler çalışmaya dahil edilir (Fraenkel vd., 2012). Bu çalışmanın da amacı doğrultusunda 3-6 yaş grubunda çocuğu bulunan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 15 ebeveyn çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Katılımcıların profili hakkında genel bir bakış sunan demografik bilgi formu ebeveynlerin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, mesleği, ailedeki çocuk sayısı, çocuğun yaşı ve evde bulunan medya araçları gibi bilgileri içermektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise ebeveynlerin çocuklarının medya kullanımına yönelik deneyimleri ve uygulamaları, medyanın çocukları üzerindeki etkileri gibi konulara yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Çalışmanın amacına uygun olarak, veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik aracılığıyla katılımcıların deneyimlerini derinlemesine ifade etmeleri sağlanmıştır. Görüşmeler, gönüllülük esasına dayalı olarak toplam 15 ebeveyn ile çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında katılımcıların onay ile ses kaydı alınmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Görüşmelerin yapılacağı zaman, katılımcıların tercihinine göre belirlenmiştir.

Görüşmeler esnasında alınan ses kayıtları bilgisayar ortamında transkript edilmiştir. Elde edilen yazılı dokümanlar, yönlendirilmiş içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek araştırma soruları doğrultusunda temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. İçerik analizi, araştırmalarda elde edilen nicel ya da nitel verilerin belli temalar ve sınıflamalar doğrultusunda sistemli bir biçimde kodlanmasını esas alan bir tekniktir (Cohen vd., 2007; Fraenkel vd., 2012). Veriler her iki araştırmacı tarafından kodlanmıştır ve kodlayıcılar arası görüş birliği %94 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların gizliliğini sağlamak adına veriler bulgular dönüştürülürken ebeveynlere kodlar (E1, E2, ..., E15) kodları atanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, okul öncesi dönemde çocukların medya kullanımı sürecinde ebeveynlerin rollerini ve medyanın çocuklar üzerindeki etkilerini ebeveyn görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Bulgular, ebeveynlerin büyük çoğunluğunun çocuklarının medya kullanımı için süre kısıtlaması getirdiğini, içerik kontrolü gerçekleştirdiklerini, medya içeriklerini çoğunlukla çocukla birlikte seçtiklerini ve medya kullanımına aktif biçimde eşlik ettiklerini göstermektedir.

Ebeveynlerin medya kullanımıyla ilgili temel endişeleri, çocukların olumsuz içeriklere maruz kalmaları, ekran bağımlılığı geliştirmeleri ve medyanın olumsuz gelişimsel etkileri temalarında şekillenmektedir. Ebeveynler, medya araçlarının çocukların bilişsel, dil ve sosyal gelişim alanlarına, yaratıcı düşünme becerilerine ve olumlu davranışların desteklenmesine katkı sağladığını belirtirken; olumsuz davranışların ortaya çıkmasına, dikkat dağınıklığının artmasına, sosyal etkileşimin azalmasına, davranışsal sorunlara, bağımlılık, doyumsuzluk ve fiziksel hareketsizliğin artmasına da neden olabileceğini ifade etmişlerdir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Anahtar Kelimeler: çocuk, medya, okul öncesi dönem, ebeveyn görüşleri, nitel araştırma

Kaynakça

- Anderson, D. R., & Pempek, T. A. (2005). Television and very young children. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 505–522. <https://doi.org/10.1177/0002764204271506>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bulut Özek, M. (2016). Ebeveynlerin medya okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 7(1), 805–818.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (5th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & Ş. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Diler, F. (2020). 6–36 ay çocuklarda elektronik medya kullanımının uykuya etkisi [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://gcris.pau.edu.tr/handle/11499/38782>
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, H., & Sarıca, D. (2017). Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okul öncesi çocukların dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi. *International Social Sciences Studies Journal*, 3(3), 45–60.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Gündoğdu, Z., Seytepe, Ö., Pelit, B. M., Doğru, H., Güner, B., Arıkız, E., ... & Kaya, E. (2016). Okul öncesi çocuklarda medya kullanımı. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 6-10.
- Gündüz Kalan, Ö. (2008). Medya okuryazarlığı ve okul öncesi çocuk: Ebeveynlerin medya okuryazarlığı bilinci üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 59–73.
- Kadan, G., & Aral, N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının medya kullanım düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Multidisciplinary Studies and Innovative Technologies*, 1(1), 51–55.
- Karaboğa, M. T. (2019). Dijital medya okuryazarlığında anne ve baba eğitimi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2040–2073. <https://doi.org/10.26466/opus.601942>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Linebarger, D. L., & Vaala, S. E. (2010). Screen media and language development in infants and toddlers: An ecological perspective. *Developmental Review*, 30(2), 176–202. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.03.006>

Nathanson, A. I. (2004). Factual and evaluative approaches to modifying children's responses to violent television. *Journal of Communication*, 54(2), 321–336. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2004.tb02632.x>

Oral, Ö., & Tekin, U. (2019). 3–6 yaş arasındaki çocukların dil gelişimi ve oyun oynama becerileri üzerinde televizyon izleme alışkanlıklarının etkisi: Vaka analizi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 5(2), 187–214.

Övür, A., & Durmuş, K. (2021). Medya etkileri bağlamında okul öncesi dönem çocuklarının yeni medya kullanımının analizi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(2), 136–155.

Şirin, M. R. (2015). *Televizyon, çocuk ve aile*. İz Yayıncılık.

Zoromba, M. A., Abdelgawad, D., Hashem, S., El-Gazar, H., & Abd El Aziz, M. A. (2023). Association between media exposure and behavioral problems among preschool children. *Frontiers in Psychology*, 14, 1080550.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

VUCA Temelinde Hazırlanan Oyunlar ve Girişimcilik Yetkinlikleri

Ceren Karayel ¹ & Sedat Uçar ²

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Çukurova Üniversitesi

² Fen Bilgisi Öğretmenliği, Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Modern toplumlar, kendi kendine yetebilen, sorgulama ve araştırma yeteneklerine sahip, karşılaş oldukları zorlukları çözebilen, yenilikçi ve yaratıcı bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç, 21. yüzyılın getirdikleri ile eğitim sistemlerinde önemli değişikliklere yol açmış ve özellikle çocukların girişimcilik yetkinliklerini geliştirmeye teşvik etmiştir. Girişimcilik yetkinlikleri, bireyin kendine güven duyuyor olması, sorumluluk almaya istekli olması, yaratıcı ve yenilikçi fikirler üretmek problemleri çözebilmesi, belirsizliklerle başa çıkmak ve risk alabilme yeteneği gibi önemli bilgi, beceri ve tutumları içermektedir. Bu bilgi, beceri ve tutumlar, bireyin yalnızca iş hayatındaki göstermiş olduğu başarısını değil, aynı zamanda sosyal hayattaki başarısını da etkileyebilmektedir (Ofsted-Better Education & Care, 2005). Sosyal kalkınma ve teknolojik ilerlemenin gerisinde kalmak istemeyen toplumlar için, eğitim programlarının girişimciliği teşvik etmesi ve temel argümanlarla tasarlanması kaçınılmazdır (Uğur, 2015). Yapılan araştırmalara göre, girişimcilik genellikle iktisat ve ekonomi alanlarında ele alınmış ve incelenmiştir (Uçar, 2018). Fakat son yıllarda, bu sınırlı bakış açısı, dünya çapında ve Türkiye'de eğitim alanında daha geniş bir kapsamda ele alınmaya başlamıştır. İş dünyası, çocukların eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği ve öz-yönetim gibi "21. yüzyıl becerileri" olarak adlandırılan yeteneklerini geliştirmelerini talep etmektedir (National Research Council, 2012). 21.yüzyılın beraberinde getirmiş olduğu kavramlardan biri de girişimcilik yetkinlikleridir. Fakat toplumda girişimciliği destekleyen bir ortamın bulunmaması veya girişimci niteliklere sahip bireylerin sınırlı teşviki gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu bağlamda, eğitim sistemi içerisinde 21. yüzyıl becerilerine daha fazla vurgu yapılması ve Eğitim Programlarının güncellenmesi, öğrencilerin gelecekteki başarıları için önemli bir adım olacaktır (UIL, 2020). Tuğluk ve Özkan'ın (2019) yaptığı çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) kapsamındaki kazanımların ve göstergelerin 21. yüzyıl yetkinliklerini yeterince kapsamadığını ortaya koymuştur. Bu tespit, Okul Öncesi Eğitim Programının 21.yüzyıl yetkinliklerini kapsayacak şekilde güncellenmesi gerekliliğini göstermektedir (Elçi, 2021). Hızla değişen teknolojik ilerlemeler, doğal afetler, ekonomik dalgalanmalar ve pandemiler gibi beklenmedik olaylar, çocukların esneklik, adaptasyon ve yenilikçilik becerilerine olan ihtiyacı artırmaktadır. Bu tür olaylar aynı anda meydana geldiğinde, etkileri daha karmaşık ve derin olabilmektedir. 2019-2022 yılları arasında

etkisini sürdüren Covid-19 salgını, pandemi sürecinin zorlayıcı bir örneğini sunmaktadır. Pandemi döneminde hem çocuklar ve öğretmenler başta olmak üzere öğrenme ortamlarının tüm ortakları ani ve beklenmedik birçok değişimle karşı karşıya kalmışlar ve daha önce deneyimlemedikleri yaşam şekilleri ile başa çıkmak zorunda kalmışlardır. Bu ani ve beklenmedik değişim çocukları değişken, belirsiz, karmaşık ve muğlak durumlarla yüz yüze getirmiş ve bu durumlarla başa çıkmak zorunda bırakmıştır. Yukarıda bahsedilen değişkenlik, belirsizlik, karmaşıklık ve muğlaklık durumları alanyazında kısaca VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity) olarak adlandırılmaktadır. Bu anlamda VUCA, mevcut durumları ve atılacak olan adımların etkilerini anlamayı amaçlamaktadır (Forward Intelligence Group, 2014). Bu tür olaylar, girişimcilik becerilerinin ve VUCA dünyasında gerekli olan adaptasyon yeteneklerinin önemini daha da vurgulamaktadır. Peter Hinssen'in belirttiği gibi, VUCA ortamlarında değişim her zaman mevcut durumdan daha büyük olduğunda, gelecek öngörülemez hale gelir ve yeni olaylara yaklaşım biçimleri şüphesiz değişmelidir (Akt., Broeckx, 2015). Girişimciler, kişisel niteliklerine ek olarak okullardan ve eğitim programlarından edindikleri bilgileri birleştirdiklerinde başarılı bir girişimci olma olasılıklarını artırırlar (Güney, 2015). Bu nedenle, girişimci niteliklere sahip öğrenciler, yenilikçi bir toplum için önemli bir tasvir oluştururlar (Yılmaz & Sünbül, 2009). Girişimcilik eğitimi, öğrencileri VUCA dünyasının gerektirdiği adaptasyon ve esneklik yetenekleriyle donatmak için önemli bir bağlam sunmaktadır. Girişimcilik becerileri, bireylerin bu değişken ve karmaşık ortamlarda başarılı olabilmeleri için kritik bir öneme sahiptir. Özellikle okul öncesi dönem, bireylerin temel yeteneklerin ve davranış kalıplarının olduğu bir zaman dilimidir. Bu dönemde, çocukların oyun yoluyla öğrenmeleri ve tüm alanlarda gelişmeleri teşvik edilmelidir. Oyun temelli etkinlikler, çocukların yaratıcılıklarını, problem çözme becerilerini, iletişim yeteneklerini ve iş birliği yapma kabiliyetlerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Yöntem

Bu çalışma okul öncesi eğitimde okul öncesi eğitimi alan çocukların girişimcilik yetkinliklerinin VUCA temelinde hazırlanan oyunlarla geliştirilmesi amacı ile öğretmen ve araştırmacının karşılıklı olarak iş birliğine dayanan eylem araştırması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması öncesinde farklı yöntemler ile veriler toplanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın yapılacağı okuldaki öğretmenlerin mevcut durumdaki girişimcilik yetkinliklerine ilişkin görüşleri ve oyun etkinliklerinde bu girişimcilik yetkinliklerini uygulama boyutuna ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu araştırma Adana il merkezinde Yüreğir ilçesinde bulunan bağımsız bir devlet anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların bulunduğu uygulama sınıfı 4-6 yaş aralığındadır. Araştırmanın uygulama sürecine alınacak beceriler, ihtiyaç analizi doğrultusunda öğretmen toplantıları, veli anketi, öğretmen anketi ve girişimcilik yetkinliklerini içeren oyun etkinliği ile belirlenmiştir. Sonrasında araştırmanın gerçekleşeceği uygulama sınıfında girişimcilik oyun etkinliklerini planlama, uygulama süreçlerinin geliştirilmesi, süreçte karşılaşılan bulgular ve bulgulara ne gibi çözümler bulunacağı tartışılmış, çözümler üretilerek bir sonraki oyun etkinliği planında yapılacak olan eylem araştırma



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

döngülerinin uygulanması sağlanmıştır. Mevcut durumun belirlenmesinde eylem uygulamaları sırasında çocuk gözlem formu, araştırmacı günlüğü, öğretmen görüşmesi ve çocuk gözlemlerinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Tüm eylem döngülerinin sonunda genel bir değerlendirmeye yer verilmiştir. Tespit edilen sorunlara çözüm önerileri getirilmiş ve çözümler bir sonraki oyun etkinliğinin eylem planına yansıtılmıştır. Böylece tüm oyun döngüleri tamamlanmıştır. Elde edilen kodlar nitel veri analizi yapan programlardan birinde (MaxQ) analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda bulunan öğretmenlerin mevcut durumda VUCA kavramı hakkında bilgi sahibi olmadıkları, yaşamış oldukları Covid-19 salgını ve Kahramanmaraş depremi sonrasında oluşan muğlak, belirsiz, değişken ortamlara dair herhangi bir eğitim almadıkları belirlenmiştir. Bu alanda yapılacak eğitimler sayesinde öğretmenlerin bu beceri ve yetkinlikleri daha aktif olarak kullanabilecekleri düşünülmüştür. Öğretmenlerin girişimcilik becerilerini bilmelerine rağmen gerek sınıf ortamında uygulamanın zor olmasından kaynaklı gerekse okul öncesi programında doğrudan bu kazanım ve göstergelere yer verilmediğinden dolayı uygulamadıkları ve oyun etkinlikleri ile bu becerileri bütünleştirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin demografik bilgileri alınmış ve ailelerin sosyoekonomik açıdan düşük gelirli aileler oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin araştırmanın gerçekleştirildiği okulda VUCA ortamlarını yaşadıkları fakat girişimcilik becerilerine engel olarak ailelerin bakış açılarından ve sosyoekonomik durumlarından kaynaklı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Çocukların genel girişimcilik becerilerini belirlemek için bir oyun etkinliği uygulanmış, uygulanan oyun etkinliği sonucunda yaratıcılık, liderlik, problem çözme ve risk alma becerilerine düşük düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: VUCA, girişimcilik yetkinlikleri, yaratıcılık, liderlik, problem çözme, risk alma, 21.yüzyıl yetkinlikleri, oyun temelli öğrenme, eylem araştırması

Kaynakça

Elçi, S. (2021). Öncesi dönem çocuklarının 21. Yüzyıl becerileri ile rekabet stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Forward Intelligence Group. (2014). VUCA., <http://www.forward-intelligence.com/index.php/resources/glossary/vuca/>. Erişim Tarihi: 01.02.2020.

Güney, S. (2015). Girişimcilik- Temel Kavramlar ve Bazı Güncel Konular. Siyasal Kitabevi.4(6), s.44-49.

MEB (2013). Okul öncesi eğitim programları. Milli Eğitim Yayınları.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

National Research Council. (2012). A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas. National Academies Press.

Ofsted-Better Education and Care (2005). Developing enterprising young people.

Tuğluk, M. N. & Özkan, B. (2019). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Analizi. Temel Eğitim, 1 (4), 29-38.

Uğur, B. (2015). Girişimcilik eğitiminin ilköğretim programlarına konulmasına yönelik model önerisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uçar, S. (2018). Girişimcilik ve STEM eğitimi. Akgündüz, D. (Ed.) Okul Öncesinden Üniversiteye Kuram ve Uygulamada STEM Eğitimi (s. 97-109). Anı Yayıncılık

Yılmaz, E. & Sünbül, A. M. (2009). Üniversite Öğrencilerine Yönelik Girişimcilik Ölçeğinin Geliştirilmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (21), 195-203. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61797/924383>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Afetler, Ekolojik Duyarlılık ve Okul Öncesi Eğitim: Japonya’da Afet Sonrası Doğayla Kurulan Pedagojik İlişkilerin Doküman Analizi

Nazlı Sıla Öner ¹ & Penpe Yüksel ²

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

² Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

Afetler, yalnızca fiziksel yıkıma neden olan doğal olaylar değil, aynı zamanda bireylerin yaşamlarını çok boyutlu biçimlerde etkileyen karmaşık sosyo-doğal süreçlerdir. Toplumların fiziksel altyapılarında ve ekonomik yapılarında meydana getirdiği tahribatın ötesinde, afetler aynı zamanda kültürel hafızada iz bırakan, toplumsal ilişkileri sarsan ve özellikle kırılgan gruplar üzerinde derin psikososyal etkiler yaratan olaylardır. Bu bağlamda çocuklar, afetlerden en fazla etkilenen toplumsal grupların başında gelmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde yaşanan afet deneyimleri, çocukların çevreyle, toplumla ve doğayla kurdukları ilişkileri temelden etkileyebilmekte; güven, aidiyet ve anlam üretme süreçlerinde travmatik kopuşlara yol açabilmektedir.

Bu noktada afet sonrası dönemin yalnızca fiziksel yaraları sarmakla sınırlı kalmayıp, çocukların duygusal ve ilişkisel dünyalarında yeniden yapılanmayı destekleyen pedagojik stratejiler içermesi gerekmektedir. Ancak mevcut literatür, çoğunlukla afet sonrası psikolojik destek modellerine odaklanmakta; çocukların doğayla ilişkilerini nasıl yeniden kurduklarına ve bu sürecin eğitim yoluyla nasıl desteklenebileceğine ilişkin çalışmalar oldukça sınırlı kalmaktadır. Oysa afetler, doğa ile insan arasındaki ilişkinin hem kırılganlığını hem de yeniden kurulabilirliğini görünür kılan olaylar olarak, eğitim alanı için de dönüştürücü fırsatlar sunmaktadır.

Erken çocukluk eğitimi bu bağlamda kritik bir konumda yer almakta; çocukların doğayla kurdukları ilk etik, estetik ve duygusal bağların şekillendiği bu evrede, pedagojik yaklaşımlar belirleyici bir rol oynamaktadır. Afet sonrası eğitim ortamlarının sadece güvenlik ve hazırlık temelli bilgi sunmakla sınırlı kalması, çocukların doğayı yalnızca bir tehdit kaynağı olarak algılamalarına neden olabilir. Bunun yerine doğayı iyileştirici, işbirliği kurulabilir ve birlikte yaşanabilir bir ortak olarak yeniden konumlandıran yaklaşımların geliştirilmesi gerekmektedir.

Bu çerçevede Japonya, afetlere sık maruz kalan bir ülke olarak önemli bir örnek sunmaktadır. Özellikle 2011 Tōhoku depremi ve tsunamisi sonrası geliştirilen okul öncesi eğitim belgelerinde, doğa



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ile ilişkileri onarmayı ve çocukların çevresel farkındalıklarını güçlendirmeyi hedefleyen ekopedagojik stratejilere yer verildiği görülmektedir. Bu belgeler, çocukların doğayla yeniden etik ve duyuşal bağlar kurmasını teşvik eden uygulamalı öğrenme ortamları ve ilişkisel pedagojiler önermektedir.

Bu çalışma, Japonya'daki afet sonrası okul öncesi pedagojik belgelerde doğanın nasıl temsil edildiğini, çocukların doğayla yeniden nasıl ilişkilendirildiğini ve bu sürecin hangi pedagojik araçlar ve değerler üzerinden inşa edildiğini sistematik olarak analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman analizi yöntemi temelinde yapılandırılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgeler aracılığıyla belirli bir olgunun tarihsel, kültürel ve kurumsal bağlamda nasıl temsil edildiğini incelemeye olanak tanıyan sistematik bir nitel veri toplama ve çözümleme yöntemidir. Bu bağlamda, çalışmada Japonya'da 2011 Tōhoku depremi ve tsunamisi sonrasındaki afet sonrası yeniden yapılanma sürecinde yayımlanan ve okul öncesi eğitime yönelik hazırlanan çeşitli belge türleri analiz edilmiştir. Veri setini oluşturan belgeler; devlet kurumları, yerel yönetimler, eğitim bakanlığı, sivil toplum kuruluşları ve eğitim araştırma merkezleri tarafından yayımlanmış politika belgeleri, müfredat kılavuzları, öğretmen rehber kitapçıkları, uygulama raporları ve afete hazırlık eğitim materyallerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi, 2011 yılı sonrasında yayımlanmış ve okul öncesi dönemde çocuk-doğa ilişkisini doğrudan veya dolaylı biçimde konu alan, kamuya açık ve erişilebilir toplam 15 belge ile sınırlandırılmıştır. Belge seçimi amacına uygunluk, temsiliyet ve çeşitlilik ilkelerine göre gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizinde tematik içerik analizi ile eleştirel söylem analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. İlk aşamada, belgelerden açık kodlama yöntemiyle tekrar eden kavramlar, metaforlar ve pedagojik söylemler çıkarılmış; ardından bu kodlar içeriksel benzerliklerine göre üç ana tema altında birleştirilmiştir: (1) Doğanın yeniden dostlaştırılması, (2) Doğa temelli öğrenme ortamlarının yeniden yapılandırılması, (3) Afet sonrası çocuk öznelliklerinde doğanın anlatısal temsili.

Geçerlik ve güvenilirliği artırmak amacıyla veri türleri arasında çeşitliliğe özen gösterilmiş; elde edilen bulgular iki alan uzmanı tarafından bağımsız olarak gözden geçirilmiş ve yorumlayıcı uyum düzeyi sağlanmıştır. Ayrıca analiz süreci boyunca Japon kültüründe doğa ve insan arasındaki ilişkilerin taşıdığı tarihsel, simgesel ve pedagojik anlamlar dikkate alınarak bağlamsal çözümleme yaklaşımı benimsenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın bulguları, Japonya'da afet sonrası okul öncesi eğitim belgelerinde doğanın yalnızca bir felaketin kaynağı olarak değil; aynı zamanda onarıcı, ilişki kurulan ve duyuşal güvenliği yeniden



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sağlayan bir unsur olarak temsil edildiğini ortaya koymaktadır. Orman anaokulları, doğa günlükleri ve açık alan yürüyüşleri gibi uygulamalar, çocukların travma sonrası doğayla bağlarını yeniden kurmalarını destekleyen önemli pedagojik araçlar olarak öne çıkmaktadır.

Bu bağlamda çalışma, afet pedagojisinin yalnızca hazırlık ve korunma odaklı geleneksel yapısından çıkarılarak, onarıcı ve ekolojik temelli bir pedagojik yaklaşıma evrilmesi gerektiğini önermektedir. Türkiye gibi afet riski yüksek olan ülkelerde de, afet sonrası döneme yönelik doğa merkezli ve çocuk öznesini güçlendiren pedagojik yaklaşımların geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: afet sonrası eğitim, ekopedagoji, okul öncesi eğitim, doğa temelli öğrenme, Japonya

Kaynakça

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

Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433–452. <https://doi.org/10.1177/0885412215595441>

Fairclough, N. (2001). *Language and power* (2nd ed.). Routledge.

Freire, P. (2004). *Pedagogy of indignation*. Paradigm Publishers.

Gee, J. P. (2011). *How to do discourse analysis: A toolkit*. Routledge.

Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, & planetary crisis: The ecopedagogy movement*. Peter Lang.

Malone, K. (2018). *Children in the Anthropocene: Rethinking sustainability and child friendliness in cities*. Palgrave Macmillan.

Peek, L. (2008). Children and disasters. *Children, Youth and Environments*, 18(1), 1–29. <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.18.1.0001>

Ronan, K. R., & Johnston, D. M. (2005). *Promoting community resilience in disasters: The role for schools, youth, and families*. Springer.

Save the Children Japan. (2015). *Children's participation in disaster recovery*. Save the Children Japan.

Shiwaku, K., & Shaw, R. (2008). Proactive co-learning: A new paradigm in disaster education. *Disaster Prevention and Management*, 17(2), 183–198. <https://doi.org/10.1108/09653560810868625>

UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Erken Çocuklukta STEM: Öğretmen Görüşleri ve Mesleki Gelişim İhtiyaçları

Nefise Özok Bulut ¹ & Serap Erdoğan ²

¹ Çocuk Gelişimi, İstanbul Gedik Üniversitesi

² Okul Öncesi Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM) eğitimi, 21. yüzyıl becerilerini desteklemesi bakımından küresel ölçekte erken çocukluk eğitimine entegre edilmeye başlanmıştır. Başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere birçok ülke, STEM alanlarının çocukların erken yaşlardan itibaren keşfetmeleri için son derece uygun olduğunu kabul etmektedir (McClure vd., 2017; NSF, 2013). Önceleri küçük yaş gruplarının STEM kavramlarını anlayamayacağı düşünülse de yapılan araştırmalar bu düşüncenin yanlış olduğunu göstermiş; erken yaşlarda STEM eğitimi alan çocukların bilişsel gelişimleri, bilime yönelik tutumları ve ileriki akademik başarıları üzerinde önemli kazanımlar elde ettikleri ortaya konmuştur (NRC, 2015; Tai vd., 2006).

STEM eğitimi, çocukların problem çözme, iş birliği, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iletişim gibi 21. yüzyıl becerilerini desteklerken; motor, sosyal, dil ve matematiksel gelişim alanlarını da kapsayan çok boyutlu bir gelişim süreci sunmaktadır (Clements ve Sarama, 2016; Gonzalez ve Freyer, 2014). Ancak bu bütüncül ve disiplinlerarası eğitim yaklaşımının etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi için öğretmenlerin yeterli içerik ve pedagojik bilgiye sahip olması, sürekli mesleki gelişim imkânlarından yararlanması kritik öneme sahiptir (Sneideman, 2013). Okul öncesi öğretmenleri, STEM eğitiminde çocukların gelişim düzeylerine uygun etkinlikler planlayan, öğrenme ortamlarını düzenleyen, rehberlik eden ve öğrenme süreçlerini yönlendiren temel aktörler olarak ön plana çıkmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018) tarafından yayımlanan politika belgelerinde de STEM eğitiminin okul öncesi dönemden itibaren başlaması gerektiği belirtilmekte, öğretmenlerin sürecin başarıyla yürütülmesinde merkezi bir rol üstlendiği vurgulanmaktadır. Buna karşın öğretmenlerin teorik ve uygulamaya dönük bilgi eksiklikleri nedeniyle STEM uygulamalarında çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları görülmektedir. Özellikle mühendislik ve teknoloji disiplinlerine yönelik yeterli öğretim deneyimi olmayan öğretmenler, STEM'i genellikle fen etkinlikleriyle sınırlı bir çerçevede algılamakta ve uygulamaya aktarırken kavram yanılgıları yaşayabilmektedir (Amsbary vd., 2024; Brenneman vd., 2019; Demircan, 2022; O'Neill vd., 2023; Yıldırım, 2021). Bu bağlamda öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik görüşleri, deneyimleri ve gereksinimlerinin incelenmesi önemli görülmektedir.

Alan yazını incelendiğinde ise özellikle ulusal literatürde okul öncesi STEM eğitime yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu, mevcut araştırmaların çoğunlukla nicel yöntemlere ve deneysel desenlere odaklandığı, öğretmenlerin görüşleri ve deneyimlerine derinlemesine yer veren nitel çalışmalara ihtiyacın olduğu görülmektedir (Abanoz ve Deniz, 2021; Özcan-Döğücü, 2024; Yıldırım, 2021). Bu bilgilerden hareketle araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitime yönelik algılarını, deneyimlerini ve mesleki gelişim ihtiyaçlarını nitel bir yaklaşımla ortaya koymaktır. Araştırma, öğretmenlerin STEM eğitime ilişkin kavramsal yapılarını, uygulamadaki güçlü ve zayıf yönlerini, ayrıca mesleki gelişim süreçlerinden beklentilerini derinlemesine anlamayı hedeflemektedir. Elde edilen bulguların, okul öncesi STEM eğitime ilişkin öğretmen merkezli, sürdürülebilir ve uygulanabilir mesleki gelişim programlarının geliştirilmesi için yol gösterici olması beklenmektedir. Bu yönüyle çalışma, alandaki önemli bir boşluğu doldurmayı ve erken çocukluk eğitiminde STEM uygulamalarının niteliğinin artırılmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Katılımcılar, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen toplam 16 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Öncelikle araştırmaya katılım sağlamak isteyen okul öncesi öğretmenlerinden, demografik bilgilerinin belirlenebilmesi için Kişisel Bilgi Formunu doldurmaları talep edilmiştir. Sonrasında sekizer öğretmenin yer aldığı iki ayrı grup oluşturulmuştur ve bu gruplarla ortak bir zaman dilimi belirlenerek odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme çevrim içi bir şekilde yapılmıştır ve yaklaşık olarak 120 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında araştırmacılar tarafından hazırlanıp uzman görüşleri alınan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan yararlanılmıştır. Formda, öğretmenlerin STEM eğitime yönelik görüşleri, deneyimleri ve gereksinimlerini tespit edebilmek amacıyla toplam 12 soruya yer verilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde, içerik analizi kullanılmıştır. Bu analiz sürecinde, ilk olarak kodlamalar yapılmış, araştırmanın soruları ve görüşme formunda yer alan sorular da göz önünde bulundurularak temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji yaklaşımı ile yürütülmüştür. Fenomenoloji, bireylerin yaşantılarından yola çıkarak belirli bir olguya ilişkin anlam yapılarını ortaya koymayı amaçlar (Patton, 2015). Bu bağlamda araştırmanın odak noktası, okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitime ilişkin deneyimlerini, algılarını ve ihtiyaçlarını derinlemesine incelemektir.

Katılımcılar, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmaya, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapma, okul öncesi öğretmenliği lisans programından mezun olma ve bir yıldan fazla mesleki deneyime sahip olma ölçülerini karşılayan toplam 16 öğretmen dâhil edilmiştir. Katılımcılardan öncelikle demografik bilgilerin toplanabilmesi amacıyla Kişisel Bilgi Formunu doldurmaları istenmiştir. Ardından sekizer öğretmenden oluşan iki odak grup oluşturulmuş, her bir grupla çevrim içi ortamda, yaklaşık 120 dakika süren odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Görüşmeler sırasında, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda son hâli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formda, öğretmenlerin STEM eğitime ilişkin algı, deneyim ve ihtiyaçlarını ortaya koymaya yönelik 10 açık uçlu soruya yer verilmiştir.

Elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle öğretmen ifadeleri dikkatlice okunarak kodlama işlemi yapılmış, ardından kodlardan yola çıkılarak temalar ve alt temalar oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Kodlama ve tema oluşturma sürecinde görüşme formundaki sorular ve araştırma soruları temel alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitime yönelik farkındalık düzeylerinin farklılık gösterdiğini ve uygulamaya ilişkin çeşitli mesleki gelişim ihtiyaçlarının ve zorlukların bulunduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin STEM'i çocuk merkezli, disiplinler arası ve rehberlik temelli bir yaklaşım olarak tanımladığı ancak uygulamada yapılandırılmış, öğretmen merkezli alışkanlıklardan vazgeçmekte zorlandıkları görülmüştür. STEM eğitime ilişkin kavram yanılgıları, disiplinleri entegre etmede yaşanan güçlükler, uygun öğrenme ortamları düzenleme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin sınırlılıklar belirlenmiştir. Öğretmenler; uygulamaya dönük, örnek etkinliklerle desteklenmiş, çevrim içi ve yüz yüze bileşenleri içeren, mentörlük desteğiyle yürütülecek eğitim programlarına ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca aile katılımı, yönetici desteği ve meslektaş iş birliğinin STEM uygulamaları açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda, okul temelli bir mesleki öğrenme topluluğu modeli önerilmiş; öğretmenlerin bu topluluk aracılığıyla desteklenmesinin STEM eğitiminde sürdürülebilirlik ve etkililiği artırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: erken çocukluk, STEM eğitimi, okul öncesi öğretmeni, öğretmen görüşleri, mesleki gelişim ihtiyaçları

Kaynakça

- Abanoz, T. ve Deniz, Ü. (2021). Okul öncesi dönemde STEM yaklaşımı ve bu yaklaşıma uygun fen etkinlikleri: Sahadan görüşler. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41(1), 1-24. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/62024/817354>
- Amsbary, J., Yang, H. W., Sam, A., Lam, C. I. ve Vinh, M. (2024). Practitioner and director perceptions, beliefs, and practices related to STEM and inclusion in early childhood. Early Childhood Educational Journal, 52, 705–723. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01476-w>
- Brenneman, K., Lange, A. ve Nayfeld, I. (2019). Integrating STEM into preschool education; designing a professional development model in diverse settings. Early Childhood Education Journal, 47(1), 15–28. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0912-z>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Clements, D. H. ve Sarama, J. (2016). Math, science and technology in the early grades. *The Future of Children*, 26(2), 75-90. <http://www.jstor.org/stable/43940582>

Demircan, H. Ö. (2022). “How am I supposed to do this on my own?”: A case study on perspectives of preschool teachers regarding integrative STEM practices. *Journal of Early Childhood Research*, 20(1), 93-112. <https://doi.org/10.1177/1476718X211052749>

Gonzalez, M. ve Freyer, C. (2014). A collaborative initiative: STEM and universally designed curriculum for at risk preschoolers. *National Teacher Education Journal*, 7(3), 21-29.

McClure, E. R., Guernsey, L., Clements, D. H., Bales, S. N., Nichols, J., Kendall-Taylor, N. ve Levine, M. H. (2017). STEM starts early: Grounding science, technology, engineering, and math education in early. The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop. <https://eric.ed.gov/?id=ED574402>

MEB. (2018). Dünyada eğitim trendleri ve ülkemizde STEM öğrenme etkinlikleri: MEB K12 okulları örneği. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/05144830_Ezgi.pdf

NRC. (2015). Transforming the workforce for children birth through age 8: A unifying foundation. The National Academies Press.

NSF. (2013). Inspiring STEM learning. Education & Human Resources. https://www.nsf.gov/about/congress/reports/ehr_research.pdf

O'Neill, S., Gillic, C. ve O'Reilly, N. (2023). Hungry for more: Early childhood educators' perspectives on STEM education, teaching and professional development. *Irish Educational Studies*, 42(4), 971-993. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2261903>

Özcan-Döğücü, T. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin incelenmesi (Yayın Numarası: 900473) [Yüksek Lisans tezi, Ordu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice (4th ed.). Sage Publications.

Sneideman, J. M. (2013, December). Engaging children in STEM education early! <https://naturalstart.org/feature-stories/engaging-children-stem-education-early>

Tai, R. H., Qi-Liu, C., Maltese, A. V. ve Fan, X. (2006). Planning early for careers in science. *Science*, 312(5777), 1143–1145. <https://doi.org/10.1126/science.1128690>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, B. (2021). Preschool STEM activities: Preschool teachers' preparation and views. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 149-162. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01056-2>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı ile İlgili Görüşleri

Taha Alan ¹, Rıdvan Doğan ¹ & Muhammed Emre Boz ²

¹ Sınıf Öğretmenliği, Fırat Üniversitesi

² Okul Öncesi Öğretmenliği, Fırat Üniversitesi

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim dönemi, çocukların tüm gelişim alanlarında kayda değer bir hızla ilerlediği ve dönüştüğü kritik bir evredir (Uyanık-Balat, 2012). Bu dinamik gelişim sürecinde başlayan okul deneyimi, çocukları akranları, öğretmenleri ve okul ortamının sunduğu diğer sosyal ve yapılandırılmış durumlarla tanıştırır. Eğitim programları, bu ilk deneyimleri sistematik bir çerçeveye oturarak çocukların okul yaşantısını daha anlamlı kılmada merkezi bir rol üstlenir. Nitelikli bir eğitim programı aracılığıyla çocuklar, planlı deneyimler yaşayarak gelişimsel kazanımlar elde ederler (Zdanevych vd., 2020). Dolayısıyla, okul öncesi eğitim programlarının, bu dönemdeki çocukların bireysel, fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yetkinliklerine hitap etmesi ve bu alanlardaki gelişimlerini destekleyici nitelikte olması esastır (Dikmen-Ada, 2019). Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında hazırlanan ilk program, 1953 tarihli Okul Öncesi Eğitim Programı’dır. Bu program, çocukların bedensel ve ruhsal gelişimlerini destekleyerek iyi alışkanlıklar kazanmalarını ve ilkokula hazırlanmalarını temel amaç olarak belirlemiştir (MEB, 1953). 1989 yılında yayımlanan ikinci program ise, Türkiye’deki program geliştirme tarihinde tematik yaklaşımla hazırlanan ilk ve tek program olma özelliğini taşır. Belirli temalar etrafında şekillendirilen program, öğretmenlerin bu temalar aracılığıyla çocuk merkezli bir yaklaşımla belirlenen kazanımlara ulaşmasını hedeflemiştir. 1994 Okul Öncesi Eğitim Programı ise "amaç ve davranış" ifadeleri yerine "gelişimsel hedefler ve hedef davranışlar" kavramlarını kullanarak ilk gelişimsel program niteliğini kazanmıştır. Bu program aynı zamanda, çocukların gelişimlerini izlemek için gözlem kayıtlarının önemini vurgulaması ve programın etkililiğinin değerlendirilmesi gerekliliğine dikkat çekmesiyle de öne çıkar.

2002 programı, 1994 programının felsefi temelini korumakla birlikte, farklı program ve yaklaşımlardaki pedagojik yenilikleri benimsemiş ve ünite planları yerine yıllık ve günlük plan esasına geçmiştir. 2006 programı, aynı yıl güncellenen ilköğretim programı ile uyum içinde hazırlanarak eğitimde bütünlüğü sağlamayı amaçlamıştır. Son olarak, yeni modele geçilmeden önce yürürlükte olan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, "kazanım ve göstergeler" yapısını getirmiş ve çocuğun bütüncül gelişimini esas alan gelişimsel bir anlayışı sürdürmüştür. Bu programın güncellenmiş bir versiyonu



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

olarak 2024 yılında uygulamaya konan program ise özellikle değerler ve değerlendirme boyutlarında genişletilmiştir (MEB, 2024). Bu tarihsel gelişimden sonra uygulamaya konulan Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı, yapısal ve felsefi açıdan kendisinden önceki programlardan köklü bir şekilde ayrılmaktadır. Beceri ve çıktı temelli bir yaklaşımı benimseyen ve değerler eğitimi merkezi bir önem atfeden bu yeni model, eğitim sisteminde önemli bir dönüşümü temsil etmektedir. Bu bağlamda, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin Maarif Modeli'ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi, programın sahadaki yansımalarını anlamak adına büyük önem taşımaktadır. Aynı derecede önemli olan bir diğer husus ise geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının bu yeni programa yönelik bakış açılarını tespit etmektir. Zira öğretmen adaylarının mesleki formasyonlarını ve pedagojik hazırlıklarını bu yeni programın gereklilikleri doğrultusunda şekillendirmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla, hem mevcut öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması, programın etkin bir şekilde benimsenmesi ve gelecekteki uygulamaların niteliğinin artırılması için kritik bir gerekliliktir.

Literatür incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının önceki yıllarda yayınlanmış okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerini inceleyen çalışmalara rastlamak mümkünken (Özsirkıntı vd., 2014; İlkay ve Arslan, 2015; Işık, 2015; Duman vd., 2016; Tonga-Çabuk vd., 2022) geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı hakkında görüşlerini inceleyen bir çalışmaya literatürde rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı hakkındaki görüşlerini saptayabilmektir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri Nelerdir?” sorusuna cevap aranacaktır. Bu ana araştırma sorusu altında cevap aranacak alt problemler şunlardır;

- Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'na yönelik genel görüşleri nelerdir?
- Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nın felsefesi hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nın anlaşılabilirliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bulunan beceri ve çıktılar hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı'na yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda araştırmada kullanılacak model nitel



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma modelidir. Temel nitel araştırmalar eğitimde en sık kullanılan tekniklerdendir ve veriler görüşmeler, gözlemler ya da doküman analizi aracılığıyla toplanmaktadır (Merriam, 2009).

Çalışma Grubu

Bu çalışma Fırat Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında eğitim gören, Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı'nı okumuş olan 10 öğretmen adayı öğrenci ile yürütülecektir. Seçilecek çalışma grubunun Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı hakkında görüş bildirebilmesi için programı okuması gerektiğinden bu yola başvurulacak ve amaçlı örneklem yöntemlerinden homojen örnekleme yöntemine başvurulacaktır. Homojen örnekleme yönteminde araştırmacı, tanımlanan özelliklere sahip olan bir alt grup üyeliğine dayalı olarak bireyleri ve araştırma mekanlarını seçer (Creswell, 2020). Bu çalışma grubunda ise tanımlanan alt grup okul öncesi öğretmen adaylarından Maarif Model Okul Öncesi Eğitim Programı'nı okumuş olanlardır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada elde edilecek veriler öğretmenlerle yapılacak görüşmelerden elde edilecektir. Öğretmenlerle yapılacak görüşmeler araştırmacılar tarafından oluşturulacak yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden yapılacak ve yüz yüze gerçekleştirilecektir. Bu yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken literatürden yararlanılacak ve alanda uzman kişilerin görüşlerine başvurulacaktır. Yüz yüze görüşmeler yapılırken oturumların ses kayıtları katılımcıların izinleri dahilinde kayıt altına alınacaktır.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilecek veriler nitel veri analizi için kullanılan MAXQDA programı ile analiz edilerek temalara ayrılacak ve bulgular temalar aracılığıyla verilecektir.

İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik

Çalışmanın aktarılabilirliğini sağlamak için Creswell ve Miller'ın (2000) önerisi olan geniş ve zengin anlatım yoluna başvurulacaktır. Yine aynı şekilde görüşmelerden doğrudan alıntılarla çalışmanın aktarılabilirliği artırılmaya çalışılacaktır. İnandırıcılığı sağlayabilmek için ise görüşleri alınan katılımcılardan görüşmeler bittikten sonra cevaplarını kontrol etmesi ve doğrulaması istenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'na yönelik çok boyutlu bir bakış açısının ortaya konulması beklenmektedir. Araştırmanın,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

adayların programa ilişkin hem olumlu yaklaşıtları noktaları hem de eleştirel baktıkları veya çekince duydukları hususları detaylarıyla betimlemesi öngörülmektedir. Özellikle, programın felsefi temelini oluşturan değerler eğitimi ve beceri temelli yaklaşımın adaylar tarafından nasıl karşılandığına; programın dilinin, yapısının ve içeriğinin ne derece anlaşılır ve uygulanabilir bulunduğuna ilişkin somut bulgulara ulaşılması hedeflenmektedir. Elde edilecek verilerin, programın güçlü yönlerinin yanı sıra, geleceğin öğretmenleri tarafından sahada yaşanması muhtemel zorlukları ve geliştirilmesi gereken yönleri de işaret etmesi muhtemeldir. Bu sonuçlar, hem öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesine yönelik değerli bir geri bildirim sunacak hem de program geliştiricilere ve politika yapıcılara, Maarif Modeli'nin gelecekteki uygulamalarına ışık tutacak önemli veriler sağlayacaktır. Ayrıca çalışma TÜBİTAK 2209 projesinin sonuçlarını sunması açısından da genç araştırmacılar için kıymetlidir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretmen adayları,

Kaynakça

- Arslan, S. ve İlkay, N. (2015). Okulöncesi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 1(1), 22-32.
- Creswell, J.W. (2020). Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi (3. Baskı). (H. Çelik, Çev.). EDAM yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2012, 4. Baskı).
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. Theory into practice, 39(3), 124–130. <http://www.jstor.org/stable/1477543>
- Dikmen-Ada, B. (2019). Okul öncesi eğitim programları. A. Yıldırım (Ed.), Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel gelişim süreci (1. Baskı, s. 20-49) içinde. Pegem Akademi.
- Duman, A., Köksal, O. ve Balaban-Dağal, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. The Journal of Academic Social Science Studies (6), 379-394.
- Işık, N., E. (2015). Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumları [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://avesis.gazi.edu.tr/yonetilen-tez/afffa1eb-ba0e-4430-9993-151088b614f7/ogretmenlerin-meb-2013-okul-oncesi-egitim-programi-hakkındaki-gorusleri-ve-programi-kullanma-durumlari>
- Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Milli Eğitim Bakanlığı. (1953). 1953 Anaokulları Yönetmeliği ve Programı

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). 2024 Okul öncesi eğitim programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>

Özsırkıntı, D., Akay, C., ve Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri Adana ili örneği. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 313-331.

Tonga Çabuk, F. E., Demirci Ünal, Z. ve Tantekin Erden, F. (2022). Geleceğin okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına bakışı: programın içerik, nitelik, işlevsellik ve anlaşılabilirlik bakımından değerlendirilmesi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 484-510. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1114186>

Uyanık-Balat, G. (2012). Okul öncesinde değerler eğitimi. G. Uyanık (Ed.), Okul öncesinde değerler eğitimi ve etkinlik örnekleri (1. Baskı, s 2-3) içinde. Pegem Akademi.

Zdanevych, L.V., Syrova, Y. V., Kolosova, S. V., Pyvovarenko, M. S., ve Kurhannikova, O. O. (2020). Instilling the system of values in preschool children in the cultural and educational space. Universal journal of educational research 8(11B), 5991-5999. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082235>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Geleceğin Eğitiminde Erken Adım: Okulöncesi Dönemde STEAM Temelli Yararıcı Etkinliklerle Bilişsel ve Yararıcı Gelişimin Desteklenmesi

Serap Taş

Okul Öncesi Öğretmenliği, Serik Mehmet Akif Ersoy İlkokulu

Problem Durumu

21.yüzyılın eğitim anlayışı, yalnızca bilgi aktaran bireyler değil; aynı zamanda yaratıcı düşünebilen, problem çözebilen ve çok yönlü becerilere sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu becerilerin temeli ise erken çocukluk döneminde atılmaktadır. Bu dönem, çocukların öğrenmeye en açık oldukları, merak duygularının güçlü olduğu ve yaratıcılık potansiyellerinin en yüksek düzeyde ortaya çıktığı gelişimsel bir evredir. Dolayısıyla bu dönemde sunulan öğrenme deneyimleri, bireyin hem bilişsel hem de yaratıcı gelişimi üzerinde doğrudan etkilidir.

Eğitimde disiplinlerarası yaklaşımların önem kazanmasıyla birlikte STEAM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik) eğitimi öne çıkmıştır. STEAM yaklaşımı, farklı disiplinleri bütünleştirerek çocukların hem analitik hem de yaratıcı yönlerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşım sayesinde öğrencilerin eleştirel düşünme, işbirliği, problem çözme ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerileri desteklenmektedir. Ancak, STEAM eğitiminin okulöncesi döneme uyarlanması konusunda sınırlı sayıda uygulamalı ve sistematik çalışmanın bulunduğu görülmektedir.

Türkiye’de okulöncesi öğretim programlarında STEM ya da STEAM’e doğrudan yer verilmemektedir. Bu durum, öğretmenlerin bu yaklaşımı uygulamada sınırlı deneyime sahip olmasına neden olmaktadır. Ayrıca mevcut okulöncesi uygulamalar, çoğunlukla öğretmen merkezli ve sonuç odaklıdır. Bu yaklaşım, çocukların yaratıcılıklarını sergilemelerine ve özgün fikirler üretmelerine olanak tanımamaktadır. Halbuki yaratıcı düşünme becerileri, erken yaşlarda uygun öğrenme ortamlarında desteklenmediğinde zamanla gerileyebilmektedir (Torrance, 1974).

Öte yandan, STEAM eğitiminin yalnızca fen veya matematik odaklı değil; sanatla entegre edildiğinde yaratıcılığı daha güçlü biçimde desteklediği bilinmektedir. Bu nedenle, özellikle okulöncesi dönemde çocukların hem bilişsel hem de yaratıcı gelişimini birlikte destekleyen STEAM temelli etkinliklerin uygulanabilirliği önemli bir araştırma konusudur.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu bağlamda hazırlanan bu çalışma, okulöncesi dönemde STEAM temelli yaratıcı etkinliklerin çocukların bilişsel gelişimleri ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda bu etkinliklerin sınıf içi uygulanabilirliği ve öğretmen görüşleri de değerlendirilerek, erken çocukluk döneminde STEAM’ın bütüncül etkisine yönelik kapsamlı bir bakış açısı sunulması hedeflenmektedir. Bu çalışma ile hem eğitim uygulayıcılarına hem de politika yapıcılara okulöncesi eğitimde STEAM’ın yaratıcı potansiyeli desteklemedeki rolüne ilişkin bilimsel bir katkı sunulması amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, geleceğin eğitim sistemlerinin tasarımında erken çocukluk dönemine nasıl değer katılabileceğine dair somut bir rehberlik sunmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırma, okulöncesi dönemde STEAM temelli yaratıcı etkinliklerin çocukların bilişsel ve yaratıcı gelişimleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla tasarlanmış karma yöntemli (mixed method) uygulamalı bir çalışmadır. Araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılarak çok yönlü bir değerlendirme yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Serik ilçesindeki bir bağımsız anaokulunda öğrenim gören 5–6 yaş grubundan 24 öğrenci ile bu sınıflarda görev yapan 2 okulöncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcı seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Uygulama süreci toplamda 6 hafta sürmüştür, her hafta iki STEAM temelli etkinlik olacak şekilde toplam 12 özgün etkinlik uygulanmıştır. Etkinlikler; fen deneyi, mühendislik tasarımı, açık uçlu problem çözme, sanatla bütünleşik inşa faaliyetleri ve dijital hikâye anlatımı gibi farklı disiplinleri bütünleştiren yapıdadır. Etkinlikler, okulöncesi gelişim özelliklerine uygun olarak yapılandırılmıştır.

Araştırmada kullanılan nicel veri toplama araçları şunlardır:

- Öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla Okulöncesi Bilişsel Gelişim Gözlem Formu,
- Yaratıcı düşünme becerilerini ölçmek için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi – Figüral Form A.

Bu araçlar ön test–son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS yazılımı kullanılarak analiz edilmiş; ortalama, standart sapma ve bağımlı gruplar t-testi ile anlamlılık düzeyleri hesaplanmıştır.

Nitel veri olarak, uygulayıcı öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve uygulama süresince tutulan araştırmacı gözlem notları kullanılmıştır. Elde edilen nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırma süreci boyunca etik ilkelere dikkat edilmiş, veli izin belgeleri ve kurum onayı alınmıştır. Çalışma, küçük yaş grubuyla yapılmasına rağmen pedagojik hassasiyetler gözetilerek güvenli bir öğrenme ortamında yürütülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda, okulöncesi dönemde STEAM temelli yaratıcı etkinliklerin, çocukların bilişsel gelişim düzeyleri ile birlikte yaratıcı düşünme becerilerinde anlamlı bir artış sağlayacağı öngörülmektedir. Özellikle problem çözme, özgün fikir üretme, esneklik ve hayal gücü kullanımı gibi yaratıcı düşünmenin alt boyutlarında belirgin gelişmeler beklenmektedir.

Uygulama süresince disiplinler arası, oyun temelli ve çocuk merkezli etkinliklerin çocukların dikkat sürelerini artırdığı, meraklarını teşvik ettiği ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin de STEAM uygulamalarına yönelik farkındalıklarının arttığı ve yaratıcı etkinliklerin sınıf içinde uygulanabilir bulunduğu düşünülmektedir.

Elde edilecek bulguların, okulöncesi eğitim politikaları ve öğretmen eğitimleri açısından yol gösterici olacağı; STEAM yaklaşımının erken çocukluk dönemine uyarlanmasına yönelik somut öneriler sunacağı beklenmektedir. Bu yönüyle araştırma, geleceğin eğitim sistemlerinde yaratıcı bireylerin yetiştirilmesine katkı sunmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: STEAM, okulöncesi eğitim, yaratıcılık, bilişsel gelişim, yaratıcı düşünme

Kaynakça

- Beers, S. Z. (2011). 21st century skills: Preparing students for THEIR future. National Education Association.
- Bers, M. U. (2020). Beyond coding: How children learn human values through programming. MIT Press.
- Eshach, H. (2006). Science literacy in primary schools and pre-schools. Springer.
- Resnick, M. (2017). Lifelong Kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play. MIT Press.
- Torrance, E. P. (1974). Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-technical manual. Scholastic Testing Service.
- Yakman, G., & Lee, H. (2012). Exploring the Exemplary STEAM Education in the U.S. as a Practical Educational Framework for Korea. Journal of the Korean Association for Science Education, 32(6), 1072–1086.
- Yıldırım, B. (2020). An interdisciplinary approach in early childhood education: STEAM. Early Child Development and Care, 190(6), 897–912.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sara Şahinkanat’ın Hikaye Kitaplarının Eğitsel Özellikler Açısından İncelenmesi

Emine Kesgin İlhan ¹ & Özlem Körükçü ²

¹ Okul Öncesi Öğretmeni, , Rukiye Urhan Anaokulu, Merkezefendi, Denizli, Milli Eğitim Bakanlığı

² Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri, Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Çocuk kitapları, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyen ilgi ve ihtiyaçlarını eğlendirerek karşılayan edebi ürünlerdir. Nitelikli kitapların metinleri ve çizimleri, çocukları şaşırtabilecek, güldürebilecek, meraklandırabilecek ve düşündürebilecek zengin bir öykü örgüsü içindedir. Her sayfayı çevirmek sihre başka bir unsur daha katarak çocukları heyecanlandırır (Strasser & Seplocha 2007). Kitabın niteliğine bağlı olarak, çocuklarda olumlu benlik kavramı algısını güçlendirebilir veya zayıflatabilir. Kitaplar, yetişkinler tarafından uygun şekilde kullanıldığında, çocukların çok yönlü gelişimini destekleyen temel bilgi ve değer kaynaklarına dönüşebilir (Albers, 2015). Kitaplarla desteklenen bu gelişim alanlarının başında çocuğun dil gelişimi gelir Hızlı dil öğrenme döneminde resimli kitap okumanın, çocukların kelime dağarcığına olumlu yönde etkisi vardır (Fletcher, & Sabo, 2006; Marulis ve Neuman, 2010; Strasser, 2007; Suskind, 2020). Çocukların, sosyal gelişimleri de model aldıkları kitaptaki karakterler yardımıyla olumlu yönde etkilenebilmektedir (Pfeffer, 2012). Kitaplar çocuğun toplumsal yaşama uyum sağlamasına, bireysel kimliğini geliştirmesine ve hayal gücünü beslemesine katkıda bulunur (Sever, 2007). Ayrıca kendisine kitap okuyan yetişkinle çocuk arasındaki sosyal etkileşimin desteklenmesinde de yararı vardır (Eagle 2012).

Okul öncesi dönemde çocukların gelişim alanlarını desteklemesi için; bu kitapların biçimsel, içerik ve eğitsel özelliklerinin çocuğa görelilik ilkesine uygun olması, çocuk gerçekliği ile yazılmış nitelikli çocuk kitabı özelliği taşıması gerekir (Çer, 2014; Sever, 2007;). Nitelikli kitaplardaki çocuğa göreliğin başat değişkeni olan eğitsel özellikler; çocuk gerçekliğiyle yazınsal ölçütleri sağlayarak, sanatçı duyarlılığında yansıtması gerekir (Çer, 2019).

Son yıllarda çocuk edebiyatında öne çıkan yazarlar arasında yer alan Sara Şahinkanat’ın eserlerinin akademik çalışmalara ve tezlere konu olduğu gözlemlenmiştir (Demir, 2021; Duyar, 2021; Erkan 2021; Erkan & Namdar, 2023; Esemeyen, 2020; Temiz, 2024; Turan, 2022). Bu nedenle, yazarın eserlerinin eğitsel özellikler yönünden incelenmesi önem taşımaktadır. Ayrıca literatürde Sara



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Şahinkanat’ın resimli çocuk kitaplarının eğitsel özelliklerini gelişimsel açıdan da değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum çalışmanın literatüre katkı sağlaması bakımından önemini arttırmaktadır. Çalışma yazarın iletmek istediği eğitsel özellikleri ve mesajları nasıl yapılandırıldığını çözümleyerek çocukların bu eserleri neden benimsediğini anlamaya katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sara Şahinkanat’ın resimli çocuk kitaplarının eğitsel özellikler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu amaçla, tarama modeli ve nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi, araştırılması planlanan olgular hakkında veri toplanabilecek yazılı kaynakların analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Tarama modeli; geçmişte ya da o anda var olan bir durumu olduğu şekliyle betimleyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu alınan şey her neyse onu değiştirme ve etkileme çabası yoktur. Amaç, konu alınan şeyi doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Tarama araştırmaları; bir evreni en iyi temsil edebilecek düzeydeki örneklem grubuna yöneltilen sorular ve uygulamalar ile o grup hakkında bilgi sahibi olmak için yapılan araştırmalardır (Karasar, 1984, Büyüköztürk ve diğerleri, 2013, Yıldırım ve Şimşek, 2011) Doküman incelemesi ise, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu yöntem araştırma problemi doğrudan doküman odaklı ise tercih edilmektedir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içermekte olan yazılı ve görsel kaynakların analizini kapsamaktadır.

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik resimli Sara Şahinkanat’ın Kitapları araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak yazarın öykü özelliği taşıyan 9 kitabı seçilmiştir. “Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş ölçütler vardır. Bu ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulacağı gibi önceden belirlenmiş bir ölçüt listesi de kullanılabilir”. Ölçüt örnekleme yönteminin amacı önceden belirlenmiş olan ölçütlerle incelenen durumların nitel veri analiz yöntemleri aracılığıyla derinlemesine tanımlanmasını sağlamaktır. Belirlenen bu ölçütleri karşılayan olay ya da olgulara araştırmada yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Büyüköztürk ve diğerleri, 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın bulguları, Sara Şahinkanat’ın çocuk kitaplarında, eğitsel mesajları doğrudan öğretici bir üsluptan kaçınarak, sanatsal ve estetik bir anlatımla aktarıldığını ortaya koymuştur. Şahinkanat’ın



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

eserlerinde, eğitsel özellikler açısından didaktik söylemler ve üsttenci, emir verici dil yerine; çocuğun düşünme, sorgulama ve farklı bakış açıları geliştirmesine olanak tanıyan bir yaklaşım benimsendiği gözlemlenmiştir.

İncelenen kitaplarda, çocukların fiziksel tehdit, korkutucu karakterler veya şiddet içerikli durumlarla karşılaşmadığı; aksine problemlerin, çocuklar arasındaki doğal oyun, diyalog ve sosyal etkileşim süreçlerinde çözüldüğü gözlemlenmiştir.

Şahinkanat'ın eserlerinin, çocuğu evrensel değerlerle buluşturması dikkat çekmektedir. Özellikle sevgi, arkadaşlık empati, işbirliği-dayanışma, kendini kabul, aile bağları, merak ve keşfetme, doğaya duyarlılık, gibi değerlerin öne çıktığı saptanmıştır.

Araştırmanın önemli sonuçlarından bir diğeri de Şahinkanat'ın resimli çocuk kitaplarındaki eğitsel özelliklerin, erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişim alanlarını çok yönlü olarak desteklediğidir. Kitaplarda yer alan ritmik yapı, tekrarlayan dil öğeleri ve şiirsel anlatım, çocukların fonolojik farkındalıklarını ve sözel ifade becerilerini geliştirerek dil gelişimine anlamlı katkılar sunmaktadır. Ayrıca olayların neden-sonuç ilişkisi içinde sunulması, çocukların dikkat, akıl yürütme ve problem çözme becerilerini destekleyen bilişsel bir temel oluşturmaktadır. Öykülerde öne çıkan empati, iş birliği, sorumluluk ve farklılıklara saygı gibi temalar, çocuğun sosyal-duygusal gelişimine katkı sağlamaktadır. Mizahi ve oyunsu dil kullanımı ise; çocuğun içsel motivasyonunu, estetik duyarlılığını ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi, çocuk edebiyatı, resimli hikaye kitabı, eğitsel özellikler

Kaynakça

Albers, T. (2015). Das Bilderbuch-Buch. Sprache, Kreativität und emotionen in der Kita fördern. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayınları.

Çer, E. (2019). Çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğa göre olmasını sağlayan başat bir değişken: eğitsel özellikler. Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(1), 1-11.

Demir, Ü. S. İ. (2021). Sara Şahinkanat'ın resimli hikâye kitaplarının çocuk edebiyatı özellikleri açısından incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul).

Duyar, H. (2021). Çocuk Edebiyatı yazarı Sara Şahinkanat'ın kitaplarının değerler eğitimi kapsamında incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Eagle, S. (2012). Learning in the early years: Social interactions around picturebooks, puzzles and digital technologies. *Computers & Education*, 59(1), 38-49.

Erkan, E. (2021). Sara Şahinkanat'ın resimli çocuk kitaplarının biçimsel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Erkan, E., & Namdar, A. O. (2023). Sara Şahinkanat'ın resimli çocuk kitaplarının biçimsel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 1727-1750.

Esemen, A. (2020). Sara Şahinkanat'ın resimli çocuk kitaplarında sesbilgisel farkındalık. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 3(2), 371-392.

Fletcher, K. L., & Sabo, J. (2006). Picture Book Reading Experience and Toddlers' Behaviors with Photographs and Books. *Early Childhood Research & Practice*, 8(1), n1.

Karasar, N. (1984). Bilimsel araştırma metodu. Ankara: Hacetepe Taş.

Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of educational research*, 80(3), 300-335.

Pfeffer, S. (2012). Sozial-emotionale Entwicklung fördern – Wie Kinder in der Gemeinschaft stark werden. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

Sever, S. (2007). Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır? Sedat S. (Ed.), II. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu içinde (s. 41-56). Ankara Üniversitesi

Strasser, J., & Seplocha, H. (2007). Using picture books to support young children's literacy. *Childhood Education*, 83(4), 219-224.

Suskind, D. (2020). Otuz milyon kelime: Çocuğunuzun beynini geliştirin. Ankara: Buzdağı.

Temiz, S. (2024). Feridun Oral ve Sara Şahinkanat'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından karşılaştırılarak incelenmesi (Doktora tezi). Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Karabük.

Turan, Ö. (2022). Çocuk öykülerinin 4-6 yaş aralığındaki çocukların dil gelişimine katkısı: Sara Şahinkanat örneği (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Algoritmik Düşünme Eğitimine İlişkin Görüşleri

Semih Akkaya

Okul Öncesi Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Günümüzde teknolojik dönüşümün hızlanmasıyla birlikte bireylerden beklenen düşünme becerileri de önemli ölçüde değişmiştir. Bu bağlamda algoritma oluşturma ve algoritmik düşünme becerileri, yalnızca bilgisayar mühendisliğine ya da programlamaya özgü bir alan olmaktan çıkarak yaşamın birçok alanında uygulanabilir temel zihinsel süreçlerden biri haline gelmiştir (Eguchi, 2016; Milková, 2015). Algoritmik düşünme, bir problemin çözümünü sistematik adımlara bölme, mantıklı bir sıra oluşturma, koşulları ve olasılıkları değerlendirme ve en uygun çözüm yolunu belirleme süreçlerini kapsayan bir beceridir (Milková, 2012; Zsakó & Szlávi, 2012).

Algoritmik düşünme becerisi yalnızca teknik yeterliklerle sınırlı değildir. Literatürde, bu becerilere sahip bireylerin yaratıcı, açık fikirli, araştırma odaklı, cesur, dürüst ve özgüveni yüksek bireyler olduğu vurgulanmaktadır (Paul & Elder, 2006; Hromkovič et al., 2016). Bu özellikler, bireyin yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda yaşam becerilerine de doğrudan katkı sunmaktadır.

Bu bağlamda algoritmik düşünmenin temellerinin, bireylerin zihinsel esnekliklerinin ve problem çözme potansiyellerinin yüksek olduğu erken çocukluk döneminde atılması oldukça önemlidir. Okul öncesi dönem, bireyin bilişsel gelişiminin en hızlı gerçekleştiği ve öğrenmeye en açık olduğu dönemdir. Bu dönemde yapılandırılacak zihinsel beceriler, bireyin sonraki öğrenme süreçlerine doğrudan yön verecektir (OECD, 2014). Fakat mevcut okul öncesi programlarında algoritma veya algoritmik düşünme becerileri doğrudan yer almamakta, bu becerilerin kazandırılmasına yönelik stratejiler sınırlı kalmaktadır.

Literatürde okul öncesi dönemde algoritmik düşünme gelişimine yönelik çalışmalar sınırlı olup, özellikle öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalara yeterince yer verilmemektedir (Kalelioglu & Gülbahar, 2014; Bers, 2020). Oysa öğretmenler, çocukların günlük etkinlikleri içerisinde bu becerileri nasıl kullanabildiklerini gözlemlene, yönlendirme ve destekleme açısından temel bir role sahiptir. Öğretmenlerin bu alandaki bilgi, farkındalık ve deneyimleri; hem uygulanacak stratejilerin niteliğini belirlemekte hem de eğitim politikalarının şekillenmesine katkı sağlamaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ayrıca, öğretmenlerin algoritmik düşünme kavramına nasıl yaklaştıkları, bu beceriyi sınıf içi etkinliklerle nasıl ilişkilendirdikleri ve çocuklarda bu becerilerin gelişimini nasıl gözlemledikleri gibi konular, erken yaşta bilişsel beceri gelişimini anlamak açısından kritik öneme sahiptir. Algoritma kavramı oyun, hikâye, fen-matematik etkinlikleri ve günlük yaşam rutinleri gibi bağlamlara entegre edilebilmekte; fakat bu entegrasyonun ne ölçüde gerçekleştirilebildiği, öğretmenlerin bilgi ve yaklaşımlarına bağlı olarak değişebilmektedir.

Bu bağlamda bu araştırmanın temel problemi şu şekilde ifade edilebilir: "Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde algoritmik düşünme eğitimi ilişkin görüşleri nelerdir?"

Bu temel soru çerçevesinde öğretmenlerin algoritmik düşünmeyi nasıl tanımladıkları, hangi yöntem ve tekniklerle bu beceriyi destekledikleri, çocuklardaki gözlemleri, sürece ilişkin karşılaştıkları güçlükler ve uygulama önerileri detaylı biçimde ele alınmıştır.

Bu araştırmanın, okul öncesi eğitimde algoritmik düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerine dayalı güçlü bir zemin oluşturarak, öğretmen eğitimi ve program geliştirme süreçlerine katkı sunması beklenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin algoritmik düşünme eğitimi ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji, belirli bir olgu hakkında bireylerin öznel deneyimlerini anlamaya odaklanır ve onların bu olguyu nasıl algıladıklarını, nasıl anlamlandırdıklarını ve hangi yaşantılarla ilişkilendirdiklerini ortaya koymayı amaçlar (Creswell, 2013). Bu çalışmada söz konusu olgu, "algoritmik düşünme eğitimi"dir.

Araştırmanın çalışma grubunu, maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilen 28 okul öncesi öğretmen oluşturmuştur. Katılımcılar farklı kurum türlerinden (resmî/özel), farklı kıdem düzeylerinden ve farklı coğrafi bölgelerden seçilerek çeşitliliğin sağlanmasına dikkat edilmiştir. Bu durum, farklı bakış açılarını yansıtmaya ve deneyim çeşitliliğini elde etme açısından önem arz etmektedir.

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu, literatür incelemesi ve uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmuş; içerik geçerliği sağlamak amacıyla uzman denetimine sunulmuş ve pilot uygulama ile test edilmiştir. Görüşmeler birebir ve çevrim içi ortamlarda gerçekleştirilmiş, her biri ses kaydına alınarak yazıya dökülmüştür.

Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz tekniğinde araştırmaya katılan kişilerin görüşlerini belirtmek için sık sık doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ve Şimşek, 2013). Kodlamaların güvenilirliği için ikinci bir araştırmacıyla bağımsız kodlama yapılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak amacıyla katılımcı doğrulaması, doğrudan alıntılarla destekleme ve veri çeşitliliği gibi nitel araştırma stratejileri kullanılmıştır. Çalışma, etik ilkelere uygun olarak yürütülmüş; katılımcılardan gönüllü onam alınmış ve gizlilik esaslarına sadık kalınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın ön analizlerine ve öğretmen ifadelerine dayanarak elde edilen geçici bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin algoritmik düşünmeyi önemli ve kazandırılması gereken bir beceri olarak gördüklerini göstermektedir. Öğretmenler, algoritmik düşünmenin çocuklarda problem çözme, sıralama, planlama, öz düzenleme ve analitik düşünme gibi çeşitli becerileri desteklediğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu becerinin fen, matematik, oyun ve erken okuryazarlık gibi etkinliklerle desteklendiği vurgulanmıştır.

Bazı öğretmenlerin ise algoritmik düşünme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu eğitimi sınırlı düzeyde uygulayabildikleri görülmüştür. Bu durum, öğretmen eğitimi ve uygulamalı örneklerin paylaşımı konularında bir ihtiyaca işaret etmektedir. Araştırmanın, algoritmik düşünmenin okul öncesi müfredata entegrasyonu ve öğretmen yeterliliklerinin artırılması konusunda önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: algoritmik düşünme, okul öncesi eğitim, öğretmen görüşleri

Kaynakça

- Barr, V., & Stephenson, C. (2011). Bringing computational thinking to K–12: What is involved and what is the role of the computer science education community? *ACM Inroads*, 2(1), 48–54.
- Bers, M. (2020). *Coding as a playground: Programming and computational thinking in the early childhood classroom*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE.
- Eguchi, A. (2016). Robotics as a learning tool for educational transformation. In M. S. Khine (Ed.), *Robotics in STEM education: Redesigning the learning experience* (pp. 3–31). Springer.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K–12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), 38–43.

Hromkovič, J., Gal, E., Gotschi, T., & Steffen, B. (2016). Informatics education in Europe: Are we all in the same boat? *Informatics in Education*, 15(2), 205–228.

Kalelioglu, F., & Gülbahar, Y. (2014). The effects of teaching programming via Scratch on problem solving skills: A discussion from learners' perspective. *Informatics in Education*, 13(1), 33–50.

Milková, E. (2012). Algorithmic thinking development: A basic approach in computer science education. *Informatics in Schools: Situation, Evolution and Perspectives*, 1–10.

Milková, E. (2015). The role of algorithmization and thinking in informatics education. *Journal of Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(6), 1586–1596.

OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing.

Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Learn the tools the best thinkers use*. Pearson.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Zsakó, L., & Szlávi, P. (2012). Algorithmic thinking and programming skills. *Teaching Mathematics and Computer Science*, 10(1), 147–161.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Resimli Çocuk Kitaplarının Öz-Düzenleme ve Üstbilişsel Beceriler Açısından İncelenmesi

Neslihan Gözübüyük Hazen ¹ & Didem Arıcı ¹

¹ Çocuk Gelişimi, Beykent Üniversitesi

Problem Durumu

Öz-düzenleme ve üstbilişsel becerilerin erken çocukluk döneminden itibaren desteklenmeye başlanması, çocukların okulda ve yaşamlarında karşılaşacakları problemlerde çözüm bulmak için çaba gösterebilmeyi ve stresli durumlarla baş edebilmeyi sağlamasının yanında kendilerine olan güvenlerini sağlayabilmelerini desteklemektedir (Schunk & Zimmerman, 2001). Öz-düzenleme ve üstbilişsel becerileri gelişmiş olan çocuklar hazzı erteleterek ani dürtülerini bastırma davranışında bulunabilmeleri ve yaptıkları davranışların sonuçlarını düşünmeleri, çatışma yaşadıkları durumlarda ise dili aracı olarak kullanabilmektedirler (Bodrova & Leong, 2017). Bunun yanısıra öz-düzenleme becerisinin gelişmiş olması çocukların öğrenme süreçlerinde bilişsel, davranışsal ve motivasyonel becerilerinin de önemli olduğu görülmektedir (Ainley & Patrick, 2006). Öz-düzenleme ve üstbilişsel becerilere sahip olmak hayat boyu öğrenmelerde bireyin kendini izlemesinde, değerlendirmesinde, kendi amaçlarını koyarak planlama yapmasında ve motivasyon sağlamasında oldukça önemlidir (Zimmerman, 2000).

Öz-düzenleme becerisi, çocukların okulda ve sonraki yaşamlarında ne kadar başarılı oldukları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Leong & Bodrova, 2006). Örneğin, öz-düzenleme becerisi anaokulu öğretmenleri tarafından okula hazır olma konusunda en önemli faktör olarak sıralanmıştır (RimmKaugman, Pianta & Cox, 2001). Ayrıca, okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenlemeleri ile ergenlik dönemi bilişsel ve başa çıkma yeterlilikleri arasında bir bağlantı olduğunu destekleyen kanıtların olduğu görülmektedir (Eigsti & ark., 2006).

Çocuk edebiyatından esinlenen etkinlikler gibi daha bütünsel okuryazarlık uygulamalarını içerir. Ancak, bu eğitim yaklaşımının odak noktası hâlâ "çocuk edebiyatı aracılığıyla okuma stratejileri de dâhil olmak üzere tüm becerilerin doğrudan öğretimi"dir (Cooper, 2009, p. 183). Bu yaklaşımlarda kendini gösteren üzücü bir hikâye, çocuk kitaplarının öğretim araçları olarak bile sınıflarda gerilemesidir. Birçok öğretmenin "çocuk edebiyatının sınıf içi eğitime dâhil edilmesi için zaman ve

destek eksikliği" konusunda dile getirdiği "sürekli ve endişe verici bir gerginlik" mevcuttur (Lehman, 2009, s. 196). Bu durum, esas olarak daha "bilimsel" ve etkili okuryazarlık geliştirme becerilerine değer veren siyasi baskılardan kaynaklanmaktadır. Birçok öğretmen yetiştirme programının artık çocuk edebiyatı derslerini gerektirmemesi veya içermemesi durumu daha da kötüleştirmektedir (Hoewisch, 2000). Bu nedenle bu araştırma, erken çocukluk eğitiminde çocuk kitaplarının bütüncül bir şekilde kullanılması çağrısında bulunmakta; çocuk edebiyatının çocukların yalnızca bilişsel olarak değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal olarak da gelişmesine yardımcı olma rolünü hatırlatmaktadır (Russell, 2005). Çocuk kitapları aslında, bu tür resimlerdeki her şey, estetik bir zevk kaynağı olmaktan ziyade, bir hikâye hakkında bilgi kaynağı olarak önemlidir. Ne kadar hoş olsalar da, şekilleri, tarzları ve kompozisyonları, izleyicilerin hikâyeye nasıl tepki vermeye davet edildiği hakkında bilgi aktarmanın bir yoludur (Nodelman, 2001, s. 278)

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarında öz-düzenleme ve üstbilişsel becerileri destekleyici ve geliştirici ifadelerle yer verilme sıklığının ve niteliğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda incelenen kitapların anlatım özellikleri ve resimleme yönünden, çocukların öz-düzenleme ve üstbilişsel becerilerini geliştirmeye ve desteklemeye yönelik nasıl bir görünüm ortaya koyduğu araştırmanın problemini ortaya koymaktadır. Bu problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çocuk kitapları anlatım özellikleri yönünden duygusal düzenleme becerisini geliştirmeye yönelik nasıl bir görünüm sergilemektedir?
2. Çocuk kitapları anlatım özellikleri yönünden davranışsal düzenleme becerisini geliştirmeye yönelik nasıl bir görünüm sergilemektedir?
3. Çocuk kitapları anlatım özellikleri yönünden bilişsel düzenleme becerisini geliştirmeye yönelik nasıl bir görünüm sergilemektedir?
4. Çocuk kitapları anlatım özellikleri yönünden üstbilişsel becerisini geliştirmeye yönelik nasıl bir görünüm sergilemektedir?

Türkiye’de okul öncesi döneme yönelik resimli çocuk kitapları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde içerik ve fiziksel yapı özellikleri açısından sıklıkla ele alındığı görülürken; çocukların öz-düzenleme ve üstbilişsel becerilerini geliştirecek ve destekleyecek kitaplara yönelik çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir. Bu bakımdan çocuk kitaplarında yer alan ifadelerin incelenmesi; nitelikli yapıtları ayırt edip çocukların öz-düzenleme ve üstbilişsel becerilerinin desteklenmede ve geliştirmede ailelere ve öğretmenlere rehberlik etmesinin yanında alana katkı sağlayacağı da düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışmanın Modeli

Araştırmada, çocukların buluştukları kitaplarda yer alan ifadelerin, çocukların öz-düzenleme ve üstbilişsel becerilerini geliştirecek ve destekleyecek nitelikte katkısının olup olmadığının incelenmesine yönelik olarak nitel araştırma yöntemlerinden olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli bir durumu ya da olguyu olduğu haliyle gözlemleyip, ayrıntılı olarak analiz etmektir (Fraenkel & Wallen, 2009). Betimsel analiz yaklaşımına göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre yorumlanmaktadır. Betimsel analizde sıklıkla doğrudan alıntılar yapılarak gözlenen ya da görüşülen bireylerden elde edilen verilerin çarpıcı bir şekilde yansıtılması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.239). Böylece elde edilen veriler arasında neden-sonuç ilişkisi aranır ve nitel araştırma sonuçlarına ulaşılabilir.

Çalışma Grubu

Araştırmada nitel araştırmada yöntemlerinde kullanılan örneklem türlerinden olan amaçlı örneklem kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, örneklemin kim veya ne olabileceği, örneklem seçme yönteminin ne olacağı ve örneklem için kaç kişiye veya mekâna ihtiyaç duyulacağı hakkında karar vermek gereklidir (Creswell, 2015). Amaçlı örnekleminin de çeşitli türleri bulunmaktadır. Bu çalışmanın içeriğine uygun olması nedeniyle amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme seçilmiştir. Ölçüt örnekleme daha önceden belirlenen ölçütlere göre örneklem grubunun oluşturulması anlamına gelmektedir (Yağar & Dökme, 2018). Bu nedenle kitapların seçim aşamasında belli ölçütlere göre hareket edilmiştir. Bu sebepten dolayı 2015-2025 Türkiye’de yerli ve yabancı yazarlara ait, 3-6 yaş grubu çocuklara yönelik resimli çocuk kitapları olması, 2015-2025 yılları arasında satışa sunulan resimli çocuk kitaplarının olmasıyla birlikte araştırmada yer alan resimli çocuk kitaplarının piyasada satışta bulunan kitaplar arasından seçilmesi temel ölçütler olarak ele alınmıştır. Öncelikle yaklaşık 400 hikâye kitabı, bu ölçütler doğrultusunda araştırma kapsamına alınmıştır. İnceleme sonucunda; 3-6 yaşa yönelik yazılmış ve çocukların anlayacağı yazım dili kullanılmış olanlar ile birlikte gelişimlerini olumsuz etkileyecek öğeler barındırmayan kitaplar ayrılmıştır. Son aşama olarak ayrılan kitaplar arasında bilişsel, davranışsal veya duygusal düzenleme aşamalarına yer veren kitaplar araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi dönem resimli hikâye kitaplarında en çok ele alınan öz-düzenleme becerilerine yönelik ifadelerin sonucuna ulaşılacaktır. Okul öncesi dönem resimli hikâye kitapları bütünüyle incelendiğinde öz-düzenleme ve üstbilişsel becerilerin yer verilme sıklığı sonucu elde edilecektir. Bazı alt beceriler daha ön plana çıkmakla beraber tüm alt becerilere yer verilip verilmediği sonucuna ulaşılacaktır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırma kapsamında incelenen kitapların basım yılları incelendiğinde öz-düzenleme ve üstbilişsel becerilerin ilgili en fazla hangi yıllarda ele alındığı söylenebilir. İncelenen kitapların yayınevlerine bakıldığında pek çok farklı yayınevinde ilişkin kitaplar olduğu sonucuna ulaşılması öngörülmektedir.

Ayrıca öz-düzenleme ve üstbilişsel becerilere yönelik öğretim uygulamaları stratejilerinden hangilerine ne sıklıkla yer verildiği sonucuna ulaşılması öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, öz-düzenleme becerileri, resimli çocuk kitapları

Kaynakça

Ainley, M., & Patrick, L. (2006). Measuring self-regulated learning processes through tracking patterns of student interaction with achievement activities. *Educational Psychology Review*, 18, 267–286. <http://doi.org/10.1007/s10648-006-9018-z>

Calkins, L. M. (2000). *The art of teaching reading*. Upper Saddle River, NJ: Allyn & Bacon

Collins, K. (2004). *Growing readers: Units of study in the primary classroom*. Portland, ME: Stenhouse.

Cooper, P. M. (2009). Children's literature for reading strategy instruction: Innovation or interference? *Language Arts*, 86(3), 178-187.

Creswell, J.W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal.

Eigsti, I., Zayas, V., Mischel, W., Shoda, Y., Ayduk, O., Dadlani, M. B., ... Casey, B.J. (2006). Predicting cognitive control from preschool to late adolescence and young adulthood. *Psychological Science*, 17(6), 478-484.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2000). *How to design and evaluate research in education*. McGrawHill.

Gönen, M., Karakuş, H., Uysal, H., Kehci, A., Ulutaş, Z. ve Kahve, Ö. (2016). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve resimleme özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 31(4), 724-735.

Hoewisch, A. K. (2000). Children's literature in teacher-preparation programs. *Review of Research in Education*, 19, 267-269.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Lehman, B. A. (2009). Children's literature in a testing time. *Language Arts*, 86(3), 196- 200.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. S. Akbaba ve A. Ersoy (Çev. Ed.), (2. Baskıdan Çeviri, 1. Baskı) (50-89). Pegem Akademi Yayıncılık.

Nodelman, P. (1988). *Words about pictures*. GA: Athens: University of Georgia Press.

Russell, D. L. (2005). *Literature for children: A short introduction* (5th ed.). New York: Longman.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The developmental of higher mental process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yıldırım, A., & Şimşek, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in the social sciences]. Seçkin.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeichner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. Academic Press: San Diego, CA.

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491–511.

Orman Okuluna Katılmış Olmanın Duyusal Özellikler Üzerindeki Rolü

Nur Sultan Bekdemir ¹ & Elif Süreyya Kanyılmaz Canlı ¹

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

İnsanlar çevrelerini temel duyuları aracılığıyla anlamlandırır; görme, işitme, dokunma, koku alma ve tat alma gibi duyular, insanın dünyayı tanıma, öğrenme, iletişim kurma ve çevresiyle sağlıklı ilişkiler geliştirmesinde önemli destekleyicilerdir. Özellikle okul öncesi dönem, çocukların çevresel uyaranlara yüksek duyarlılık gösterdiği ve duyusal deneyimlerin gelişim üzerinde belirleyici olduğu bir dönemdir. Bu dönemde yaşanan her deneyim, beynin yapılanmasını desteklemekte; motor, sosyal ve bilişsel beceriler üzerinde kalıcı etkiler bırakmaktadır.

Bununla birlikte günümüz çocuklarının duyusal deneyim fırsatları eskiye kıyasla daha sınırlıdır. Kentsel yaşamın yoğunluğu, güvenlik endişeleri, teknoloji kullanımının artması ve eğitim ortamlarının büyük ölçüde kapalı mekânlara dayanması, çocukların doğal çevre ile temasını azaltmaktadır. Louv'un (2008) ortaya koyduğu “doğa yoksunluğu sendromu” kavramı, doğayla ilişkisi zayıflayan çocuklarda dikkat, yaratıcılık ve duyusal farkındalık gibi alanlarda gerilemeler olabileceğini belirtmektedir.

Bu çerçevede orman okulu yaklaşımı, çocukların doğayla doğrudan etkileşim kurmasını teşvik eden ve duyusal yaşantıları doğal bir öğrenme sürecine entegre eden bir pedagojik model olarak öne çıkmaktadır. Orman okullarında çocuklar serbest keşif ve oyun yoluyla doğanın sunduğu farklı uyaranlarla karşılaşmakta; toprağın dokusunu hissetme, doğal sesleri tanıma, mevsimsel değişiklikleri gözlemleme, çeşitli kokuları ayırt etme veya doğada hazırlanan yiyeceklerin tadına bakma gibi deneyimler yaşamaktadır. Bu süreç, yalnızca duyuların gelişimini değil; işbirliği, iletişim, problem çözme ve yaratıcılık gibi gelişim alanlarını da desteklemektedir.

Türkiye’de orman okulu çalışmalarının uygulama alanı genişlemeye başlasa da, bu konudaki araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle duyusal gelişim boyutuna odaklanan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Oysa duyusal deneyimler, öğrencinin çevresiyle kurduğu etkileşimin niteliğini belirlemekte ve öğrenmenin temel yapı taşlarını oluşturmaktadır. . Bu nedenle, okul öncesi dönemde orman okulu uygulamalarının duyusal gelişime etkilerinin incelenmesi, hem eğitim ortamlarının doğayla nasıl zenginleştirilebileceğine hem de çocukların duyularını etkin biçimde



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kullanabilmeleri için pedagojik açıdan hangi yaklaşımların etkili olduğuna dair önemli sonuçlar ortaya koyacaktır.

Bu araştırmanın problem durumu, orman okullarına katılımın okul öncesi çocukların duyuşal gelişimlerine katkısının öğretmen görüşleri aracılığıyla incelenmesi olarak belirlenmiştir. Böylece doğa temelli öğrenme ile duyuşal gelişim arasındaki bağlantıya dair kapsamlı bir görünüm elde edilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş olup, olgunun kendi doğal bağlamı içinde derinlemesine ve bütüncül şekilde incelenmesine olanak sağlayan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu desenin tercih edilme nedeni, orman okulu uygulamalarının çocukların duyuşal gelişim süreçlerine nasıl yansıdığını, doğrudan bu süreci deneyimleyen öğretmenlerin bakış açısıyla ayrıntılı bir biçimde ortaya koyabilmektir. Araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin gözlemleri ve deneyimleri doğrultusunda orman okulu etkinliklerinin çocukların görme, işitme, dokunma, koku ve tat duyuşlarına yönelik gelişimlerini nasıl etkilediğini kapsamlı bir biçimde incelemektir.

Çalışma grubu, Burdur ilinde görev yapan ve hâlihazırda orman okulu programına devam eden çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan ve belirli bir niteliğe sahip bireylerin sürece dahil edilmesini sağlayan ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmaya dahil edilecek öğretmenlerde “orman okulunda belirli düzeyde deneyime sahip olma” ölçütü aranmış, bu ölçüte uyan toplam 9 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formda, öğretmenlerin kişisel ve mesleki bilgilerine yönelik soruların yanı sıra, çocukların duyuşal gelişimlerinin her bir duyu alanında nasıl gözlemlendiğine ilişkin ayrıntılı sorular yer almaktadır. Görüşmeler birebir ortamda gerçekleştirilmiş, yaklaşık 5–10 dakika sürmüş ve verilerin doğruluğunu sağlamak amacıyla ses kaydı alınmıştır.

Toplanan ses kayıtları yazılı metne dönüştürüldükten sonra içerik analizi ile çözümlenmiştir. Kodlama sürecinde öğretmen ifadeleri dikkatle incelenmiş, ortak ve tekrar eden anlam örüntülerine göre kategoriler ve bunları kapsayan temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın geçerliğini güçlendirmek amacıyla öğretmen ifadelerinden doğrudan alıntılar kullanılmış; güvenirliliğin artırılması için kodlamalar bir alan uzmanı tarafından da kontrol edilmiştir. Bu süreç, elde edilen bulguların tutarlılığını artırarak araştırmanın metodolojik sağlamlığını desteklemiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ön bulgular orman okulu deneyiminin çocukların duysal gelişimlerini belirgin biçimde zenginleştirdiğini göstermektedir. Çocukların dokunsal duyuları doğal materyallerin çeşitliliği sayesinde gelişmekte; çamur, yaprak, taş ve ağaç kabuğu gibi doğal unsurlarla düzenli temas dokunsal hassasiyetin dengelenmesine katkı sağlamaktadır. Görme duyusu, dikkat süresinin artması, ayrıntıları fark etme ve mevsimsel değişiklikleri gözlemlene becerileriyle gelişmektedir. İşitme duyusu, kuş cıvıltısı, yaprak hışırtısı ve rüzgâr sesi gibi doğal sesleri ayırt etme becerisiyle güçlenmekte, ayrıca grup içi iletişim için belirlenen işitsel komutlara uyum kolaylaşmaktadır. Koku ve tat duyuları ise doğal kokuların fark edilmesi, yağmur sonrası toprak kokusu ya da ormanda hazırlanan yiyeceklerin tadına varılmasıyla desteklenmektedir. Bu bulgular, orman okullarının çocukların yalnızca bilişsel ve motor becerilerini değil, duysal gelişimlerini de bütüncül biçimde destekleyen bir eğitim ortamı sunduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: orman okulu, okul öncesi eğitim, duysal gelişim, doğal öğrenme

Kaynakça

- Aydoğan, Y. (2012). Duyularla öğrenme: Erken çocukluk döneminde duyu eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 281–290.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years: Management and innovation* (3. baskı). Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fjærtøft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111–117. <https://doi.org/10.1023/A:1012576913074>
- Goswami, U. (2008). *Cognitive development: The learning brain*. Psychology Press.
- Knight, S. (2016). *Forest School in practice: For all ages*. Sage Publications.
- Konoralp, E. (2024). Türkiye’de orman okulu uygulamalarının eğitim felsefesi ve pedagojik etkileri. *Ulusal Toplum ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 1–20.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Koyuncu, M. (2019). Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşım: Orman okullarında öğretmen, veli ve yönetici görüşlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Louv, R. (2008). Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder. Algonquin Books.

Maynard, T. (2007). Forest Schools in Great Britain: An initial exploration. Contemporary Issues in Early Childhood, 8(4), 320–331. <https://doi.org/10.2304/ciec.2007.8.4.320>

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık. (Orijinal eser 2009'da yayımlandı).

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2. baskı). Sage Publications.

Sönmez, D. (2020). Türkiye’de orman okulu yaklaşımı ile ilgili tezlerin incelenmesi. Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED), 10(20), 623–638.

White, J. (2013). Playing and learning outdoors: Making provision for high-quality experiences in the outdoor environment (2. baskı). Routledge.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6. baskı). Sage Publications.

Kadın Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleki Kimliklerine Anneliğin Yansımaları Nasıl Betimliyorlar?

Nurcan Doğan ^{1,*} & Sevcan Yağan ²

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, İstanbul Kültür Üniversitesi -YL

² Okul Öncesi Öğretmenliği, İstanbul Kültür Üniversitesi

Problem Durumu

Okul öncesi öğretmenliği, bireyin erken çocukluk dönemine rehberlik eden kişisel, sosyal ve akademik gelişiminin temellerinin atıldığı, kritik bir meslek dalıdır. Bu mesleğin temelinde, çocuklarla güçlü bağ kurma, onların ihtiyaçlarına duyarlı olma ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturma yer alır. Okul öncesi öğretmenliği alanında görev yapan kadın öğretmenler, mesleki kimliklerini inşa ederken aynı zamanda toplumsal cinsiyet rolleri, annelik deneyimleri ve görünmeyen emek biçimleriyle iç içe geçen ve birbirini etkileyen bir süreç yaşamaktadırlar. Ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunu kadınların oluşturmaları, mesleğin annelik rolleriyle özdeşleştirilmesine yol açmakta; bu durum öğretmenlerin kendi mesleki kimlik algılarını ve çalışma koşullarına dair deneyimlerini şekillendirmektedir. Özellikle okul öncesi eğitim alanındaki anne olan kadın öğretmenlere odaklanılan bu araştırma da, annelik ve öğretmenlik rollerinin en yoğun biçimde kesiştiği öğretmenlik mesleğinin neden sıklıkla kadınlarla ilişkilendirildiği, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimliklerine anneliğin nasıl yansıdığını, onların görüş ve deneyimleri üzerinden betimleyerek ortaya çıkarmak hedeflenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde bazı araştırmacıların bu meslekte ağırlıklı olarak kadınların yer almasını tarihsel ve toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında değerlendirilmekte, kadınların doğaları gereği bakım ve şefkat rollerine uygun olduğu varsayımıyla erken çocukluk eğitiminde kadınların öne çıkarıldığını vurguladıkları görülmüştür. Bu uzmanlara göre meslek, kadınların "annelik benzeri" rollerini genişleten bir alan olarak yaşamlarında konumlandırılmış, kadın öğretmenlerin mesleki kimlikleri genellikle annelikle özdeşleştirilmiş ve bu da öğretmenlik mesleğinde kadınların baskın olmasını sağladığı görüşünü ifade ettikleri görülmüştür. Alan yazına bakıldığında kadınların deneyimlerinin hem özel alan (annelik) hem de kamusal alan (öğretmenlik) arasında sürekli bir etkileşim içinde olduğunu vurgulanmaktadır (Butler, 1990; Acker, 1995). Özellikle “görünmeyen emek” kavramı, anneliğin doğal bir nitelik olarak algılanıp mesleki rollerle ilişkilendirilerek öğretmenlerin yükünü artırdığını göstermektedir (Özaydın, 2013). Ayrıca, sosyolojik yaklaşımlar, öğretmenliğin tarihsel olarak kadın işi olarak konumlandırıldığını ve bu nedenle mesleğin düşük prestij ve düşük ücret

sorunlarıyla ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır (Connell, 2009). Bu çerçevede, kadın okul öncesi öğretmenlerinin annelik rollerini mesleki kimliklerinin ayrılmaz bir parçası olarak deneyimlemeleri, bireysel tercihlerden çok toplumsal beklentilerle şekillenen bir olgu olarak ele alınmaktadır. Okul öncesi öğretmenliği, çocukların gelişiminde temel bir rol üstlenen ve ağırlıklı olarak kadınların tercih ettiği bir meslek alanıdır. Kadınların bu alandaki baskınlığı, sadece bireysel tercihlerle değil, toplumsal cinsiyet normlarının mesleğe yüklediği anlamlarla da şekillenmektedir (Ailwood, 2008). Toplumda kadına atfedilen şefkat, bakım ve annelik rolleri, öğretmenlik mesleğini "kadına uygun" bir iş olarak kodlamakta; böylece kadın öğretmenlerin mesleki kimlikleri, annelik rolleriyle örtüşmektedir (Boyd, 2013). Ancak bu örtüşme, kadın öğretmenler için hem bir güç hem de bir sınırlayıcı faktör olabilmektedir. Bir yandan annelik rolü pedagojik ilişkilerde şefkatli ve koruyucu bir tutumu beslerken, diğer yandan öğretmenliğin profesyonel yönünün görünürlüğünü azaltmakta ve toplumsal algıda mesleğin değersizleştirilmesine yol açabilmektedir (McDonald, Thorpe & Irvine, 2018). Kadın öğretmenlerin bu ikili yapı içinde mesleki kimliklerini nasıl kurguladıkları, onların bireysel deneyimleri kadar toplumsal yapıların da etkisiyle şekillenmektedir (Moss, 2006).

Alan yazında Türkiye’de öğretmenlik mesleği üzerine çok sayıda araştırma yapılmış olsa da, okul öncesi öğretmenlerinin annelik deneyimlerinin mesleki kimliklerine yansımaları konusu sınırlı sayıda çalışmada ele alınmıştır. Çoğu çalışma ya annelik ve öğretmenliği ayrı ayrı incelemekte ya da kadın öğretmenlerin mesleki kimliklerini toplumsal cinsiyet rollerinden bağımsız değerlendirmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin kendi anlatıları/deneyimleri üzerinden hem mesleki kimlik hem de annelik deneyimlerinin kesişimini irdeleyen nitel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgu bilim) çalışması kullanılmıştır. Fenomenoloji (olgu bilim), kişilerin olaylara ilişkin deneyimlerini ve düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desendir. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan demografik bilgi formu ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış olup ; 10 öğretmen ile görüşmeler yapılarak katılımcıların annelik ve mesleki deneyimleri derinlemesine betimlemeleri sağlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken; iki temel ölçüt öne çıkmıştır. İlki, kadın öğretmenlerin anne olması ikincisi ise, uzun süreli öğretmenlik deneyimleri olması. Bu iki ölçütün seçilmesindeki temel amaç, anneliğin mesleki kimliğe nasıl yansıdığını bireysel deneyimler üzerinden derinlemesine incelemek ve bunun için kişinin mutlaka anne olması gerektiği gerçeği; ikincisi ise, mesleki kimliğin oluşmasında, o meslekte uzun süre deneyim sahibi olunması gerektiğidir. Bu iki ölçüt ile birlikte gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen toplam on öğretmenden altısı Antalya ili Demre ilçesinde, dördü ise İstanbul Kartal İlçesinde görev yapan deneyimli öğretmenlerdir. Çalışmada elde edilen verilerin analizinde Braun ve Clark (2006) tematik analiz kullanılmıştır. Kadın okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimliklerine annelik rollerinin nasıl yansıdığına dair görüşleri incelenmiş ve bu görüşler kodlanarak tematize edilmiştir. (Ö1,Ö2,Ö3.....Ö10). Bu bağlamda 10



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öğretmen ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler kullanılarak 3 ana temaya ulaşılmıştır. Bunlar kadın öğretmen olmak, annelik rolünün öğretmenlik mesleğine yansımaları ve mesleğin anneliğe yansımalarıdır

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmadan beklenen temel sonuç, kadın okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimliklerine annelik rollerinin ve toplumsal cinsiyet normlarıyla birlikte nasıl yansıdığının ortaya konulmasıdır. Annelik, öğretmenlikte empati, sabır, şefkat ve çocuk merkezli yaklaşım gibi nitelikleri güçlendirirken; aynı zamanda zaman yönetimi, iş-özel yaşam dengesi ve rol çatışması gibi sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu durum, kadın öğretmenlerin mesleki doyumlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Katılımcıların deneyimleri, toplumun “fedakâr anne” ve “özenli öğretmen” beklentilerinin kadınlar üzerinde baskı oluşturduğunu ve bu durumun emeklerinin çoğu zaman fark edilmemesine yol açtığını göstermektedir. Bu geçici sonuçlar, kadın emeğinin özellikle okul öncesi eğitim gibi "kadına uygun" görülen alanlarda doğal ve sorgulanmayan bir sorumluluk olarak kabul edildiğini düşündürmektedir. Araştırma, bu görünmez emeği görünür kılmayı ve kadın öğretmenlerin yaşadığı eşitsizlikleri toplumsal cinsiyet perspektifiyle ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: kadın okul öncesi öğretmenleri, mesleki kimlik, annelik rolleri, toplumsal cinsiyet, fenomenoloji

Kaynakça

- Acker, S. (1995). Gender and teachers' work. *Review of Research in Education*, 21, 99–162.
- Ailwood, J. (2008). Mothers, teachers, maternalism and early childhood education and care: Some historical connections. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(2), 157–165.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Connell, R. W. (2009). *Gender: In world perspective* (2nd ed.). Polity Press.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62–80.
- Özaydın, B. (2013). Kadın emeği ve görünmeyen emek. *Toplum ve Bilim*, 127, 45–67.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Duygu Koçluğu (Emotion Coaching) Eğitiminin Uygulamalara Yansımaları

Serap Erdoğan ¹ & Nida Kılınç ²

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi

² Çocuk Gelişimi, Karabük Üniversitesi

Problem Durumu

Erken çocukluk eğitiminde öğretmenlerin duygu sosyalizasyonu ve sınıf içi etkileşimleri, çocukların duygu bilgisi, öz-düzenleme ve davranışsal uyumu için kritiktir; ancak uygulamada bu becerilerin hangi adım dizileri ve temel becerilerle sürdürülebilir biçimde destekleneceğine dair kanıt temelli, öğretmen-odaklı yaklaşımlara gereksinim devam etmektedir. Öğretmen inanç ve uygulamalarının okul öncesi çocukların duygusal yeterliliğiyle ilişkili olduğuna dair bulgular bu gereksinimi güçlendirmektedir (Morris, Denham, Bassett, & Curby, 2013).

Emotion Coaching (EC), empati ve duygu adlandırma yoluyla iletişimi düzenleyen, ardından gerekçeli sınır ve ortak problem çözme/onarım adımlarıyla davranışa çerçeve getiren iletişim temelli bir yaklaşımdır. Eğitim bağlamında EC'nin sosyal-duygusal öğrenmeyi ve sınıf iklimini desteklediğine ilişkin kanıtlar artmaktadır (Gilbert, 2024). Bununla birlikte, okullarda öğretmenlerin yeni yöntemleri benimseme ve yaygınlaştırmasında engeller (zaman baskısı, müfredat talepleri) ve kolaylaştırıcılar (nitelikli eğitim, iyi oluş odaklı okul kültürü, yönetsel sahiplenme) rapor edilmiştir (Winter-Simat, 2019). Bu sonuçlar, sınıf içi uygulamaların adım dizisi ve temel beceriler (örn. bekleme-eşlik, yansıtıcı dinleme/validasyon, somut duygu etiketi, gerekçeli sınır, küçük ve ölçülebilir mini plan) düzeyinde ayrıntılandırılmasını gerekli kılmaktadır.

Öğretmenler ve anaokulu personeline yönelik EC programları (örn. Tuning in to Kids) güçlü kanıt üretmiş olsa da, öğretmen-uyarlamalı EC müdahalelerine ilişkin bulgular alanda yeni bir konu olmakla birlikte; özellikle okul öncesi bağlamında uygulama süreçleri, dizinin akışı ve sapmaları ile saha çıktılarına dair nitel çalışmalar sınırlı kalmaktadır (Skåland, Havighurst, & Nygaard, 2023). Bu boşluk, EC'nin “empati ve duyguları tanıma → duygu sınıflandırma → davranışa sınır koyma → problem çözme” dizisinin öğretmen pratiklerinde nasıl işletildiğini, diziyi taşıyan temel becerileri ve akıştan sapmaların etkileşime etkisini, öğretmen yansıtıcı notları ve sınıf içi gözlemler üzerinden görünür kılacak çalışmalara duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır.

Son olarak, erken çocuklukta duygu temelli müdahalelerin çocukların duygu bilgisi ve uyum davranışlarında anlamlı kazanımlar sağladığı bildirilmiştir (Finlon et al., 2015). Bu bağlamda,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öğretmenlerin EC uygulamalarını yansıtıcı biçimde analiz eden bu çalışmanın araştırmaların hem kuramsal modele (EC'nin süreç mekanizmaları) hem de sınıf uygulamalarına (öğretmen için uygulanabilir adım dizileri ve temel beceri kontrol listeleri) belirgin katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma deseni çerçevesinde tasarlanmış ve veri çözümlemesi tematik analiz yöntemiyle yürütülmüştür. Katılımcı grubunu, duygu koçluğu (Emotion Coaching, EC) eğitimi tamamlamış toplam 21 öğretmen oluşturmuştur; bu grup okulöncesi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinden oluşan disiplinlerarası bir dağılıma sahiptir. Eğitimden yaklaşık 2–4 hafta sonra katılımcılardan, sahadaki EC uygulamalarına ilişkin deneyim ve gözlemlerini içeren yansıtıcı yazılar kaleme almaları istenmiş; bu sayede hem sürece yakın zamanlı hem de bağlamsal olarak zengin anlatılar elde edilmiştir. Toplanan 21 yansıtıcı metin üzerinden açıkça numaralandırılmış 53 olay belirlenmiş, her bir olay satır satır incelenerek anlamlı birimlere ayrılmış ve kodlanmıştır. Kodlama sürecinde benzer içerikler kümelenecek olası temalar oluşturulmuş, temalar arası ilişkiler gözden geçirilmiş ve tanımları netleştirilmiştir. Tüm süreç iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız şekilde yürütülmüş; kodlayıcılar arasında görüş birliği sağlanıncaya kadar karşılaştırmalar yapılmış ve gerekli revizyonlar tamamlanmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini desteklemek amacıyla kararların izlenebilirliği için ayrıntılı bir analiz izi tutulmuş, bulguların tutarlılığı sürekli denetlenmiştir. Analizin bütün aşamaları, Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analize ilişkin önerdiği adımlara dayandırılmış; buna uygun olarak veriye aşinalık, ilk kodların üretilmesi, temaların oluşturulması ve gözden geçirilmesi, temaların adlandırılması ve raporlanması sırasıyla izlenmiştir. Böylece, EC uygulamalarının öğretmen deneyimlerindeki yansımalarını sistematik ve şeffaf bir biçimde ortaya koyan, derinlemesine bir nitel değerlendirme gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analizler, EC eğitiminin üç ana düzeyde belirgin kazanımlar sağladığını göstermiştir: (1) Uygulayıcı düzeyi: Empati, etkin dinleme, duygu adlandırma, gerekçeli sınır koyma ve ölçülebilir mini plan oluşturma becerilerinde artış; öz-yansıtma yoluyla zorlayıcı durumlarda yeniden dengeleme kapasitesi. (2) Etkileşim düzeyi: Çatışmaların daha hızlı yatışması, iş birliğinin artması ve özür, yerine koyma, alternatif etkinlik, sıraya koyma gibi onarım davranışlarının sıklaşması. (3) Çocuk/sınıf ekosistemi: Duygu sözcüklerinin kullanımında, yardım isteme davranışlarında ve rutinlerin öngörülebilirliğinde artış, çatışmaların şiddet ve süresinde azalma. Bulgular ayrıca, etkili akışın “empati ve duyguları tanıma → duygu sınıflandırma → davranışa sınır koyma → problem çözme” dizisiyle sağlandığını; bu akıştan sapmaların (özellikle duygu adlandırmanın atlanması) iletişimde kırılmalara yol açtığını göstermiştir. Ancak eğitim sonrası öz-yansıtma kapasitesinin güçlenmesi, düzenleme–onarım hızlı dönüşü kolaylaştırmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Anahtar Kelimeler: duygu koçluğu, erken çocukluk eğitimi, duyarlı iletişim, duygu adlandırma, empati

Kaynakça

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Finlon, K. J., Izard, C. E., Seidenfeld, A., Johnson, S. R., Cavadel, E. W., Ewing, E. S. K., & Morgan, J. K. (2015). Emotion-based preventive intervention: Effectively promoting emotion knowledge and adaptive behavior among at-risk preschoolers. *Development and Psychopathology*, 27(4 Pt. 1), 1353–1365.

Gilbert, L. (2024). Promoting social and emotional learning (SEL) in settings through emotion coaching practice: A model of engagement for practitioner use. *Pastoral Care in Education*, 1–26.

Morris, C. A., Denham, S. A., Bassett, H. H., & Curby, T. W. (2013). Relations among teachers' emotion socialization beliefs and practices and preschoolers' emotional competence. *Early Education & Development*, 24(7), 979–999.

Skåland, V. R., Havighurst, S. S., Nygaard, E., & Teig, I. L. (2023). Qualitative evaluation of the implementation of “Tuning in to Kids” in Norwegian kindergartens. *BMC Psychology*, 11, 87.

Winter-Simat, N. M. (2019). Becoming integral educators for sustainable futures: A human-decentred design approach to teacher development in an independent secondary school [Doctoral dissertation, Queensland University of Technology].



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Öncesi Eğitimde Akran Zorbalığına İlişkin Çalışmaların Sistemik İncelemesi

Tuba Oğuz İpek

Okul Öncesi Öğretmenliği, Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Akran zorbalığı, çocuklar ve ergenler arasında küresel bir halk sağlığı sorunu olarak kabul edilen fiziksel, psikolojik ve akademik sonuçlarıyla bireylerin gelişimini derinden etkileyen bir konudur (Arseneault, 2018). Pek çok çocuk için okul öncesi dönem, akranlarıyla sosyal ve duygusal olarak etkileşime geçmeyi ve nihayetinde arkadaşlıklar kurmayı ilk kez deneyimledikleri zaman dilimidir. Çocukların bu dönemde akran ilişkilerini tecrübe etmeleri, ileriki yaşamlarında sosyal becerilerinin güçlü bir yordayıcısıdır. Ancak bu dönem aynı zamanda çocukların akranlarına karşı fiziksel ve sözel saldırganlığa yol açan davranışlar geliştirdikleri bir dönem olarak kaşımıza çıkabilmektedir (Ostrov & Keating, 2004). Zorbalığın hem zorba hem de mağdur açısından uzun vadede zararlı etkileri vardır. Araştırmalar zorbalık davranışının küçük çocuklarda da mevcut olduğunu ve çocuklara uzun vadede fiziksel, psikolojik zarar verdiğini göstermiştir (Saracho, 2017). Patterson, Littman ve Bricker (1967), okul öncesi dönemde zorba davranışlar sergileyen çocukların, ilerleyen yıllarda antisosyal eğilimler gösterdiğini; kurbanların ise anksiyete ve akademik motivasyon kaybı yaşadığını vurgulamıştır. Akran zorbalığına maruz kalan çocukların depresyon, kaygı bozuklukları, özgüven eksikliği ve intihar düşünceleri (Gökler, 2009) gibi psikolojik, uyku bozuklukları, psikosomatik şikayetler (baş ağrısı, karın ağrısı) (Dake, Price & Telljohann, 2003) gibi fizyolojik, okul devamsızlığı, düşük notlar ve okul terk oranlarında artış (Kochenderfer & Ladd, 1996) gibi akademik etkileri olmaktadır. Dolayısıyla hem zorba hem mağdur çocukların bu durumdan zarar gördüğü açıktır ve bu konunun irdelenmesi önemli görülmüştür.

Okul öncesi dönemde zorbalık konusu, tüm dünyada ve ülkemizde özellikle son yıllarda önemli bir sorun haline gelmiş; uzun vadeli olumsuz etkilerini hissettirmeye başlamıştır. Konuyla ilgili yapılan çalışmaların daha çok ilköğretim, ortaöğretim, lise dönemlerini kapsadığı dikkat çekmektedir (Ayas & Pişkin, 2011; Cowie & Olafsson, 2000; Demaray & Malecki, 2003; Gültekin & Sayıl, 2005; Kartal & Bilgin, 2008; Koç, 2007; Pateraki, 2001). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların sistematik olarak incelenmesi, güncel çalışmaların dahil edilmesi, ulusal ve uluslararası dergilerde yayımlanan bilimsel çalışmaların ele alınması sebebiyle bu araştırma önemli



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

görülmüştür. Bu çalışmada, ülkemizde okul öncesi eğitimde akran zorbalığı konulu araştırmaların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Türkiye’de yapılmış okul öncesi dönemde akran zorbalığı ile ilgili yayımlanmış makalelerin incelendiği bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Akran zorbalığı ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında bilgileri ortaya koymak amacıyla doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi yazılı veya elektronik belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik şekilde analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach ve Ward, 2013). Bu yöntem belirli bir amaca hizmet eder, araştırma alanına bilgi sağlar ve o amaca yönelik olayları aydınlatır (Best ve Kahn, 2017).

Araştırmaya dahil edilecek çalışmalar ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme; önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların ele alınmasıdır. (Marshall ve Rossman, 2014). Bu araştırmadaki ölçütler Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında akran zorbalığı konusunu ele alan makalelerin ilk yayımlanma tarihinden bu yana 2025 yılının Temmuz ayına kadar yayımlanmış olmasıdır. Çalışmaların toplanması Ocak-Temmuz 2025 tarihleri arasında yapılmıştır. Çalışmalara erişim sağlamada bir tarih aralığı belirtilmemiş, var olan tüm çalışmalar araştırmaya dahil edilmek istenmiştir. Veri tabanlarına “akran”, “akran zorbalığı”, “zorbalık”, “akran şiddeti”, “akran ilişkileri” anahtar kelimeleri ile aranan, bu sözcüklerden birini içeren ve okul öncesi eğitim alanını kapsayan çalışmalar ölçütlerin en başında gelmektedir. Çalışmaların ulusal veya uluslararası dergide yayımlanan makaleler olması bir başka ölçüt olarak belirlenmiştir. Elektronik ortamdan tam metin olarak erişim sağlanabilen Türkçe dilde yayımlanan çalışmalar ele alınmıştır. Bu ölçütlere dayalı olarak toplamda 39 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir.

Çalışmaların kategorilere göre ayrımı MaxQDA programı kullanılarak yapılmış; ardından veriler Microsoft Excel programına aktarılıp kodlanmıştır. Verilerin kodlanması sonrasında okul öncesi eğitim alanında uzman bir kişiden görüş alınmış; uzman görüşü doğrultusunda yapılan değişiklikler ile kodların son hali elde edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgulara göre, incelenen çalışmaların 2010-2025 yılları arasında yayımlandıkları ve son 5 yılda ciddi şekilde artış gösterdiği görülmüştür. Çalışmalarda kullanılan yöntemler ele alındığında en çok nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği en az ise karma yöntemin kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırma desenlerinin nicel araştırmalarda ilişkisel tarama ve betimsel tarama; nitel araştırmalarda temel nitel, doküman inceleme ve durum çalışması; karma araştırmalarda yakınsayan paralel karma desen tercih edildiği ortaya çıkmıştır. Araştırma konuları incelendiğinde, çocukların sosyal-duygusal gelişimi ve



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

psikolojik özelliklerine odaklanan çalışmaların sıklıkta olduğu; bunu öğretmen ve eğitim ortamı değişkenini akran zorbalığı ile ilişkilendiren çalışmaların izlediği görülmüştür. “Alanyazın taraması, aile ve öğretmen, ailesel ve demografik özellikler, risk altındaki çocuklar, ölçek geliştirme ve uyarlama, medya araçları, oyun, akran ilişkileri” ise araştırmalarda ele alınan diğer konular olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu çoğunlukla konunun doğrudan muhatabı olan çocuklardan oluştuğu; bu grubu öğretmenlerin izlediği belirlenmiştir. Çocukların ebeveynlerini dahil eden çalışmaların sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Veri toplama araçları incelendiğinde, en sık kullanılan ölçme aracının “Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği” olduğu ikinci sırada “Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği” yer aldığı saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, akran zorbalığının öneminin vurgulanması adına daha fazla bilimsel çalışma yapılması ve bu çalışmalarda araştırma yöntemleri açısından çeşitliliğin sağlanması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, akran zorbalığı, sistematik inceleme

Kaynakça

- Arseneault, L. (2018). Annual research review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 405–421. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>
- Ayas, T., & Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550–568.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2017). Eğitimde araştırma yöntemleri. (O. Köksal, Çev. Ed.). Eğitim Yayınevi.
- Cowie, H., & Olafsson, R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International*, 21(1), 79–95. <https://doi.org/10.1177/0143034300211006>
- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health*, 73(9), 347- 355.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32(3), 471–490. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086213>
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Gültekin, Z., & Sayıl, M. (2005). Akran zorbalığı belirleme ölçeği geliştirme çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 8(15), 47–61.

Kartal, H., & Bilgin, A. (2008). Öğrenci, veli ve öğretmen gözüyle ilköğretim okullarında yaşanan zorbalık. *İlköğretim Online*, 7(2), 485–495.

Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67(4), 1305-1317.

Koç, Z. (2007). Çocuklar ve ergenlerde okul zorbalığının toplumsal nedenleri. *İlköğretim Eğitimi Dergisi*, 12, 32–37.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. (6th ed.) SAGE Publications.

Ostrov, J. M., & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 13(2), 255–277. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00266.x>

Pateraki, L. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21(2), 167–176. <https://doi.org/10.1080/01443410020043862>

Patterson, G. R., Littman, R. A., & Bricker, W. (1967). Assertive behavior in children: A step toward a theory of aggression. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 32(5), iii-43.

Saracho, O. N. (2017). Bullying prevention strategies in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 453-460.

Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis (IDS Practice Paper in Brief, ILT Brief 13). Institute of Development Studies. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

STEM+Drama Temelli Çevre Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Çevresel Farkındalıklarına Etkisi

Banu Tepe ¹ & Erol Taş ²

¹ Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Giresun Üniversitesi

² Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Ordu Üniversitesi

Problem Durumu

Erken çocukluk döneminde çocukların çevrelerine yönelik bir bakış açısı geliştirebilmeleri; doğada olumlu deneyimler yaşamalarına, canlılara karşı saygıyı öğrenmelerine ve doğanın estetik değerlerini fark edebilmelerine bağlıdır (Wilson, 1994). Araştırmalar, yaşamın ilk yıllarında çevreye duyarlı olan çocukların olumlu bu eğilimlerini ilerleyen dönemlerde de sürdürdüklerini ortaya koymaktadır (Orr, 2002; Robertson, 2009). Çocukların çevreye yönelik kazandıkları tutum, davranış ve alışkanlıkları, yetişkinlik döneminde çevre bilincine dayalı faaliyetlerinin temelini oluşturmaktadır (Basile, 2000; Davis, 1998; Palmer, 1995; Russo, 2001; Wilson, 1996). Bu bağlamda, erken çocukluk dönemi çevre bilincinin kazandırılması açısından kritik bir zaman dilimi olarak ifade edilmektedir. Erken dönemde sunulacak nitelikli bir çevre eğitimi, bireylerin yaşam boyu sergileyecekleri çevresel tutum ve davranışlarının olumlu yönde şekillenmesine katkı sağlayacaktır (Aysu, 2019; Hedefalk et al., 2015; Wilson, 1996).

Erken çocukluk döneminde çevreyle ilgili konu ve kavramların, çocuğun günlük yaşamında edindiği çevresel deneyimlerle birlikte çeşitli eğitim programları ve yaklaşımlarla bütünleştirilmesi önemli bir gereklilik olarak görülmektedir (Schultz, 2002). Çocukların bilimi öğrenme ve deneyimleme süreçlerine etkin katılımını amaçlayan, uygulamaya dayalı ve disiplinler arası bir eğitim modeli olan STEM, erken çocukluk eğitiminde yararlanılan güncel bir yaklaşımdır. Bu eğitim yaklaşımı; sorgulama, çok boyutlu düşünme ve girişimcilik gibi becerileri desteklemenin yanı sıra, bilim insanı bakış açısıyla düşünebilen, günlük yaşamdan kaynaklanan problemlere teknolojiyi kullanarak çözüm üretebilen, mühendislik tasarım süreçlerini etkin şekilde uygulayabilen ve bu süreçlerde matematiksel çözüm yollarını bir araç olarak kullanabilen bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedir. Erken çocukluk döneminde STEM eğitiminin, deneyim temelli, oyunsu ve aktif katılıma dayalı öğrenme süreçleriyle bütünleştirilerek uygulanması, çocukların gelişiminde daha kalıcı etkiler oluşmasını sağlayacaktır. STEM'in doğasına uygun olan yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır. Drama, çocukların STEM etkinliklerine aktif katılımını teşvik ederek, soyut kavramları, karmaşık durum ve düşünceleri anlamlandırmalarına, karşılaştıkları problemler için çözüm stratejileri geliştirmelerine



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

olanak sağlamaktadır (McGregor, 2012). Okul öncesi dönemde çocukların eğitsel ihtiyaçlarını karşılayan ve disiplinler arası bir yapı sunan yaratıcı drama, STEM ile uyumlu biçimde uygulanabilmektedir. Dolayısıyla erken çocuklukta STEM alanlarındaki öğrenme ve gelişimi destekleyen etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Yaratıcı drama yöntemine dayalı STEM temelli çevre eğitimi önleyici bir yaklaşımla sorunların ortaya çıkmasını engelleyebilir. Ayrıca çocukların çevresel unsurlara yönelik farkındalık geliştirmelerini destekleyerek edindikleri bu duyarlılığı, günlük yaşam davranışlarına yansıtma da sağlayacaktır. STEM uygulamalarını yaratıcı drama yöntemi ile zenginleştirerek erken çocukluk eğitime entegrasyonunu gerçekleştirmeyi amaç edinen bu çalışma, STEM+ Drama temelli oluşturulmuş çevre eğitim etkinlikleri ile çocukların çevresel tutumlarındaki değişimi tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

STEM+Drama temelli çevre eğitimi etkinliklerinin çocukların çevreye karşı farkındalıklarına etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, araştırma sürecinin daha kapsamlı ve derinlemesine bir perspektifle oluşturulması için iç içe karma araştırma desenine göre kurgulanmıştır. Nicel araştırma boyutu, yarı deneysel desen yöntemin ön test son test kontrol gruplu modeline göre; nitel araştırma boyutu, durum çalışması şeklinde yürütülmüştür.

Araştırma karma yöntem yaklaşımıyla yapılandırıldığından örneklem seçim sürecinde nitel ve nicel bileşenlere uygun farklı örnekleme stratejileri uygulanmıştır. Karma yöntem olarak desenlenen araştırmanın örnekleme, bir devlet anaokuluna devam eden toplam 64 (60-72 aylık) çocuktan oluşmaktadır. Nicel araştırmalarda geniş örneklemler aracılığıyla genellenebilir sonuçlara ulaşmak amaçlanırken, nitel araştırmalarda sınırlı sayıda katılımcıdan elde edilen verilerle konunun ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesi hedeflenir (Baltacı, 2018; Glesne, 2013). Araştırmanın amacı doğrultusunda nicel verilerin nitel bulgularla desteklenmesi hedeflendiği için nitel çalışma grubu nicel örneklem içerisinden seçilerek oluşturulmuştur. Bu bağlamda nicel veriler, kolay ulaşılabilir ve ölçüt örnekleme yöntemlerine göre belirlenen grubun tümünden, nitel veriler ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenmiş deney 1 grubundan 10, deney 2 grubundan 10 çocuk olmak üzere toplam 20 çocuktan elde edilmiştir.

2021-2022 Eğitim öğretim bahar yarı yılında sekiz farklı oturum şeklinde deney 1 grubuna STEM çevre eğitimi etkinliği, deney 2 grubuna STEM+Drama çevre eğitimi etkinliği ve kontrol grubuna ise program temelli eğitim etkinlikleri uygulanmıştır. Nicel veriler, Koçak Tümer (2015) tarafından geliştirilmiş olan “Çocuklar için Çevre Ölçeği”, tüm gruplara uygulamalar başlamadan önce ön test; uygulamalar bittikten sonra son test şeklinde uygulanmıştır. Ölçeğin uygulama öncesi ön test sonuçlarına göre üç grubun da çevreye karşı tutumlarının birbirine denk olduğu tespit edilmiştir. Karma yöntem yaklaşımının gerektirdiği birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Nitel veriler, çalışma grubunun uygulama süreci tasarım çizimleri ve eğitim sonrası yarı yapılandırılmış etkinlik



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

görüşme formuna verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. Normallik analizine göre nicel veriler, parametrik testlerden ANOVA ve ilişkili örneklem t- testi ile; non-parametrik testlerden Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testleri ile analiz edilmiştir. Etkinlik görüşme formu ve tasarım çizimlerinden elde edilen nitel veriler ise içerik analizine tabi tutulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları, Çocuklar için Çevre Ölçeği (ÇİÇÖ) son test puanları açısından kontrol grubu ile deney 1 ve deney 2 grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre her iki deney grubuna yönelik olarak uygulanan eğitim etkinliklerinin, çocukların ÇİÇÖ son test puanlarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. İstatistiksel analizler, deney 1 ve deney 2 gruplarının ölçek son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir; ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney 2 grubunun deney 1 grubuna kıyasla daha yüksek bir puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç STEM+Drama temelli çevre eğitimi uygulamalarının deney 2 grubundaki çocukların ÇİÇÖ puanlarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Çocukların çevre ve çevre sorunlarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapılan nitel analizler sonucunda çevre boyutu, deney 1 grubunda çevre kirliliği ve çevre koruma olmak üzere iki tema olarak; deney 2 grubunda ise çevre kirliliği, çevre koruma ve doğal kaynaklar olmak üzere üç ana tema ile tanımlanmıştır.

Araştırmanın sonuçları ışığında erken çocukluk dönemine uygun çevre eğitimi programı geliştirilerek MEB okul öncesi eğitim programına entegre edilebilir. Ayrıca STEM+Drama temelli çevre eğitim programı, farklı eğitim seviyelerinde aile katılımı olacak şekilde uygulanabilir.

Anahtar Kelimeler: yaratıcı drama, STEM, erken çocukluk, çevresel farkındalık

Kaynakça

Aysu, B. (2019). Drama temelli çevre eğitiminin çocukların çevre farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi (Turkey).

Basile, C. G. (2000). Environmental education as a catalyst for transfer of learning in young children. The Journal of Environmental Education, 32(1), 21–27.

Davis, J. (1998). Young children, environmental education and the future. Education and the Environment, 141–155.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Hedefalk, M., Almqvist, J., & Östman, L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: A review of the research literature. *Environmental Education Research*, 21(7), 975–990.

McGregor, D. (2012). Dramatising science learning: Findings from a pilot study to re-invigorate elementary science pedagogy for five-to seven-year olds. *International Journal of Science Education*, 34(8), 1145–1165.

Orr, D. W. (2002). Political economy and the ecology of childhood. *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*, 279–304.

Palmer, J. A. (1995). Environmental thinking in the early years: Understanding and misunderstanding of concepts related to waste management. *Environmental Education Research*, 1(1), 35–45.

Robertson, J. S. (2009). Forming preschoolers' environmental attitude: Lasting effects of early childhood environmental education. Royal Roads University.

Russo, S. (2001). Promoting Attitudes towards Environmental Education Depends on Early Childhood Education. *Investigating*, 17(4), 34–36.

Schultz, P. W. (2002). Knowledge, information, and household recycling: Examining the knowledge-deficit model of behavior change. *New Tools for Environmental Protection: Education, Information, and Voluntary Measures*.

Wilson, R. A. (1994). At the early childhood level. *Day Care and Early Education*, 22(2), 23–25.

Wilson, R. A. (1996). Environmental education programs for preschool children. *The Journal of Environmental Education*, 27(4), 28–33.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yeni Müfredatın Okul Öncesi Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Seval Sarı ¹, Arzu Şen ² & Sema Ateş ³

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı, Fatih Anaokulu

² Okul Öncesi Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı, Halide Edip Adıvar Anaokulu

³ Okul Öncesi Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı, Samsun Kavak Cumhuriyet Anaokulu

Problem Durumu

Okul öncesi dönem, bireyin bilişsel, duyuşsal, sosyal, motor ve dil gelişimi gibi tüm temel alanlarda hızlı bir değişim ve etkileşim yaşadığı, öğrenme kapasitesinin en üst düzeyde olduğu kritik bir gelişim evresidir. Bu dönemde edinilen bilgi, beceri ve tutumlar, bireyin ilerleyen yaşam basamaklarında sergileyeceği öğrenme alışkanlıklarının, sosyal uyum becerilerinin ve kişilik özelliklerinin oluşumunda belirleyici bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla, okul öncesi eğitim sürecinde sunulan eğitimin rastlantısal ya da yalnızca etkinlik odaklı değil, bilimsel temellere dayanan ve sistemli biçimde yapılandırılmış bir program anlayışına dayanması büyük önem taşımaktadır (Aras ve diğerleri, 2023). Türkiye’de okul öncesi eğitimi, 2000’li yıllardan itibaren gerek nicel gerek nitel gelişmelerle desteklenmeye çalışılmıştır. Özellikle 2013 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programı, çocukların gelişim alanlarını bütüncül biçimde destekleyen bir yapıya kavuşturulmuştur (MEB, 2013). Ancak uygulama sürecinde karşılaşılan çeşitli güçlükler, bu programın zamanla güncellenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Geline nokta Maarif Modeli kapsamında birçok program değiştirilmiştir. Bu kapsamda yeni programda da bireyin sadece akademik değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimini hedefleyen, beceri temelli ve değer odaklı bir yaklaşımı esas almıştır. Modelin temel bileşenleri arasında oyun temelli öğrenme, bireysel farklılıklara saygı, öğretmen rehberliğinde yapılandırılmış öğrenme ortamları ve sürece dayalı değerlendirme anlayışı yer almaktadır (Akpınar, Özer, Oral & Köksalan, 2024, s. 68). Fakat bu çağdaş yaklaşımın uygulama sürecinde ne derece etkili olduğu, öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve sahadaki yansımalarının ne olduğu konusunda yeterince araştırma sonuçları yoktur. Bu anlamda bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bunun için öğretmen görüşleri ve deneyimleri, eğitim programlarının işlerliğini ve etkililiğini belirlemede önemli rol oynamaktadır. Evrak yoğunluğu, materyal yetersizliği, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik eksiklikler ve program geliştirme süreçlerine yeterli düzeyde dahil edilmemeleri, okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Tüm bu nedenlerle, yeni okul öncesi müfredatının öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğine dair yapılacak çalışmalar, eğitim sisteminin dönüşümüne dair önemli ipuçları sunacaktır. Programın güçlü yönleri kadar eleştirilen noktalarının da görünür kılınması, gelecekte yapılacak güncellemeler ve politika önerileri açısından büyük önem arz etmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitim programının öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yeni okul öncesi müfredatı genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. İçerik açısından önceki müfredatla karşılaştırıldığında ne gibi farklar görüyorsunuz?
3. Programın amaçları size göre yeterince açık mı?
4. Yeni müfredatın günlük eğitim uygulamalarına etkileri nelerdir?
5. Yeni müfredatın güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) yöntemiyle yürütülmüştür. Olgubilim deseni, belirli bir olguya ilişkin bireylerin deneyimlerine ve bu deneyimlere yükledikleri anlamlara odaklanmaktadır. Çalışma, olgubilim (fenomenoloji) deseni çerçevesinde, öğretmenlerin yaşadıkları deneyimleri doğrudan ortaya koymayı ve bu deneyimlerden elde edilen verilerle sonuçları analiz etmeyi hedeflemiştir. Olgubilim, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını ve bu yaşantılara atfettikleri anlamları incelemeye yönelik bir desendir (Creswell, 2013). Nitel araştırma desenleri, bireylerin toplumsal bağlamda yaşadıkları gerçeklikleri ve bu gerçekliklere ilişkin algılarını ayrıntılı şekilde ortaya koymayı hedeflemektedir (Karasar, 2021, s. 94). Bu modelde, katılımcıların kendi deneyimlerinden hareketle araştırma sorularına yönelik deneyimlerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda katılımcı öğretmenlerin yaşantılarından kaynaklanan düşünsel ve duygusal tepkileri analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ve Samsun illerinde 2025–2026 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan toplam 26 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi tekniğiyle belirlenmiştir. Bu teknik, araştırmanın amacına uygun bilgi sağlayabilecek niteliklere uygun katılımcıların seçilmesini esas almaktadır (Karasar, 2021, s. 105). Katılımcılar, kamuya bağlı bağımsız anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerden seçilmiştir. Katılımcıların yaş, cinsiyet, mezuniyet türü ve hizmet süresi gibi demografik özelliklerinde çeşitlilik sağlanmıştır. Bu çeşitlilik, verilerin farklı bağlamlardan zenginleşmesini sağlamıştır. Veri toplama aracı olarak, açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış bir form geliştirilmiştir. Formun hazırlanma sürecinde, güncel müfredat değerlendirme çalışmaları ve öğretmen görüşlerini temel alan nitel araştırmalardan yararlanılmış ve oluşturulan taslak, üç akademisyenin uzman görüşüne sunulmuş ve alınan geri bildirimler doğrultusunda revize edilerek son hâlini almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 2025 yılının Mayıs-Haziran ayları içerisinde katılımcı öğretmenler ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel verileri temalar altında düzenleyerek anlamlı yapılar oluşturmayı amaçlayan sistematik



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bir yaklaşımdır. Katılımcıların verdikleri yanıtlar incelenmiş, anlam birimlerine ayrılmış ve bu birimler temel alınarak tematik kodlar geliştirilmiştir. Kodlar kategorilere ayrılmış ve tablolar şeklinde yorumlanmıştır. Öğretmen ifadeleri doğrudan alıntı olarak verilmiş, kimlik bilgileri gizlenerek Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin programı genel olarak olumlu değerlendirmekle birlikte, bazı yönleriyle geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Özellikle programın yenilikçi ve beceri odaklı yapısı olumlu bulunurken; içerik yoğunluğu, karmaşıklık ve evrak yükü gibi unsurlar öğretmenler tarafından eleştirilmiştir.

Yeni müfredatın sahadaki uygulama etkileri, öğretmenlerin görüşlerinde farklı şekillerde ortaya çıkmıştır. Ders içi etkinliklerin planlanmasında ve kullanılacak materyallerin belirlenmesinde farklı yaklaşımlar benimsediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, müfredatın öğretmenlerin pedagojik kararlarını etkilediğini ve öğretim süreçlerinde yenilikçi uygulamalara kapı araladığını göstermektedir.

İncelenen verilere göre, katılımcıların büyük çoğunluğu kazanımların kısmi olarak çocukların gelişim düzeylerine uygun olduğunu belirtmiştir. Ancak bazı öğretmenler, müfredatın bölgesel farklılıkları yeterince göz önünde bulundurmadığını, kazanımlarda soyut kavramların fazla yer aldığını ve içeriklerin karmaşık olduğunu ifade ederek müfredatın tüm öğrencilere eşit derecede hitap etmediğini dile getirmişlerdir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulama sürecinde rehberlik, materyal desteği ve uygulanabilirlik gibi temel alanlarda bazı sistemsal sorunların varlığı dikkat çekmektedir. Bu sorunların çözümü, öğretmen eğitim süreçlerinin yeniden yapılandırılması, materyal desteğinin güçlendirilmesi ve program içeriğinin sadeleştirilerek işlevsel hâle getirilmesi ile mümkün olabilecektir.

Öğretmenlerin yeni okul öncesi müfredatın geliştirilmesine yönelik önerileri, hem teorik hem de uygulamaya dönük önemli ipuçları sunmaktadır. Katılımcılar, programın sahaya entegrasyonu sürecinde öğretmenlerin daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyduğunu belirtmiş ve özellikle uygulamalı eğitimlerin yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, okulöncesi eğitim, eğitim programı, müfredat

Kaynakça

Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., ve Köksalan, B. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modelinin program geliştirme ve felsefi düzlemde analizi. EKEV Akademi Dergisi, (99), s. 59-73. <https://doi.org/https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Aras, S., Ülker, A., ve Altun, D. (2023). Okul öncesi eğitim programı'nın K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli'ne göre incelenmesi. Milli Eğitim, 52(1), s. 791-812. <https://doi.org/https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309000>

Creswell, J. W. (2013). Steps in conducting a scholarly mixed methods study.

Karasar, N. (2024). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (39 b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık., s. 94.

Karasar, N. (2024). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (39 b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık., s. 105.

MEB. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Okul öncesi eğitimi programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Etkileşimli Kitap Okuma Yönteminin Okul Öncesi Eğitimdeki Yeri: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Değerlendirme

Mine Koyuncu Şahin ¹ & Tuğba Özçelik ²

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Afyon Kocatepe Üniversitesi

² Okul Öncesi Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Okul öncesi dönemde çocukların dil gelişimi, bilişsel becerileri ve erken okuryazarlık yetkinliklerinin desteklenmesi, okul öncesi eğitim sürecinin temel hedeflerinden biri olarak görülmektedir. Bu bağlamda kitap okuma etkinlikleri, çocukların sözcük dağarcığını geliştirme, dinleme becerilerini artırma ve metinle etkileşim kurma açısından önemli bir araç olarak görülmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Ancak geleneksel düz okuma yöntemleri, çocukların pasif dinleyici konumunda kaldığı, etkileşimin sınırlı olduğu bir yapı sunmaktadır. Bu durum, çocukların metinle kurduğu bağın yüzeysel kalmasına ve öğrenme sürecinin verimliliğinin azalmasına neden olabilmektedir (Justice ve Kaderavek, 2002). Etkileşimli kitap okuma yöntemi ise çocukların aktif katılımını teşvik eden, öğretmen ile çocuk arasında karşılıklı iletişimi esas alan ve metinle ilgili düşünme, tahmin yürütme, yorumlama gibi üst düzey bilişsel süreçleri harekete geçiren bir yaklaşımdır (Wasik ve Bond, 2001). Diğer bir ifade ile etkileşimli kitap okuma, öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen ve çocukların okuma sürecine aktif katılımını esas alan bir sesli okuma stratejisidir. Bu yöntem kapsamında çocuklar, öykü kitabının dış ve iç kapağı, görselleri, yazar ve çizer bilgileri ile metinde yer alan karakterler ve olaylar üzerinden çıkarımlar yaparak yorumlama, ifade etme ve değerlendirme becerilerini geliştirirler (Ergül vd., 2015).

Literatürde etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların dil gelişimi, sosyal becerileri ve erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu vurgulanmaktadır (Aram ve Levin, 2002; İmal ve Çetingöz, 2024). Bununla birlikte, Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin bu yönteme ilişkin algıları, uygulama biçimleri ve karşılaştıkları güçlükler üzerine yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Kabadayı’nın (2023) yaptığı araştırmada hem öğretmenler hem de öğretmen adayları, etkileşimli kitap okumanın çocukların etkinliğe daha fazla katılımını sağladığını ve sürecin geleneksel yöntemlere göre daha eğlenceli olduğunu belirtmektedirler.

Bharat ve Gaikwad (2019) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, etkileşimli kitap okumanın çocukların dil gelişimi ve yazı farkındalığı üzerinde etkili olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ebeveynler, daha güçlü bir etki olduğunu vurgulamıştır. Her iki grup da etkileşimli kitap okumanın erken yaşta çocuklar üzerinde etkili olduğu konusunda hemfikir olduğu araştırmanın önemli bulguları arasındadır. Mevcut literatürde etkileşimli kitap okuma yöntemine ilişkin çalışmaların büyük bir kısmı, yöntemin çocukların dil gelişimi üzerindeki etkilerine odaklanmakta; ancak uygulayıcıların, yani öğretmenlerin bu yönteme dair deneyimlerini, algılarını ve uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükleri ele alan nitel araştırmalar oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla, öğretmen görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilen bu çalışma, hem uygulama temelli bilgi üretimine katkı sağlamakta hem de okul öncesi eğitimde etkileşimli kitap okuma yönteminin daha etkin kullanılmasına yönelik literatürdeki eksikliği gidermeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir durumu, olguyu ya da süreci kendi doğal bağlamı içerisinde kapsamlı bir biçimde incelemeye olanak tanıyan bir nitel araştırma desendir (Yin, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli kitap okuma yöntemine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemi, katılımcıların kendi ifadeleriyle düşüncelerini aktarmalarına olanak tanıyarak, araştırma konusunun çok boyutlu olarak ele alınmasını sağlamaktadır (Kvale, 1996).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu yöntemde, araştırmanın amacına hizmet edecek belirli özelliklere sahip bireyler seçilmektedir (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ölçüt örnekleme yöntemi kapsamında, katılımcıların belirlenmesinde bazı temel kriterler esas alınmıştır. Bu doğrultuda, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında görev yapan, etkileşimli kitap okuma yöntemini aktif olarak kullanan okul öncesi öğretmenler arasından, araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan bireyler seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, önceden belirlenmiş soruların yanı sıra katılımcının verdiği yanıtlara göre yeni soruların yöneltilebildiği esnek bir veri toplama tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2015). Görüşme formu, uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliği sağlanarak hazırlanmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar dönemi Afyonkarahisar ilinde okul öncesi eğitim hizmeti sunan okullardan elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde görüşme tekniği kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenleriyle birebir gerçekleştirilen görüşmelerde, önceden hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu temel alınmıştır. Bu form, araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilmiş açık uçlu sorular içermekte olup, katılımcıların deneyimlerini ve görüşlerini derinlemesine ifade etmelerine olanak tanımıştır. Görüşmelerde, katılımcıların gönüllü katılımı esastır ve her bir görüşme ortalama 20–25 dakika sürmüştür. Daha sonra ses kayıtları alınarak daha sonra yazılı döküme dönüştürülmüştür. Verilerin toplanması sürecinde etik ilkelere riayet edilmiş, katılımcıların mahremiyetine ve gizliliğine özen gösterilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorulardan bazıları aşağıda belirtilmiştir:

- Etkileşimli kitap okuma yöntemi nedir? Tanımını yapabilir misiniz?
- Etkileşimli kitap okuma yönteminin çocuklar üzerinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz?
- Düz okuma ve etkileşimli kitap okuma yöntemini karşılaştırır mısınız?

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi, nitel araştırma yöntemleri kapsamında, farklı türdeki yazılı materyalleri sistematik biçimde inceleyerek nesnel ve doğrulanabilir sonuçlara ulaşmayı amaçlayan bir tekniktir (Metin ve Ünal, 2022). Görüşme kayıtları yazılı hale getirilmiş, kodlama süreci sonrasında temalar oluşturulmuş ve bulgular yorumlanarak raporlanmıştır. Güvenirlik için iki araştırmacı tarafından bağımsız kodlama yapılmış ve Miles ve Huberman (1994) kodlayıcılar arası güvenirlik formülüne göre güvenirlik %90 olarak bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli kitap okuma yöntemine ilişkin görüşlerini nitel bir yaklaşımla inceleyerek etkileşimli kitap okuma yöntemin tanımı, çocuklar üzerindeki etkileri, düz okuma yöntemiyle karşılaştırılması, uygulama sürecindeki zorluklar ve geliştirme önerilerini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenleri, etkileşimli kitap okuma yöntemini, çocukların aktif katılımını teşvik eden, dikkatlerini çeken ve bilgi paylaşımını destekleyen bir yaklaşım olarak tanımlamışlardır. Etkileşimli kitap okuma yöntemin yazı ve ses farkındalığı ile erken okuryazarlık becerilerini desteklediği; dil ve bilişsel gelişimi olumlu yönde desteklediği, kelime dağarcığını zenginleştirdiği ve dikkat süresini uzattığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Düz okuma yöntemine kıyasla daha canlı ve katılımcı bir ortam sunduğu vurgulanan sonuçlar arasındadır. Bununla birlikte, yöntemin etkili uygulanmaması durumunda zaman yönetimi, sınıf kontrolü ve süreç dışına çıkma gibi sorunların yaşandığı belirtilmektedir. Öğretmenler, yöntemin daha verimli hale



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

getirilmesi için çeşitli tekniklerin (örneğin projeksiyon, kukla, üç boyutlu kitap kullanımı) ve stratejilerin (doğru kitap seçimi, beden dili, ses kullanımı, planlama) sürece entegrasyonunu önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: etkileşimli kitap okuma, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmenleri

Kaynakça

Aram, D., & Levin, I. (2002). Mother-child joint writing and storybook reading: Relations with literacy among low SES kindergartners. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(2), 202-224.

Bharat, S., & Gaikwad, R. (2019). Effectiveness of interactive book reading in early years to facilitate print knowledge and oral language: perception of parents and teachers. *Journal of emerging technologies and innovative research*. 6(6), 206-211.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.

İmal, M. ve Çetingöz, D. (2024). Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1881-1903.DOI. 10.51460/baebd.1523951

Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M., & Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin" etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).

Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-13.

Kabadayı, A. (2023). The effects of interactive book reading activities on the development of preschool children. *Actual Problems in the System of Education: General Secondary Education Institution – Pre-University Training – Higher Education Institution*. <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.17677>.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications.

Metin, O. & Ünal, Ş. (2022). İçerik Analizi Tekniği: İletişim Bilimlerinde ve Sosyolojide Doktora Tezlerinde Kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of educational psychology*, 93(2), 243-250.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.

Yildirim, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Children’s Agency and Participation in Early Childhood Education Curriculum (2024): A Critical Analysis through Global Lenses

Tuba Özgül Torun ¹ & Refika Olgan ²

¹ Early Childhood Education, TED University

² Early Childhood Education, Middle East Technical University

Problem Statement

Early childhood education aims to support children’s individual development and ensure their active participation in social life (Tong, 2023). In this context, children’s agency appeared as a new element of learning environments that makes children social actors (Baker & Le Courtois, 2022). Additionally, participation in all educational and decision-making processes is highly crucial in the early years (Lundy, 2007; Varpanen, 2019). The United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) clearly emphasized children’s rights to express their views, make choices, and decisions in social processes (United Nations, 1989). Therefore, children’s agency and participation are critical from both a developmental children’s rights perspective and education (Borg & Samuelsson, 2022; Jerome & Starkey, 2022; Shier, 2001). According to the National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (2020), children can be motivated to learn with agency and participation in a learning environment with a well-designed curriculum that connects their experiences in the school, home, and community settings. Therefore, curriculum is a strong guide and facilitator to build and foster children’s agency and participation (Manyukhina, 2022). The Early Childhood Education Program in Türkiye, updated by the Ministry of National Education in 2024 (MoNE, 2024), adopts a child-centered approach and prioritizes children’s active participation in the learning process (Keser et al., 2025). However, the extent to which this program supports children’s agency and participation needs to be systematically examined.

The curriculum is one concrete institutional and structural component of educational settings that can restrict or provide opportunities for children’s agency and participation (Manyukhina, 2022; Varpanen, 2019). According to Tesar (2016, pp. 4), the concept of agency acknowledges that children can “influence on their lives...[and] on the conditions of any structure of societal” through “transformative power”. Thus, it is essential to empower children’s voice and space in the classroom through agency- and participation-related approaches and objectives included in curricula.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

In international literature, curriculum investigations were conducted in Ireland (National Council for Curriculum and Assessment [NCCA], 2020), England (Manyukhina, 2022), and Sweden (Borg & Samuelsson, 2022). The main focus of Manyukhina's (2022) study was examining opportunities for children's agency in the National Curriculum of England. While Ireland's curriculum presents children's agency as an explicit element, England's curriculum does so implicitly through references to motivation, confidence, independence, and efficacy (Manyukhina, 2022; NCCA, 2020). Many curricula, however, still fail to include children's agency and participation sufficiently (Baker et al., 2021). Similarly, in the national literature, only one study was found on children's agency. This study analyzed the Swedish and Turkish curricula by comparing two countries in terms of children's agency and participation in sustainable development (Kahriman-Pamuk & Borg, 2024). To sum up, a review of the literature reveals that, while there are studies on the concept of agency, studies integrating children's agency and participation in early childhood education are limited. In the Turkish context, research directly addressing children's agency and participation is quite scarce, especially regarding how these concepts are embedded in the national early childhood education curriculum and linked to children's rights-based education.

With this in mind, Türkiye's national curriculum was investigated in terms of children's agency and participation in this study with two aims. First, the main aim of the current study is to critically examine the Turkish Early Childhood Education Curriculum in terms of children's agency and children's participation. Then, comparing findings from the Turkish context with international literature to develop recommendations for children's rights-based education. In this respect, the study both evaluates the child-centered orientation of the current curriculum in Türkiye and aims to provide suggestions on how to integrate the concepts of children's agency and participation into educational programs.

Method

To analyze the early childhood education curriculum of Türkiye, critical content analysis was conducted to examine and report the data in terms of children's agency and participation. Critical content analysis is a qualitative research method that not only describes texts but also allows them to be examined within their social and cultural contexts (Cohen et al., 2017).

The data for the study consisted of the Early Childhood Education Program of Türkiye (MoNE, 2024), updated and made available to the public by the Ministry of National Education (MoNE) in 2024. The program text was accessed digitally through the MoNE's official website. First, the researchers carefully read the program document several times and then systematically examined the text for a holistic analysis.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

The coding process was based on the model of children's agency and participation developed by Shier (2001). This model has five categories, including: 1. Children are listened to, 2. Children are supported in expressing their views, 3. Children's views are taken into account, 4. Children are involved in decision-making processes, and 5. Children share power and responsibility for decision-making. Shier's framework was chosen because it is one of the most frequently used models of child rights-based pedagogy in the related literature (Borg & Samuelsson, 2022). Accordingly, the codes were organized comparatively and grouped under similar categories. Finally, the findings are critically discussed both within the context of Türkiye's Early Childhood Education Curriculum and in light of the literature. As a result, this study aims not only to define the content of the program but also to reveal the extent to which it facilitates the perception of children as social actors.

Expected/Temporary Results

The preliminary analysis of the Turkish Early Childhood Education Program (MoNE, 2024), based on Shier's (2001) framework, reveals that children's agency and participation are partially incorporated in the curriculum with unequal distribution across developmental areas. Especially, objectives under the social-emotional development area strongly emphasize listening to children, valuing their opinions, and supporting their self-expression skills. Similarly, the cognitive development area includes objectives that aim to foster agency and participation of children, such as problem-solving, decision-making, and shared responsibility. For example, Objective 26 of the cognitive development area highlighted that "Questions events/situations that interest him/her." (MoNE, 2024, pp. 38).

While children's voices are adequately recognized and their expressions are diversified, mechanisms for sharing power and responsibility in decision-making remain limited. The program acknowledges children as participants, but their direct influence on planning, evaluation, or program design appears to be limited. In conclusion, while the program aligns with many aspects of child rights-based pedagogy, children need to be more strongly supported in decision-making processes. Policymakers and educators need to develop strategies that encourage children's shared responsibility and strengthen collaboration with families and communities. This will further strengthen both children's agency and their position as social actors.

Keywords: early childhood education, children's agency, participation, curriculum

References

Baker, S. T., Le Courtois, S., & Eberhart, J. (2021). Making space for children's agency with playful learning. *International Journal of Early Years Education*, 31(2), 372–384. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1997726>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Baker, S., & Le Courtois, S. (2022). Agency, children's voice and adults' responsibility. *Education 3-13*, 50(4), 435–438. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2052234>

Borg, F., & Samuelsson, I. P. (2022). Preschool children's agency in education for sustainability: the case of Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(1), 147–163. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2026439>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>

Jerome, L., & Starkey, H. (2022). Developing children's agency within a children's rights education framework: 10 propositions. *Education 3-13*, 50(4), 439–451. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2052233>

Kahriman-Pamuk, D., & Borg, F. (2024). Sustainability, play and children's agency: a comparative study of the Swedish and Turkish preschool curricula. *European Early Childhood Education Research Journal*, 33(4), 659–675. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2415948>

Keser, D. Ü., Ünsal Aksebzeci, F. Ö., & Kenan, S. (2025). Comparative analysis of preschool education programs from 2013 to the present. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 99-117. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1666542>

Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>

Manyukhina, Y. (2022). Children's agency in the National Curriculum for England: a critical discourse analysis. *Education 3-13*, 50(4), 506-520.

Ministry of National Education (MONE). (2024). *Early Childhood Education Curriculum*. Ankara: MEB Temel Eğitim Birimi.

National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). (2020). *Draft primary curriculum framework for consultation*. <https://ncca.ie/media/4870/en-primary-curriculum-framework-dec-2020.pdf>

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

The National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2020). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. National Association for the Education of Young Children.

Tong, P. (2023). Nurturing agentic children in early childhood education: thinking about children's agency with a childhood studies lens. *He Kupu*, 7(3).

United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child. Treaty Series, 1577, 3. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Varpanen, J. (2019). What is children's agency? A review of conceptualizations used in early childhood education research. *Educational Research Review*, 28, 100288. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100288>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Robotik Kodlama Eğitimi: Bap Projesi Örneği

Hatice Şahin ¹& Aslı Yıldırım ²

¹ Çocuk Gelişimi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

² Temel Eğitim Bölümü, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Okul öncesi dönemde yararlanılan teknoloji çocukların gelecek kademelere hazırlanmalarında oldukça önemlidir. Bu sebeple süreçte teknolojiyi doğru ve uygun bir şekilde dahil etmek gerekmektedir. Bu dönemde kullanılan teknolojik materyaller eğitim süreçlerini çocuklar için daha eğlenceli bir hale getirmektedir. Özellikle bu noktada robotik ve kodlama uygulamaları ve materyalleri dikkat çekmekte ve çocukları olumlu desteklemektedir (Yücel, Gökrem ve Tuncer, 2021). Günümüzde eğitim süreçlerinde robotik ve kodlama uygulamaları oldukça önemlidir. Alanyazına bakıldığında, yapılan çalışmalar robotik ve kodlama etkinliklerinin çocukların birçok becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini ortaya koymuştur (Canbeldek, 2020; Mousa vd., 2017; Şengüler, 2021). Bu uygulamalar ve robotlar, çocukların bilgi işlemsel düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini desteklemek için uygun bir ortam oluşturmaktadır (Yüksel, Şahin ve Düzgün, 2024). Ayrıca robotik uygulamaların akademik başarıyı, derslere karşı ilgiyi ve motivasyonu da artırdığı tespit edilmiştir (Kahraman vd., 2024). Robotik kodlama etkinlikleri çocukları hem teknolojik beceriler noktasında destekler hem de karşılaştıkları karmaşık problemleri çözmeye hazırlar. Eğitim sistemlerine robotik kodlama dahil edilerek, çocukları geleceğe hazırlamada önemli bir yol katedilebilir (Düzgün ve Kılıç, 2024). Bu süreçlerde çocuklara farklı robotik araç ve platformlar aracılığıyla uygulamalar yaptırılabilir. Bunlara örnek olarak Bee-bot, Botley ve Scratch verilebilir. Örneğin Scratch, görselliği ön plana çıkaran, özellikle yeni öğrenenleri destekleyen, sürükle bırak yöntemi kullanılarak programlama öğretimini kolaylaştıran bir platformdur (Çatlak, Tekdal ve Baz, 2015). Bununla birlikte robotik uygulamalara yönelik okullarda bazı sorunlarda yaşanmaktadır. Bunlar, teknolojik alt yapı, araç gereç eksiklikleri ve öğretmen eğitimleri gibi konuları içermektedir (Kahraman vd., 2024). Bu durumlara yönelik gerekli desteklerin ve eğitimlerin sağlanması gerekmektedir. Çünkü özellikle okul öncesinde çocuklara bunları sunacak kişiler öğretmenlerdir. Bu noktada lisans kademesinden itibaren desteklenmeleri gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarıyla sınırlı çalışma yapıldığı görülmüştür. Özellikle yapılan çalışmalarda da öğretmen adaylarının bu konu hakkında bilgilerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Bu sebeple öğretmen adaylarının robotik kodlamaya yönelik eğitim alması gerekmektedir. Böylece çocukları süreçte daha iyi destekleyebileceklerdir. Bu



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

çalışmanın amacı okul öncesi dönemde robotik kodlama eğitiminin öğretmen adaylarının öz yeterliklerine etkisini ve görüşlerini incelemektir.

Yöntem

Bu araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma yöntemi, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının ikisini de kullanarak derin ve bütüncül bilgiler elde etmeyi hedefleyen bir yöntemdir. (Ürünibrahimoğlu, 2024). Araştırmacı, çalışmadaki araştırma sorularını anlamak için hem nitel veriler hem de nicel veriler toplayarak sonuçlar çıkarmaktadır (Creswell, 2019). Çalışmanın nitel boyutunda temel nitel araştırma deseni; nicel boyutunda ise ön-test son-test kontrol gruplu desenden yararlanılmıştır. Araştırma grubu toplam 36 okul öncesi öğretmen adayından oluşmuştur. Kontrol grubunda 18; deney grubunda 18 katılımcı yer almıştır. Araştırma grubunu belirlerken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına robotikle alakalı program uygulanmış ve verilen eğitimin sonuçlarına bakılmıştır. Program 14 oturumdan oluşmaktadır. Çalışmada nitel verileri toplamak için görüşme formları kullanılmıştır. Öncelikle görüşme formları hazırlanmış ve alandan uzman görüşleri alınıp son şekli verilmiştir. Toplam 16 sorudan oluşmaktadır. Nicel verileri toplamak için sınıf içi eğitsel robot kullanımına dönük öz yeterlik algı ölçeğinden yararlanılmıştır. Şahin ve Korkmaz (2020)'ın geliştirmiş olduğu bu ölçek 49 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipindedir ve tek faktörlüdür. Program uygulanmadan önce öğretmen adaylarına öntest olarak ölçek uygulanmıştır. Program uygulandıktan sonra ise aynı ölçek sontest olarak tekrar uygulanmış ve gönüllü olan katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen nicel verileri analiz etmek için SPSS ve nitel verileri analiz etmek için içerik analizi kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonucunda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarına uygulanan program sonunda robotik kodlama eğitimine yönelik bilgilerinin artması beklenmektedir. Bu eğitimle birlikte deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının sınıf içi eğitsel robot kullanımına dönük öz yeterlik düzeylerinin eğitimden önceki ve sonraki ölçümlerde anlamlı derecede artması hedeflenmektedir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının ölçümler arasında anlamlı farklılıkların olması beklenmektedir. Bunun yanı sıra görüşme sorularıyla deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının süreçte düşündüklerini ve deneyimlerini yansıtmaları hedeflenmektedir. Robotik kodlama eğitimi programına yönelik önerilerini belirtmeleri, robotik kodlama eğitiminin bireylere olan katkıları, bu süreçte öğretmen adaylarının deneyimleri, kullandıkları yöntemleri ve robotik araçların faydalarını ifade etmeleri beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: teknoloji, okul öncesi eğitim, robotik kodlama eğitimi, robotik araçlar

Not: Bu kapsamda bir doktora tezi hazırlanmaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Canbeldek, M. (2020). Erken çocukluk eğitiminde üreten çocuklar kodlama ve robotik eğitim programının etkilerinin incelenmesi. Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Creswell, J. W. (2019). Karma yöntem araştırmalarına giriş. M. Sözbilir (Ed.).Pegem.
- Çatlak, Ş., Tekdal, M., & Baz, F. (2015). Scratch yazılımı ile programlama öğretiminin durumu: Bir doküman inceleme çalışması. Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi, 4(3).
- Düzgün, S. ve Kılıç, İ. (2024). Robotik kodlama platformları. İ. Yüksel, E. Şahin ve S. Düzgün (Eds.). Robotik kodlama ve akıl yürütme (s.15-51). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kahraman, O., Yılmaz, Ş., Erdal, Ş., Ay, C., Yüksel, M., Özkan, O., ... & Yaman, S. (2024). Eğitim Öğretim Sistemlerinde Kodlama Eğitimleri ve Robotik Progalama. International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 11(104), 503-514.
- Mousa, A., Ismail, T., ve El Salam, M. (2017). A robotic cube to preschool children for acquiring the mathematical and colours concepts. International Journal of Educational and Pedagogical Sciences, 11(7), 1759–1762.
- Şahin, H., ve Korkmaz, Ö. (2020). Öğretmenlere yönelik sınıf içi eğitsel robot kullanımına dönük öz-yeterlik algısı ölçeği geliştirme çalışması. Ahi Bilge Eğitim Dergisi, 1(1), 1-14.
- Şengüler, M. (2021, Mayıs). Okul öncesi kodlama eğitiminde “Kankabot”. 2. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu, İzmir, Türkiye.
- Ürünibrahimoğlu, M. (2024). Karma araştırma yöntemine genel bir bakış. Usbilim Sosyal Bilimler Dergisi, 6(10), 28–36
- Yücel, E., Gökrem, L., & Tuncer, N. (2021). Okul öncesi eğitimde kullanılabilir bir robotik materyal oluşturulması. Journal of New Results in Engineering and Natural Sciences, (14), 17-28.
- Yüksel, İ., Şahin, E. ve Düzgün, S. (Eds.). (2024). Robotik kodlama ve akıl yürütme. Nobel Akademik Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

“Erken Çocukluk Eğitiminde Sürdürülebilirlik: Orman Okulu Yaklaşımı Destekli Doğa Eğitimi” Projesinin Etkisi: Nicel Bulgular

Şule Erşan ¹, Gülfem Dilek Yurttaş Kumlu ², Rahime Çobanoğlu Beyçayırı ³ & Sibel Temizbaş Öner ⁴

¹ Temel Eğitim Bölümü, Sinop Üniversitesi

² Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sinop Üniversitesi

³ Eğitim Programları ve Öğretim, Sinop Üniversitesi

⁴ Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sinop Üniversitesi

Problem Durumu

Bu çalışmada, TÜBİTAK 4005-Yenilikçi Eğitim Uygulamaları programı tarafından desteklenen “Erken Çocukluk Eğitiminde Sürdürülebilirlik: Orman Okulu Yaklaşımı Destekli Doğa Eğitimi” projesinin katılımcılar üzerindeki etkisine ilişkin nicel bulguların sunulması hedeflenmektedir. Bu çalışmanın dayanaklarından birini sürdürülebilirlik için eğitim kavramı oluşturmaktadır. Sürdürülebilir bir geleceği inşa etmede eğitim en güçlü araçlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Sürdürülebilirlik için eğitim; her yaştan bireye iklim değişikliği, biyolojik çeşitlilik kaybı, kaynakların aşırı kullanımı ve eşitsizlik gibi hem insanların hem de gezegenin refahını tehdit eden sorunlarla başa çıkabilmeleri için gerekli yeterlikleri kazandırmayı amaçlamaktadır (UNESCO, 2024). Farklı boyutları olmasına karşın bu projede sürdürülebilirlik için eğitim, çevre eğitimi boyutuyla ele alınmakta ve çevresel farkındalığın geliştirilmesi amacıyla orman okulu yaklaşımı öne çıkarılmaktadır. 1950’lerden itibaren İskandinav ülkelerinde gelişmiş olan (Karavida vd., 2020) bu yaklaşım, bireylerin düzenli olarak doğada zaman geçirerek öğrenci merkezli öğrenme deneyimleri kazanmalarını, doğa ile bağ kurmalarını ve uygun riskler alarak özgüven, yaratıcılık ve dayanıklılık geliştirmelerini hedeflemektedir (Forest School Association, n.d.). Alan yazında orman okulu uygulamalarının eğitime sağladığı katkıları ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin, O'Brien (2009), farklı orman okullarını incelediği çalışmasında bu yaklaşımın çeşitli öğrenme stillerine sahip öğrenciler için aktif öğrenmeyi teşvik ettiğini, sınıf ortamında öğrenilen bilgilerin gerçek yaşam bağlamlarına aktarılmasını kolaylaştırdığını ve öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ve gelişim süreçlerini otantik durumlar üzerinden değerlendirmelerine olanak tanıdığını belirtmektedir. Harris’e (2018) göre, öğrenci merkezli ve oyun temelli olan orman okulu yaklaşımı; öğrencilerin takım çalışması becerilerini geliştirmelerine, risk almayı öğrenmelerine, zorluklarla başa çıkma becerilerini güçlendirmelerine ve doğayla daha güçlü bir bağ kurmalarına olanak tanıyan zengin bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Orman okulları üzerine Türkiye’de yürütülen bir araştırmada, Demirtaş (2024) bu yaklaşımın temel bilimsel süreç



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

becerilerinin gelişimine katkı sağladığını tespit etmiştir. Çocukların gelişimi üzerindeki olumlu etkiler gözetildiğinde orman okulu yaklaşım destekli uygulamaların Türkiye’de yaygınlaştırılması ve bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi önem kazanmaktadır. Bu çalışmada orman okulu yaklaşımıyla desteklenen beş günlük bir eğitimin okul öncesi öğretmenleri üzerindeki etkilerine ilişkin nicel bulgular ele alınmaktadır.

Yöntem

Bu proje 24 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Katılımcılar, Sinop, Kastamonu ve Çankırı illerini kapsayan TR82 bölgesinden belirli ölçütlere (örneğin; görev yapılan okul türü, mesleki deneyim, motivasyon, zaman ayırma) göre seçilmiştir. Kuzey Anadolu Kalkınma Ajansı’nın (2021) raporunda, porjenin amacına uygun olarak seçilen bu bölgenin orman ve ormancılık açısından Türkiye’de önemli bir konuma sahip olduğu vurgulanmaktadır. Proje etkinlikleri beş gün boyunca Sinop ilinde, orman okulu yaklaşımı ile desteklenmiş doğa temelli bir program çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Proje etkinliğinin nicel yönteme dayalı değerlendirilmesi için kontrol grupsuz ön test-son test yarı deneysel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Bu kapsamda katılımcılara Sarışan Tungaç vd. (2016) tarafından geliştirilen “Doğa Deneyimine Dayalı Çevre Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği” ile Karademir (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Doğaya Bağlılık Ölçeği”, birinci gün etkinlikler başlamadan önce ve beşinci gün tüm etkinlikler tamamlandıktan sonra uygulanmıştır. Doğa Deneyimine Dayalı Çevre Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği; “Planlama”, “Uygulama” ve “Değerlendirme” olmak üzere üç boyutta toplanan 20 maddeden oluşmaktadır. Doğaya Bağlılık Ölçeği ise “Doğaya Aidiyet” ve “Doğada Aktivite” olmak üzere iki boyutta yer alan 9 maddeden oluşmaktadır. Proje kapsamında katılımcı sayısının sınırlı olması nedeniyle bu ölçeklerden elde edilen veriler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın temel sorusu şu şekilde belirlenmiştir: Orman okulu yaklaşımı ile desteklenen beş günlük doğa eğitimi, okul öncesi öğretmenlerinin doğaya bağlılık düzeylerini ve doğa deneyimine dayalı çevre eğitime yönelik özyeterlik algılarını artırmakta mıdır?

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Betimsel istatistikler, katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin tüm boyutlardaki puan ortalamalarının eğitim sonrasında artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Doğaya Bağlılık Ölçeği’nin doğaya aidiyet boyutunda ön test ortalaması 4.47 (SS=.69) iken son test ortalaması 4.74 (SS=.30) olarak bulunmuştur. Aynı ölçeğin doğa aktivitesi boyutunda ön test uygulamasında 4.48 (SS=.85) olarak bulunan ortalama değer, son test uygulamasında 4.72 (SS=.57) olarak hesaplanmıştır. Doğa Deneyimine Bağlı Çevre Eğitime Yönelik Özyeterlik Ölçeği’nde, planlama boyutunda ön test ortalaması 3.45 (SS=.67) iken son test ortalaması 4.10 (SS=.56)’dur. Uygulama boyutunda, ön test ortalaması 4.44 (SS=.50) ve son test ortalaması 4.77 (SS=.35) olarak belirlenmiştir. Değerlendirme boyutunda tespit edilen ortalama değerler, ön test uygulaması için 3.66 (SS=.74) ve son test uygulaması için 4.36 (SS=.56)’dır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, katılımcıların son test puanlarının ön test puanlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı biçimde yükseldiğini göstermiştir. Spesifik olarak, doğaya aidiyet ($z = 2.41$, $p = .016$), doğa aktivitesi ($z = -2.11$, $p = .035$), planlama özyeterliği ($z = 3.67$, $p = .000$), uygulama özyeterliği ($z = 3.06$, $p = .002$) ve değerlendirme özyeterliği ($z = 3.43$, $p = .001$) boyutlarında eğitim sonrasında anlamlı artışlar bulunmuştur. Elde edilen bulgular, bu eğitimin orman okulu yaklaşımı destekli doğa eğitimi uygulamalarının yaygınlaştırılması için yol gösterici bir çerçeve sunabileceğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: orman okulu, doğa eğitimi, öğretmen eğitimi, okul öncesi eğitim

Kaynakça

Demirtaş, R. (2024). Orman okulu eğitiminin 5-6 yaş çocukların temel bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Sinop Üniversitesi, Sinop, Türkiye.

Forest School Association (nd.). Full principles and criteria for good practice. <https://forestschoollassociation.org/full-principles-and-criteria-for-good-practice/> adresinden erişilmiştir.

Harris, F. (2018). Outdoor learning spaces: The case of forest school. *Area*, 50(2), 222-231. <https://doi.org/10.1111/area.12360>

Karademir, Y. (2017). Öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeyleri ve etik tutumları. Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.

Karavida, V., Tympa, E., & Charissi, A. (2020). Forest schools: An alternative learning approach at the preschool age. *Journal of Education & Social Policy*, 7(4), 116-120. <https://doi.org/10.30845/jesp.v7n4p12>

Kuzey Anadolu Kalkınma Ajansı (2021). YER-SİS kapsamında TR82 Bölgesinin mevcut durumu. <https://www.kalkinmakutuphanesi.gov.tr/assets/upload/dosyalar/yer-sis-kapsaminda-tr82-bolgesi-mevcut-durum-raporu.pdf> adresinden erişilmiştir.

O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: The Forest School approach. *Education 3-13*, 37(1), 45-60, <http://dx.doi.org/10.1080/03004270802291798>

Sarışan Tungaç, A., Alıcı, D., & Ünaldı Coral, M. N. (2016). “Doğa deneyimine dayalı çevre eğitimi”ne yönelik özyeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 693-708. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9785>

UNESCO (2024). What you need to know about education for sustainable development. <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education/need-know?hub=72522> adresinden erişilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Matematik Etkinliklerinde Kullanımı: 60-72 Aylık Çocukların Dikkat Becerilerine Etkisi

Fulya Turabay Yılmaz ¹, Ümmühan Akpınar Afşin ² & Bilal Afşin ¹

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Bartın Üniversitesi

² Temel Eğitim, Bartın Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüz toplumunda gerçekleşen hızlı teknolojik ilerlemeler günlük rutinlerimizi, yaşam stilimizi etkilemekte ve değiştirmektedir. 21. yüzyılın başlarında en üst seviyelere ulaşan bu teknolojik gelişmeler sosyal, siyasal, kültürel, eğitim ve ekonomik alanlarda değişimleri de beraberinde getirmiştir. Değişimlerdeki hızlanmanın nedeni bilgiye daha kolay ulaşma olarak ifade edilmektedir. Önceden sadece belirli bir kesimin kontrolünde olan bilgiye ulaşım, zamanla tüm insanlığa sunulmuş ve hayatımızın ayrılmaz bir parçası olmuştur. Yeni çıkan teknolojik gelişmelerden birisi de artırılmış gerçeklik (AR) teknolojisidir (Volti ve Croissant, 2024). Okul öncesi eğitim programı çocuğu çok yönlü ele alan ve tüm gelişim alanlarına destekleyen bir programdır. Bu gelişim alanlarından biri olan bilişsel gelişim alanını destekleyen etkinliklerden birisi de matematik etkinlikleridir. Okul öncesi eğitim döneminde matematik etkinlikleri; betimleme, örüntüleme, kıyaslama, eşitleme, sınıflama, mekân ve modeller, gözlemlleme, sıralama, miktar, şekiller, ölçme, semboller kullanma yani, rakam tanıma, rakam yazma ve grafik çizme olarak sıralanabilir (Flores vd., 2024; Yazlık ve Öngören, 2018). Okul öncesi eğitimde soyut olan bu matematik kavramlarının öğretilmesinde, çocukların ilgi ve merakını canlı tutacak öğrenme süreci, etkili öğrenme ortamları ve etkinlikler hazırlanmasında AR teknolojisi kullanılabilir. Böylelikle çocuklar nesneleri dijital bilgilerle bütünleştirebilir, soyut görselleri somutlaştırabilir, oyun ve etkinliklerle birlikte öğrenme süreçlerine dahil edebilir (Çiloğlu vd., 2021). AR teknolojisinin soyut görsellerin somut görsellere dönüşümünü sağlaması ve zengin içerikler sunması okul öncesi eğitimde matematik etkinliklerinde kullanımının önemini arttırmaktadır. Okul öncesi dönemde etkinlik yapılan ortamın ilgi çekici hale getirilmesi, uyarıların zengin olması ve eğlenceli ortamların olması çocuklarda güdülenmeyi artırarak dikkat sürelerinin artmasını sağlamaktadır (Zhufeng ve Sitthiworachart, 2024).

Teknolojinin tanıdığı imkânlarla desteklenmiş uygulamalar kullanmanın, okul öncesi eğitim kazanımları doğrultusunda çocukların gelişimlerini ve dikkat becerilerini destekleyeceği düşünülmektedir. AR gibi bu uygulamalar çocukların kavram gelişimlerini desteklemek amacıyla okul öncesi eğitimde işitsel, görsel ve dilsel özellikler ile çoklu duyuya hitap edecek şekilde sunulabilir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bunların yanı sıra AR uygulamaları küçük yaştaki çocukların ilgisini çekmekte ve onlara eğlenerek öğrenme ortamı sunmaktadır (Oranç ve Küntay, 2019). Konuyla ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde, Türkçe etkinlikleri (Alyousify ve Mstafa, 2022; Yılmaz, 2014), fen etkinlikleri (Alzahrani, 2025; Elmas, Kahriman Pamuk ve Pamuk, 2020), İngilizce öğretimi (Redondo vd., 2020), matematik öğretiminde (Yao, Wang ve Liu, 2024) araştırmalar yapıldığı fakat okul öncesi dönemde matematik etkinliklerinde dikkat becerilerine yönelik bir araştırma yapılmadığı görülmüştür. Matematik becerilerinin soyut görsellerden somut görsellere dönüştürülmesi, etkinliklerin görsellerle destekli olması çocukların ilgisini çekerek dikkat sürelerinin artacağı ön görülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmada, artırılmış gerçeklik uygulamaları kullanılarak yapılan matematik etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların dikkat becerilerine etkisinin araştırılması hedeflenmektedir. Bu kapsamda araştırmada okul öncesi dönem matematik etkinliklerinde kullanılabilecek basılı materyalleri olan mobil tabanlı uygulamalar kullanılacaktır. Araştırmanın soruları;

1. Deney ve Kontrol grubundaki çocukların “Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği Dikkat Faktörü” ön test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
2. Deney grubundaki çocukların “Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği Dikkat Faktörü” ön test/son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
3. Kontrol grubundaki çocukların “Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği Dikkat Faktörü” ön test/son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
4. Deney ve Kontrol grubundaki çocukların “Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği Dikkat Faktörü” son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
5. Deney ve Kontrol grubundaki çocukların “Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği Dikkat Faktörü” izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada, rastgele seçilen bir sınıfın yarısı kontrol grubu, yarısı deney grubu olarak belirlenmiştir. Her iki grup üzerinde, uygulamalardan önce ve sonra bireysel olarak ön testler ve son testler gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2024-2025 eğitim öğretim yılı Zonguldak ilinin Gökçebeş ilçesinde MEB’e bağlı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 ay grubu 22 çocuktan oluşan



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

anasının ikiye bölünmesi ile oluşturulmuştur. Çalışma grubu seçilirken kolay ulaşılabilir örneklem yönteminden yararlanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu ve Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin Dikkat Faktörü (Akpınar Afşin ve Kandır, 2025) kullanılmıştır. Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği; 48-72 aylık çocukların öğrenme davranışlarının değerlendirilmesi amacıyla ebeveyn ve öğretmenlere yönelik olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin faktörleri ayrı ayrı kullanılabilmekte ve farklı zamanlarda gözlemler yapılarak doldurulabilmektedir. Ölçeğin Dikkat Faktörü 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek kapsamında yer alan her bir madde 5'li likert tipinde hazırlanmış ve “Her Zaman”, “Çoğu Zaman”, “Bazen”, “Nadiren”, “Hiçbir Zaman” şeklinde sıralanmıştır.

Verilerin Toplanması

Öncelikle çocukların ebeveynlerinden gerekli olan bilgilendirilmiş gönüllü olur formuyla izinleri alınmıştır. Ardından MEB okul öncesi eğitim programı kazanım ve göstergelerine uygun olarak öğretmenlerin uyguladığı planların içeriğindeki 5 matematik öğretimi konusu araştırmanın temaları olarak seçilmiştir. Araştırma, her hafta bir tema uygulanacak şekilde etkinlikler planlanarak 5 haftalık bir uygulama sürecinde tamamlanmıştır. Uygulama sürecinde deney grubundaki çocuklara artırılmış gerçeklik uygulamaları kullanılarak matematik etkinlikleri yapılmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise normal programında eğitim görmeye devam etmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların dikkat düzeylerini ölçmek için uygulama öncesi ve sonrasında “Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği Dikkat Faktörü” öğretmen tarafından öntest ve sontest olarak doldurulmuştur.

Deney grubuna uygulanan etkinlikler, MEB okul öncesi eğitim programı müfredatın içeriğindeki günlük planlarda bulunan 5 matematik etkinliği konusu seçilerek belirlenmiştir. Bu konular, sayı farkındalığı, sayma becerisi, nesneleri kullanarak basit toplama işlemi yapma, nesne ve varlıkları ölçme, yer-yön ve konum ile ilgili yönergeleri uygulama, geometrik şekilleri tanıma kazanımlarını içermektedir. Bu kazanımlar araştırmanın temaları olarak seçilmiş ve Quiver, ARLOOPA, Measure, LeoArCamera artırılmış gerçeklik uygulamaları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bitiminde kontrol grubundaki çocuklara da artırılmış gerçeklik uygulamaları kullanılarak matematik etkinlikleri yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler SPSS paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Öncelikle Öntest ve sontest normallik değerleri hesaplanmıştır. Deney grubu öntest ve sontesti arasında Non-Parametrik Testlerden Wilcoxon Testi, kontrol grubu öntest ve sontesti arasında Non-Parametrik Testlerden Wilcoxon Testi, deney grubu ve kontrol grubunun öntestleri arasında Non-Parametrik Testlerden



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Mann Whitney U Testi, deney grubu ve kontrol grubunun sonestleri arasında Non-Parametrik Testlerden Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

AR kullanılarak yapılan matematik etkinliklerini uygulamadan önce deney grubu ve kontrol grubu öntest sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubu arasındaki farkın az olduğu görülmüştür. Deney grubuna AR kullanılarak yapılan matematik etkinlikleri uygulandıktan sonra deney grubunun puanının yükseldiği ve kontrol grubu ile arasındaki farkın arttığı görülmüştür. Buna göre uygulanan AR uygulamalarının 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının matematik etkinliklerdeki dikkat becerilerine olumlu yönde etkisinin olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucuyla benzer şekilde 4. sınıf öğrencilerinin katıldığı bir araştırmada AR uygulamalarının matematik ders başarılarına olumlu yönde etkisinin olduğu ortaya çıkarılmıştır (Akın, 2022). Altunkaynak (2023) ise yaptığı araştırmada, okul öncesi eğitimde artırılmış gerçeklik QUIVER uygulamasının fen öğrenimine olumlu etkilerini belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: artırılmış gerçeklik, okul öncesi eğitim, matematik becerileri, dikkat becerisi

Kaynakça

Akın, O. (2022). Artırılmış gerçeklik uygulamaları ile düzenlenmiş etkinliklerin 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarılarına etkisi (Yüksek Lisans Tezi) Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Akpınar Afşin, Ü. ve Kandır, A. (2025). 48-72 aylık çocuklar için Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 14(1), 114-142.

Altunkaynak, H. (2023). Okul öncesi eğitimde artırılmış gerçeklik: QUIVER uygulamasının fen öğrenimine etkisi (Yüksek Lisans Tezi), Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Alyousify, A. L. ve Mstafa, R. J. (2022). AR-assisted children book for smart teaching and learning of Turkish alphabets. Virtual Reality & Intelligent Hardware, 4(3), 263-277.

Alzahrani, A. (2025). A systematic review of the use of information communication technology, including augmented reality, in the teaching of science to preschool children. International Journal of Educational Research Open, 9, 100453.

Çiloğlu, T., Yılmaz, Ö., Yılmaz, A. ve Karaoğlu, F. (2021). Eğitimde artırılmış gerçeklik konulu makalelerin incelenmesi. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 147-158.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Elmas, R., Kahrıman Pamuk, D. ve Pamuk, S. (2020). Artırılmış gerçeklik ve fen etkinlikleri: okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1), 671-699.

Flores, P., Coelho, E., Mourão-Carvalho, M. I. ve Forte, P. (2024). Motor activities to improve maths performance in pre-school children with typical development. Frontiers in Psychology, 15, 1332741.

Oranç, C. ve Küntay, A. C. (2019). Learning from the real and the virtual worlds: Educational use of augmented reality in early childhood. International Journal of Child-Computer Interaction, 21, 104-111.

Redondo, B., Cózar-Gutiérrez, R., González-Calero, J. A. ve Sánchez Ruiz, R. (2020). Integration of augmented reality in the teaching of English as a foreign language in early childhood education. Early Childhood Education Journal, 48(2), 147-155.

Volti, R. ve Croissant, J. L. (2024). Society and technological change. 9th edition. Waveland Press.

Yao, W., Wang, L. ve Liu, D. (2024). Augmented reality-based language and math learning applications for preschool children education. Universal Access in the Information Society, 1-12.

Yazlık, D. Ö. ve Öngören, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerine ilişkin görüşlerinin ve sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 1264-1283.

Yılmaz, R. (2014). Artırılmış gerçeklik teknolojisiyle 3 boyutlu hikâye canlandırmanın hikâye kurgulama becerisine ve yaratıcılığa etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Zhufeng, Y. ve Sitthiworachart, J. (2024). Effect of augmented reality technology on learning behavior and attitudes of preschool students in science activities. Education and Information Technologies, 29(4), 4763-4784.

Erken Çocukluk Döneminde Kütüphanelerde Yapılan Akademik Çalışmaların Prizma Akış Şeması Tekniği ile İncelenmesi

Iclal Uluişik ¹, Pembe Buse Keser ² & Mine Canan Durmuşoğlu ³

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Afyon Kocatepe Üniversitesi

² Okul Öncesi Öğretmenliği, İstanbul Aydın Üniversitesi

³ Okul Öncesi Öğretmenliği, Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Erken çocukluk eğitiminde kütüphaneler okul dışı öğrenme ortamlarının yapı taşlarından biri olarak düşünülmektedir. Kütüphaneler erken dönemde çocukların gelişiminin desteklemedeki rolünün yanı sıra uzmanlar-aile-toplum işbirliği için de ortak bir kaynak sağlamaktadır (Lopez vd., 2016; NAEYC, 2017). Kütüphanelerin çocukların erken dönemde beyin gelişimini desteklemedeki kritik öneminden hareketle çocukların dil gelişimini desteklediği, çocuklara aktif etkileşim imkânı tanıdığı ve ebeveyn-çocuk programları ile çocukların yaşam boyu öğrenmelerini sağladığı ifade edilmektedir (Bowie, 2015). Benzer şekilde erken dönemde ebeveyn-çocuk etkileşimini zenginleştirerek erken okuryazarlık becerilerini desteklediği (Neuman vd., 2017) ve bu iş birliği zemininde çocuğa evde, toplumda ve her zaman her yerde öğrenme fırsatı sunulabileceğinden bahsedilmektedir (American Library Association, 2016). Deneyimsel öğrenme fırsatı sunan kütüphaneler uzmanlar eşliğinde planlanan hikâye saatleri, oyun temelli etkinliklerle çocukların öğrenme deneyimlerine yönelik farklı alternatifler sunmaktadır (Lopez vd., 2016; NAEYC, 2017). Bu doğrultuda çocuğun gelişimi sadece okul sınırlarıyla çizilmemekte aile ve toplumun da çocuğun gelişimine olan katkısı ön plana çıkmaktadır. Pratt ve arkadaşları (2016) kütüphaneleri, ailelerin güvenli-erişilebilir kaynaklar olarak gördüklerini ve kütüphanelerin aile-çocuk eğitim programları ile dezavantajlı çocukların akademik ve sosyal gelişimlerine yönelik katkıları olduğunu vurgulamaktadır. Buna paralel olarak kütüphaneler erken çocukluk eğitiminde eğitim ekosisteminin aktif parçaları olarak tanımlanmaktadır (Pratt vd., 2016). Kütüphanelerin erken dönemde paydaşlar arasında işbirliğini sağladığı gibi sundukları fiziksel imkanlarla da eğitim ekosistemi içerisinde ön plana çıkabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda Cabello ve Savec (2018) kütüphanelerin sunduğu uygun fiziksel çevre ile çocukların keşfetme, sosyalleşme, oyun oynama ihtiyaçlarına cevap vererek üçüncü öğretmen görevini üstlendiğini belirtmektedir. Özetle erken çocukluk döneminde kütüphanelerin çocuk gelişimine olan etkilerinin yanı sıra aile-toplum iş birliğini desteklediği, sunduğu fiziksel koşullar ve etkileşimli öğrenme deneyimleri sayesinde çocuğun gelişimine yönelik çoklu bir bakış açısı sunduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada erken çocukluk döneminde çocuğun gelişimi ve eğitiminde okul dışı öğrenme

ortamlarından biri olan kütüphanelerde yapılan çalışmalar ile ilgili akademik yayınların prizma akış şeması tekniği ile derlenmesine odaklanılmıştır. Bu odak temelinde çalışmanın başlıca amacı, erken çocukluk eğitiminde sıklıkla kullanılan okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan kütüphanelerle ilgili literatürde yer alan akademik yayınları PRISMA akış şemasına uygun olarak sistematik şekilde derlemek ve analiz etmektir. Seçilen çalışmaların bulguları, okul dışı öğrenme ortamı olarak kütüphanelerin erken çocukluk eğitime katkılarını bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirmek amacıyla pedagojik yaklaşım, aile ve toplum katılımı, fiziksel mekan ve yöntem temaları altında sentezlenmiştir. Bu çalışmada ele alınan yayınları sistematik olarak incelemek ve kütüphane ortamlarının okul dışı öğrenmeye olanak sağlayarak erken çocukluk eğitime katkılarını değerlendirebilmek amacıyla aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir:

1. Erken çocukluk döneminde kütüphane ortamında yapılan çalışmalar nasıldır?
2. Erken çocukluk döneminde kütüphane ortamında yapılan çalışmalarda kullanılan pedagojik yaklaşımlar nelerdir?
3. Erken çocukluk döneminde kütüphane ortamında yapılan çalışmalarda aile ve toplum katılımı nasıl ele alınmaktadır?
4. Erken çocukluk döneminde kütüphane ortamında yapılan çalışmalarda kullanılan yöntemler nelerdir?
5. Erken çocukluk döneminde kütüphane ortamında yapılan çalışmalarda mekân tasarımı nasıl ele alınmaktadır?

Yöntem

Bu çalışma, PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) kılavuzu doğrultusunda yürütülmüş nitel bir sistematik derleme desenine dayanmaktadır (Page vd., 2021). Bu modelin tercih edilmesi, kütüphane temelli okul dışı öğrenme ortamlarının farklı bağlamlarda erken çocukluk eğitime nasıl entegre edildiğine dair kapsamlı bir anlayış geliştirmeyi mümkün kılmaktadır.

Sistematik derlemelerin kapsayıcılığını, açıklığını ve yöntemsel şeffaflığını artırmak amacıyla geliştirilen PRISMA Akış Şeması, küresel ölçekte geçerliliği onaylanmış bir çerçeve sunmaktadır (Page vd., 2021; Moher vd., 2009). Bu çerçeve, farklı türlerdeki literatürün sistematik biçimde değerlendirilmesine ve bulguların etkili şekilde sentezlenmesine olanak tanır. Bu çalışmada PRISMA Akış Şeması'nın dört aşaması (Tanımlama, Tarama, Uygunluk ve Dâhil Etme) izlenmiştir. Yapılan çalışmada PRISMA Akış Şeması'nın dört aşaması (Tanımlama, Tarama, Uygunluk ve Dâhil Etme) izlenmiştir. Ayrıca, veriler pedagojik yaklaşımlar, aile ve toplum katılımı, yöntemsel boyutlar ve mekânsal özellikler ekseninde tematik olarak analiz edilmiştir. Bu bütünlük metodoloji, yalnızca



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

tematik kodlamaya odaklanmak yerine, pedagojik, sosyal ve fiziksel unsurların erken çocukluk bağlamında nasıl etkileşim kurduğunu derinlemesine incelemeye olanak sağlamaktadır.

Bu çalışmada yer verilen araştırmalar, 0–8 yaş aralığındaki çocuklara yönelik erken çocukluk eğitimi bağlamında yürütülmüş; kütüphanelerde gerçekleşen ya da kütüphaneleri odağına alan; pedagojik yaklaşım, aile ve toplum katılımı, yöntem ve mekan boyutlarına değinen çalışmalardan seçilmiştir. Ebeveynler, öğretmenler, kütüphane çalışanları veya toplum paydaşlarını kapsayan ve 2015–2025 yılları arasında Scopus ya da Web of Science veri tabanlarında yayımlanmış hakemli dergi makaleleri dahil edilmiştir. Erken çocukluk dönemi dışındaki yaş gruplarına odaklanan, kitap bölümleri, konferans bildirileri, yayımlanmamış tezler, tam metnine ulaşılamayan ya da İngilizce/Türkçe dışındaki dillerde yayımlanmış çalışmalar ise hariç tutulmuştur. Yapılan taramalar sonucunda 22 çalışma Scopus'tan, 133 çalışma ise Web of Science'tan elde edilmiştir. Değerlendirme, araştırma ekibi tarafından bağımsız yürütülmüş, görüş ayrılıkları tartışma yoluyla giderilerek fikir birliğine varılmıştır. Sonuç olarak, yapılan taramalar ve eleme süreci sonunda kütüphane ile ilgili yirmi altı araştırma tüm ölçütleri karşılayarak sistematik derlemeye dâhil edilmiştir.

Seçilen çalışmalar, araştırma sorularına bağlı kalınarak oluşturulan temalar kullanılarak incelenmiştir. Bu tematik çerçeve için Pedagojik Yaklaşım, Aile ve Toplum Katılımı, Yöntem ve Mekân dört ana başlık olarak belirlenmiştir. Bu başlıkların belirlenmesi hem kuramsal temeller hem de okul dışı öğrenme ortamları olarak kütüphanelerin kullanımının çok boyutlu yapısına dayanmaktadır. Verilerin analizinde içerik analizi yoluyla gerçekleştirilen sentez süreci, her bir çalışmanın ilgili başlıklara nasıl katkıda bulunduğuna bağlı olarak değerlendirilmiş ve yüzeyler arasındaki bağlantılar ve örtüşmeler incelenmiştir. Nitel araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için sentez sürecinde araştırmacıların analizleri karşılaştırılmış ve kod-tema eşleşmeleri üzerinde fikir birliğine varılmıştır (Vaismoradi vd., 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgularda, kütüphanelerde pedagojik yaklaşım açısından kütüphanelerde yapılan, oyun temelli öğrenme, etkileşimli kitap okuma, yapı-inşa etkinlikleri ve dijital okuryazarlık uygulamaların çocukların bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklediği görülmüştür. Yapılan etkinliklerin, çocuk merkezli, yarı yapılandırılmış ve aktif katılımı teşvik eden bir yaklaşımla tasarlandığı saptanmıştır. Aile katılımı boyutunda, kütüphanelerde yapılan çalışmalar sırasında ebeveynlerin kütüphane etkinliklerine dahil olmasının çocukların erken okuryazarlık, fen okuryazarlığı ve teknoloji kullanımı becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Kütüphanelerin, özellikle göçmen aileler için sosyal izolasyona karşı koruyucu işlev gördüğü ve çok kültürlü sosyal etkileşim ağları oluşturmaktadır. Yöntem boyutunda incelenen kütüphane çalışmalarında, ağırlıklı olarak nitel yaklaşımlar (yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcı gözlem, mozaik yöntem) kullanılmakla birlikte, nicel ve karma yöntemlerin de literatürde yer aldığı belirlenmiştir. Mekan boyutunda



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

incelenen kütüphane çalışmalarında ise çocukların fizyolojik özelliklerine uygun mekânsal düzenlemelerin, interaktif alanların ve dijital araçların entegrasyonunun çocukların katılım düzeyini, etkileşimini ve bağımsızlığını anlamlı şekilde artırdığı saptanmıştır. Çocuk dostu ve erişilebilir tasarımlar, kütüphanelerin sosyalleşme, oyun ve keşif alanları olarak kullanımını desteklemektedir. Sonuç olarak, kütüphanelerin etkili okul dışı öğrenme ortamları olarak işlev gösterebilmesi için pedagojik yaklaşım, yöntemsel çeşitlilik, aile ve toplumsal kapsayıcılık ile mekânsal düzenleme boyutları iç içe geçmiş ve birbirini destekleyen yapılar olarak işlev görmektedir.

Anahtar Kelimeler: erken çocukluk eğitimi, kütüphaneler, okul dışı öğrenme ortamları, PRISMA

Kaynakça

American Library Association. (2016). Family engagement. <https://www.ala.org/pla/initiatives/familyengagement>

Bowie, L. (2015). Libraries: Making a difference in early childhood brain development. <https://ideas.demco.com/blog/libraries-making-a-difference-in-early-childhood-brain-development/>

Cabello, V. M., & Ferk Savec, V. (2018). Out of school opportunities for science and mathematics learning: Environment as the third educator. LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education, 6(2), 3–8. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.6.2.353>

Lopez, M. E., Caspe, M., & McWilliams, L. (2016). Public Libraries: A Vital Space for Family Engagement. Harvard Family Research Project.

NAEYC. (2017). Check it out: Partnering with libraries to extend learning in the early years. <https://www.naeyc.org/resources/blog/check-it-out-partnering-libraries-extend-learning-early-years>

Neuman, S. B., Moland, N., & Celano, D. (2017). Bringing literacy home: An evaluation of the every child ready to read program. Chicago: Association for Library Service to Children and Public Library Association, 5. <https://everychildreadytoread.org/wp-content/uploads/2017/11/2017-ECRR-Report-Final.pdf>

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. PLoS medicine, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Pratt, M. E., Taylor, M., Van Huisstede, L., & Gaias, L. M. (2016). A novel take on family involvement: Public libraries as early education for the whole family. In *Family involvement in early education and child care* (pp. 67–89). Emerald Publishing. doi:10.1108/S0270-402120160000020003

Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398–405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Öncesinde STEM Yaklaşımı ile Öğrenme ve Yenilenme Becerilerinin Geliştirilmesi

Hatice Güler¹ & Erol Taş²

¹ Enerji Tesisleri İşletmeciliği, Giresun Üniversitesi

² Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Ordu Üniversitesi

Problem Durumu

Binlerce yıldır insanoğlu, atalarından devraldığı bilgileri kullanarak ve bu bilgileri geliştirerek kendi hayatında uygulamıştır. 18. yüzyılda, buharlı makinanın icadı ve endüstri devrimi, toplumların yaşamlarında hem üretim hem de tüketim anlamında köklü değişiklikler yaşanmasına sebep olmuştur (Çalapkulu, 2021). Dünyada birçok alanda meydana gelen bu gelişmeler yıllar içinde yeni endüstri devrimleriyle devam etmiştir. Dünya Ekonomik Forumu [World Economic Forum (WEF)], 2016 yılında dördüncü endüstri devrimini duyurduğu raporunda, bu değişimden bahsetmiş ve robotik, yapay zeka, yazılım ve genetik gibi pek çok farklı alanın 21. yüzyıla birlikte iç içe geçmiş, birbirini destekleyen ve geliştiren bir yapı haline geldiğini vurgulamıştır. Bu dönüşüme en hızlı şekilde uyum sağlayan ülkeler, ekonomik anlamda büyük avantaj sağlayacaktır (Çalapkulu, 2021). Birçok ülke ve şirket bu değişimi doğru analiz edebilmek, bu süreci yönetebilmek ve bir fırsata dönüştürebilmek için çalışmalara başlamıştır (Kaya, 2017).

Değişen dünyaya uyum sağlama çabası, sanayileşmenin bir gereği olan donanımlı insan gücüne olan ihtiyacı artırmıştır. Bireylerden, bilgi okuryazarlığı, karar verme, iletişim teknolojileri okuryazarlığı, işbirliği, iletişim, uyum, öz denetim, yerel ve küresel vatandaşlık, kişisel ve kültürel sorumluluk, girişimcilik, öğrenmeyi öğrenme, yaşam ve meslek becerileri gibi niteliklere sahip olmaları beklenmektedir. (Bybee, 2010). 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu nitelikler aynı zamanda eleştirel, yaratıcı, yenilikçi, analitik düşünen, problemleri çözebilen, araştıran, sorgulayan bireyler olmayı zorunlu kılmaktadır (Lai ve Viering 2012; Partnership for 21st Century Skills (P21), 2009).

21. yüzyılın getirdiği bu değişime uyum sağlayabilecek insan yetiştirme görevi eğitim sisteminin işidir (Tutkun, 2010). Teknolojinin hayatın her alanına girerek insanları değişime mecbur bıraktığı bu çağda, eğitim sisteminin de bu değişime uyum sağlayarak yeniden yapılandırılması bir gereklilik olarak görülmektedir (Trilling, 2010). Bu bağlamda bu rekabette söz sahibi olmak isteyen ülkeler; fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinleri üzerinde önemle durmakta ve bu alanlarda uzmanlaşmış üretken ve yaratıcı bireyler yetiştirmeye çalışmaktadır (Yıldırım ve Altun, 2015). Çünkü



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

katma değer sağlamanın ve endüstrileşmenin en önemli yolu teknolojik yenilikçiliğe (inovasyon) dayanmaktadır (Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), 2010). Ancak eğitim sistemi içinde bu disiplinleri ayrı ayrı öğretmek kadar birbirleriyle entegrasyonlarını sağlamak da oldukça önemlidir. Çünkü inovasyon nadiren tek disiplin gerektirir. Ancak gerçekte, K-12 sınıflarında bu disiplinler aralarında çok az bağlantı olacak şekilde veya hiç bağlantı olmadan öğretilir. Bybee'e (2013) göre bu disiplinleri bir araya getirmenin en önemli ve uygun yollarından biri STEM [Fen (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering), Matematik (Mathematics)] yaklaşımıdır.

STEM, gerçek hayatta karşılaştığımız problemlere sınırlamalar ve kriterler altında fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin bilgi ve becerilerini kullanarak çözümler getirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bununla birlikte yaşam ve kariyer becerileri, eleştirel düşünme, öğrenme ve yenilik becerileri gibi 21. yüzyıl becerilerini kullanmayı gerektirir (NAE ve NRC, 2014; Riechert ve Post, 2010). Bu doğrultuda birçok araştırmacı da STEM eğitiminin, okul öncesinden lisansa kadar tüm kademelere entegre edilerek öğretimi konusunda fikir birliğine varmışlardır (Akgündüz ve Ertepinar, 2015; Campbell vd., 2018; Engineering is Elementary (EIE), 2013; Moomaw ve Davis, 2010). Küçük çocuklar doğuştan sorgulayan, bilim insanı ve mühendis gibi çalışan, problemler karşısında sürekli soru soran ve bu problemlere yaratıcı fikirler geliştiren bireylerdir (Chesloff, 2013; Şahin, 2015). Okul öncesi eğitimin bütünleştirilmiş etkinliklere uygun olması çocukların STEM disiplinleri ve günlük hayat problemleri arasında bağ kurmalarını, STEM alanlarına ilişkin potansiyellerini keşfetmelerini sağlayabilir. Dolayısıyla, STEM eğitiminin okul öncesi dönemden başlayarak öğrenme kademelerine dahil edilmesi çocukların 21. yüzyıl becerileri ile erken yaşta tanışmaları ve fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında bir anlayış geliştirmeleri açısından gerekli olduğunu göstermektedir.

Okul öncesine STEM entegrasyonunu sağlayarak 21. yüzyıl becerilerinden öğrenme ve yenilenme becerilerinin gelişimini amaçlayan bu çalışma, alana önemli katkılar sağlayabilecek özellikler taşımaktadır.

Yöntem

Okul öncesi çocuklarına (60-72 ay) yönelik hazırlanan STEM etkinliklerinin, çocukların 21. Yüzyıl becerilerinden “öğrenme ve yenilenme becerilerine” ulaşmalarındaki etkisini inceleyen bu araştırma iç-içe karma yöntem deseni olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, ön test- son-test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması seçilmiştir.

Araştırmanın uygulanabilir örneklemi 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ordu Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız bir anaokuluna devam eden, yaşları 60- 72 aylar arasında değişen 17

deney 15 kontrol olmak üzere toplam 32 çocuk oluşturmaktadır. Bu araştırmada örneklem grubu olarak seçilen okul ve öğrenciler, rastgele (olasılıklı) olmayan ulaşılabilir örnekleme yoluyla ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmanın nitel çalışma grubunu deney grubunda bulunan çocukların 10 tanesi oluşturmaktadır. Deney grubundaki çocuklar arasından maksimum çeşitliliği sağlayacak şekilde sınıf öğretmeni ile birlikte hem sosyo kültürel açıdan hem de bilişsel seviye açısından alt, orta ve üst seviyede sayılabilecek 10 çocuk seçilmiştir.

Bu araştırmada nicel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Çocukları için Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Ölçeği (OÇÖYBÖ)” kullanılmıştır. Ölçek STEM temelli etkinliklerin 21. yüzyıl becerilerine etkisini belirlemek için deney ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Bu araştırmada nitel veri toplama araçları olarak “Etkinlik Değerlendirmeye Yönelik Görüşme Formu”, “Gözlem Formu” ve “STEM Etkinlikleri Uygulama Kağıtları” kullanılmıştır. Deneysel süreç boyunca her bir STEM etkinliğinin uygulanması esnasında her bir öğrenci için araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından ayrı ayrı gözlem formu doldurulmuştur. Ayrıca deneysel sürecin başında ve sonunda olmak üzere iki defa çocuklarla etkinlik değerlendirmeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yine deneysel süreç boyunca çocuklara çizimler yaptırılmış ve çeşitli dökümanlar toplanmıştır. Verilerin analizine geçilmeden önce ölçme araçlarıyla toplanan verilerin betimsel istatistikleri hesaplanmış ve normal dağılım sergileyip sergilemediğine bakılmıştır. Normallik analizlerinde verilerin normal dağıldığı kabul edildikten sonra analizlerde parametrik testlerden grup içi ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırıldığı alt problem durumlarında ilişkili örneklem için t testi yapılmıştır. Gruplar arası ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırıldığı alt problem durumlarında ise ilişkisiz örneklem için t testi kullanılmıştır. Ayrıca kontrol ve deney grubundaki okul öncesi çocukların OÇÖYBÖ’nün alt boyutlarından aldıkları ön ve son test ortalama puanları tek faktörlü MANOVA ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda verilerin analizinde veri toplama araçlarının yapısı, toplanan verilerin türü, özellikle çalışmada ele alınan sorun dikkate alınarak yarı yapılandırılmış gözlem formunun analizinde betimsel analiz, gözlem notları, görüşme verileri ve tasarım kağıtlarından elde edilen verilerin analizinde de nitel içerik analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

- STEM eğitimi öncesi, deney ve kontrol grubundaki çocukların öğrenme ve yenilenme becerileri düzeyleri benzer seviyededir. STEM eğitimi sonrası deney grubundaki çocukların öğrenme ve yenilenme becerileri düzeyleri kontrol grubundaki çocukların öğrenme ve yenilenme becerileri düzeylerinden anlamlı derecede daha fazla gelişim göstermiştir.
- Deney grubundaki çocukların STEM eğitimi sonrasında öğrenme ve yenilenme becerileri düzeyleri STEM eğitimi öncesine göre anlamlı derecede daha fazla gelişim göstermişken kontrol grubunda anlamlı bir fark görülmemiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Deney grubundaki çocukların STEM eğitimi sonrasında OÇÖYBÖ'nün alt boyutları olan yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği becerileri düzeyleri kontrol grubu çocuklarına göre anlamlı derecede daha fazla gelişim göstermiştir.
- Deney grubuna uygulanan STEM etkinliklerinin çocuklardaki esneklik, özgünlük becerilerini artırdığı ve başladığı işi bitirme konusunda daha sabırlı davranmaları yaratıcılık ve yenilenme becerilerinin geliştiğinin göstergesidir. Ayrıca çocukların problem durumunu kolayca fark ettikleri görülmüştür. STEM etkinliklerinin çocukları fikir üretmeye teşvik ederek ürün geliştirme sırasında gözlenen değişimler eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştiği konusunda bizlere fikirler verebilir. Bununla birlikte STEM etkinliklerinin çocuklar arasında yardımlaşmayı ve birbirleriyle fikirlerini paylaşmayı geliştirdiği, etkinliklere karşı motivasyonlarını artırdığı, ilerleyen süreçte de arkadaşlarıyla ortak noktada buluşma ve birlikte başarıma hissini yaşamalarını sağladığı görülmektedir. Bu da çocukların iletişim ve iş birliği becerilerinin geliştiğini bizlere ifade etmektedir.

Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl becerileri, öğrenme ve yenilenme becerileri, STEM eğitimi, okul öncesi eğitim

Kaynakça

Akgündüz, D. & Ertepinar, H. (2015). STEM Eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi? İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.

Bybee, R. W. (2010). What is STEM education. Science, 329, 996.

Bybee, R. W. (2013). The case for STEM education: Challenges and opportunities. Arlington, Virginia: National Science Teachers Association Press.

Campbell, C., Speldewinde, C., Howitt, C. & MacDonald, A. (2018). STEM practice in the early years. Creative Education, 9, 11-25.

Chesloff, J. D. (2013). STEM education must start in early childhood. Education Week, 32(23), 27-32.

Çalapkulu, S. (2021). Sanayi devrimleri ve endüstri 4.0. Sektör Dergisi: <https://www.sektorumdergisi.com/sanayi-devrimleri-ve-endustri-4-0/> (Erişim Tarihi: 11.03.2023) adresinden alındı

Engineering is Elementary (EIE). (2013). Here comes the sun: Engineering insulated homes. United States of America: Museum of Science.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaya, S. (2017). Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğrenci tükenmişliği ve okul bağlılığı ile ilişkisi. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Lai, E. R. & Viering, M. (2012). Assessing 21st century skills: Integrating research findings. . Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, Vancouver, B.C., Canada.

Moomaw , S. & Davis, J. A. (2010). STEM comes to preschool. Young Children, 65(5), 12-18.

National Academy of Engineering (NAE), & National Research Council (NRC). (2014). STEM integration in K-12 education: Status, prospect and an agenda for research. Editörler: Honey, M., Pearson, G., Schweingruber, H., Washington DC: National Academies Press.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). Measuring innovation: A new perspective-online version.
http://www.oecd.org/document/22/0,3746,en_41462537_41454856_44979734_1_1_1_1,00.html
(Erişim Tarihi: 16.03.2023) adresinden alındı

Partnership for 21st Century Skills (P21). (2009). Framework for 21st century learning.
<http://www.p21.org/our-work/p21-framework> (Erişim Tarihi: 18.03.2023) adresinden alındı

Riechert, S. E. & Post, B. K. (2010). From skeletons to bridges & other STEM enrichment exercises for high school biology. The American Biology Teacher, 72(1), 20-22.

Şahin, A. (2015). A practice-based model of STEM teaching: STEM students on the stage (SOS). Rotterdam, Boston: Sense Publishers.

Trilling, B. (2010). Leading learning in our times. Principal, 89(3), 8-12.

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

World Economic Forum (WEF). (2016). Drivers of change. The Future of Jobs.
<https://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/drivers-of-change> (Erişim Tarihi: 03.03.2023) adresinden alındı

Yıldırım, B. & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi, 2(2), 28-40.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Puanlama Tekniklerinin Birey ve Madde İstatistiklerine Etkisinin Rasch ve Çok Yüzeyli Rasch Modeliyle İncelenmesi

Nuri Doğan ¹, Ayşegül Ögütçen ² & Berrin Akman ³

¹ Ölçme ve Değerlendirme, Hacettepe Üniversitesi

² Okul Öncesi Eğitimi

³ Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Uzamsal algı belirli bir alanı tanımayı, görsel öğeler arasındaki ilişkileri ve konumu anlamlandırmayı sağlayan becerilerdir (Saj & Barisnikov, 2015). Uzamsal becerilerin ileri dönemdeki matematik başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu bilinmektedir (Ouyang ve ark., 2022; Wang ve ark., 2021). Bu nedenle uzamsal becerilerin erken çocukluk döneminde geçerli ve güvenilir şekilde değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonuçları doğrultusunda öğretimsel planlamalar yapılması oldukça önem taşımaktadır.

Neredeyse bütün test kuramları testlerin ve testteki maddelerin kalitesini analiz etmeye odaklanır. Bu süreçte test maddeleri içerik ve istatistiksel özellikleri bakımından değerlendirilebilir (Paek ve ark., 2021). Test ve maddelerin istatistiksel özelliklerinin belirlenmesinde puanların yapısı önemli rol oynamaktadır. Testlerde yaygın olarak kullanılan çoktan seçmeli sorular geniş bir çeşitliliğe ve farklı puanlamaya imkân veren yapıdadırlar. Bu nedenle çoktan seçmeli testlerde hangi tür puanlamanın yapıldığı test ve madde istatistikleri ile parametrelerini etkileyebilmektedir. Örneğin maddelerin ikili (dichotomous-binary), çok kategorili (polytomous) veya ağırlıklandırılmış (weighted) olarak puanlanması sonuçları etkileyebilmektedir (Benton, 2018). Diğer yandan Wright ve Masters (1982) puanlama farklılıklarının analiz modelleri ve sonuçları değiştirdiği üzerinde durmuştur. Ölçme sürecinde aynı özellik farklı şekillerde puanlanabilmektedir. Çeşitli puanlama tekniklerini değerlendirmek, hangi tür puanlamaların kullanılmasının daha uygun olduğunu incelemek ise Rasch analizi ile mümkündür (Boone, 2017).

Uzamsal beceriler ve alt boyutlarına ait farklı tanımlamaların ve çok çeşitli değerlendirmelerin olması alanyazında karşılaşılan zorluklar arasında yer almaktadır (Schenck & Nathan, 2024). Erken çocukluk döneminde uzamsal algı becerilerini değerlendiren pek çok ölçme aracı bulunmakla birlikte (Aslan, 2004; Gök Çolak, 2021; Hawes ve ark., 2019; İvrendi ve ark., 2018; Korkmaz, 2017; Ögütçen ve ark., 2025; Sezer & Güven, 2016), ölçme araçlarındaki puanlama tekniklerinin ölçme sonuçları üzerindeki



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

etkisi çoğu zaman göz önünde bulundurulmamaktadır. Bu araştırmada birden çok doğru cevabı olan seçmeli madde türünün yer aldığı “Erken Çocukluk Dönemi Uzamsal Algı Testinin (EDUAT)” Şekilleri Tanıma alt boyutundaki maddeler için farklı puanlama yapıldığında birey ve madde istatistiklerinin bundan nasıl etkilendiği Rasch ve Çok yüzeyli Rasch modeliyle incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma ilişkisel ve betimsel özellikler taşımaktadır. Araştırmada farklı puanlama teknikleriyle oluşturulan verilere uygulanan Rasch ve Çok Yüzeyli Rasch analizi ile elde edilen madde, test ve uyum istatistiklerinin karşılaştırılması söz konusu olacaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Denizli il merkezindeki anasınıfları ve anaokulları içerisinde gönüllü katılım sağlayan 60-72 ay arasındaki toplam 499 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada Ögütçen ve ark. (2025) tarafından geliştirilen, 5-6 yaş arasındaki çocukların uzamsal algı becerilerini ölçmeyi amaçlayan “Erken Çocukluk Dönemi Uzamsal Algı Testinin (EDUAT)” Şekilleri Tanıma boyutu kullanılmıştır. Ölçme aracı araştırmacılar tarafından ölçek geliştirme ilkelerine uygun olarak geliştirilmiştir. “2 Boyutlu Şekilleri Tanıma” ve “3 Boyutlu Şekilleri Tanıma” olmak üzere iki alt boyuttan ve toplam dokuz maddeden oluşmakta, 0-2 ile 0-4 arasında puanlanmaktadır. Bu maddeler birden fazla doğru cevabı olan seçmeli madde formatındadır ancak tüm cevaplar işaretlenirse 1-0 şeklinde puanlama da yapılabilmektedir. Bu nedenle farklı puanlama tekniklerine elverişlidir. Buna dayanarak “Şekilleri Tanıma” boyutunda yer alan maddeler öncelikle tüm doğru cevapları veren ve yanlış seçenek işaretlemeyen öğrencilere 1, diğer olası cevapları veren öğrencilere 0 puan vererek 1-0 puanlanmış; ardından öğrencilerin verdiği doğru cevap sayısına göre kısmi puanlama yapılmış; son olarak yanlış seçeneklerin işaretlenmesini de dikkate alan yapılandırılmış grid temelli puanlama yapılmıştır. Bu işlemlerin ardından Rasch ve Çok Yüzeyli Rasch analizi yapılarak sonuçlar karşılaştırılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

“Erken Çocukluk Dönemi Uzamsal Algı Testinin (EDUAT)” Şekilleri Tanıma alt boyutunda yer alan maddeler için farklı puanlama yapıldığında birey ve madde istatistiklerinin bundan nasıl etkilendiği incelemeyi amaçlayan bu araştırmada elde edilen verilen analizi sonucunda Rasch analizinin farklı puanlamalar için analiz teknikleri içerdiğini göz önünde bulundurulduğunda, EDUAT Şekilleri Tanıma boyutunda yer alan maddelerin kısmi ve yapılandırılmış grid puanlamalarının benzer, 1-0 puanlamalarının ise farklı sonuçlar vermesi beklenmektedir. En düşük model veri uyumu ve güvenilirliğin 1-0 puanlamada elde edilmesi; kısmi ve yapılandırılmış grid puanlamaları tekniklerinin ise birbirine benzer ve yüksek düzeyde model veri uyumu ve güvenilirliğe sahip olması, daha duyarlı sonuçlar alınması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Rasch modeli, çok yüzeyli rasch Modeli, madde puanlama



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

Aslan, D. (2004). Anaokuluna devam eden 3-6 yaş grubu çocuklarının temel geometrik şekilleri tanımlarının ve şekilleri ayırt etmede kullandıkları kriterlerin incelenmesi (Yayın No. 146022) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Benton, T. (2018, November). Exploring the relationship between optimal methods of item scoring and selection and predictive validity. Paper presented at the 19th annual conference of the Association for Educational Assessment in Europe, Arnhem-Nijmegen, The Netherlands.

Boone, W. J. (2016). Rasch analysis for instrument development: Why, when, and how? CBE—Life Sciences Education, 15(4), rm4. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-04-0148>

Gök Çolak, F. (2021). Okul öncesi dönemde çocuklar için uzamsal düşünme becerileri testinin geliştirilmesi ve çocukların uzamsal düşünme becerilerinin incelenmesi (Yayın No. 700309) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Hawes, Z., Moss, J., Caswell, B., Seo, J., & Ansari, D. (2019). Relations between numerical, spatial, and executive function skills and mathematics achievement: A latent-variable approach. Cognitive Psychology, 109, 68-90. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2018.12.002>

İvrendi, A., Erol, A. ve Atan, A. (2018). 5-6 yaş çocuklarına yönelik geometri ve uzaysal algı testinin geliştirilmesi. Kastamonu Education Journal, 26(6), 1823-1833. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2097>

Korkmaz, H. İ. (2017). Doğal açık alanlarda uygulanan sorgulama temelli etkinliklerin çocukların geometrik ve uzamsal düşünme becerilerine etkisi (Yayın No. 484097) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Ouyang, X., Zhang, X., & Zhang, Q. (2022). Spatial skills and number skills in preschool children: The moderating role of spatial anxiety. Cognition, 225, 105165. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2022.105165>

Öğütçen, A, Akman, B. ve Doğan, N. (2025). Erken çocukluk dönemi uzamsal algı testi'nin geliştirilmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [PAÜEFD], 64, 400-421. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1515536>

Paek, I., Liang, X., & Lin, Z. (2021). Regarding item parameter invariance for the Rasch and the 2-parameter logistic models: An investigation under finite non-representative sample calibrations.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives, 19(1), 39–54.
<https://doi.org/10.1080/15366367.2020.1754703>

Saj, A., & Barisnikov, K. (2015). Influence of spatial perception abilities on reading in school-age children. *Cogent Psychology*, 2(1). <https://doi.org/10.1080/23311908.2015.1049736>

Schenck, K. E., & Nathan, M. J. (2024). Navigating spatial ability for mathematics education: A review and roadmap. *Educational Psychology Review*, 36(3), Article 90.
<https://doi.org/10.1007/s10648-024-09890-0>

Sezer, T. & Güven, Y. (2016). Erken geometri beceri testinin geliştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33),1-22.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/27013/284044>

Wang, S., Hu, B. Y., & Zhang, X. (2021). Kindergarteners' spatial skills and their reading and math achievement in second grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 57, 156–166.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.06.006>

Wright, B. D., & Masters, G. N. (1982). *Rating scale analysis*. MESA Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Öncesi Çocukların Rutin Etkinlikler Sırasında Gözlenen Davranış Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi

Adalet Kandır ¹, Tülay Gül Taşkın Gökçe ¹ & Elif Esra Çevik ¹

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Erken çocukluk döneminde öz-düzenleme becerileri, çocukların sosyal uyum ve akademik hazır bulunuşluklarında belirleyici bir rol oynamaktadır (Bronson, 2000; Denham, Bassett, & Zinsser, 2012). Öz-düzenleme; bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlardan oluşan çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmakla birlikte, okul öncesi sınıf ortamlarında özellikle davranışsal düzenleme (behavioral regulation) daha görünür biçimde gözlemlenebilmektedir. Yönergeye uyma, sıra bekleme, dürtü kontrolü ve görev tamamlama gibi davranış göstergeleri, çocukların sınıf akışına uyum sağlamalarında ve öğrenme fırsatlarını kullanmalarında kritik öneme sahiptir (McClelland, Cameron, & Connor, 2007; Ponitz et al., 2009).

Okul öncesi eğitim programları, çocuklara yalnızca bilişsel kazanımlar sunmakla kalmayıp aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimi desteklemeyi de hedeflemektedir. Bu bağlamda günlük rutinler, çocuklara öngörülebilirlik ve güven hissi kazandıran, sosyal kuralları içselleştirmelerine ve bireysel sorumluluk geliştirmelerine katkı sağlayan temel süreçlerdir (MEB, 2024). Ancak rutinler yalnızca bir “akış düzenleme aracı” olarak değil, aynı zamanda öz-düzenleme becerilerinin gelişmesi için sistematik fırsatlar sunan pedagojik bağlamlar olarak değerlendirilmelidir.

Literatürde yapılan çalışmalar, sınıf rutinlerinin öz-düzenleme davranışlarını gözlemlemek için verimli bağlamlar sunduğunu ortaya koymaktadır. Rimm-Kaufman ve arkadaşları (2009), geçişler sırasında yüksek öz-düzenleme düzeyine sahip çocukların daha hızlı uyum sağladıklarını ve problem davranışlarının azaldığını belirtmiştir. McClelland ve arkadaşları (2007), davranışsal düzenleme göstergelerinin (dikkatini sürdürme, yönergeye uyma, dürtü kontrolü) çocukların akademik başarılarıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir. Eckert ve Roos (2021) ise yemek, giyinme ve temizlik gibi rutinlerde bekleme, görev tamamlama ve duygu kontrolü davranışlarının belirgin biçimde ortaya çıktığını saptamıştır. Bu bulgular, rutinlerin davranışsal düzenleme için “kritik anlar” sunduğunu açıkça göstermektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bununla birlikte, mevcut araştırmaların çoğu standartlaştırılmış görevler (r. HTKS, DCCS) veya uluslararası ölçekler üzerinden yürütülmüştür. Türkiye bağlamında, Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2024 yılında güncellediği okul öncesi eğitim programı rutinleri (güne başlama, oyun, geçiş, beslenme, dinlenme, günü değerlendirme/vedalaşma) erevesinde doğal gözlemlere dayanan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla, günlük rutinlerin davranışsal düzenleme bağlamındaki işlevlerini yerel program yapısı içinde sistematik biçimde incelemek alanda önemli bir boşluğu doldurabilir.

Bu araştırma, söz konusu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Çalışmada, okul öncesi çocukların günlük rutinler sırasında sergiledikleri davranışsal düzenleme göstergeleri sistematik gözlem yoluyla incelenecek; ayrıca ğretmen raporlarıyla karşılaştırılarak bulguların ölçüt geçerliği değerlendirilecektir. Böylece, (1) Türkiye bağlamında rutin-temelli gözlemlerle davranış düzenlemeye dair özgün veriler sağlanacak, (2) MEB programı ile uyumlu uygulama nerileri geliştirilecek, (3) gözlemsel ve ğretmen raporu verilerinin birlikte kullanımıyla uygulama ve politika düzeyinde güçlü çıkarımlar üretilecektir.

Yöntem

Bu araştırma, doğal ortamda çok oturumlu gözlemsel desenle yürütülmüş ve nicel-nitel bileşenlerin birlikte kullanıldığı karma betimsel bir yaklaşım benimsemiştir. Gözlemler, Millî Eğitim Bakanlığı’nın güncellenen Okul ncesi Eğitim Programı’nda yer alan günlük rutinler sırasında, sınıfın doğal akışı bozulmadan gerçekleştirilmiştir (MEB, 2024). Bu tercih, davranışsal düzenleme göstergelerinin doğal ve tekrar eden bağamlarda ortaya çıkmasını sağlayan literatürle tutarlıdır (Bronson, 2000; McClelland, Cameron & Connor, 2007).

Araştırmanın alışma grubunu Ankara’da iki okul öncesi kurumunda eğitim alan 48–72 aylık toplam 32 ocuk (16 kız, 16 erkek) oluşturmaktadır. Katılımcılar kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenmiş, veli onamı ve kurum izinleri alınmıştır. Öğretmenler, rutinlere ilişkin kısa formu doldurarak gözlemsel verileri desteklemiştir.

Gözlemler yalnızca rutinler bağlamında yürütülmüştür. MEB (2024) programına göre incelenen rutinler şunlardır: güne başlama zamanı, oyun zamanı, geçişler, beslenme, dinlenme/sessiz zaman ve günü değerlendirme/vedalaşma. Bu sınıflama, davranışsal göstergelerin her rutinde farklı biçimlerde ortaya çıkmasını sistematik olarak inceleme imkânı sunmuştur (Rimm-Kaufman et al., 2009; Eckert & Roos, 2021).

Veri toplamada iki araç kullanılmıştır. Birincisi, Momentary Time Sampling (30 saniyelik aralıklarla işaretleme) ve olay örneklemesine dayalı Günlük Rutin Davranış Gözlem Formudur. Formda yönergeye uyma, sıra bekleme/dürtü kontrolü, dikkati sürdürme, görev tamamlama/materyal toplama, akranla işbirliği ve duygusal düzenleme göstergeleri 0–3 aralığında puanlanmıştır (Bronson, 2000;



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ponitz et al., 2009). Her madde için “fırsat oluştu/oluşmadı” işaretlemesi yapılmıştır. İkinci araç, öğretmen görüşlerini içeren kısa formdur.

Her çocuk farklı günlerde en az üç gözlem oturumuyla izlenmiştir. Her oturum yaklaşık 20 dakika sürmüş ve 40 gözlem işareti kaydedilmiştir. Kritik davranışlar olay kaydıyla desteklenmiştir. İki gözlemci kodlama yapmış, oturumların %25’inde eşzamanlı puanlama ile ≥ 70 Cohen’s κ ve %80 üzeri uyum sağlanmıştır (McKevitt & Elliott, 2004; Al-Hendawi et al., 2025).

Veriler, tanımlayıcı istatistiklerle analiz edilmiş; rutinlere göre davranış düzenleme düzeyleri karşılaştırılmıştır. Olay kayıtları betimsel içerik analiziyle desteklenmiş, öğretmen raporları ölçüt geçerliği amaçlı kullanılmıştır. Çok oturumlu gözlem, çoklu veri kaynağı ve fırsat işaretlemesi geçerliği artıran başlıca stratejiler olarak uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, okul öncesi çocukların günlük rutinler sırasında sergiledikleri davranış düzenleme becerilerinin rutine göre değişiklik göstereceği öngörülmektedir. Geçiş anlarında sıra bekleme, yönergeye uyma ve dürtü kontrolünün diğer rutinlere kıyasla daha belirgin olması beklenmektedir (Rimm-Kaufman et al., 2009). Beslenme zamanının görev tamamlama, öz bakım ve sorumluluk alma davranışlarını görünür kılacağı; oyunun ise akranla işbirliği, paylaşma ve sosyal etkileşimi destekleyeceği düşünülmektedir (Ramani, 2012; Eckert & Roos, 2021).

Dinlenme veya sessiz zamanlarda dikkati sürdürme ve davranış kontrolünün ön plana çıkacağı; güne başlama ve vedalaşma süreçlerinde ise duygu düzenleme becerilerinin daha fazla gözleneceği öngörülmektedir (Ponitz et al., 2009; Denham, Bassett & Zinsser, 2012).

Genel olarak, farklı rutinlerin davranışsal düzenlemenin farklı boyutlarını açığa çıkaracağı; bu durumun öğretmen gözlemleriyle desteklenmesi halinde ölçüt geçerliği açısından anlamlı sonuçlar sunacağı tahmin edilmektedir. Elde edilecek bulguların, rutinlerin sınıf yönetiminde öz-düzenlemeyi destekleyici pedagojik fırsatlar olarak kullanılmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: erken çocukluk, rutin etkinlikler, gözlem

Kaynakça

Al-Hendawi, M., Kaderavek, J., & Pianta, R. (2025). Direct observation systems for child behavior assessment in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 53, 45–62.

Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143.

Eckert, K., & Roos, J. (2021). Self-regulation in everyday preschool routines: Observational perspectives. *Journal of Early Childhood Research*, 19(3), 213–229.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., & Connor, C. M. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 133–148.

McKevitt, B. C., & Elliott, S. N. (2004). Observations and ratings of preschool children's social behavior: Issues of reliability, validity, and generalization. *Psychology in the Schools*, 41(7), 813–828.

MEB. (2024). Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı. Millî Eğitim Bakanlığı.

Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 605–619.

Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 35–50.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Psikolojik Sağlık ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bengi Nur İşler ¹, Arjin Aksoy ² & Berrin Akman ²

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Yıldız Teknik Üniversitesi

² Okul Öncesi Öğretmenliği, Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Çocukların öğretmenleriyle sürekli etkileşimde oldukları okul öncesi dönemde öğretmenin sınıf yönetimi becerileri büyük öneme sahiptir (Jacobson, 2003). Öğretmenlerin sınıfı yönetme becerisine sahip olması etkili bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturmaya (Denizel-Güven ve Cevher, 2005) ve öğrencilerin başarı düzeylerini artırıp sınıf içinde daha az problem yaşanmasına (Aküzüm ve Altunhan, 2017) yol açmaktadır. Araştırmalar, sınıf yönetimi becerilerine sahip öğretmenlerin öğrencilere olumlu davranışlar kazandırmada (Terzi, 2002), akademik başarıyı artırmada (Dinçer ve Akgün, 2015) ve eğitim sürecinin kalitesini yükselterek öğrenme deneyimlerini daha anlamlı hale getirmede önemli etkileri olduğunu göstermektedir (Zembat vd., 2017). Buna karşılık, yetersiz sınıf yönetimi becerilerine sahip öğretmenlerin, öğrenciler üzerinde uzun vadede olumsuz akademik, davranışsal ve sosyal sonuçlara yol açabildiği belirtilmektedir (Reinke ve Herman, 2002). Bu nedenle eğitim faaliyetlerinin niteliğini artırabilmek, etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmek ve gelişimlerini en iyi şekilde destekleyebilmek için öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri konusunda donanımlı olmaları ve sınıflarındaki düzeni yönetebilmeleri bir gerekliliktir (Evertson ve Weinstein, 2006).

Ungar (2011), psikolojik sağlamlığı tanımlarken kişinin çevresiyle kurduğu dinamik etkileşimlerin bir yansıması olduğunu belirtmektedir. Bu etkileşimlerin kişinin sıkıntı altında iyi olma halini sürdürebilme potansiyelini artırsa da potansiyelin gerçekleşmesi için sunulan fırsatların anlamlılığı ve kaynakların kalitesiyle yakından ilişkili olduğunu da vurgulamaktadır (Ungar, 2011). Kişinin psikolojik sağlamlığı yalnızca içsel bir süreç olmaktan öte, çevresel faktörler ve sosyal destek mekanizmalarının da önemli rol oynadığı bir kavram olarak görülmektedir. Psikolojik sağlamlık, öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci ihtiyaçlarını karşılama ve yoğun mesleki taleplere uyum sağlama gibi kritik görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları zorluklara dayanma ve daha sonra bu zorlukların üstesinden gelme kapasitesi olarak tanımlanabilir (Akgün, 2021). Stresli durumları etkili bir şekilde yönetememe, bireyin kendine olan inancı üzerinde zararlı bir etkiye sahip olabilir. Bu noktada psikolojik sağlamlık, öğretmenin iyi oluşu, mesleki performansını ve başarısını korumaya yardımcı olan bir özellik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin psikolojik sağlamlığı, işlerinde



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

karşılaştıkları çok sayıda talep ve kısıtlamaya rağmen hem verimliliklerini hem de iyi oluşlarını sürdürmeleri açısından oldukça önemlidir (Mansfield vd., 2016). Çünkü düşük psikolojik sağlık düzeyine sahip öğretmenlerin yıpranma ve tükenmişlik yaşama olasılığı daha yüksek olup, bu durum hem eğitim kalitesinde düşüşe hem de öğrencilerin başarılarında gerilemeye yol açabilmektedir (Boyd, 2013).

Maslach ve diğerleri (2001), tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olarak detaylı bir şekilde üç boyutlu bir sendrom olarak ele almıştır. Bu tükenmişlik iş ortamında önemli bir sorun olarak tanımlanır (Maslach vd., 2001). Öğretmenlik, etkileşim gerektiren bir meslek olduğundan, öğretmenlerden sabırlı, olumlu ve kontrollü bir tutum sergilemeleri beklenir (Kinman vd., 2011). Ancak olumsuz duygularını bastırma çabası, öğretmenlerin psikolojik refahını da doğrudan etkileyebilir. Bu nedenle, öğretmenlik mesleği gibi yüksek sorumluluk gerektiren meslekler, tükenmişlik açısından yüksek risk grubunda yer alır (Gökhan ve Kılıç, 2023). Buna ek olarak eğitimde kaliteyi artırmanın en önemli unsurlarından biri öğretmenlerin mesleki tatmininin sağlanmasıdır (Akman vd., 2010). Eğitim ortamlarında karşılaşılan sorunlar, öğretmenlerin zamanla kendileri, öğrencileri ve mesleklerine dair olumsuz duygu ve düşünceler geliştirmelerine neden olabilmekte bu da tükenmişliğe yol açabilmektedir (Akman vd., 2010). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliği, öğretmen-çocuk etkileşimini olumsuz yönde etkilemektedir (Gökhan ve Kılıç, 2023).

Sınıf yönetimi becerilerinin etkili bir şekilde uygulanmaması, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu ve verimliliğini azaltırken, psikolojik sağlamlıklarını ve tükenmişlik düzeylerini de etkileyebilmektedir. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlamlıkları ve tükenmişlik düzeylerini anlamak ve sınıf yönetimi becerilerinin bu süreçteki rolünü incelemek, öğretmenlerin iş yükünü hafifletmek, mesleki tatminlerini artırmak ve eğitim kalitesini yükseltmek için kritik öneme sahiptir.

Yöntem

Araştırma, nicel bir yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiş ve ilişkisel bir araştırma deseni benimsenmiştir. Bu desen, değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamayı ve sonuçları tahmin etmeyi amaçlamaktadır (Fraenkel vd., 2012). Bu çalışma kapsamında, Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere ulaşılmıştır. Ölçüm araçları olarak Connor-Davidson Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Kısa Formu (Kaya ve Odacı, 2021), Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (İnce ve Şahin, 2011) ve Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (Dinçer ve Akgün, 2015) kullanılmıştır. Yapılan analizlerde, her bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi adım adım değerlendirilmiştir. Bu tasarım, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık ve tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Katılımcılar kolay örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler sosyal medya platformları, profesyonel ağlar ve araştırmacıların kişisel ve profesyonel bağlantıları aracılığıyla paylaşılan çevrimiçi bir anket yoluyla toplanmıştır. Katılım gönüllülük esasına dayalı olup, anonimliği sağlamak amacıyla tanımlayıcı hiçbir bilgi toplanmamıştır. Ankete başlamadan önce katılımcılar çalışmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş ve onayları alınmıştır. Bu yöntem, gönüllü katılım esasına dayalı olarak okul öncesi öğretmenlerinin çalışmaya katılmasını sağlamıştır.

Veri toplama süreci devam etmektedir. Burada sunulan analizler 111 kişi üzerinden yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizi, istatistiksel bir yazılım programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Veri analiz sürecinde aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmıştır: Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini ve mesleki niteliklerini tanımlamak amacıyla frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Araştırmanın temel değişkenlerine (psikolojik sağlamlık, tükenmişlik ve sınıf yönetimi becerileri) ait puan dağılımlarını özetlemek için ise ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (SD), minimum ve maksimum değerler kullanılmıştır. Ayrıca, değişkenlerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını test etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir.

Öğretmenlerin puanlarının demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla parametrik testlerden yararlanılmıştır. İki bağımsız gruba sahip değişkenler (medeni durum, mezun olunan bölüm, kurum türü, okulun bulunduğu yer vb.) için Bağımsız Gruplar T-Testi, ikiden fazla gruba sahip değişkenler (yaş, çocuk sayısı, eğitim durumu, mesleki deneyim vb.) için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farklılık tespit edildiğinde, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD testi uygulanmıştır. Araştırmanın sürekli değişkenleri olan psikolojik sağlamlık, tükenmişlik ve sınıf yönetimi puanları arasındaki ilişkilerin yönü ve gücünü belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Psikolojik sağlamlığın, tükenmişlik alt boyutları ve sınıf yönetimi becerileri alt boyutlarını (mesleki beceri ve öğretmen-çocuk etkileşimi) yordama düzeyini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmış; bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki toplam ve göreceli etkileri incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma kapsamında elde edilen ilk sonuçlara göre üniversitelerin Okul Öncesi Öğretmenliği programından mezun olanların Çocuk Gelişimi programı mezunlarına göre anlamlı derecede daha yüksek duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıkları görülmektedir. Mesleki beceri puanlarında ise farkın Çocuk Gelişimi programı mezunları lehine olduğu bulunmuştur.

Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin psikolojik sağlamlık puanları arasında çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmakta ve farkın devlet okulunda çalışan öğretmenlerin lehine



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

olduğu görülmektedir. Duyarsızlaşma puanları incelendiğinde, il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ilçede görev yapan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek duyarsızlaşma yaşadığı tespit edilmiştir. Kişisel başarı puanlarında ise farkın ilçede görev yapan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin duyarsızlaşma puanları arasında çalıştıkları sınıfın yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur; 36-48 ay yaş grubuyla çalışan öğretmenlerin duyarsızlaşma puanları diğer gruplara göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı puanları ile mesleki beceri, öğretmen-çocuk etkileşimi ve psikolojik sağlık puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Mesleki beceri, öğretmen-çocuk etkileşimi ve psikolojik sağlık arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma azalmaktadır. Kişisel başarı ve psikolojik sağlık puanları arttıkça mesleki beceri düzeyleri artmaktadır. Çoklu regresyon analizi sonucunda, öğretmenlerin kişisel başarı algılarının mesleki becerinin en güçlü yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi öğretmenleri, sınıf yönetimi becerileri, psikolojik sağlık, tükenmişlik

Kaynakça

Akgün, Ö. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi (Master's thesis, Anadolu University (Turkey)).

Akman B, Taskin N, Özden Z., ve Çortu F. (2010). A study on preschool teachers' burnout. Elementary Education Online, 9. 807-815.

Aküzüm, C., & Altunhan, M. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Kaynaştırma Eğitimi Yeterliklerinin İncelenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi (31), 779-802.

Boyd, M. (2013). "I love my work but..." The professionalization of early childhood education. The Qualitative Report, 18(71), 1-20.

Çimen, S., (2007). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri ile öz yeterlik algıları. Kocaeli Üniversitesi, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

Denizel-Güven, E., & Cevher, F.N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2), 1-22.

Dincer, Ç., & Akgün, E., (2015). Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. Eğitim ve Bilim. 40. 187-201.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. Hand book of classroom management: Research, Practice, and Contemporary Issues, 3(1), 16.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in Education (8th ed.). McGraw Hill LLC.

Gokhan, O., & Kılıç, R. (2023). İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki. Babür, 2(1), 93–121.

İnce, N. B., ve Şahin, A. E. (2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu’nu Türkçe’ye uyarlama çalışması. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 6(2), 385-399.

Jacobson, L. (2003). Early years. EducationWeek, 23(15), 6-11.

Kaya, F., & Odacı, H. (2021). Connor-Davidson Psikolojik Sağlamlık Ölçeği kısa formu: Türkçe’ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. HAYEF: Journal of Education, 18(1), 38-54.

Kinman, G., Wray, S. and Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: the role of workplace social support. Educational Psychology. 31(7). 843-856.

Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. Teaching and Teacher education, 54, 77-87.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. Annual Review of Psychology, 52(1), 397–422.

Reinke, W. & Herman, K. (2002). Creating school environments that deter antisocial behaviors in youth. Psychology in the Schools, 39, 549–559.

Terzi, A. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 155-156.

Ungar, M. (Ed.). (2011). The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice. Springer Science & Business Media.

Zembat, R., Tunçeli-İlknur, H. & Yavuz-Akşin, E. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3), 24-43.

İlkokul Çağındaki Çocukların Riskli Oyun Deneyimlerine İlişkin Anne Görüşlerinin İncelenmesi

Derya Uyar ¹ & Esin Sezgin ²

¹ Çocuk Gelişimi

² Çocuk Gelişimi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Problem Durumu

Oyun, çocukların yaşamında yalnızca bir eğlence aracı değil, aynı zamanda öğrenme, gelişim ve çevreyle etkileşimin en doğal yollarından biridir. Çocuklar oyun aracılığıyla dünyayı keşfeder, fiziksel becerileri gelişir, sosyal ilişkiler kurar ve duygusal olarak kendilerini ifade etmeyi öğrenir. Bu kapsamda oyun, çocuğun çok yönlü gelişimi açısından vazgeçilmez bir deneyim olarak görülmektedir (Brussoni, Olsen, Pike & Sleet, 2012). Özellikle riskli oyunlar, çocukların kendi sınırlarını keşfetmesine, özgüven geliştirmesine, karar verme becerilerini güçlendirmesine ve fiziksel dayanıklılık kazanmalarına katkıda bulunur. Riskli oyun, yüksekten atlama, hızlı kayma, tırmanma, zıplama, bisiklet sürme, denge kurma ya da kontrolün çocuğun kendisinde olduğu, hafif düzeyde risk içeren oyun türlerini kapsar (Sandseter, 2009). Bu tür oyunlar, çocukların yalnızca fiziksel becerilerini değil, aynı zamanda problem çözme, dikkat kontrolü, risk değerlendirme ve öz düzenleme becerilerini de desteklemektedir (Brussoni vd. 2015; Little & Wyver, 2008). Çocuklar gelişimsel olarak risk almaya açıktır. Merak duygusu, keşfetme isteği ve hareket ihtiyacı onları doğal olarak riskli oyunlara yöneltir. Ancak çocukların bu oyunlara katılımı büyük ölçüde ebeveynlerin tutumları tarafından şekillenir. Ebeveynlerin risk algısı, koruyucu yaklaşımları veya destekleyici tutumları, çocukların riskli oyun deneyimlerini sınırlandırabilir ya da güçlendirebilir (Cevher-Kalburan, 2014; Karakuş, 2021). Birçok ebeveyn, riskli oyunları “zarar görme olasılığı yüksek” etkinlikler olarak değerlendirmekte ve bu nedenle kısıtlayıcı bir yaklaşım sergilemektedir (Wyver vd., 2010). Bu durum, çocukların özgürce oyun oynama hakkını sınırlandırmanın yanı sıra, özgüven ve motor beceriler gibi gelişim alanlarını da olumsuz etkileyebilmektedir. Riskli oyunların kontrollü biçimde desteklenmesinin çocuk gelişimine önemli katkılar sunduğu düşünülmektedir. Çocuklar bu oyunlar sayesinde düşme, denge kurma, tekrar deneme ve başarıma gibi deneyimler yaşamaktadır. Bu deneyimler, çocukların hem fiziksel hem de psikososyal dayanıklılığını artırır (Brussoni vd., 2015). Ayrıca riskli oyun ortamları, çocuklara karar verme, dikkatli olma ve olası tehlikeleri değerlendirme becerilerini öğretir (Sandseter & Kennair, 2011). Bu yönüyle riskli oyun, çocuğun güvenli ama korunaklı ortamlarda edinmeyeceği önemli yaşam becerilerinin gelişimine hizmet eder. Modern yaşamın getirdiği şehirleşme, güvenlik endişeleri ve artan dijital oyun kullanımı, çocukların açık havada ve riskli oyunlara katılımını giderek

azaltmaktadır (Tovey, 2007). Bu durum çocukların hareket etme fırsatlarını sınırlamakta, sedanter yaşam biçimlerini artırmakta ve gelişim alanlarında dengesizliklere neden olmaktadır. Buna ek olarak ebeveynlerin, özellikle de annelerin, riskli oyunlara karşı aşırı korumacı ya da temkinli yaklaşımları, çocukların bu tür deneyimlere katılımını daha da kısıtlayabilmektedir (Erbay, 2017).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, çocukların riskli oyun davranışlarını etkileyen pek çok faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Karaca, Aydoğuş ve Yavuz (2023), okul türü, sınıf mevcudu ve yardımcı personel varlığının öğretmenlerin riskli oyunlara yaklaşımını etkilediğini vurgulamıştır. Kalburan, Kahriman ve Pamuk (2023) ise çocukların özellikle yüksek hız ve yükseklik içeren riskli oyunlara yöneldiğini, en sık kayma, sallanma ve koşma davranışlarını sergilediklerini belirtmiştir. Bora ve Kılıç (2023), ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyinin artmasının çocukların sosyal becerilerini güçlendirdiğini ve problem davranışları azalttığını ortaya koymuştur. Ayrıca Gözün, Kahraman, Yazgan, Sökmez ve Karagöz (2024), çocukların motor aktivite düzeyi arttıkça annelerin riskli oyunlara toleransının yükseldiğini ve açık havada oyun oynama sıklığının bu toleransı etkilediğini saptamıştır. Bununla birlikte, Brussoni vd., (2012), çocukların güvenliği sağlanırken gelişimsel ihtiyaçlarının göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Cevher-Kalburan (2014), öğretmen adaylarının riskli oyuna karşı temkinli bir tutum sergilediklerini ancak bu oyunların gelişimsel faydalarının farkında olduklarını belirtmiştir. Karakuş (2021) ise ebeveynlerin riskli oyunlara yönelik korumacı yaklaşımlarının çocukların özgür oyun deneyimlerini sınırladığını ortaya koymuştur.

Ebeveynler riskli oyunları tehlike olarak algıladıklarında çocukların bu tür oyunlara katılımı azalmakta; gelişim açısından destekleyici olarak gördüklerinde ise katılım artmaktadır. Tüm bu bulgular, riskli oyunun çocukların fiziksel ve sosyal gelişimini desteklemesinin yanısıra öğretmen, ebeveyn ve çevresel faktörlerin etkileşimiyle biçimlenen çok boyutlu bir olgu olarak çocukların gelişimsel süreçlerinde belirleyici bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul çağındaki çocukların riskli oyunlara katılımına ilişkin anne görüşlerini ortaya koymak, bu oyunların anneler tarafından nasıl algılandığını ve çocukların gelişimiyle ilişkilendirilme biçimlerini incelemektir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseninde yürütülmüştür. Fenomenoloji deseni, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini, algılarını ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmanın katılımcılarını, çocuğu ilkokula devam eden 12 anne oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve yedi açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu; çocukların günlük oyun rutinleri, riskli oyun algıları, bu tür oyunlara yönelik ebeveyn yaklaşımları ve müdahale durumlarını anlamaya yönelik soruları içermektedir. Görüşmeler bireysel olarak gerçekleştirilmiş ve her biri kaydedilmiş ve daha sonra yazıya dökülmüştür. Katılımcılardan gerekli etik izinler alınmış, görüşmeler gönüllülük esasına göre yürütülmüştür. Görüşmeler ortalama 30–45 dakika sürmüştür. Görüşmeler yapılmadan önce katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla katılımcıların kimliklerinin gizli kalacağını ve görüşme sırasında söyleyeceklerinin araştırmacılar dışında kimsenin göremeyeceğine ilişkin bilgilendirmeler yapılmıştır. Görüşme öncesinde ve görüşme sırasında gerekli görüldüğü durumlarda katılımcılara bilgilendirme yapılmıştır. Görüşme sırasında her bir katılımcıya aynı şekilde yaklaşımda bulunulmuştur. Her bir katılımcıya aynı ses tonu kullanmaya ve hitap şekline dikkat edilmiştir. Toplanan veriler, nitel veri analiz tekniklerinden biri olan tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Veriler önce kodlanmış, ardından benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Analiz sürecinde araştırmacı önyargılarından arınmak amacıyla katılımcı ifadelerine sadık kalınmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, annelerin büyük bir çoğunluğu riskli oyun kavramını günlük fiziksel oyunlar üzerinden açıklarken, ilk çağrışım olarak sanal oyunları riskli oyun şeklinde değerlendirmiştir. ‘Tuğçe Hanım; çocuğum daha çok bilgisayar ve telefonda oyunlar oynar ben bu oyunları riskli görüyorum... savaş oyunlarını, yarış oyunlarını bence riskli...çocuğumun hırçınlaşmasına sebep oluyor, orada gördüklerini günlük hayatımızda uygulamaya çalışıyor oyun oynamasına müdahale ettiğimde bağırma ağlama krizleri vurma davranışlarıyla karşılaşıyorum.’. Sanal oyunları riskli olarak gören anneler bu oyunların çocuklarını hırçınlaştırdığını, öfke düzeylerini artırdığını ve iletişim becerilerini azalttığını belirtmişlerdir. ‘Gamze Hanım; riskli oyunu çocuğuma zarar verebilecek oyun olarak görüyorum parkta tırmanma yerleri bence riskli oradan düştüğünde kafası yarılabilir ki geçenlerde parkta bir çocuk düştü benim çocuğumda olabilirdi... salıncaklardan sallanırken çok hızlı sallanmaları bence riski hem kendileri açısından riskli hem de sallanırken başka çocuk salıncağın önünden geçerken vurabilir...’. Günlük yaşamda riskli oyunlar arasında saklambaç, parktaki tırmanma aktiviteleri, salıncak oyunları, zıplama gerektiren oyunlar, bisiklete binme ve yarış oyunları öne çıkmıştır. ‘Neşe Hanım; çocuğum genellikle dışarıda arkadaşlarıyla oyun oynar eve geldiğindeyse kardeşleriyle oynar...’ Çocukların hafta sonu daha uzun süre oyun oynadıkları, oyun arkadaşlarının ise çoğunlukla kardeşleri ve akranları olduğu, ebeveyn katılımının sınırlı kaldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: riskli oyun, çocuk gelişimi, anne görüşleri, oyun davranışları, ilkökul çağındaki çocuklar



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

Bora, Ü. G., & Kılıç, Ş. (2023). Anne babaların okul öncesi dönemde çocukların riskli oyunlarına izin vermeleri ile çocukların problem davranışları ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 66, 683-700.

Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. International Journal of Environmental Research and Public Health, 9(9), 3134–3148.

Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Hansen Sandseter, E. B., Bienenstock, A., ... & Tremblay, M. S. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. International Journal of Environmental Research and Public Health, 12(6), 6423–6454.

Erbay, F. (2017). Çocuklarda riskli oyun ve gelişim. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(49), 1211–1218.

Gözün Kahraman, Ö., Yazgan, E., Sökmez, D., & Karagöz, M. (2024). Okul öncesi çocuğa sahip annelerin oyunda risk alma toleranslarının çocuğun mizacı ve çocuğa ait değişkenler bağlamında incelenmesi. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13(2), 454-466

Kalburan, N. C. (2014). Erken çocukluk döneminde riskli oyun. Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(3), 943-960

Kalburan, N., Kahrman Pamuk, D., & Koşan, Y. (2023). Açık hava oyun parklarında riskli oyuna çok yönlü bakış. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 23(59), 235-261.

Karaca, N. H., Aydoğuş, R., & Yavuz, Ş. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının riskli oyun oynamalarında okullarının fiziksel ortamlarının öğretmen algılarına etkisinin incelenmesi. Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi, 6(1), 48-64.

Karakuş, O. (2021). Riskli oyun kavramına ilişkin ebeveyn tutumları: Nitel bir araştırma. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 9(2), 473–493.

Little, H., & Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits? Australian Journal of Early Childhood, 33(2), 33-40.

Sandseter, E. B. H. (2009). Characteristics of risky play. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 9(1), 3–21.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sandseter, E. B. H., & Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257–284.

Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors: Spaces and Places, Risk and Challenge*. Maidenhead: Open University Press.

Wyver, S., Tranter, P., Naughton, G., Little, H., Sandseter, E. B. H., & Bundy, A. (2010). Ten ways to restrict children's freedom to play: The problem of surplus safety. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(3), 263–277.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Eğitimde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okulöncesi Çocuklarının ve Öğretmen Adaylarının Gözünden “Çocuk”

Aslı Yıldırım

Temel Eğitim Bölümü, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Gelişim psikologlarınca kabul edilen çocukluk çağı, fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal gelişim ve dil gelişimi alanlarında görülen ilerleme ve büyümenin eşlik ettiği değişimlerdir. Bu dönem, uzmanlarca genelde 0-18 yaş arasındaki dönem olarak kabul edilmektedir. 0-8 yaş arası erken çocukluk, 8-12 yaş arası orta çocukluk ve 12-18 yaş arası ise ergenlik dönemi olarak isimlendirilir (Ayyıldız ve Akardaş-Karataş, 2020). Okul öncesi dönem ise erken çocukluk döneminin önemli bir bölümü oluşturmaktadır. Alan yazını incelendiğinde çocuk kavramının algılanması ve bu algıyı etkileyen faktörler hakkında yapılmış pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Yapılan araştırmalar farklı disiplinlerde yürütülmesi sebebiyle birçok farklı sonuca ulaşılmıştır.

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren devlet çocuğu ülkenin geleceği olarak görmeye başlamıştır. Ancak ülkenin kuruluş yıllarında çocuğa dair manzaranın çok iyi olmadığı ortaya konmuştur. Bu görüş, çocuk ölüm oranının yüksekliği, hastalıkların yaygınlığı, kimsesiz, himaye edilememiş çocukların fazlalığı, ailelerin çocuk yetiştirme ve eğitimindeki bilinçsizliği ve toplumdaki çocuğa dair algıya dayandırılmaktadır. (Çakır, 2019). Çocuk ve çocukluk kavramları, tarihsel süreç içinde köklü değişimlere uğramıştır. Yaşanan toplumsal değişimler çocuklara ilişkin bakış açısını şekillendirirken, ortaya çıkardığı yeni çocukluk algısı ile çocukların yetiştirilme biçimlerini de yönlendirmiştir (Uğur,2018).

Geçmişte çocukluğun ne anlama geldiğinin genelde yetişkinler tarafından tanımlandığı ve yapılan bu tanımlamanın daha çok yetişkinliğin tersini ifade ettiği, bu noktadan hareketle çocukların olgunlaşmamış, eğitilmemiş ve şekillenmemiş oldukları ifade edilmiştir. Ancak günümüzde çocuğa ve çocukluğa yüklenen anlamlar ve bakış açıları oldukça değişmiştir. Bugünün dünyasında çocuğa ve çocukluk dönemine ilişkin yapılan tanımlar sosyolojik, biyolojik, fizyolojik, psikolojik tanımları da içine alan, çocuğu bireysel özellikleri ve çevresi ile bir bütün halinde değerlendiren, gelişimsel özelliklerine ve haklarına önem veren bütüncül bir bakış açısı ile yapılmaktadır (Sağlam ve Aral, 2016).

Okulöncesi öğretmenlerinin çocuk algısı ve çocukluk tanımları, çocuğa yaklaşımları, çocukla karşılıklı etkileşimleri ve sınıf içi uygulamaları ve değerlendirmeleri açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu durum, okulöncesi öğretmen adaylarının çocuğu ve çocukluğu nasıl tanımladıklarını incelemeyi önemli hale getirmiştir (Erdiller-Yatmaz, Erdemir ve Erbil, 2018). Alan yazını incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerinin çocuk tanımlarına ilişkin çalışmalara rastlanmasına karşın, çocukların çocuğu nasıl tanımladığına ilişkin çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırma çocukların çocuk olmayı nasıl algıladıklarına ve öğretmen adaylarının da çocuk kavramını nasıl tanımladıklarına odaklanarak iki farklı bakış açısını karşılaştırmalı biçimde betimlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada çocuk kavramına ilişkin çocukların ve öğretmen adaylarının görüşlerinin betimlenmesi amaçlandığında temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada, araştırmacının doğrudan etkileşimde bulunduğu katılımcılarla çalışması nedeniyle kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada katılımcılardan görüşme yoluyla veri toplanmış olup, her bir katılımcının araştırma sorusuna verdiği yanıtlar araştırmacı tarafından yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Anadolu Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği Programına devam eden 50 öğretmen adayı ile okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 100 çocuk oluşturmuştur. Bu çalışmada katılımcılardan çocuklara “Çocuk ne demek?” sorusu yöneltilirken, öğretmen adaylarına “Çocuk kavramını nasıl tanımlarsınız?” sorusu sorularak veri toplanmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından, çocuklardan sözlü ifadeleri yazılı kayıt altına alınarak toplanırken, öğretmen adaylarından yaptıkları tanımlamayı kendilerinin yazması istenmiştir. Katılımcılardan alınan yanıtlar araştırmacı tarafından incelenerek betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda çocukların ve öğretmen adaylarının “çocuk” tanımlarına ilişkin benzer ve farklı özellikler vurgulanarak bulgular temalar ve alt temalar oluşturulmuş ve katılımcıların tüm görüşlerini yansıtacak biçimde sunulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla toplanan veriler başka bir alan uzmanı tarafından incelenmiş, karşılaştırmalar yapılarak son hali verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın veri toplama süreci tamamlanmış olup, analiz süreci devam etmektedir. Devam eden analiz süreci doğrultusunda elde edilen ön bulgular, çocukların gözünden çocuk kavramının oldukça çeşitli boyutlarda ele alındığını göstermektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının çocuk tanımlarının alan yazınında yer alan bilimsel tanımlarla örtüştüğü dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, kimi öğretmen adaylarının tanımlarından kendi çocukluklarına ilişkin ifadeler yer alırken, kimi öğretmen adaylarının tanımlarının da edebi eserlerden esinlenerek yapıldığına ilişkin bir sonuca



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ulaşacağı düşünülmektedir. Bu durum, çocukların kendi yaşantılarından etkilemesinin yanı sıra, öğretmen adaylarının yaşantıları ile birlikte sanat ve edebiyat alanlarındaki kaynaklardan etkilendiği düşüncesini oluşturmaktadır. Veri analizi süreci devam ettiğinden, çalışmanın sonuçları ile bu doğrultuda geliştirilen öneriler sunum sırasında paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: okulöncesi, çocuk, öğretmen adayı, çocuk algısı

Kaynakça

Ayyıldız, E. ve Akardaş-Karataş, E. (2020). Aklımızdaki “çocuk”: Erken çocukluk uzmanlarının çocuk algısı fenomenolojisi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4/1, 56-65.

Çakır, G. (2019). Atatürk Dönemi’nde Çocuk, Kadın ve Aile Algısı. Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi.

Çelik, E. ve Çat, F. B. (2018). Toplumda değişen çocukluk algısı, eğitim yöntemleri ve internetin etkilerine yönelik nitel bir araştırma. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 13/2, 265-300.

Erdiller-Yatmaz, Z. B., Erdemir, E., & Erbil, F. (2018). Çocuk ve çocukluk: Okulöncesi öğretmen adayları anlatıyor. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, – *Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 284-312. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s14m

Sağlam, M. ve Aral, N. (2016). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocukluk kavramları. *Çocuk ve Medeniyet*, 2, 43-56.

Uğur, S. B. (2018). Geçmişten günümüze şekillenen çocukluk algısı ve çocuk yetiştirme pratikleri. *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 45, 227-247.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemine İlişkin Metaforik Algıları

Büşra Memiş Yılmaz ¹, Aylin Aygün ² & Zeynep Kurtulmuş ³

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Gazi Üniversitesi

² Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

³ Okul Öncesi Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Etkileşimli kitap okuma, çocukların kitap okuma etkinliklerine aktif katılımlarının ön görüldüğü, sözel dil becerilerinin ve sözcük bilgisinin geliştirilmesinin amaçlandığı; yetişkin ile çocuğun etkileşimli olarak kitap okudukları bir süreçtir (Whitehurst, vd., 1988). Etkileşimli kitap okuma süreci, çocuğu kitap okuma sürecine katılmasını teşvik etme, çocuğa konuştuklarıyla ilgili geri bildirim verme ve çocuğun ilgilerini yansıtan kitaplar seçerek üzerinde konuşulacak konular belirleme gibi üç temel uygulama prensibine dayanmaktadır (Whitehurst, 1994). Bu süreçte yetişkin çocuğa hikayeye ilgili sorular sorarak okuma boyunca ona konuşma fırsatları sağlar, hikayedeki bilinmeyen sözcükleri tanımlar, çocuktan gelen yanıtları tekrarlar ve genişletmeler yapar. Böylece; çocuklar kitaba kendi deneyimlerini ve düşüncelerini katarak okuma süreci bir diyalog, iletişim, paylaşım ve öğrenme deneyimine dönüşür (Zevenbergen, vd., 2018).

Etkileşimli kitap okuma (EKO), çocuklarla birlikte yapılan okuma süreçlerinde çocuğun etkin bir katılımcı olmasına fırsat veren, sözel dil ortamını ve dil gelişim deneyimlerini zenginleştiren, çocukların yaratıcılığını ve problem çözme becerilerini destekleyebilen okuma yöntemlerinden birisi olması nedeniyle önemlidir (Ergül, vd., 2016, Ruffini, Traverso, Marzocchi, & Pecini, 2025). Alanyazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin Etkileşimli Kitap Okuma yöntemini benimseyip kullanmasının çocukların farklı gelişim alanlarına katkılarını ortaya koyan çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Chen, Lyu & Zhu, 2025; Cipolletti, Murdoch, & Keelor, 2025). Okul öncesi dönemde uygulanan etkileşimli kitap okuma yönteminin özellikle çocukların dil becerilerini ve yazı farkındalığı, okuma becerisi gibi erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğu bilinmektedir (Balıkçı ve Görgün, 2022; Nurmahanani, 2025). Ayrıca öğretmenlerin Etkileşimli Kitap Okuma yöntemine ilişkin algılarının sınıftaki uygulamalarına ve dolayısıyla çocukların kitaplarla olan ilişkisine yansyacağı düşünüldüğünden öğretmenlerin bu yöneme ilişkin algılarının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu nedenle çalışmada okul öncesi alanında çalışan öğretmenlerin etkileşimli kitap okuma yöntemine ilişkin metaforik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin algısını metaforik olarak ifade etmesinin, düşünsel ve duygusal dışavurumlarını kolaylaştıracağı ve deneyimlerini farklı bir şekilde ortaya koyabileceği düşünülmektedir. Ancak Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli kitap okuma yöntemine ilişkin metaforik algılarını inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Yöntem

Bu çalışmada okul öncesi dönemde etkileşimli kitap okuma yöntemine ilişkin öğretmenlerin metaforik algılarının incelenmesi amacıyla fenomenoloji kullanılmıştır. Nitel bir yaklaşım olarak fenomenoloji; bir durum, olay ya da kavramın katılımcılar tarafından deneyimleme biçimini açıklamaya, fenomenin yapısını, özünü ve anlamını ortaya koymaya çalışan bir yöntemdir (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Metafor ise insan zihninin düşünce ve algılayış biçimini, sıradan sözün dışında benzetme yoluyla ifade ediş biçimidir (Lakoff & Johnson, 1980). Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi ve anlamına ilişkin anlayışın ortaya konulması planlanan olgu “Etkileşimli Kitap Okuma”dır. Bu çalışmaya, 50 okul öncesi öğretmenin dahil edilmesi planlanmıştır.

Nitel araştırmalarda çevreye, sürece ve algılara ilişkin olmak üzere üç çeşit veri toplanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli kitap okuma yöntemine yönelik algılarını ortaya çıkarmak amacı ile yarı yapılandırılmış metafor formu kullanılmıştır. Bu kapsamda her bir öğretmenin “Etkileşimli kitap okuma ... gibidir. Çünkü ...” cümlelerini tamamlaması istenmiştir. Metaforun veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda “gibi” kavramı genelde metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişkiyi açık bir şekilde karşılaştırmak için kullanılır (Saban, 2009). Bu araştırmada ayrıca “çünkü” kavramı da kullanılarak okul öncesi öğretmenlerinin metaforları için gerekçelerini sunmaları istenmiştir.

Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilecek ve sonuçlar ilgili alan yazın ışığında tartışılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye’de etkileşimli kitap okuma yöntemi ile ilgili okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği çalışmalara rastlanılmıştır (Erdoğan, 2020). Yapılan araştırmalara göre okul öncesi öğretmenleri, etkileşimli kitap okuma etkinliklerini çocukların dil gelişimi, kelime dağarcığı ve dikkat sürelerini artırmada son derece yararlı bulmaktadır. Ancak bazı öğretmenler, kitap seçimi, zaman yetersizliği, sınıf mevcudunun fazlalığı ve yeterli eğitim desteğinin olmaması gibi nedenlerle uygulamada güçlük yaşadıklarını da belirtmiştir (Akmeşe, Uğurlu ve Kayhan, 2023).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli kitap okuma yöntemine ilişkin metaforik algılarının olumlu yönde olabileceği beklenmektedir. Çalışmanın veri toplama süreci devam ettiğinden nihai sonuçlara henüz yer verilememektedir. Şu ana kadar elde edilen veriler incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin Etkileşimli Kitap Okuma yöntemine ilişkin algılarının olumlu olduğu öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: etkileşimli kitap okuma, okul öncesi eğitimi, fenomenoloji, metaforik algı

Kaynakça

- Akmeşe, P. P., Uğurlu, N. I., & Kayhan, N. (2023). Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları Yürütülen Sınıflarda Dil Gelişimini Desteklemede Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamaları: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1017-1039.
- Balıkçı, Ö., & Görgün, B. (2022). Erken çocukluk döneminde dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan etkileşimli kitap okuma ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 23-44.
- Chen, H., Lyu, D., & Zhu, L. (2025). The effectiveness of social-themed picture book reading in promoting children's prosocial behavior. *Frontiers in Psychology*, 16, 1569925.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, A. L. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz* (Çev. Aypay). Anı Yayıncılık
- Cipolletti, L. B., Murdoch, A., & Keelor, J. (2025). Impact of a Structured Shared Book Reading Intervention on the Vocabulary Knowledge of Preschool-Age Children: An Exploratory Study. *Early Childhood Education Journal*, 1-15.
- Erdoğan, H. (2020). Etkileşimli okuma modelinin anasınıflarında uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşleri (Master's thesis, Necmettin Erbakan University (Turkey)).
- Ergül, C., Akoglu, G., Sarica, A. D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret, Z., & Zülfikar, D. (2016). An Adapted Dialogic Reading Program for Turkish Kindergarteners from Low Socio-Economic Backgrounds. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 169-184.
- Lakoff, G.& Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL, University of Chicago Press.
- Nurmahanani, I. (2025). Effectiveness of Shared Dialogic Reading Activities In Improving Language Competences, Story Comprehension, and Causal Reasoning Abilities In Early Childhood. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 19(3).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ruffini, C., Traverso, L., Marzocchi, G. M., & Pecini, C. (2025). Enhancing preschoolers' cognitive flexibility and pre-literacy skills through dialogic reading: evidence from an Italian teacher-led intervention. *Early Child Development and Care*, 195(9-10), 847-868.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., et al. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-558.

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.

Zevenbergen, A. A., Worth, S., Dretto, D. & Travers, K. (2018). Parents' experiences in a home-based dialogic reading programme, *Early Child Development and Care*, 188(6), 862-874.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Erken Çocukluk Eğitiminde Yapay Zekâ, Kalite ve Politika İlişkisi: Çok Paydaşlı Bir Araştırma

Ebru Yaman ¹ & Serenay Başalev Acar ²

¹ Erken Çocukluk Birimi, İstanbul Aydın Üniversitesi

² Temel Eğitim Bölümü, İstanbul Aydın Üniversitesi

Problem Durumu

Yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin hızla gelişmesi, erken çocukluk eğitiminde kalite ve politika eksenlerinde yeni tartışma alanları doğurmuştur. YZ öğrenme, problem çözme, algılama, dil anlama ve karar verme gibi bilişsel yetenekleri gerçekleştirebilen bilgisayar sistemleri ve algoritmalarının geliştirilmesini amaçlayan, çeşitli disiplinleri bir araya getiren bir alandır. Bu yönüyle yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanımı, öğretim yöntemlerini ve öğrenme süreçlerini dönüştürme potansiyeline sahiptir. Bu dönüşüm, eğitim politikalarının yeniden şekillendirilmesini ve yapay zekânın etkili ve etik bir şekilde entegrasyonunu gerektirmektedir.

YZ destekli öğrenme ortamları, öğretmen yeterlikleri, etik sorumluluklar ve eğitimde eşitlik ilkeleri açısından hem fırsatlar hem de riskler barındırmaktadır. Yapay zekâ teknolojileri, eğitim yönetimi ve idari işlevlerde verimliliği artırarak öğretmenlerin ve yöneticilerin iş yükünü azaltmakta ve daha etkili kararlar alınmasını sağlamaktadır (Filgueiras, 2023; Zawacki-Richter vd., 2019). Ayrıca, öğrenme süreçlerinde kişiselleştirilmiş yaklaşımlar sunarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre programların şekillenmesine olanak tanımakta ve genel öğrenme kalitesini artırmaktadır (Chen vd., 2020). Akıllı öğrenme sistemleri ve akıllı öğretim sistemleri gibi yapay zekâ uygulamaları, modern eğitim zorluklarına çözümler sunarak erişim ve öğrenme fırsatlarında olumlu etkiler yaratmaktadır (Ahmad vd., 2021). Bu noktada, etkili yapay zekâ politikalarının geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitimde yapay zekâ politikaları, becerileri iyileştirebilir, performansı artırabilir ve her birey için uygun fiyatlı, yüksek kaliteli eğitim fırsatları sağlayabilir (Likova-Arsenova, 2020; Tanveer vd., 2020). Bu durum yalnızca teorik düzeyde değil, uygulama düzeyinde de farklı örneklerle gözlemlenmektedir. Örneğin Çin Eğitim Sistemi'nde, yapay zekâ eğitimi yerel yapay zekâ yeteneklerini geliştirmek ve eğitim eşitsizliklerini azaltmak amacıyla K-12 düzeyinde müfredata entegre edilmiştir. Ülkede, devlet ve özel sektör kapasitelerini birleştiren, öğretim sürecinde yapay zekâ ve dijital kaynakları kullanan öğretmen eğitimi modelleri oluşturulmuştur (Knox, 2020; Song vd., 2022; Lee vd., 2023; Park, 2023). Bu kapsamda Çin Eğitim Bakanlığı, özellikle kaynakların sınırlı olduğu bölgelerde yazılım ve donanım desteği sağlayarak hem öğretmenlerin hem öğrencilerin çevrimiçi yapay zekâ tabanlı kaynaklara



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

erişimini güçlendirmektedir (Han vd., 2018; Meng, 2021; Song vd., 2022). Türkiye bağlamında, YZ destekli kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin eğitim sistemine entegrasyonu henüz gelişim aşamasındadır; mevcut çalışmalar potansiyel faydaları ortaya koymakta ve araştırmaların artırılması gerektiğini vurgulamaktadır (Uyak vd., 2023). Millî Eğitim Bakanlığı projeleri ve özel sektör iş birlikleri, YZ tabanlı uygulamaların okul öncesi eğitime entegrasyonunu desteklemektedir ve Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı (2025-2029) yürürlüğe girmiştir (MEB, 2025).

Bu noktada; erken çocukluk eğitiminin üç temel paydaşı olan öğretmen adayları, okul öncesi öğretmenleri ve anaokulu müdürleri, YZ'nin eğitim sürecine entegrasyonu konusunda farklı roller, beklentiler ve sorumluluklar taşımaktadır. Ancak bu grupların YZ'ye ilişkin algı, deneyim, kalite ve politika temelli beklentileri incelenmeye açıktır. Bu sebeple, erken çocukluk eğitiminde teknolojiye dayalı dönüşümün hangi kalite standartlarıyla ve hangi politik çerçeve içinde yönetilmesi gerektiği konusunda paydaş görüşlerini ele almak yol gösterici olabilir. Dolayısıyla bu araştırma, erken çocukluk eğitiminde Yapay Zekâ, Kalite ve Politika arasındaki ilişkiyi çok paydaşlı bir bakış açısıyla ele alarak, öğretmen adayları, öğretmenler ve yöneticilerin deneyimlerini, algılarını ve beklentilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Özetle, bu araştırma erken çocukluk eğitiminde YZ'nin dijital dönüşüm sürecini destekleyecek politika önerileri farklı paydaşlar açısından nasıl anlamlandırıldığını inceleyecek ve bu anlamın kalite ile politika boyutlarına nasıl yansıdığına ilişkin önemli göstergeler sağlayacaktır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel bir perspektifle durum çalışması deseni ile yürütülecektir. Araştırmanın katılımcılarını okul öncesi öğretmen adayları, okul öncesi öğretmenleri ve anaokulu müdürleri oluşturmaktadır. Araştırma iki aşamada yürütülecektir. Aşamalar aşağıdaki gibidir:

1. Aşama – Bireysel Görüşmeler:

Her katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak derinlemesine bireysel görüşmeler yapılacaktır. Bu görüşmelerde, katılımcıların YZ kavramına yükledikleri anlam, deneyimleri, eğitim kalitesinin etkisine yönelik algıları, mevcut ve olması gereken politikalarla ilişkili görüşleri sorgulanacaktır. Görüşmelerde “sondaj soruları” katılımcıların düşüncelerini derinlemesine anlamak için kullanılacaktır.

2. Aşama – Odak Grup Görüşmesi:

Bireysel görüşmelerde elde edilen bulgular ışığında, görüşleri derinleştirilmesi uygun görülen katılımcılar seçilerek bir odak grup görüşmesi düzenlenecektir. Bu aşamada, bireysel görüşmelerde ortaya çıkan temalar daha etkileşimli biçimde tartışılacak, farklı paydaşların bakış açıları etkileşimli olarak ele alınacaktır. Bu araştırmada toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenecektir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İçerik analizi, katılımcıların ifadelerinde yer alan anlamları sistematik biçimde inceleyerek, araştırmanın amacı doğrultusunda temalar, kategoriler ve alt kodlar oluşturmayı hedefleyen bir nitel analiz yöntemidir. İçerik analizi süreci dört temel aşamada yürütülecektir (Yıldırım & Şimşek, 2021):

- Verilerin Kodlanması:

Görüşme kayıtları yazıya aktarılacak, araştırmacı tarafından defalarca okunarak anlam birimleri belirlenecektir. Her bir anlamlı ifade, YZ'nin eğitimdeki rolü, kalite ve politika bağlamında açık kodlar hâline getirilecektir.

- Temaların Belirlenmesi:

Kodlar arasındaki benzerlik ve ilişkiler analiz edilerek, daha üst düzeyde temalar ve alt temalar oluşturulacaktır. Bu araştırmada temalar öncelikle “Yapay Zekâ Kullanımı ve Algısı”, “Yapay Zekâ ve Kalite”, “Yapay Zekâ ve Politika” çerçevesinde gruplandırılacaktır.

- Verilerin Düzenlenmesi ve Tanımlanması:

Kod ve temalar doğrultusunda veriler sistematik bir biçimde sunulacaktır. Katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenen betimlemeler yapılarak, her bir temanın anlamı detaylandırılacaktır.

- Bulguların Yorumlanması:

Son aşamada, elde edilen temalar araştırmanın problem durumu, amaçları ve mevcut alanyazın çerçevesinde yorumlanacaktır. Bu yorum süreci, YZ'nin erken çocukluk eğitime entegrasyonuna ilişkin pedagojik, etik ve politik yansımaların derinlemesine tartışılmasını sağlayacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın, erken çocukluk eğitiminde YZ entegrasyonuna ilişkin mevcut durumun çok paydaşlı bir çerçevede betimlenmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Araştırmanın beklenen sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

Öğretmen adaylarının, YZ teknolojilerini eğitim sürecine yenilikçi bir yaklaşım, pedagojik çeşitlilik ve kişisel gelişim fırsatı olarak değerlendirebilecekleri; bu bağlamda YZ'ye yönelik genel tutumlarının olumlu ve keşfetmeye açık olacağı beklenmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin, YZ kullanımını etik sorumluluk, veri güvenliği ve çocuk mahremiyetinin korunması gibi ilkelere bağlı biçimde ele alabilecekleri; dolayısıyla YZ'nin insan merkezli bir öğrenme ortamında sınırlarının dikkatle çizilmesi gerektiğini vurgulayacakları öngörülmektedir. Anaokulu müdürlerinin ise YZ entegrasyonunu, kurumsal kapasite, öğretmen yeterliği, teknik altyapı ve hizmet içi eğitim olanakları ekseninde



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

değerlendirecekler; bu süreçte kalite güvencesi, sürdürülebilirlik ve politika uyumuna odaklanan yönetsel bir bakış açısı geliştirebilecekleri düşünülmektedir.

Muhtemel bulguların, odak grup görüşmesi aracılığıyla etkileşimli biçimde tartışılmasıyla birlikte, erken çocukluk eğitiminde YZ'nin kalite göstergeleri ve politika temelli uygulama stratejileri açısından nasıl bütünleştirilebileceğine yönelik somut ve uygulanabilir öneriler geliştirilmesi beklenmektedir. Sonuç olarak, araştırmanın erken çocukluk eğitiminde YZ'nin dijital dönüşüm sürecini destekleyecek politika önerileri farklı paydaşlar açısından nasıl anlamlandırıldığına ve bu anlamın kalite ile politika boyutlarına nasıl yansıdığına ilişkin önemli göstergeler sağlayacak ve alan yazına anlamlı bir değer katması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: erken çocukluk eğitimi, yapay zeka, eğitimde kalite, eğitim politikaları

Kaynakça

Ahmad, S., Rahmat, M., Mubarik, M., Alam, M., & Hyder, S. (2021). Artificial Intelligence and its role in education. Sustainability, 13(22), 12902. <https://doi.org/10.3390/su132212902>.

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. IEEE Access, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>

Filgueiras, F. (2023). Artificial intelligence and education governance. Education, Citizenship and Social Justice, 19(3). <https://doi.org/10.1177/17461979231160674>.

Han, X., Hu, F., Xiong, G., Liu, X., Gong, X., Niu, X., Shi, W., & Wang, X. (2018). Design of AI + curriculum for primary and secondary schools in Qingdao. 2018 Chinese Automation Congress (CAC), 4135-4140. <https://doi.org/10.1109/CAC.2018.8623310>.

Knox, J. (2020). Artificial intelligence and education in China. Learning, Media and Technology, 3(45), 298-311. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1754236>.

Lee, S., Kim, S., Joo, Y., & Kim, H. (2023). Exploring policy trends and implications for supporting Chinese teachers' AI and digital competencies. Educational Research Institute. <https://doi.org/10.34245/jed.43.2.429>.

Likova-Arsenova, V. (2020). Artificial intelligence in education. Педагогически форум, 3, 49- 56. <https://doi.org/10.15547/PF.2020.022>.

Meng, Y. (2021). Research on AI education for primary and secondary schools in China, 2, 44- 51. <https://doi.org/10.23977/APPEP.2021.020109>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025, Haziran). Eğitimde yapay zekâ politika belgesi ve eylem planı (2025-2029). Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

Park, Y. (2023). The introduction and implications of teacher AI education policy in China. The Association of Korea Counseling Psychology Education Welfare. <https://doi.org/10.20496/cpew.2023.10.2.111>.

Song, J., Zhang, L., Yu, J., Peng, Y., Ma, A., & Lu, Y. (2022). Paving the way for novices: How to teach AI for K-12 education in China. Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence, 36(11), 12852-12857. <https://doi.org/10.1609/aaai.v36i11.21565>

Tanveer, M., Hassan, S., & Bhaumik, A. (2020). Academic policy regarding sustainability and artificial intelligence (AI). Sustainability, 12(22), 9435. <https://doi.org/10.3390/su12229435>.

Uyak, S., Güngör Uyak, S., Ürey, D., Keskin, Ö., Aymaz, A., & Aydın, İ. (2023). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapay zekâ uygulamaları: Yönetici ve öğretmen görüşleri. International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 9(75), 4625- 4636. <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.72414>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınları.

Zawacki-Richter, O., Marín, V., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? International Journal of Educational Technology in Higher Education, 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çocuklarda Zenginlik ve Yoksulluk Algısı

Semiha Yüksek Usta

Okul Öncesi Eğitim, Süleyman Demirel Üniversitesi

Problem Durumu

Çocukların sosyoekonomik durum ve toplumsal cinsiyet algılarının erken yaşta nasıl şekillendiğini anlamak, toplumsal eşitsizliklerin, sosyal adalet ve empati gelişiminin kökenlerini kavramak açısından büyük önem taşımaktadır. Çocukluk dönemi, bireylerin yalnızca bilişsel beceriler açısından değil, aynı zamanda toplumsal norm, değer ve rollerin içselleştirilmesi bakımından da kritik bir evredir. Alanyazın, çocukların sosyal kategorilere (zengin–yoksul, kadın–erkek vb.) ilişkin düşüncelerinin yalnızca bilişsel olgunlaşmanın bir sonucu olmadığını; gözlem yoluyla öğrenilen kültürel kalıplar, medya temsilleri ve yetişkin davranışları tarafından biçimlendiğini göstermektedir (Killen & Rutland, 2011; Sigelman, 2012).

Erken çocukluk döneminde, çocuklar sosyal dünyayı gözlemleyerek ekonomik farklılıkları fark etmeye başlar ve bu farkları somut göstergeler üzerinden anlamlandırır. Leahy (1981), Ramsey (1991) ve Chafel (1997) gibi araştırmacılar, çocukların 3–5 yaş aralığında zenginliği ev, araba, giysi gibi somut nesnelerle tanımladıklarını; 6 yaş civarında ise zenginliği çalışma, çaba ve başarı gibi soyut kavramlarla ilişkilendirmeye başladıklarını ortaya koymuştur. Benzer biçimde, Halik ve Webley (2011) ile Hakovirta ve Kallio (2016), bu dönemde çocukların ekonomik farklılıkları toplumsal düzenin doğal bir sonucu olarak gördüklerini ve bu farklara ilişkin açıklamalarında adalet, emek, şans ve sorumluluk gibi kavramları kullanmaya başladıklarını göstermiştir.

Gelişimsel psikoloji alanındaki güncel bulgular, 5–6 yaş çocuklarının adalet ve fırsat eşitliği kavramlarına dair sezgisel farkındalık geliştirdiğini; buna karşın zenginliği çoğu zaman güç, yoksulluğu ise eksiklik veya yardıma ihtiyaçla ilişkilendirdiğini ortaya koymaktadır (Elenbaas vd., 2020; Dickinson vd., 2023).

Çocukların sosyoekonomik algıları yalnızca maddi göstergelerle sınırlı değildir; aynı zamanda toplumsal cinsiyet rolleriyle de yakından ilişkilidir. Araştırmalar, çocukların erken yaşlardan itibaren zenginliği erkeklikle, yoksulluğu ise kadınlık ve bakım emeğiyle ilişkilendirdiklerini göstermektedir (Heberle & Carter, 2020). Bu durum, ekonomik statü ve cinsiyet rollerinin erken dönemde birbirini besleyen sosyal kategoriler olarak geliştiğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırma, okul öncesi çocukların “zengin” ve “zengin olmayan/yoksul” kavramlarını nasıl tanımladıklarını; bu ayrımları hangi göstergeler üzerinden yaptıklarını ve söz konusu temsillerin sosyal konumlandırma ile toplumsal cinsiyet algılarıyla nasıl kesiştiğini incelemektedir. Böylelikle, erken çocuklukta sınıf ve cinsiyet temsillerinin eğitim ortamlarında nasıl biçimlendiğine dair özgün bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel durum çalışması (qualitative case study) deseninde yürütülmüştür. Amaç, okul öncesi dönemdeki çocukların “zengin” ve “yoksul” bireylere ilişkin algılarını, bu kavramları hangi göstergeler üzerinden tanımladıklarını ve sosyal–ahlaki boyutlarda nasıl anlamlandırdıklarını derinlemesine incelemektir. Durum çalışması yaklaşımı, çocukların bireysel anlatılarını kendi bağlamı içinde anlamaya ve sosyal sınıf kavramına dair erken bilişsel yapılarını ortaya koymaya olanak sağlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile seçilen 5–6 yaş aralığında 11 çocuk oluşturmuştur. Veriler, çizim ve yarı yapılandırılmış bireysel görüşme teknikleri kullanılarak toplanmıştır. İlk aşamada, çocuklardan biri “zengin”, diğeri “yoksul” olmak üzere iki kişi çizimleri istenmiştir. Bu çizimler, çocukların sınıf farklarını nasıl görselleştirdiklerine dair doğal bir anlatı ortamı oluşturmuştur. İkinci aşamada, çizimlere dayalı yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formu üç ana bölümden oluşmuştur:

- Resmin hikâyesi – Çocukların çizimlerini açıklamaları istenmiştir.
- Sosyal konumlandırma – Mutluluk, ahlak, arkadaşlık, yardımseverlik, güç, önem ve adalet gibi boyutlara ilişkin sorular yöneltilmiştir.
- Toplumsal roller ve cinsiyet – Figürlerin cinsiyetleri, rolleri ve ilişkileri üzerine konuşulmuştur.

Tüm görüşmeler birebir ortamda gerçekleştirilmiş, ses kaydı alınmış ve deşifre edilmiştir. Elde edilen veriler, yönlendirilmiş içerik analizi (directed content analysis) yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Bu yöntemde analiz çerçevesi, görüşme formundaki önceden tanımlanmış tematik boyutlara (örneğin mutluluk, arkadaşlık, cinsiyet rolleri) dayanmış; her bir boyutun içeriği çocukların özgün ifadelerinden türeyen kod ve örüntülerle doldurulmuştur.

Analiz süreci şu aşamalardan oluşmuştur:

- Verilerin yazıya aktarılması ve ilk okumaların yapılması,
- Çocuk ifadelerinden anlam birimlerinin çıkarılması,
- Bu birimlerin önceden belirlenen temalara göre sınıflandırılması,
- Her tema altında tekrarlayan örüntülerin ve karşıtlıkların belirlenmesi,
- Bulguların doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanması.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kodlamalar araştırmacılar tarafından karşılaştırmalı biçimde gözden geçirilmiş, anlam bütünlüğü ve tutarlılık esas alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocuk çizimleri incelendiğinde, zengin figürlerin neredeyse tamamında büyük, renkli ve çok katlı evlerin yer aldığı; yoksulluğun ise barınma yoksunluğu ve dış mekânlarla (sokak, park, çadır) temsil edildiği görülmüştür. Zenginlik altın, para, araba, havuz gibi nesnelerle; yoksulluk ise yırtık giysi, sobasız ev ve çalışma yetersizliğiyle somutlaşmıştır. Çocukların çoğu zenginliği “çalışmak, para kazanmak” ve başarıyla, yoksulluğu ise “çalışsa da kazanamamak” ve güçsüzlükle ilişkilendirmiştir. Renk seçimlerinde zenginlik sarı ve sıcak tonlarla, yoksulluk ise mavi–yeşil gibi soğuk renklerle ifade edilmiştir.

Görüşmelerde zengin birey “güçlü, önemli, mutlu”; yoksul birey ise “iyi kalpli, yardımsever” olarak tanımlanmıştır. Çocuklar sosyal sınıf ayrımını genellikle “zengin zenginle, yoksul yoksulla” şeklinde doğal bir düzen olarak algılamış, bazıları ise yoksullarla arkadaş olmayı yardım etme isteğiyle gerekçelendirmiştir.

Toplumsal cinsiyet bağlamında zenginlik çoğunlukla “çalışan, güçlü erkek” figürüyle özdeşleştirilmiştir. Kız çocukları yoksul figürleri kadın veya kız olarak resmetmiş; erkek çocuklar ise yoksulluğu hem kadın hem çocuk figürleriyle, çoğunlukla çaresizlik temasıyla ifade etmiştir. Genel olarak, çocuklar zenginliği erkeklikle, yoksulluğu ise bakım emeği ve kadın temsilleriyle ilişkilendirmiştir.

Anahtar Kelimeler: sosyoekonomik algı, erken çocukluk, toplumsal cinsiyet rolleri, sosyal eşitsizlik

Kaynakça

Chafel, J. A. (1997). Societal images of poverty: Child and adult beliefs. *Youth & Society*, 28(4), 432-463.

Chafel, J. A., & Neitzel, C. (2005). Young children's ideas about the nature, causes, justification, and alleviation of poverty. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(4), 433-450.

Dickinson, J., Leman, P. J., & Easterbrook, M. J. (2023). Children's developing understanding of economic inequality and their place within it. *British Journal of Developmental Psychology*, 41(2), 81-98.

Elenbaas, L., Rizzo, M. T., & Killen, M. (2020). A developmental-science perspective on social inequality. *Current Directions in Psychological Science*, 29(6), 610-616.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Hakovirta, M., & Kallio, J. (2016). Children's perceptions of poverty. *Child Indicators Research*, 9(2), 317-334.

Halik, M., & Webley, P. (2011). Adolescents' understanding of poverty and the poor in rural Malaysia. *Journal of Economic Psychology*, 32(2), 231-239.

Heberle, A. E., & Carter, A. S. (2015). Cognitive aspects of young children's experience of economic disadvantage. *Psychological bulletin*, 141(4), 723.

Killen, M., & Rutland, A. (2011). Children and social exclusion: Morality, prejudice, and group identity. Wiley-Blackwell.

Leahy, R. L. (1981). The development of the conception of economic inequality. I. Descriptions and comparisons of rich and poor people. *Child Development*, 523-532.

Ramsey, P. G. (1991). Young children's awareness and understanding of social class differences. *The Journal of Genetic Psychology*, 152(1), 71-82.

Sigelman, C. K. (2012). Rich man, poor man: Developmental differences in attributions and perceptions of wealth and poverty. *Journal of Experimental Child Psychology* 113(3), 415-429.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Erken Çocukluk Matematik Araştırmalarında Boylamsal Eğilimler: Bibliyometrik ve İçerik Analizi

Feyza Aydın Bölükbaş ¹ & Kadriye Selin Budak ²

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Aksaray Üniversitesi

² Çocuk Gelişimi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi, bireyin bilişsel, sosyal, duygusal ve akademik gelişiminin temellerinin atıldığı en kritik yılları kapsamaktadır. Bu dönemde kazanılan beceriler, yalnızca okul başarısının değil, yaşam boyu öğrenmenin ve toplumsal katılımın da belirleyicisi olarak görülmektedir. Nitelikli erken çocukluk eğitimi, çocukların uzun vadeli gelişiminde kalıcı etkiler yaratmakta; sosyal uyum, akademik performans ve bilişsel işlevler üzerinde güçlü bir rol oynamaktadır (OECD, 2018).

Bu etkileri uzun dönemli olarak izleyebilmek için, erken yaşta başlayan öğrenme süreçlerinin zaman içindeki değişimini inceleyen boylamsal araştırmalar büyük önem taşımaktadır. Boylamsal çalışmalar, çocukların belirli dönemlerdeki gelişimsel ilerlemelerini ve bireysel farklılıklarını sistematik biçimde ortaya koyarak, erken yaşta edinilen deneyimlerin sonraki akademik ve sosyal yaşantılara nasıl yansıdığını göstermektedir (Grammer vd., 2013). Bu yönüyle, eğitim politikaları ve öğretim programlarının uzun vadeli etkilerini değerlendirmede en güvenilir bilimsel araçlardan biri olarak kabul edilmektedir.

HighScope Perry Okul Öncesi Çalışması, yüksek kaliteli erken çocukluk programlarının bireylerin yaşam boyu başarıları üzerindeki etkilerini gösteren öncü boylamsal araştırmalardan biridir. Çalışma sonuçları, erken eğitimin yalnızca okul döneminde değil, yetişkinlikte de istihdam, gelir düzeyi ve suça karışma oranları gibi yaşam göstergeleri üzerinde kalıcı etkiler yarattığını ortaya koymuştur (Schweinhart, 2016). Ancak literatürde, bu çalışmaların azlığı ve temsil gücünün sınırlılığı, erken çocukluk araştırmalarında daha kapsamlı ve disiplinler arası uzunlamasına çalışmaların gerekliliğini gündeme getirmiştir. Bu gereklilik, özellikle bilişsel gelişim gibi öğrenmeyi doğrudan etkileyen süreçlerin araştırılmasında kendini göstermektedir. Erken çocukluk yıllarında ortaya çıkan dikkat, bellek, planlama ve problem çözme gibi beceriler çocuğun akademik yaşantısında temel belirleyicilerdendir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Matematik, erken çocukluk eğitiminde yalnızca kavram öğretimi değil, bilişsel organizasyonun, analitik düşünmenin ve problem çözme becerilerinin temel aracıdır. Yüksek matematik başarısı, ileriki okul yıllarındaki genel akademik performansın en güçlü göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Claessens vd., 2009). Bununla birlikte, aynı sınıfları paylaşan çocukların matematik performanslarında bile büyük bireysel farklılıklar görülmekte; bu durum erken dönemdeki deneyimlerin, öğretimsel yaklaşımların ve bilişsel süreçlerin önemini daha da artırmaktadır (Dowker, 2019; Dowker vd., 2019).

Son yıllarda, erken çocukluk döneminde yürütülen boylamsal matematik araştırmaları, çocukların sayı farkındalığı, örüntüleme, yürütücü işlev ve ev ortamı değişkenleri arasındaki etkileşimleri incelemektedir. Bu çalışmalar, erken yaşta geliştirilen matematiksel becerilerin uzun vadeli akademik başarı, okul uyumu ve bilişsel esneklik üzerinde kalıcı etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Ancak mevcut literatürde, bu bulguları bütüncül biçimde değerlendiren ve erken çocukluk dönemindeki boylamsal araştırmaların genel eğilimlerini sistematik biçimde inceleyen kapsamlı analizler sınırlıdır.

Bu bağlamda, mevcut çalışma 1965–2025 yılları arasında yürütülen erken çocukluk boylamsal araştırmalarını bibliyometrik yöntemle inceleyerek, özellikle matematik gelişimiyle ilişkili tematik yönelimleri ve metodolojik özellikleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu tür bir analiz, yalnızca geçmiş araştırma eğilimlerini ortaya koymakla kalmayıp, aynı zamanda gelecekteki erken çocukluk matematik araştırmaları için kanıta dayalı bir yol haritası sunmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, 1965–2025 yılları arasında erken çocukluk döneminde yürütülen boylamsal çalışmalar bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bibliyometrik analiz, belirli bir alanda yayımlanan çalışmaların sistematik biçimde incelenmesini ve bu çalışmaların nicel verilerinin analiz edilmesini sağlayan bir yöntemdir (Pritchard, 1969). Bu yöntem, geçmiş araştırma eğilimlerini ortaya koymanın yanı sıra gelecekteki olası yönelimlere ilişkin öngörüler de sunar (Krauskopf, 2018).

Çalışmada yayın çıktıları, anahtar kelimeler, yazar iş birlikleri, ülke dağılımları ve kavramsal kümeler VOSViewer (Van Eck ve Waltman, 2010) programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın amacı, erken çocukluk dönemine ilişkin boylamsal çalışmaların mevcut durumunu ortaya koymak, metodolojik ve tematik özelliklerini incelemek ve gelecekteki araştırmalar için yol gösterici bilgiler sunmaktır.

Veriler Web of Science (WoS) uluslararası veri tabanından elde edilmiştir. Arama sürecinde “early childhood”, “preschool”, “pre-school”, “kindergarten”, “toddler”, “young children”, “longitudinal study”, “prospective study”, “cohort study” ve “follow-up study” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. 1965–2025 yılları arasında yayımlanan, SSCI, SCI Expanded ve ESCI dizinlerinde yer alan İngilizce



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

makaleler dahil edilmiştir. Arama sonucunda toplam 199 makale belirlenmiş ve analiz kapsamına alınmıştır.

Bu makalelerden elde edilen veriler VOSViewer aracılığıyla görselleştirilmiş; anahtar kelimelerin eş-oluşum ağları, kümelenme yapıları ve tematik yoğunlukları incelenmiştir. Ayrıca içerik analizi kapsamında, matematik alanına ilişkin 9 çalışma ayrıntılı biçimde değerlendirilmiştir. Bu sayede, erken çocuklukta yürütülen boylamsal araştırmalarda matematik ve bilişsel gelişim etkileşimleri bütüncül bir bakış açısıyla analiz edilmiştir.

Çalışmanın bulgularının, yalnızca erken çocuklukta yürütülen boylamsal araştırmaların baskın eğilimlerini ortaya koymakla kalmayıp, aynı zamanda metodolojik boşlukları ve gelecekteki araştırma fırsatlarını da belirlemesi beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları, erken çocuklukta yürütülen boylamsal çalışmaların zaman içinde disiplinler arası bir yapıya evrildiğini göstermektedir. 2010’lu yılların başında sağlık, ebeveynlik ve demografik göstergelere odaklanan çalışmalar ağırlıktayken; 2020’lere gelindiğinde odak, akademik başarı, yürütücü işlevler ve politika temelli araştırmalara kaymıştır. Ağ analizleri, “anne-sağlık”, “bilişsel-yürütücü işlevler” ve “akademik başarı-öğretimsel çıktılar” olmak üzere üç temel eksenin varlığını ortaya koymuştur.

Matematik ile ilişkili içerik analizi, erken dönemde yürütücü işlevlerin sayısal becerilerle çift yönlü ilişkisini, aile ve ev ortamı faktörlerinin ise bu süreci destekleyici veya sınırlayıcı rol oynadığını göstermektedir. Yüksek kaliteli okul öncesi eğitimin uzun vadeli akademik başarıyı öngördüğü, müdahale süresi ve niteliğinin kazanımları belirlediği, öğretmen adaylarının tutumlarının çocukların öğrenme deneyimlerini etkilediği görülmüştür.

Ayrıca bulgular, erken dönemde yürütülen matematik temelli müdahale programlarının çocukların temel sayı kavramı, örüntü oluşturma ve işlem stratejilerinde anlamlı gelişmeler sağladığını; bu kazanımların ilkokul yıllarına taşındığını ortaya koymuştur. Yürütücü işlev becerilerinin, sayma, sayısal akıl yürütme ve problem çözme performanslarını doğrudan yordadığı belirlenmiştir. Ev ortamı ve ebeveyn katılımı da erken sayı gelişiminde güçlü bir destekleyici değişken olarak öne çıkmıştır.

Bu çalışma, erken çocukluk araştırmalarında uzunlamasına izlemenin ve disiplinler arası iş birliklerinin gelecekteki araştırmalar için temel öncelikler arasında yer alması gerektiğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: erken matematik, boylamsal araştırmalar, bibliyometrik analiz, içerik analizi, okul öncesi eğitim



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Breit, M., Scherrer, V., Tucker-Drob, E. M., & Preckel, F. (2024). Bilişsel yeteneklerin istikrarı: Uzunlamasına çalışmalara ilişkin meta-analitik bir inceleme. *Psikolojik Bülten*, 150(4), 399–439. <https://doi.org/10.1037/bul0000425>
- Claessens, A., Duncan, G., & Engel, M. (2009). Kindergarten skills and fifth-grade achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review*, 28(4), 415–427. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2008.09.003>
- Dowker, A. (2019). Individual differences in arithmetic: Implications for psychology, neuroscience and education (2nd ed.). Psychology Press.
- Dowker, A., Sarkar, A., & Looi, C. Y. (2019). Mathematics anxiety: What have we learned in 60 years? *Frontiers in Psychology*, 10, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00007>
- Grammer, J. K., Coffman, J. L., Ornstein, P. A., & Morrison, F. J. (2013). Change over time: Cognitive mediators of the longitudinal relation between preschool attention and academic achievement. *Child Development*, 84(4), 1232–1251. <https://doi.org/10.1111/cdev.12083>
- Krauskopf, K. (2018). Bibliometric methods and indicators for the evaluation of research performance. *Scientometrics*, 116(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2755-9>
- Nelson, G., & Powell, S. R. (2018). A systematic review of longitudinal studies of mathematics difficulty. *Journal of Learning Disabilities*, 51(6), 523–539. <https://doi.org/10.1177/0022219417714773>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018, November). PISA 2022 Mathematics Framework (Draft). <https://pisa2022-maths.oecd.org/files/PISA%202022%20Mathematics%20Framework%20Draft.pdf>
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics? *Journal of Documentation*, 25(4), 348–349.
- Schweinhart, L. J. (2016). Use of early childhood longitudinal studies by policy makers. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 10(1), 6. <https://doi.org/10.1186/s40723-016-0021-3>
- van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Öncesi Eğitimde Sosyal Sermaye: Literatür Taraması Yoluyla Değerlendirme

Derya Uyar ¹ & Esin Sezgin ²

¹ Çocuk Gelişimi

² Çocuk Gelişimi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde sosyal sermaye, bireylerin yaşam kalitesini, toplumsal dayanışmayı ve sosyal uyumu belirleyen önemli bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Sosyal sermaye, sosyoloji ve ekonomide bireylerin ve grupların hedeflerine ulaşmada üretken olan ilişki ağlarını tanımlamak için kullanılan bir kavramdır (Wikipedia, 2025). Sosyal sermaye, güven, karşılıklı yardımlaşma, iş birliği, sosyal ağlar ve paylaşılan normlar aracılığıyla bireylerin ve toplumların daha güçlü bir sosyal dokuya sahip olmasını sağlar (Putnam, 2000; Coleman, 1988). Bu kavramın temelleri yalnızca yetişkinlikte değil, erken çocukluk döneminde atılmaktadır. Aile, okul, mahalle ve topluluk gibi sosyal yapılar, çocukların sosyal sermaye ediniminde temel aktörlerdir. Özellikle okul öncesi dönem, bireyin sosyal çevreyle ilk sistematik etkileşimlerini kurduğu, güven ilişkilerini geliştirdiği, aidiyet duygusunu ve toplumsal normları öğrenmeye başladığı kritik bir gelişim evresidir. Okul öncesi kurumlar, çocukların günlük etkileşimlerinde sosyal pozisyonlarını oluşturdukları ve çeşitli kaynaklarını sermaye olarak kullanabildikleri bir sosyal alan olarak görülebilir (Vuorisalo, 2011).

Okul öncesi kurumlar, çocukların yalnızca akademik değil, sosyal-duygusal gelişimlerinin de desteklendiği sosyal ortamlardır. Bu kurumlarda çocuklar, akranlarıyla etkileşim kurar, kurallara uymayı öğrenir, problem çözme ve empati gibi sosyal becerileri geliştirir. Aileler, öğretmenler ve toplumun diğer üyeleriyle kurulan bu çok boyutlu etkileşimler, sosyal sermayenin oluşumunda önemli bir rol oynar. Sosyal sermaye, okul-aile-toplum arasındaki güçlü bağlarla desteklendiğinde çocukların sosyal uyum becerilerinde, öz düzenleme gelişiminde ve akademik hazırbulunuşluk düzeylerinde olumlu sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Ferguson, 2006). Özellikle ebeveynlerin eğitim düzeyi, okul-aile iş birliği, komşuluk ilişkileri ve topluluk desteği gibi unsurlar, çocukların sosyal sermaye düzeyini belirleyerek onların eğitimsel ve sosyal gelişimlerini şekillendirmektedir (Bourdieu, 1986; Siraj-Blatchford, 2009).

Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında yapılan çalışmaların önemli bir kısmı gelişim alanları, aile, erken okuryazarlık ve öğretim yöntemleri gibi eğitimsel ve gelişimsel yönüne odaklanmakta ve sosyal



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sermaye kavramı bu araştırmalar içinde yeterince yer bulmamaktadır. Sosyal sermaye, özellikle dezavantajlı grupların desteklenmesinde, fırsat eşitliğinin artırılmasında ve okul başarısının güçlendirilmesinde kritik bir kavram olduğu düşünülmektedir. Özellikle bireyin yaşamında kritik bir dönem olan erken çocuklukta sosyal sermaye, aile, okul ve mahalle gibi çevresel faktörlerin etkileşimini de kapsayan ekolojik bir yapı olarak ele alınmalıdır.

Bu bağlamda, ulusal ve uluslararası literatürde okul öncesi dönemde sosyal sermaye kavramının nasıl ele alındığını, hangi temalarda yoğunlaştığını ve hangi yöntemlerle incelendiğini ortaya koyan sistematik bir değerlendirmeye ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma, ilgili literatürü inceleyerek sosyal sermaye ile okul öncesi dönem arasındaki ilişkiye dair genel bir bakış açısı sunmayı ve alandaki boşlukları belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, okul öncesi dönemde sosyal sermayenin rolünü incelemeyi amaçlayan bir literatür taraması niteliğindedir. Literatür taraması yöntemi, konu ile ilgili daha önce yapılmış araştırmaların sistematik olarak incelenmesini içermektedir. Çalışmanın evrenini, 2000–2025 yılları arasında yayımlanmış ve okul öncesi dönem ile sosyal sermaye kavramlarını birlikte ele alan ulusal ve uluslararası makaleler oluşturmaktadır. Veri kaynakları olarak Google Scholar, ULAKBİM kullanılmıştır. Literatür taramasında Türkçe ve İngilizce anahtar kelimelerden “okul öncesi”, “preschool”, “sosyal sermaye”, “social capital” terimleriyle arama yapılmıştır. Bu kapsamda toplam 15 akademik makaleye ulaşılmıştır. Bu araştırmada verilerin analizinde betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Dokümanlar, önceden belirlenen kodlar doğrultusunda sistematik biçimde incelenmiştir (Ültay, Akyurt, Ültay, 2021). Araştırmaya dâhil edilen makaleler, araştırmacılar tarafından geliştirilen Makale İnceleme Formu aracılığıyla değerlendirilmiştir. Formda; makalenin yazarı, yayımlandığı yıl, adı, türü, amacı, yayımlandığı kurum, araştırma grubu, yöntemi ve modeli, anahtar sözcükler, kullanılan ölçme araçları ve bulgular maddeler yer almaktadır. Tüm makaleler, araştırmacılar tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş; görüş birliği sağlandıktan sonra betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların belirlenmesinde dahil etme ve hariç tutma kriterleri uygulanmıştır. Dahil etme kriterleri, okul öncesi dönemdeki çocuklar ile sosyal sermaye arasındaki ilişkiyi inceleyen, 2000–2025 yılları arasında yayımlanmış ve Türkçe ya da İngilizce dillerinde yazılmış makaleleri kapsamaktadır. Hariç tutma kriterleri ise ilköğretim ve üzeri yaş gruplarını konu alan ya da araştırma konusu ile doğrudan ilişkili olmayan çalışmalardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlgili literatürün incelenmesi sonucunda, sosyal sermaye kavramının okul öncesi dönemde ağırlıklı olarak ebeveyn katılımı, okul–aile–toplum ilişkileri, akran etkileşimleri ve çocukların sosyal-duygusal gelişimleri bağlamında ele alındığı görülmektedir. Sosyal sermaye düzeyi yüksek ailelerin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

çocuklarının, özellikle okula uyum, etkili iletişim becerileri ve öğrenmeye yönelik motivasyon bakımından daha avantajlı bir konumda olduğu bulgulanmıştır. Bu durum, erken çocukluk döneminde sosyal sermayenin çocuk gelişimi üzerinde belirleyici bir rol üstlendiğini göstermektedir.

Türkiye bağlamında gerçekleştirilen çalışmalarda, okul öncesi dönemde sosyal sermaye kavramını doğrudan inceleyen araştırma sayısının sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, eğitim politikalarının sosyal sermayeyi güçlendirici biçimde yeniden yapılandırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özellikle okul–aile–toplum iş birliğini destekleyen uygulamaların yaygınlaştırılması, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini güçlendirerek uzun vadede akademik başarılarını, toplumsal uyumlarını ve katılımcı yurttaşlık becerilerini artırma potansiyeline sahiptir. Bulgular ayrıca, çocukların sosyal sermaye düzeyinin kentsel bölgelerde kırsal bölgelere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Sosyal olanakların sınırlı olduğu bölgelerde çocuk ve aile merkezlerinin, çocukların sosyal sermayesini güçlendirmeye yönelik önemli bir potansiyel taşıdığı vurgulanmaktadır (Farrell, Tayler & Tennent, 2004). Bu durum, özellikle dezavantajlı topluluklarda erken çocukluk eğitimi politikalarının bütüncül ve kapsayıcı yaklaşımlarla ele alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: sosyal sermaye, okul öncesi dönem, erken çocukluk

Kaynakça

- Acar, I. H., Torquati, J., & Yilmaz, G. (2018). Parental social capital and children's early learning outcomes: The mediating role of parent involvement. *Early Child Development and Care*, 188(12), 1744–1756.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Farrell, A., Tayler, C., & Tennent, L. (2004). Building social capital in early childhood education and care: An Australian study. *British Educational Research Journal*, 30(5), 623–632. <https://doi.org/10.1080/0141192042000234610>
- Ferguson, K. M. (2006). Social capital and children's wellbeing: A critical synthesis of the international social capital literature. *International Journal of Social Welfare*, 15(1), 2–18.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Siraj-Blatchford, I. (2010). Learning in the home and at school: How working class children “succeed against the odds”. *British Educational Research Journal*, 36(3), 463–482.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ültay, E., Akyurt, H., Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (10), 188-201.

Vuorisalo, M. (2011). Children's resources in action : the conversation of capital in the preschool field. In L. Alanen, & M. Siisiäinen (Eds.), Fields and capitals : constructing local life (pp. 29-61). University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6097-1>

Wikipedia. (2025). Sosyal sermaye. Wikipedia. Erişim tarihi: 15 Ekim 2025, https://tr.wikipedia.org/wiki/Sosyal_sermaye



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Matematik Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Meltem Nur Akcan ¹, Atiye Adak Özdemir ¹, Erinç Ergenekon ², Zühal Tiğre Akçay ³ & Gülay Okulu ⁴

¹ Okul Öncesi Eğitimi, Pamukkale Üniversitesi

² Çocuk Gelişimi, Pamukkale Üniversitesi

³ Okul Öncesi Öğretmenliği, Denizli Ticaret Borsası İlkokulu

⁴ Okul Öncesi Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi, çocukların temel bilgi ve becerileri kazandıkları kritik bir gelişimsel evredir. Bu süreç, bilişsel beceriler de dâhil olmak üzere pek çok alanda önemli kazanımları içermekte olup, bu kazanımlar çocuğun gelecekteki matematiksel ve genel akademik başarısının temelini oluşturmaktadır (Clements ve Sarama, 2010). Erken dönemde edinilen matematik becerileri, yalnızca sayısal kavramların değil, aynı zamanda bilimsel düşünme ve muhakemenin de zeminini hazırlayarak, ileriki öğrenim hayatında karşılaşılabilecek daha karmaşık matematiksel içerikler için bir altyapı teşkil eder (Altındağ Kumaş ve Ergül, 2021). Bu beceriler, çocuğun okula hazır bulunuşluğu ve sonraki akademik kademelerdeki performansı üzerinde belirleyici bir role sahiptir (Altındağ Kumaş, 2020).

Araştırmalar, erken matematik becerilerinin, ileriki matematik başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Duncan vd., 2007; Jordan vd., 2009; Bailey, Siegler ve Geary, 2014). Ancak, bu becerileri geliştirmeye yönelik müdahale programlarının etkisinin zamanla azalabildiği görülmektedir (Puma vd., 2010; Clements vd., 2013). Bu durum, matematik becerilerinin sürdürülebilirliğinde motivasyon, öz-düzenleme ve bağımsız öğrenme gibi bilişsel ve duyuşsal özelliklerin aracı rol oynayabileceğine işaret etmekte ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin derinlemesine incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Bailey, Watts, Littlefield ve Geary, 2014).

Matematik becerilerindeki bireysel farklılıklar, yalnızca çevresel faktörlerle (aile, öğretmen, program) değil, aynı zamanda çocuğun sahip olduğu bireysel özelliklerle de açıklanabilir. Araştırmalar, erken çocukluk döneminde çevresel özelliklerin yanı sıra çocukların bireysel özelliklerinin matematik becerilerindeki farklılıkların önemli belirleyicileri olduğunu göstermektedir. Öz düzenleme, motivasyon, bağımsız öğrenme bu değişkenlerden bazılarıdır. Hem öz düzenlemenin hem de

motivasyonun bir arada ele alındığı bir araştırmadan elde edilen sonuçlar her iki değişkenin de matematik becerileri ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Berhenke, 2013). Öz-düzenleme, motivasyon ve bağımsız öğrenme davranışları, bu bağlamda öne çıkan değişkenlerdir. Örneğin, öz-düzenleme becerilerinin erken matematik başarısının yaklaşık %60'ını yordadığı belirtilmektedir (Bailey, Watts, Littlefield ve Geary, 2014). Benzer şekilde, bağımsız öğrenme davranışları sergileyen çocukların, matematiksel keşif ve deneyim fırsatlarını daha etkin değerlendirdikleri ve dolayısıyla daha yüksek akademik performans gösterdikleri bilinmektedir (Ginsburg vd., 2008).

Bu çalışmanın temel amacı, okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerilerinin cinsiyet, öğretmen ve anne değerlendirmelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek ve bu becerilerin motivasyon, öz-düzenleme ve bağımsız öğrenme düzeyleri ile olan ilişkisini ortaya koymaktır. Çalışma, erken matematik başarısını etkileyen bilişsel ve duyuşsal faktörleri bir arada inceleyerek alan yazındaki önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni: Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde nicel bir çalışmadır.

Katılımcılar: Çalışmanın örneklemi, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş, bir anaokulunun 6 farklı sınıfında öğrenim gören 69 çocuk, onların sınıf öğretmenlerinden ve annelerinden oluşmaktadır. Çalışmaya başlamadan önce gerekli etik kurul izinleri alınmış, öğretmen ve okul yönetimine araştırmanın amacı açıklanmış ve yazılı onamları temin edilmiştir. Çalışmaya katılmak istemeyen bir öğretmenin sınıfı araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Veri Toplama Araçları:

- Erken Matematik Yeteneği Testi-3 (TEMA-3): 3-8 yaş arası çocukların matematik becerilerini değerlendirmek için kullanılan 'Erken Matematik Yeteneği Testi-3', çocukların az-çok, sayma, informal hesaplama, sayılar, sayılar arası ilişkiler, hesaplama ve onluk kavramları gibi hem formal hem de informal matematik becerilerini ölçmektedir (Erdoğan, 2006).
- Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (3-5 Yaş): Okul öncesi dönemdeki çocukların bağımsız öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla Whitebread ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen ve Saraç ve arkadaşları (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Okul Öncesi Çocuklar İçin Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği 3-5 (BÖD 3-5)' kullanılmıştır. Ölçek, çocukların bağımsız öğrenme davranışlarını değerlendirmeye yönelik olup, öğretmen gözlemine dayalı bir ölçme aracıdır.
- Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon Ölçeği (DMQ18): Okul öncesi dönemdeki çocukların motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla Özbey ve Dağlıoğlu (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan 'Okul Öncesi Çocuklar İçin Motivasyon



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ölçeği' (DMQ18) kullanılmıştır. Ölçek, çocukların bilişsel, motor ve sosyal alanlardaki motivasyonlarını ölçmeye yönelik olup; 'Bilişsel Sebat', 'Kaba Motor Sebat', 'Yetişkinlerle Sosyal Sebat', 'Çocuklarla Sosyal Sebat', 'Üst Düzey Memnuniyet', 'Olumsuz Tepki' ve 'Genel Yeterlilik' olmak üzere 7 alt boyut ve 39 maddeden oluşmaktadır.

- 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-düzenleme Ölçeği (Anne Formu): Anne görüşlerine dayalı olarak çocukların öz-düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla İvrendi ve Erol (2018) tarafından geliştirilen '4-6 Yaş Çocuklarda Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu)' kullanılmıştır. Ölçek, çocukların dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol becerilerini değerlendirmeye yönelik olup, toplam 20 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır.

Veri Analizi: Toplanan veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Normallik varsayımlarının karşılanmaması nedeniyle non-parametrik testler kullanılmıştır. Cinsiyete göre grup karşılaştırmaları için Mann-Whitney U testi, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için Spearman korelasyon analizi uygulanmıştır. Öğretmen değerlendirmeleri ile diğer değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla karma model analizi (mixed model analysis) kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları, erkek çocukların TEMA-3 toplam puanlarının kız çocuklara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Erken matematik performansında cinsiyete dayalı farklılıkları işaret eden bazı çalışmalarla örtüşmektedir. Sonuçlar, öğretmenlerin çocukların matematik becerilerine ilişkin değerlendirmelerinin, çocukların motivasyon (genel yeterlilik) puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığını ortaya koymuştur. Öğretmenleri tarafından matematikte zorluk yaşadığı belirtilen çocukların motivasyon düzeyleri daha düşük bulunurken, matematiğe ilgili ve yetenekli olarak değerlendirilen çocukların hem matematik test puanları hem de motivasyon düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Bu durum, öğretmen beklenti ve geri bildirimlerinin, çocukların hem akademik performanslarını hem de akademik benlik algılarını şekillendirmede etkili olabildiğini göstermesi açısından önemlidir. Çocukların genel yeterlik, bilişsel süreklilik, bağımsız öğrenme ve matematik becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönde güçlü ilişkiler tespit edilmiştir (tümü $p < .01$).

Anahtar Kelimeler: okul öncesi matematik, motivasyon, bağımsız öğrenme, öz-düzenleme, matematik becerileri

Kaynakça

Altındağ Kumaş, Ö. (2020). Effectiveness of the big math for little kids program on the early mathematics skills of preschool children with a bilingual group. Participatory Educational Research, 7(2), 33-46.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Altındağ Kumaş, Ö. ve Ergül, C. (2021). Effectiveness of the big math for little kids program on the early mathematics skills of children with risk group. *Athens Journal of Education*, 8(4), 385-400.

Bailey, D. H., Watts, T. W., Littlefield, A. K., & Geary, D. C. (2014). State and trait effects on individual differences in children's mathematical development. *Psychological science*, 25(11), 2017-2026.

Berhenke, A. L. (2013). *Motivation, Self-Regulation, and Learning in Preschool* (Doctoral dissertation).

Clements D. H., Sarama J., Wolfe C. B., Spitler M. E. (2013). Longitudinal evaluation of a scale-up model for teaching mathematics with trajectories and technologies: Persistence of effects in the third year. *American Educational Research Journal*, 50, 812–850.

Duncan G. J., Dowsett C. J., Claessens A., Magnuson K., Huston A. C., Klebanov P., . . . Japel C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428–1446.

Ginsburg, H. P., Lee, J. S., & Boyd, J. S. (2008). Mathematics education for young children: What it is and how to promote it. *Social Policy Report*, 22(1), 3-22.

Puma M., Bell S., Cook R., Heid C. (2010). *Head Start Impact Study: Final report*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çocuk Gelişimi Ön Lisans Öğrencilerinin Yapay Zekâya Yönelik Tutumları Üzerine Bir İnceleme

Abdullah Aydın ¹ & Merve Ay ¹

¹ Çocuk Gelişimi, Süleyman Demirel Üniversitesi

Problem Durumu

Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanında kullanımı dünya genelinde hızla yaygınlaşmaktadır. Özellikle erken çocukluk eğitiminde akıllı uygulamalar, robotik araçlar ve yapay zekâ destekli dijital içerikler, çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek üzere giderek daha fazla gündeme gelmektedir (Banaz ve Maden, 2024). Bu dijital dönüşüm, öğrenme süreçlerini kişiselleştirme ve yeni nesil öğrenme materyalleri oluşturma gibi rollerle kendini gösterirken, Baker ve Smith (2019) de tüm paydaşların bu potansiyeli fark etmesinin kritik önem taşıdığını vurgulamaktadır. Ancak bu teknolojik ilerlemenin sahadaki başarısı, büyük ölçüde onu kullanacak olan insanların bakış açısına bağlıdır. Bu nedenle, eğitimcilerin ve geleceğin eğitimcisi olacak öğrencilerin yapay zekâya yönelik tutumları, bu teknolojilerin benimsenmesi ve etkili kullanımı açısından belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Benzer şekilde Mart ve Kaya (2024) ile Demir ve Güraksın (2022) da hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin tutumlarının, yapay zekâ uygulamalarının başarıyla hayata geçirilmesinde kilit rol oynadığını belirtmektedir.

Ön lisans düzeyindeki çocuk gelişimi programı öğrencileri, mezuniyet sonrasında okul öncesi eğitim kurumları, kreşler ve benzeri erken çocukluk ortamlarında çalışarak küçük yaş gruplarının eğitim ve gelişiminden sorumlu olacak meslek elemanı adaylarıdır. Bu nedenle, söz konusu öğrencilerin yapay zekâya yönelik bugünkü tutumları, gelecekteki mesleki pratiklerinde yapay zekâ destekli araçları kullanma eğilimlerini doğrudan şekillendirme potansiyeli taşıdığı için kritik bir araştırma konusudur. Ancak alanyazında çocuk gelişimi programı öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutumlarının yeterince incelenmediği görülmektedir. Örneğin, okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumları ve yapay zekâ okuryazarlığı düzeyleri üzerine yapılan bir çalışma, bu konuda literatürde boşluklar olduğunu ve geleceğin öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumlarının bilinmesinin, eğitimde gelişen teknolojiye uyum sağlamak açısından gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Farklı öğrenci gruplarıyla gerçekleştirilen sınırlı sayıdaki araştırmalar da genel olarak gençlerin yapay zekâya dair hem olumlu beklentileri hem de çekinceleri olabildiğini göstermektedir (Kaya ve diğ., 2022). Bu bağlamda, mevcut çalışma çocuk gelişimi öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutumlarını inceleyerek literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmadan elde edilecek bulguların, öğretmen yetiştirme programlarında müfredat geliştirmeye ve erken çocukluk eğitiminde yapay zekâ entegrasyonuna yönelik planlamalara katkı sunacağı öngörülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ile desenlenmiştir. Betimsel tarama modeli, bireylerin ya da grupların belirli özelliklerini tanımlamayı ve var olan durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçlayan araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Creswell, 2014). Bu çalışmada, çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutumları incelenmekte ve bu tutumların bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim öğretim yılında Süleyman Demirel Üniversitesi'nde çocuk gelişimi programlarında öğrenim gören 178 ön lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, çevrim içi bir anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Ankette, demografik bilgi formu ile Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği yer almıştır. Schepman ve Rodway (2020) tarafından geliştirilen ve Kaya ve diğerleri (2022) tarafından Türkçeye uyarlanan bu ölçek, bireylerin yapay zekâya yönelik tutumlarını genel olarak ölçmektedir. Ölçek 5'li Likert tipinde 20 madde içermekte olup 12 madde olumlu tutum ve 8 madde olumsuz tutum alt boyutlarını oluşturmaktadır. Katılımcılar her bir ifadeye 1 (tamamen katılmıyorum) ile 5 (tamamen katılıyorum) arasında puan vermiştir. Demografik formda ise katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, ebeveyn eğitim durumu ve sosyoekonomik düzey gibi bilgileri toplanmıştır.

Araştırma kapsamında etik kurul onayı alınmış, katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı ve anonimdir. Verilerin analizi SPSS 26.0 programı ile gerçekleştirilmiştir. Öncelikle tanımlayıcı istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma) kullanılarak katılımcıların demografik özellikleri ve yapay zekâya yönelik tutum düzeyleri betimlenmiştir. Ardından öğrencilerin tutum puanlarının demografik değişkenlere göre anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA gibi parametrik testler uygulanmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi olarak p

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın sonuçları, çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerinin yapay zekâ teknolojilerine yönelik genel tutumlarının olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Olumlu tutum ortalamalarının yüksek olumsuz tutum ortalamalarının ise orta düzeyde kalması, öğrencilerin yapay zekâya karşı genel olarak "kabul edici ancak temkinli" bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmanın en dikkat çekici bulgusu ise bu tutumların cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik durum, yaşanan yer veya ebeveyn eğitim düzeyi gibi incelenen hiçbir demografik değişkene göre anlamlı bir farklılık göstermemesidir. Bu durum, yapay zekâya yönelik algıların, öğrencilerin kişisel arka planlarından bağımsızlaşarak içinde bulundukları ortak eğitim iklimiyle şekillenen evrensel bir nitelik kazandığını düşündürmektedir. Sonuç olarak, gelecekte okul öncesi eğitim kurumlarında görev alacak bu öğrenci grubunun demografik kökenlerinden bağımsız olarak yapay zekâ teknolojilerini benimsemeye karşı ortak bir yatkınlığa sahip olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: yapay zeka, tutum, çocuk gelişimi, okul öncesi eğitim, eğitim teknolojileri

Kaynakça

Baker, T., & Smith, L. (2019). Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. NESTA.

Banaz, E., & Maden, S. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. Trakya Eğitim Dergisi, 14(2), 1173-1180.

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Demir, K. ve Güraksın, G. E. (2022). Determining middle school students' perceptions of the concept of artificial intelligence: A metaphor analysis. Participatory Educational Research, 9(2), 297-312.

Kaya, F., Aydın, F., Schepman, A., Rodway, P., Yetişensoy, O., & Demir Kaya, M. (2024). The roles of personality traits, AI anxiety, and demographic factors in attitudes toward artificial intelligence. International Journal of Human-Computer Interaction, 40(2), 497-514.

Mart, M., ve Kaya, G. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları ve yapay zekâ okur yazarlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Edutech Research, 2(1), 91-109.

Schepman, A., & Rodway, P. (2020). Initial validation of the general attitudes towards Artificial Intelligence Scale. Computers in human behavior reports, 1, 100014.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yapay Zekâ Teknolojilerine Yönelik Tutum, Kullanım Niyeti ve Öz Yeterlik Algıları Üzerine Bir İnceleme

Merve Ay ¹ & Abdullah Aydın ¹

¹ Çocuk Gelişimi, Süleyman Demirel Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim paradigmasını kökten değiştirme potansiyeli taşıyan yapay zekâ teknolojileri, artık etkisini en temel eğitim basamağı olan okul öncesi kademedede dahi göstermektedir. Erken çocukluk döneminde yapay zekâ destekli araçların kullanımının, çocukların öğrenme süreçlerini iyileştirme potansiyeline sahip olduğu belirtilmektedir (Su, Ng ve Chu, 2023). Yapay zekâ tabanlı uygulamalar uygun şekilde entegre edildiğinde, okul öncesi çocukların yapay zekâ okuryazarlığı ve bilişsel becerilerinin gelişimine katkı sağlayabileceği öne sürülmektedir (Kölemen ve Yıldırım, 2025). Bununla birlikte, bu yeni teknolojilerin eğitimdeki yeri konusunda farklı görüşler ve tartışmalar bulunmaktadır (Chen ve Lin, 2024). Bir yandan, yapay zekânın kişiselleştirilmiş eğitim imkânları sunarak öğretim ve öğrenme deneyimini zenginleştireceği savunulurken (Salaam, 2023), diğer yandan mahremiyetin ihlâli, güvenlik açıkları ve insan etkileşiminin azalması gibi olası riskler de gündeme getirilmektedir (Chen ve Lin, 2024; Salaam, 2023). Ayrıca öğretmenlerin yapay zekâ konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaması, müfredatta yapay zekâyı dair rehberlik eksikliği ve teknik altyapı yetersizlikleri gibi engeller de erken çocukluk döneminde yapay zekâ entegrasyonunu zorlaştırmaktadır (Su ve diğ., 2023).

Eğitimde yapay zekâ uygulamalarının başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin bu teknolojilere yönelik bakış açısına bağlıdır. Öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları, yeniliklerin sınıf ortamına entegrasyonunu belirleyen kritik bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Allehyani ve Algamdi, 2023). Özellikle okul öncesi öğretmenleri, küçük yaş gruplarıyla çalıştıklarından, yapay zekâ teknolojilerinin kullanımına ilişkin özgün fırsatları ve zorlukları doğrudan gözlemlene şansına sahiptir.

Son yıllarda okul öncesi eğitimde yapay zekânın rolünü öğretmen bakış açısıyla ele alan araştırmalar artmıştır (Kardeş ve diğ., 2025). Bu çalışmalar, öğretmenlerin genel olarak yapay zekânın okul öncesi dönemde kullanılmasına olumlu baktığını ancak uygulamada çeşitli çekincelere sahip olduklarını göstermektedir (Kölemen ve Yıldırım, 2025). Örneğin, öğretmenler yapay zekânın çocukların öğrenme becerilerini destekleyebileceğini düşünmekle birlikte (Salaam, 2023), sınıf ortamında yapay zekâ kullanımı konusunda teknik altyapı eksikliği, maliyet, uzmanlık yetersizliği ve yapay zekânın



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

küçük çocukların gelişimine uygun olmayabileceği yönünde kaygılar taşımaktadır (Kardeş ve diğ., 2025; Su ve diğ., 2023). Bu durum, öğretmenlerin yapay zekâya yönelik genel görüşlerinin ötesine geçerek onların fiili kullanım durumlarını, geleceğe yönelik niyetlerini ve bu teknolojileri kullanma konusundaki öz-yeterlik algılarını bir arada ele alan bütüncül çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin yapay zekâya yönelik tutumlarının incelenmesi hem kuramsal hem de pratik açıdan önem arz etmektedir. Elde edilecek bulgular, eğitim teknolojilerinin erken çocukluk dönemine entegrasyonunda öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve endişelerini anlamaya katkıda bulunacaktır.

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin yapay zekâ teknolojilerine yönelik tutumlarını ve eğitim ortamlarında yapay zekâyı kullanmaya yönelik davranışsal eğilimlerini (mevcut kullanım durumları, gelecek kullanım niyetleri ve öz-yeterlik algıları) bütüncül bir yaklaşımla incelemektir. Ayrıca öğretmen tutumlarının demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, meslekî kıdem ve eğitim düzeyi) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği analiz edilerek, hangi öğretmen gruplarının yapay zekâyı benimsemeye daha istekli ya da çekingen olduğuna dair bulgular elde edilmesi hedeflenmiştir. Böylece bu çalışma, erken çocukluk eğitiminde yapay zekânın benimsenme dinamiklerini ortaya koyarak mevcut kuramsal bilgi birikimini zenginleştirmeyi hedeflemektedir. Aynı zamanda elde edilecek bulguların, öğretmen eğitim programlarını şekillendirecek uygulayıcılara ve politika yapıcılara somut veriler sunması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımı kapsamında betimsel tarama deseni kullanılarak yürütülmüştür. Betimsel tarama deseni, belirli bir evren veya örnekleme yer alan bireylerin özelliklerini, tutumlarını ve mevcut durumlarını olduğu gibi ortaya koymayı amaçlayan çalışmalarda yaygın biçimde kullanılmaktadır (Creswell, 2014).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye’nin güneybatısında yer alan bir ildeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 122 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcılar kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve katılım, gönüllülük esasına dayalı olarak çevrim içi biçimde sağlanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu kadınlardan (%83,6) oluşmakta olup, yaş dağılımı incelendiğinde çoğunun 30’lu yaşlarda olduğu görülmektedir. Öğrenim durumuna göre öğretmenlerin %73,8’i lisans, %26,2’si lisansüstü düzeydedir.

Veriler, öğretmenlerin yapay zekâya yönelik tutumlarını ve davranışsal eğilimlerini belirlemek amacıyla hazırlanan iki bölümlü bir form aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama formunun ilk bölümünde, öğretmenlerin yapay zekâya yönelik genel tutumlarını belirlemek amacıyla Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, Schepman ve Rodway (2020) tarafından geliştirilmiş ve Kaya ve diğerleri (2022) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, olumlu ve olumsuz



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

tutum olmak üzere iki alt boyuttan oluşan, 20 maddelik 5’li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Katılımcılar her bir ifadeye 1 (“Kesinlikle katılmıyorum”) ile 5 (“Kesinlikle katılıyorum”) arasında puan vermiştir. İkinci bölümde ise öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerini kullanım durumları, gelecekte kullanma niyetleri ve öz-yeterlik algılarını belirlemeye yönelik üç kapalı uçlu soru yer almıştır. Katılımcılara sırasıyla “Şu anda eğitim süreçlerinizde yapay zekâ tabanlı bir araç kullanıyor musunuz?”, “Gelecekte bu tür araçları kullanmayı düşünüyor musunuz?” ve “Yapay zekâ araçlarını kullanma konusunda kendinizi ne düzeyde yeterli hissediyorsunuz?” soruları yöneltilmiştir. Yanıtlar Evet/Hayır biçiminde ya da 1–5 arası derecelendirme ölçekleriyle alınmıştır.

Verilerin analizinde betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum-maksimum) hesaplanmış ve verilere ait dağılımın normalliği çarpıklık ve basıklık değerleriyle değerlendirilmiştir. Demografik değişkenlere göre farklılıkları incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen temel bulgu, okul öncesi öğretmenlerinin yapay zekâyâ yönelik genel olarak olumlu ve kabul edici bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Tutumların cinsiyet, yaş ve meslekî kıdem gibi demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Buna karşın, lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin olumlu tutumlarının ($\bar{X} = 3.94$), lisans mezunlarına göre ($\bar{X} = 3.56$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p < .001$).

Davranışsal eğilimler incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (%67.2) hâlihazırda yapay zekâ tabanlı araçları kullandığı ve gelecekte kullanma niyetlerinin çok yüksek düzeyde olduğu (%90’ın üzerinde) sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu yüksek istekliliğe karşın, öğretmenlerin yapay zekâ kullanma konusundaki öz yeterlik algılarının orta düzeyde yoğunlaşması (%50’sinin kendini kararsız/orta düzeyde değerlendirmesi) dikkat çekici bir sonuç olarak öne çıkmaktadır.

Araştırma sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin yapay zekâ teknolojilerini eğitim süreçlerine entegre etmeye istekli olduklarını ancak bu süreçte yeterlik düzeylerinin artırılmasına yönelik destekleyici çalışmalara gereksinim duyulduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: yapay zeka, tutum, öğretmen, okul öncesi eğitim, eğitim teknolojileri

Kaynakça

Allehyani, S. H., & Algamdi, M. A. (2023). Digital competences: Early childhood teachers’ beliefs and perceptions of ChatGPT application in teaching English as a second language (ESL). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(11), 216–233.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Chen, J. J., & Lin, J. C. (2024). Artificial intelligence as a double-edged sword: Wielding the POWER principles to maximize its positive effects and minimize its negative effects. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 25(1), 89–92.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Kardeş, S., Uygun, N., & Türkmen, T. T. (2025). Attitudes of preschool teachers towards artificial intelligence. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 14(1), 133–149.

Kaya, F., Aydın, F., Schepman, A., Rodway, P., Yetişensoy, O., & Demir Kaya, M. (2024). The roles of personality traits, AI anxiety, and demographic factors in attitudes toward artificial intelligence. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 40(2), 497-514.

Kölemen, E. B., & Yıldırım, B. (2025). A new era in early childhood education (ECE): Teachers' opinions on the application of artificial intelligence. *Education and Information Technologies*. (Çevrimiçi İlk Baskı, 11 Mart 2025).

Salaam, M. A. (2023). Examining the implementation of artificial intelligence in early childhood education settings in Ghana: Educators' attitudes and perceptions towards its long-term viability. *American Journal of Education and Technology*, 2(4), 36–49.

Schepman, A., & Rodway, P. (2020). Initial validation of the general attitudes towards Artificial Intelligence Scale. *Computers in human behavior reports*, 1, 100014.

Su, J., Ng, D. T. K., & Chu, S. K. W. (2023). Artificial intelligence (AI) literacy in early childhood education: The challenges and opportunities. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4(1), 100124.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Öncesi Öğretmenlerin Dijital Kimliklerinin İncelenmesi: Dijital Yerli, Göçmen ve Melezlik

Ali İbrahim Can Gözüm ¹, Adalet Kandır ², Mihriban Özcan ³ & Merve Temel ⁴

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Kafkas Üniversitesi

² Okul Öncesi Öğretmenliği, Gazi Üniversitesi

³ Okul Öncesi Öğretmenliği, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

⁴ Okul Öncesi Öğretmenliği, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Teknolojinin eğitim ortamlarına dahil olmasıyla birlikte, öğretmenlerin mesleki kimlikleri yalnızca pedagojik ve içeriksel boyutlarla sınırlı kalmayıp dijital kimlik boyutunu da içermeye başlamıştır. Dijitalleşen dünyada öğretmenlerin eğitimdeki rolleri dönüşmekte; öğretmenlik artık yalnızca bilgi aktaran değil, dijital araçları etkin kullanan, çevrim içi öğrenme ortamlarını yöneten ve dijital etiğe duyarlı bireyler olmayı da gerektirmektedir. Öğretmenlerin kendilerini dijital yerli, dijital göçmen ya da bu iki kimliğin sınırlarında yer alan melez kimliklerle tanımlamaları, teknoloji kullanım pratiklerine, dijital yeterlik algılarına, teknolojiyle ilişki biçimlerine ve sınıf içi uygulamalara yansiyabilir. Örneğin, bazı öğretmenler teknoloji ile iç içe büyümüş kuşak olarak “dijital yerlilik” algısı taşıırken, bu algının pedagojik açıdan zengin ve etkili teknolojik uygulamalara dönüşüp dönüşmediği belirsizdir. Buna karşılık, dijital göçmen öğretmenler teknolojiyi sonradan edinilmiş bir beceri olarak benimsemek zorunda bırakılmış olabilir ve bu durum onların dijital araçları pedagojik amaçlarla kullanma eğilimini sınırlandırabilir. Bu grup, dijital araçları daha çok geleneksel öğretim anlayışlarını destekleyici veya zorunluluk gereği kullanma eğilimindedir. Ayrıca, bazı öğretmenler hem teknolojik alışkanlıkları hem de eski paradigmaları birleştirerek “dijital melez” kimlik süreçleri geliştirmiş olabilirler; bu melez kimlikler, geleneksel ve dijital yaklaşımlar arasında köprü kurma potansiyeli taşır.

Ancak alanyazında özellikle okul öncesi öğretmenlerinde bu üç kimliğin nasıl ortaya çıktığı, birbirlerinden nasıl ayrıldığı, sınıf içi teknoloji kullanımı ve dijital yeterlik algılarıyla nasıl ilişkili olduğu konusunda bir boşluk vardır. Mevcut çalışmalar, çoğunlukla ortaokul, lise ya da üniversite bağlamında gerçekleştirilmiş; erken çocukluk eğitiminin pedagojik ve gelişimsel özgünlüğü yeterince ele alınmamıştır (Sa’diyah & Prasetyo, 2023). Ayrıca, “dijital yerli / göçmen” kavramlarının sabit ve keskin sınırlarla ele alınmasının, öğretmenlerin teknoloji ile kurdukları dinamik ve karmaşık ilişkileri yansıtmakta yetersiz kaldığına dair eleştiriler de bulunmaktadır (Reid, 2023; Mertala, 2024).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

“Dijital yerli / dijital göçmen” ayrımı (Prensky, 2001), alanyazında yaygın şekilde kullanılsa da bu ikilemin öğretmen kimliklerine uygulanması, özellikle okul öncesi eğitim bağlamında henüz yeterince araştırılmamıştır. Bu ihtiyaçtan hareketle araştırmada okul öncesi öğretmenlerin dijital kimliklerinin incelenmesi: dijital yerli, göçmen ve melezlik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, okul öncesi öğretmenlerin dijital kimliklerine yönelik dijital yerli, dijital göçmen ve dijital melezlik konusunda önemli bilgiler sunacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin dijital kimliklerinin incelenmesi amaçlandığından betimsel tarama deseninde yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Okul öncesi öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme zaman, maliyet ve pratiklik oluşturması yönünden tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan 150 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Şad ve Donmuş (2017) tarafından geliştirilen “Dijital Yerli, Dijital Göçmen ve Dijital Melez Öğretmen Ölçeği” kullanılmıştır. “Dijital Yerli, Dijital Göçmen ve Dijital Melez Öğretmen Ölçeği” 17 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, veli ve öğrenciyle iletişim ve kişisel ve mesleki gelişim tercihleridir. Ölçekteki maddeler, Semantik Farklar ölçeğinin iki kutupluluk özelliğine uygun olarak hazırlanmıştır. Semantik Farklar yaklaşımında puanlayıcıdan iki zıt kutup arasında yer alan 7’li derecelendirmeli skaladan kendine uygun noktayı seçmesi veya işaretlemesi istenir. Ölçekte “tam ortaya düşen nokta, denge ya da kayıtsızlık noktası olarak adlandırılır”. Ölçekte iki zıt kutup dijital göçmenlik (-3) ve dijital yerlilik (+3) olarak, orta nokta ise dijital melezlik (0) olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilere IBM SPSS 25 programı kullanılarak analiz edilecektir. Öncelikle araştırmada yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (Ss) değerleri hesaplanacaktır. Dijital kimlik puanlarının dağılımı incelenerek, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile değerlendirilecektir. Bu testlerin sonuçlarına göre verilerin parametrik ya da non-parametrik



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

istatistiksel tekniklerle analiz edilmesine karar verilecektir. Normal dağılım göstermesi durumunda dijital kimlik türleri arasında dijital yeterlik, teknolojiye yönelik tutum ve teknoloji entegrasyonu düzeyleri bakımından anlamlı fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilecektir. Varyans homojenliği varsayımı sağlanmadığında Kruskal–Wallis H testi kullanılacaktır. Dijital kimlik puanları ile dijital yeterlik, teknoloji kullanım sıklığı ve tutum puanları arasındaki ilişki Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı (r) ile incelenecektir. Eğer veriler normal dağılmamışsa, Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı (ρ) kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin önemli bir bölümünün “dijital melez” özellikler sergilediği görülmüştür. Katılımcıların hem dijital araçları sıklıkla kullandıkları hem de geleneksel pedagojik yöntemleri sürdürdükleri belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin dijital dönüşüm sürecinde keskin biçimde “yerli” ya da “göçmen” olarak sınıflandırılmayacağını, aksine farklı düzeylerde melezleşmiş kimlikler taşıdıklarını göstermektedir.

Bu bulgu, Mertala’nın (2024) dijital yerli/göçmen dikotomisini aşarak “akışkan dijital kimlik” kavramını öne çıkardığı çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Reid (2023) de dijital kimliklerin sabit değil, bağlamsal olarak şekillendiğini vurgulamaktadır.

Dijital melez kimliğe sahip öğretmenlerin sonuçları dikkat çekicidir. Bu grubun, dijital göçmenlere göre daha yüksek dijital yeterlik puanlarına, ancak dijital yerlilere kıyasla daha temkinli teknoloji entegrasyon tutumlarına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bulgular, melez kimlikteki öğretmenlerin “teknolojiyi araç olarak gören” ancak “pedagojik bütünlüğü koruma” kaygısıyla hareket ettiklerini göstermektedir. Bu sonuç, Stavisky’nin (2023) “hibrit dijital kimlik” kavramını destekler niteliktedir. Araştırmaya göre, melez kimlikler öğretmenlerin dijitalleşme süreçlerinde esneklik sağlamak, teknolojik yenilikleri pedagojik değerlerle harmanlama olanağı sunmaktadır. Bu açıdan dijital melezlik, okul öncesi eğitimde dijital dönüşümün sürdürülebilir biçimde gerçekleşebilmesi için bir ara model olarak değerlendirilebilir. Bu araştırmanın bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin dijital kimliklerinin tek tip değil, değişken, bağlama duyarlı ve çok katmanlı olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi öğretmenleri, dijital kimlik, dijital yerliler, dijital göçmenler, dijital melezlik

Kaynakça

Martin, E. M. P. (2011). Digital Natives and Digital Immigrants: Teaching with Technology (Ed.D. diss.). Northeastern University. eric.ed.gov



International Education Congress – EDU Congress 2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Mertala, P. (2024). Digital natives in the scientific literature: A topic modeling approach. *Computers in Human Behavior*, 155, 108297.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.

Reid, L. (2023). Challenging the Myth of the Digital Native: A Narrative Inquiry. *Journal of Educational Research and Practice*, 13(2), 45–61.

Sa'diyah, H., & Prasetyo, W. H. (2023). Digital Native Teacher vs Digital Immigrant Teacher: A Systematic Literature Review. *International Journal of Educational Technology*, 10(4), 245–259.

Stavisky, Y. (2023). Teachers as Forced Digital Immigrants in Post-Covid-19 Reality: Does Hybrid Identity Facilitate Successful Integration in Fully Digital Online Teaching Environments? *SCIREA Journal of Education*, 8(3), 132–157.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Öncesi Öğretmenlerin Fen Bilimleri Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi

Ali İbrahim Can Gözüm ¹, Adalet Kandır ², Mihriban Özcan ³ & Merve Temel ⁴

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Kafkas Üniversitesi

² Okul Öncesi Öğretmenliği, Gazi Üniversitesi

³ Okul Öncesi Öğretmenliği, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

⁴ Okul Öncesi Öğretmenliği, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi, çocukların çevreyi keşfetme, neden–sonuç ilişkilerini kurma, gözlem yapma ve problem çözme gibi temel bilimsel düşünme becerilerinin hızla geliştiği kritik bir dönemdir. Bu dönemde fen eğitimi, çocukların doğa olaylarına karşı meraklarını artırmakta, araştırma ve sorgulama alışkanlığı kazandırmakta ve ileriki yıllardaki bilimsel okuryazarlığın temelini oluşturmaktadır (Akman, Üstün ve Güler, 2003; Trundle, 2015). Ancak bu sürecin etkili yürütülmesi büyük ölçüde öğretmenin fen öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeyine bağlıdır. Bandura’nın (1997) Sosyal Bilişsel Kuramı’nda vurguladığı üzere, öz yeterlik, bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin inancıdır. Öğretmenlerin fen öğretimine yönelik öz yeterlikleri, onların sınıf içi uygulamalarında hangi stratejileri kullanacaklarını, öğrencilerin merakını nasıl yönlendireceklerini ve fen kavramlarını öğretirken ne derece özgüvenli davranacaklarını doğrudan etkilemektedir (Riggs & Enochs, 1990; Palmer, 2011).

Alan yazın, öğretmenlerin fen öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin düşük olmasının, fen etkinliklerini sınıf ortamına yeterince entegre edememelerine ve bu alanda özgün materyaller geliştirme konusunda isteksizlik yaşamalarına yol açtığını göstermektedir (Appleton, 2006; Sarıkaya, 2017). Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin fen öğretimini bilişsel olarak karmaşık, deneysel olarak zorlayıcı ve pedagojik olarak sınırlayıcı bir alan olarak algılamalarına neden olabilmektedir. Özellikle okul öncesi öğretmenleri, fen etkinliklerini genellikle oyun, sanat veya günlük yaşam etkinlikleriyle bütünleştirerek yürüttüklerinden, fen öğretimine ilişkin yeterliklerinin pedagojik uygulamalara doğrudan yansıdığı bilinmektedir (Hamurcu, 2006; Güler, 2013). Ancak birçok çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz yeterliklerinin ilkökul veya ortaokul öğretmenlerine kıyasla daha düşük olduğunu ve bu durumun genellikle fen alanına ilişkin bilgi eksikliğinden, uygun materyal yetersizliğinden ve fen kavramlarını çocuklara nasıl aktaracaklarına dair kaygılardan kaynaklandığını ortaya koymaktadır (Eshach, 2006; Kallery, 2011). Bu durum, erken çocukluk döneminde fen



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

eğitiminin niteliğini olumsuz etkileyebilmekte, çocukların bilimsel düşünme süreçlerini destekleme fırsatlarını sınırlandırabilmektedir. Dolayısıyla, okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi, fen etkinliklerinin niteliğini ve öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını anlamak açısından kritik önem taşımaktadır. Bu bağlamda yürütülen bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerin fen bilimleri öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerini betimsel olarak incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin fen bilimlerine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi amaçlandığından betimsel tarama deseninde yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Okul öncesi öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme zaman, maliyet ve pratiklik oluşturmaları yönünden tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan 150 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Fen Bilimleri Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, Gözümlü ve Güneş (2018) tarafından geliştirilmiş olup, okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde fen öğretimi yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek, toplam 46 maddeden oluşmaktadır: Ölçeğin faktör analizi sonucunda olumlu ve olumsuz öz yeterlik şeklinde iki faktör yapısına sahip olduğu ifade edilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler 5’li Likert tipi (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) biçiminde düzenlenmiştir. Ölçeğin faktör yükleri ise 0,40 ile 0,88 arasındadır. Benzer şekilde araştırmada yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin iki faktör altında toplandığı ve faktör yüklerinin 0,31 ile 0,90 arasında olduğu gözlemlenmiştir. Güvenirlik hesaplaması sonucu ölçeğin tamamının güvenirlik katsayısı 0,94, olumsuz 0,92, olumlu öz yeterlik alt boyutu güvenirlik katsayısı ise 0,93 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilere IBM SPSS 25 programı kullanılarak analiz edilecektir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde 25.0 paket programı kullanılacaktır. Öncelikle çevrim içi form aracılığıyla toplanan ham veriler SPSS programına aktarılacak ve veri temizleme işlemleri yapılacaktır. Eksik veya hatalı kodlanan veriler tespit edilerek analiz dışı bırakılacaktır. Z skorları ± 3 aralığının dışında kalan gözlemler aykırı değer olarak değerlendirilecek ve veri setinden çıkarılacaktır. Ardından veri setinin genel özelliklerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, minimum, maksimum, çarpıklık ve basıklık değerleri) hesaplanacaktır.

Bu analizlerle, öğretmenlerin fen bilimleri öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin genel eğilimi ve alt boyutlar (kişisel öz yeterlik – sonuç beklentisi) bazında dağılımı belirlenecektir. Normallik varsayımı, her bir değişkenin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenerek test edilecektir. Bu değerlerin ± 1.5 aralığında olduğu görülecektir; ayrıca Shapiro-Wilk testi de destekleyici olarak kullanılacaktır. Varyans homojenliği, Levene testi ile kontrol edilecektir. Normallik ve varyans homojenliği varsayımlarının sağlandığı durumlarda parametrik testler, sağlanmadığı durumlarda ise non-parametrik testler uygulanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları, okul öncesi öğretmenlerin fen bilimleri öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin genel olarak yüksek eğilim gösterdiğini, ancak bazı alt boyutlarda geliştirilmesi gereken alanlar bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin fen öğretiminin önemine ilişkin farkındalıklarının arttığını, fakat kuramsal bilgi ile uygulama arasında hâlen bir boşluk olabileceğini düşündürmektedir. Özellikle fen etkinliklerinin planlanması, materyal kullanımı ve çocukların bireysel farklılıklarına uygun uygulamaların tasarlanması konularında öz yeterlik düzeylerinin çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Elde edilen sonuçlar, alan yazındaki benzer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Hamurcu, 2006; Güler, 2013; Sarıkaya, 2017). Bu durum, öğretmenlerin fen öğretimine yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını ancak bu tutumların her zaman davranışa dönüşmeyebildiğini düşündürmektedir. Sonuç olarak, okul öncesi dönemde fen eğitiminin niteliğini artırmak için öğretmenlerin uygulama temelli mesleki gelişim programlarıyla desteklenmesi, deneysel ve keşfetmeye dayalı öğrenme ortamlarının artırılması ve öğretmen adaylarına yönelik uygulamalı fen eğitimi derslerinin güçlendirilmesi önerilmektedir. Böylece öğretmenlerin öz yeterlik algıları güçlenerek çocukların bilimsel merakını destekleyen daha nitelikli bir öğrenme ortamı oluşturulabilir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi öğretmenleri, fen eğitimi, fen öğretimi öz yeterliği, öz yeterlik, erken çocukluk eğitimi

Kaynakça

Akman, B., Üstün, E. ve Güler, T. (2003). Okul öncesi dönemde fen eğitimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 11–14.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Appleton, K. (2006). Science pedagogical content knowledge and elementary school teachers. *Research in Science Education*, 36(1–2), 1–28.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Eshach, H. (2006). Science literacy in primary schools and pre-schools: Approaches and challenges. Springer.

Gözüm, A. İ. C. ve Güneş, G. (2018). Fen bilimleri öğretimi öz yeterlik ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 66–84.

Güler, T. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 139–152.

Hamurcu, H. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerinde karşılaştıkları güçlükler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 74–85.

Kallery, M. (2011). Early years teachers' late concerns and perceived needs in science: An exploratory study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 505–526.

Palmer, D. (2011). Sources of efficacy information in an inservice program for elementary teachers. *Science Education*, 95(4), 577–600.

Riggs, I. M., & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(6), 625–637.

Sarıkaya, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 20–33.

Trundle, K. (2015). *Research in early childhood science education*. Dordrecht: Springer.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Bilgi ve Uygulamaları *

Gurbet Kara ¹ & Melike Yörüko ²

¹ Çocuk Gelişimi, Bartın Üniversitesi

² Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri, Bartın Üniversitesi

Problem Durumu

Her toplum, farklı kültürel, dilsel, dini, etnik ve sosyoekonomik özellikleri bir arada barındıran çokkültürlü bir yapıya sahiptir. Çokkültürlülük tanımlarının geniş bir yelpazede yer aldığını belirten Polat ve Kılıç (2013), çokkültürlülüğü; dil, din, cinsiyet, yaş, etnik köken, engellilik durumu ve sosyoekonomik düzey gibi farklılıkları kapsamakla birlikte, bireylerin ve toplulukların oluşturduğu inanç, değer ve yaşam biçimlerini içeren bir olgu olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, eğitim sistemleri toplumun çokkültürlü yapısını yansıtmalı ve her bireyin eşit eğitim olanaklarına sahip olmasını sağlamalıdır. Çokkültürlü eğitim, farklı kültürel arka planlara sahip öğrencilerin eğitim süreçlerinde eşit koşullarda yer almasını, kültürel farklılıkların bir zenginlik olarak görülmesini ve eğitim ortamlarında çeşitliliğin desteklenmesini hedeflemektedir (APA, 2002). Garcia (2009), çokkültürlü eğitimin amaçlarını güvenli ve kabul edici bir öğrenme ortamı oluşturmak, küresel farkındalığı artırmak, kültürel bilinci geliştirmek, kültürlerarası anlayışı güçlendirmek, farklı tarihsel perspektifleri öğretmek, eleştirel düşünmeyi teşvik etmek ve önyargı ile ayrımcılığı önlemek olarak sıralamaktadır. Benzer biçimde, Gay (1994) bireylerde hoşgörü ve saygının artırılmasını, öğrenciler arasında iş birliğinin güçlendirilmesini ve kültürel okuryazarlığın geliştirilmesini çokkültürlü eğitimin amaçları arasında göstermektedir. Banks (2013) ise öğrencilerin kendi fikirleri doğrultusunda karar alabilme ve bu kararları değerlendirme becerilerinin, bilgi ve beceriye dayalı hedefler kadar önemli olduğuna vurgu yapmaktadır.

Çokkültürlü eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için eğitim sürecinde yer alan tüm paydaşların -yöneticilerin, öğretmenlerin ve velilerin-ortak sorumluluk alması gerekmektedir (Polat, 2009; Gay, 1994). Özellikle öğretmenler, çokkültürlü eğitimin sınıf ortamına yansıtılmasında kilit rol üstlenmektedir. Farklı kültürel geçmişe sahip öğrenciler arasında adil ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmak, öğretmenlerin bilgi, tutum ve uygulama düzeyleriyle yakından ilişkilidir (Demirdağ, 2018). Ancak yapılan araştırmalar, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin genel olarak olumlu tutumlara sahip olmalarına rağmen, kavramsal düzeyde eksiklikler yaşadıklarını ve uygulamada yüzeysel kaldıklarını göstermektedir (Aragona-Young & Sawyer, 2018; Boydak Özan & Şengür,

2017; Tünkler, 2020). Özellikle sınıf içi etkinliklerde çokkültürlülüğün çoğunlukla farklı ülkelerin yemekleri, kıyafetleri veya bayramlarının tanıtımıyla sınırlandığı; dolayısıyla bu yaklaşımın kültürel farkındalık ve empati boyutunda yetersiz kaldığı görülmektedir (Karuppiah & Berthelsen, 2011). Günay ve Aydın'ın (2015) Türkiye'de 2005–2014 yılları arasında çokkültürlü eğitim üzerine yürüttükleri içerik analizi çalışmasında, araştırmaların büyük çoğunluğunda tutum ölçeklerinin kullanıldığı ve örneklem gruplarının genellikle öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum, algı ve bilgi düzeylerini inceleyen çalışmalar bulunmakla birlikte (Özbilen vd., 2020; Özer Koçak, 2020; Yılmaz, 2020), okul öncesi öğretmenleri örnekleminde yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Taştekin vd., 2016; Peköz, 2018; Simsar, 2020). Oysa okul öncesi dönem, çocukların farklılıklara ilişkin ilk farkındalıklarını geliştirdikleri, değerler sisteminin temellerinin atıldığı kritik bir dönemdir. Bu nedenle, dünya vatandaşı olma bilincinin ilk tohumlarını atan okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi, farkındalık ve uygulamalarının belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Çokkültürlü eğitime yönelik farkındalığı artırmak, öncelikle öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve uygulama düzeylerini ortaya çıkarmakla mümkündür. Bu araştırma, bu gereksinimden hareketle Bartın ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi ve uygulamalarını incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, Bartın ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi ve uygulamalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış olup temel nitel araştırma desenine dayanmaktadır. Merriam'a (2018) göre temel nitel araştırmalar, anlamın nasıl inşa edildiğiyle, insanların yaşamlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgilidir. Bu tür araştırmalarda temel amaç, bireylerin belirli bir olguya yükledikleri anlamları açığa çıkarmak ve bu anlamları yorumlamaktır. Bu bağlamda, araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, farkındalık ve sınıf içi uygulamalarına ilişkin görüşleri derinlemesine incelenmiş; katılımcıların bu olguyu nasıl anlamlandırdıkları ortaya konulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Bartın ili merkezindeki devlet anaokullarında görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Ölçüt olarak öğretmenlerin en az bir yıl mesleki deneyime sahip olmaları ve aktif olarak okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmaları esas



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

alınmıştır. Katılımcı seçiminde gönüllülük ilkesi gözetilmiş, araştırma sürecinde etik kurallara uygun olarak öğretmenlerden yazılı onam alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde üç farklı kaynak kullanılmıştır: Yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi, farkındalık ve uygulamalarına dair görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu, katılımcıların demografik özelliklerini (yaş, hizmet süresi, eğitim düzeyi, cinsiyet) belirlemeye yöneliktir. Dokümanlar ise, öğretmenlerin hazırladığı çokkültürlü eğitime yönelik etkinlik planlarını içermektedir.

Veri Analizi

Elde edilen veriler, nitel veri çözümleme yaklaşımlarından içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi sürecinde veriler yazıya aktarılmış, anlam birimlerine ayrılarak kodlanmış; benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler ve temalar oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme ve doküman verilerinin birlikte kullanılması, veri çeşitliliğini sağlayarak araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini güçlendirmiştir. Bulgular, öğretmen ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İçerik analizinden elde edilen veriler doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük algısı, çokkültürlü eğitim tanımları, uygulamaları, materyal ve ortam düzenlemeleri, aile katılımı ve okul yönetimi şeklinde temalar ortaya çıkmıştır. Bulgulara göre öğretmenler, çokkültürlülüğü genellikle farklı dil, din, ırk, ülke veya şehirlerden gelen bireylerin bir aradalığı olarak tanımlamakta; çokkültürlü eğitimi ise farklı bölgelerden gelen çocukların bir arada eğitim alması biçiminde yorumlamaktadır. Hem görüşmelerde hem de etkinlik planlarında farklı kültürlerin tanıtımına yönelik içeriklerin ön planda olduğu görülmüştür. Öğretmenler, etkinliklerinde kültüre özgü yemek, kıyafet, müzik, dans, gelenek ve sembollere yer vermektedir. Çokkültürlü eğitimin çocuklarda empati, farklılıklara saygı, ayrımcılıktan kaçınma ve kültürel paylaşım becerilerini desteklediği yönünde öğretmen görüşlerine ulaşılmıştır. Materyale ulaşmada ise zorluklar ile karşılaşıldığı ifade edilmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim anlayışının büyük ölçüde dil, ırk, ülke veya şehir farklılıklarıyla sınırlı olduğu; engellilik, cinsiyet ve sosyoekonomik durum gibi diğer farklılık boyutlarının daha az ele alındığı görülmüştür. Görüşme ve doküman analizleri, öğretmenlerin etkinliklerinin çoğunlukla kültürel tanıtım odaklı, turistik yaklaşım (Banks, 1993) düzeyinde kaldığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: çokkültürlü eğitim, okul öncesi dönem, okul öncesi öğretmenleri, çokkültürlülük

* Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında desteklenmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. Erişim adresi: <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx>

Aragona-Young, E. & Sawyer, B. E. (2018) Elementary teachers' beliefs about multicultural education practices, *Teachers and Teaching*, 24(5), 465-486.

Banks, J. A. (1993). Approaches to multicultural curriculum reform. *Multicultural education: Issues and perspectives*, 2, 195-214.

Banks, J. A. (2013). Çokkültürlü Eğitime Giriş. (Çev. H. Aydın). Anı Yayıncılık

Boydak Özcan, M., & Şengür, D. (2017). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve anadilde eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 113-121.

Demirdağ, S. (2018). Öğrenci Çeşitliliği ve Çokkültürlü Eğitim. Nobel Yayınları

Garcia, E. K. (2009). Multicultural Education In Your Classroom [Http://www.teachhub.com/multicultural- Education-Your-Classroom](http://www.teachhub.com/multicultural-education-your-classroom).

Gay, G. (1994). A Synthesis Of Scholarship In Multicultural Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED37828>

Günay, R. & Aydın, H. (2015). Trends in research on multicultural education in Türkiye: A content analysis study. *Education and Science*, 40(178), 1-22. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.3294>

Karuppiah, N., & Berthelsen, D. (2011). Multicultural education: The understandings of preschool teachers in Singapore. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 38-42.

Merriam, S. B. (2018). Nitel Araştırma. Desen ve Uygulama için Bir Rehber (Çev. Selahattin Turan). Nobel Akademi Yayıncılık

Özbilen, F. M., Canbulat, T., & Hamurcu, H. (2020). Öğretmenlerin çokkültürlülük algıları ile sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1867- 1881.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özer Koçak, Y. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim Tutumları ile Kültürel Zekaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Peköz, Ç. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Tutumları ve Kültürel Zekâlarının İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Eastern Mediterranean University (EMU)-Doğu Akdeniz Üniversitesi.

Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi. 10(1). 353-372.

Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. International Online Journal of Educational Sciences, 1(1), 154-164

Simsar, A. (2020). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik yeterlilikleri. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14(33).

Taştekin, E., Yükçü, Ş. B., İzoglu, A., Güngör, İ., Uslu, A. E. I., & Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. Hacettepe Journal of Educational Research, 2(1).

Tünkler, V. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel, çokkültürlü eğitime ve küresel vatandaşlık eğitimine yönelik bakış açıları. Milli Eğitim. 49(226), 255-290.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık

Yılmaz, F. G. (2020). Çok kültürlü eğitime ilişkin öğretmen algıları. Milli Eğitim Dergisi, 49(226), 291-321.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Erken Çocukluk Döneminde Sınıfta Uygulanan Duyusal Aktiviteler Anketi: Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması

Canan Yıldız Çiçekler ¹, Bedia Denli Çuhadar ² & Merve Oğul ³

¹ Okul Öncesi Eğitimi, Necmettin Erbakan Üniversitesi

² Okul Öncesi Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

³ Okul Öncesi Öğretmenliği, Selçuklu Otizmli Bireyler Eğitim Vakfı (SOBE)

Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi, bireyin tüm gelişim alanlarının temelini atıldığı, çevreyle etkileşim ve keşif davranışlarının yoğun olduğu kritik bir gelişim evresidir. Erken çocukluk döneminde çocuklar çevrelerindeki uyarıları duyuları aracılığıyla anlamlandırır, duysal deneyimler yoluyla öğrenir ve gelişimlerinin birçok evresini öğrendikleri deneyimler üzerine inşa ederler (Bartan & Alisinanoğlu, 2024). Çocuğun duysal deneyimlerle etkileşimi; bilişsel süreçleri, motor koordinasyonu, dikkat süresi ve öz düzenleme becerileri üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu sebeple okul öncesi dönemde duysal deneyimleri destekleyen öğrenme ortamlarının oluşturulması, çocuğun gelişim becerilerini en üst düzeyde desteklemek açısından öneme sahiptir (Kıroğlu & Fazlıoğlu, 2025). Duyusal aktiviteler, çocukların görme, işitme, dokunma, tat alma, koklama, denge ve kas hareket algısını etkin biçimde kullanmalarını sağlayan planlı etkinliklerdir. Bu etkinlikler, çocukların çevreyi tanıma süreçlerine katkı sağladığı gibi, aynı zamanda motor gelişim, öz denetim, sosyal iletişim ve problem çözme becerilerinin de gelişmesine destek olur (Ayrıç, 2025; Arwinda, Syamsuardi, Tasrif Akib, Intisari & Nur Alim Amri, 2025). Duyusal eğitim, çocukların yalnızca çevresel uyaranlara tepki verme becerilerini değil; aynı zamanda öğrenmeye katılım, dikkat odağı ve yaratıcı düşünme süreçlerini de güçlendirmektedir (Balat, Deretarla & Öncü, 2005; Aktürk & Aydoğan, 2025). Türkiye’de yapılan çalışmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin duysal eğitime ilişkin farkındalıklarının arttığı; ancak uygulamada materyal eksikliği, bilgi yetersizliği ve zaman sınırlılığı gibi faktörlerin etkinliklerin çeşitliliğini sınırladığı görülmektedir (Kıroğlu & Fazlıoğlu, 2025; Ayrıç, 2025). Erken çocukluk dönemi çocuklarının davranışlarını duysal açıdan yorumlayabilmek için, alanda çalışan öğretmenlerin ve ailelerin bu konuda bilgi sahibi olması gereklidir. Duyusal işleme konusunda bilgi sahibi olmak sadece çocuklar için değil, yetişkinlerin kendi duysal tepkilerinin farkında olmaları açısından da büyük öneme sahiptir. Bu sayede çocukların günlük yaşantılarında doyurucu ve başarılı deneyimler elde edebilmelerini destekleyen müdahaleler planlanabilmektedir (Dunn, 2007). Türkiye’de yapılan çalışmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin duysal eğitime ilişkin farkındalıklarının arttığı, fakat uygulama aşamasında materyal eksikliği, öğretmenlerin konuya yönelik



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bilgi yetersizliği ve zaman sınırlılığı gibi faktörlerin etkinliklerin çeşitliliğini sınırladığı görülmektedir (Kıroğlu & Fazlıoğlu, 2025; Ayrıcı, 2025).

Yöntem

Araştırmada, öğretmenler tarafından sınıfta uygulanan duyuşsal etkinlikleri belirlemek amacıyla Goodwin (2008) tarafından geliştirilmiş olan “Erken Çocukluk Döneminde Sınıfta Uygulanan Duyuşsal Aktiviteler Anketi”nin geçerlik-güvenirlik çalışması gerçekleştirilerek, okul öncesi öğretmenlerine ait değişkenler ile sınıflarda uygulanan duyuşsal aktiviteler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmada kullanılan “Erken Çocukluk Döneminde Sınıfta Uygulanan Duyuşsal Aktiviteler Anketi” öğretmenlerin duyuşsal materyallerin kullanımını içeren 33 madde, duyuşsal deneyimlerin önemini içeren 8 madde ve sınıfta duyuşsal etkinlikleri uygulamada karşılaşılan engelleri içeren 14 madde olmak üzere toplam 55 sorudan oluşmaktadır. Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Gürbüz & Şahin (2018)’e göre, genel tarama modeli kullanılan araştırmalarda, incelenen konu tek bir değişkenin o zamandaki durumu veya belirli bir zaman dilimindeki durumunu incelemektedir (Gürbüz & Şahin, 2018). Çalışmalarda genel tarama modeli çalışmalar tekil veya ilişkisel tarama olmak üzere iki şekilde yapılabilmektedir (Karasar, 2002). Çalışmada okul öncesi öğretmenlerine ait değişkenler ile sınıflarda uygulanan duyuşsal aktiviteler arasındaki ilişkiler genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kapsamında incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli ile iki ve daha fazla sayıda değişken arasında meydana gelen değişikliğinin derecesi tespit edilmektedir (Karasar, 2002). Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı resmi bağımsız anaokulları ve ilkokullar bünyesindeki anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmasında elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik analizlerinde açımlayıcı faktör analizi, Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısının hesaplanması, madde toplam korelasyonu, test-tekrar test güvenirliğine ilişkin eşleşmiş grup testi uygulanmıştır. Ayrıca verilerin analizinde SPSS programı aracılığıyla Pearson Çarpım Momentler Korelasyon katsayısı ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin duyuş materyallerini/etkinliklerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, bu ilişkinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, sınıf yaş grubu vb. değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre Erken Çocukluk Döneminde Sınıfta Uygulanan Duyuşsal Aktiviteler Anketi”nin geçerli ve güvenilir bir anket olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerine ait değişkenler ile sınıflarda uygulanan duyuşsal aktiviteler arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Erken çocukluk döneminde duyulara yönelik etkinliklerin öğrenme üzerindeki etkisi ve öğretim materyallerinin öğrenme sürecindeki belirleyici rolü göz önüne alındığında, bu araştırma okul öncesi eğitimin niteliğini artırmaya yönelik uygulamalara katkı sağlayacaktır. Elde edilecek bulgular duyuş



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

temelli öğrenme ortamlarının yaygınlaştırılması açısından önem taşımaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları duyuşsal deneyimler, bu deneyimlerin önemi ve duyuşsal deneyimleri sağlamadaki yaşamış oldukları engeller ortaya konulmuş olup, ülke genelinde daha geniş kapsamlı örneklem grubu içeren bir araştırma yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: duyuşsal aktiviteler, geçerlik, güvenilirlik, çocuk, erken çocukluk dönemi

Kaynakça

- Aktürk, K. Ç., & Aydoğan, Y. (2025). Okul öncesi dönemde duyu eğitimi ve matematik. SMART Journal.11(5), 1-13.
- Arwinda, Syamsuardi, Tasrif Akib, Intisari, & Nur Alim Amri. (2025). The effect of sensory integration activities on the fine motor abilities of early childhood. Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Undiksha, 13(1), 122–130.
- Ayrıç, F. B. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin duyu gelişimi ve eğitimine ilişkin görüşleri. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (CIJE). 14(1), 72-82.
- Balat, G. U., Deretarla, E., & Öncü, E. Ç. (2005). Okul öncesi dönemde duyu eğitimi ve etkinlikler. İstanbul: Kare Yayınları.
- Bartan, S., & Alisinanoğlu, F. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının duyuşsal özelliklerinin incelenmesi. Journal of Individual Differences in Education, 6(1), 34-47.
- Dunn, W. (2007). Supporting children to participate successfully in everyday life by using sensory processing knowledge. Infants & Young Children, 20(2), 84–101.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. (21-480). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Goodwin, P. M. (2008). Sensory experiences in the early childhood classroom: Teachers' use of activities, perceptions of the importance of activities, and barriers to implementation. (Unpublished master's thesis), Oklahoma State University.
- Karasar, N. (2002). Bilimsel araştırma yöntemi. (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kıroğlu, Ü. T., & Fazlıoğlu, Y. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin duyu bütünleme hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Temel Eğitim Dergisi, 7(26), 14-37.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Öncesi Öğretmenlerin Günlük Eğitim Sürecine Yaklaşımları: Nitel Bir İnceleme

Canan Yıldız Çiçekler ¹, Duygu Hero ² & Merve Temel ²

¹ Okul Öncesi Eğitimi, Necmettin Erbakan Üniversitesi

² Okul Öncesi Öğretmenliği, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Okul öncesi dönem, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve psikomotor gelişimlerinin temellerinin atıldığı kritik bir eğitim basamağıdır (MEB, 2013). Bu dönemde öğretmenlerin günlük eğitim sürecine ilişkin yaklaşımları, çocukların öğrenme deneyimlerini doğrudan etkilemekte; planlama, uygulama, sınıf yönetimi ve iletişim süreçlerindeki tercihler eğitimin niteliğini belirleyici bir unsur olarak görülmektedir (Gülay Ogelman, 2015). Geçmiş yıllarda eğitim anlayışı, öğrencilerin hangi bilgileri öğrenmeleri gerektiğini aktarmaya ve bu gerekli görülen bilgileri öğretmeye odaklanmıştır. Sınıf ortamlarının öğrencilerin aktif katılımını ve deneyim kazanmalarını destekleyecek şekilde düzenlenmesine genellikle gereken öncelik verilmemiştir. Halbuki öğrenciler gelecek deneyimlerinde öğretmenlerinin onlara kazandırdığı düşünme, problem çözme ve eleştirel yaklaşım becerilerini kullanacaklardır. Öğretmenler sadece bilgiyi aktaran kaynak değil, aynı zamanda lider, rehber, arabulucu ve bir başka deyişle yol gösterici rolünü üstlenirler. Öğretmenlerin bu görevleri etkili bir şekilde yerine getirmesi, sınıfta olumlu ve güvenli öğrenme ortamının oluşmasını da desteklemektedir (Şişman & Turan, 2004). Öğretmenlerin sahip olduğu performanslarının gerekli davranışa dönüştürme kapasitesine olan inançlarının düşük olması, sınıf içerisinde istenmeyen durumlara engel olamaması, öğretim sürecinin eksik bir şekilde sürdürülmesi, sınıf yönetiminin amacına uygun şekilde gerçekleştirilmediği anlamına gelmektedir. Bu durum çocuklarda isteksizliğe neden olmaktadır. Öğretim süreci içinde kullanılacak olan öğretim yöntem ve tekniklerini seçerken çocuğu merkeze alan, farklı yöntemler kullanan, belirlenen stratejileri geliştirebilmek için incelemeler yapan, yapılan etkinliklerde çocukların yaratıcılığını geliştirmeye yardımcı olan materyaller kullanan öğretmenler yüksek öz-yeterlik inancına sahiptir (Güler, 2021).

Öğretmenlerin mesleki anlamda yetkin olması çocukların ihtiyaç duydukları eğitimde ve eğitim ortamını sunmada oldukça önemlidir. Öğretmenlerin karşılaşılan problemleri yaratıcı bir şekilde çözümleyebilmeleri için iletişim becerileri ve sınıf yönetimi becerileri yüksek, değişime ve gelişime açık, işbirliği yapabilme özelliğine sahip ve çözüm odaklı yaklaşım geliştirebilen özelliklere sahip olmaları önemlidir (Kiremit, 2006). Alan yazında, okul öncesi öğretmenlerin günlük eğitim süreçlerini



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

nasıl planladıkları, etkinlikleri hangi ölçütlere göre çeşitlendirdikleri, sınıf ortamlarını nasıl düzenledikleri ve çocuklarla iletişimlerinde hangi değerlere öncelik verdiklerine ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Koçyiğit, 2014; Arslan, 2020). Bu durum, öğretmenlerin günlük eğitim sürecine yönelik yaklaşımlarını derinlemesine inceleme gereksinimini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda yürütülen bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin günlük eğitim sürecine yaklaşımlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde desenlenmiş olup, durum çalışması (case study) modeline dayanmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre durum çalışmaları, "bir duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırılması, ilgili durumu nasıl etkilediklerinin ve durumdan nasıl etkilendiklerinin anlaşılması amacıyla yapılan çalışmalar"dır. Araştırmada amaç, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında dikkate aldıkları unsurları, sınıf yönetimi yaklaşımlarını ve ebeveynlerle iş birliği süreçlerini derinlemesine anlamaktır. Bu nedenle durum çalışması modeli, öğretmenlerin deneyimlerini kendi doğal ortamları içinde anlamlandırma olanağı sağladığından uygun görülmüştür (Creswell, 2016). Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış; elde edilen veriler içerik analizi yoluyla temalar, alt temalar ve kategoriler halinde çözümlenmiştir. Böylece öğretmenlerin eğitim süreçlerine ilişkin tutum ve yaklaşımları, nitel verilerden elde edilen bulgular ışığında kapsamlı biçimde değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örneklem tekniği (Saban & Ersoy, 2019) ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem zaman, maliyet ve pratiklik oluşturması yönünden tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan 57 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmanın amacına yönelik olarak katılımcıların görüş ve deneyimlerini derinlemesine ortaya koymayı hedefleyen, kısmen yapılandırılmış sorulardan oluşan bir veri toplama aracıdır. Bu tür görüşmeler, araştırmacıya belirli bir çerçeve sunarken katılımcıya da kendi düşüncelerini ayrıntılı biçimde ifade etme olanağı tanımaktadır. Ancak bu yöntemin, bazı durumlarda gereksiz konulara yönelme ve görüşmenin kontrolünü kaybetme gibi dezavantajları da bulunmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2021).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırma kapsamında hazırlanan görüşme formu, ilgili alan yazın taraması doğrultusunda oluşturulmuş on açık uçlu sorudan meydana gelmiştir. Formun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi ve ölçme-değerlendirme alanlarında görev yapan akademisyenler ile okul öncesi öğretmenlerinden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak forma nihai şekli verilmiştir. Formun anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla beş okul öncesi öğretmeniyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda formun açık, anlaşılır ve amaca uygun olduğu belirlenmiş; böylece esas veri toplama sürecinde kullanılmaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu süreçte öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler dikkatle okunmuş, anlamlı bütünler oluşturularak kodlanmıştır. Kodlama işlemi sonrasında veriler arasındaki benzerlik ve farklılıklar dikkate alınarak temalar, alt temalar ve kategoriler belirlenmiştir. Elde edilen temalar, öğretmenlerin eğitim sürecine ilişkin yaklaşımlarını, sınıf içi uygulamalarını ve çocuklarla olan etkileşimlerini kapsamlı biçimde ortaya koymaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre öğretmenler, günlük plan ve programlarını hazırlarken en çok çocukların yaş grubuna dikkat etmekte; buna karşın en az çocukların isteklerini göz önünde bulundurmaktadır. Sınıf düzenlemelerini genellikle haftada bir kez gerçekleştirdikleri ve bu düzenlemelerde çocukların istekleri ile sınıf temizliğine en az önem verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi iletişimlerinde en çok saygı unsuruna vurgu yaptıkları, yapıcılık boyutuna ise en az önem verdikleri görülmüştür. Günlük eğitim akışında öğretmenlerin en fazla esneklik tanıdıkları zaman dilimi serbest zaman etkinlikleri olurken, çocukların isteklerine bağlı durumlarda esneklik düzeyleri düşüktür. Öğrenme süreçlerini desteklemede en sık kullanılan uygulama oyun etkinlikleri iken, bireysel etkinlikler en az tercih edilmiştir. Ebeveynlerle iş birliği konularında öğretmenler en çok istenmeyen davranışlara yönelik çalışmalarda iş birliği yapmakta, çocukların yeteneklerini destekleme konusunda ise sınırlı düzeyde iş birliği göstermektedir. Eğitim ortamlarını düzenlerken güvenlik ön planda tutulurken, dikkat dağıtıcı unsurların azaltılması en az gözetilen faktör olmuştur. Sınıf yönetiminde ise kurallar en etkili yöntem olarak görülürken, pozitif disiplin yaklaşımlarına en az başvurulduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, öğretmen, günlük eğitim süreci, nitel, görüş

Kaynakça



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Arslan, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Creswell, J. W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Ogelman, H. G. (2015). Okul öncesi eğitimde öğretmen-çocuk etkileşimi ve öğretmen tutumları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 105–121.

Güler, Ş. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıkları öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

Kiremit, H. Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. (Yayınlanmamış doktora tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Koçyiğit, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygulamaya ilişkin görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(3), 997–1010.

MEB (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Saban, A. & Ersoy, A. (2019). Eğitimde nitel araştırma desenleri. Üçüncü Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Şişman, M., & Turhan, S. (2004). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem A Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dijital Çağda Ebeveynlik: Türk Annelerin Dijital Ebeveynlik Farkındalığı ve Paylaşan Ebeveynlik Davranışları

Merve Özer Akkaya ¹ & Yüksel Büşra Yüksel Aykanat ²

¹ Çocuk Gelişimi, Anadolu Üniversitesi

² Okul Öncesi Öğretmenliği, Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

Ebeveynlik, anne-babaların çocukların gelişimini ve davranışlarını nasıl etkileyebildiğini ifade eden ve çocuk yetiştirme ile ilgili tutumları, davranışları içeren bir kavramdır (T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2017). Anne-babalar, üstlendikleri ebeveynlik rolleri ile çocuklarının gelişim süreçlerini olumlu ya da olumsuz yönde şekillendirebilirler. Dijital çağın ilerlemesiyle birlikte bu roller, çocukların teknolojiyle etkileşimlerini yönetmek ve onlara rehberlik etmek açısından daha kritik bir hal almıştır. Günümüzde akıllı telefonlar, tabletler, bilgisayarlar ve oyun konsolları gibi teknolojik cihazlar, çocukların yaşamlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Slutsky vd., 2021). Bu bağlamda, ebeveynlerin çocuklarının teknolojiyi sağlıklı bir şekilde kullanmalarını sağlama sorumluluğu giderek daha fazla önem kazanmıştır. Bu noktada, teknolojinin hızla yayılması ve günlük hayatın vazgeçilmez bir unsuru haline gelmesi, ebeveynlerin rollerine yeni bir boyut kazandırmıştır. Çocukların dijital ortamda karşılaşılabileceği fırsatlar kadar risklerin de artması, anne-babaların hem bilinçli bir şekilde hareket etmesini hem de teknolojiyi çocuklarının gelişimi için doğru bir şekilde kullanmasını gerektirmektedir (Edwards vd., 2017). Bu bağlamda ortaya çıkan önemli bir kavram dijital ebeveynliktir (Akkaya vd., 2021; Sadiku vd., 2017). Alanyazında ilk kez Rode (2009) tarafından kullanılan dijital ebeveynlik, dijital çağın gereksinimlerine uyum sağlayarak hareket edebilen, dijital araçları etkin bir şekilde kullanabilen, dijital ortamda karşılaşılabilecek risklere karşı farkındalık geliştiren ve çocuklarına dijital teknoloji kullanımı konusunda olumlu bir rol model olabilen ebeveynler şeklinde tanımlanmaktadır. Teknolojinin hayatın her alanına yayılması ve siber zorbalık gibi çeşitli tehditlerin ortaya çıkması, ebeveynlerin dijital dünyada daha dikkatli olmalarını ve bu alandaki sorumluluklarını yerine getirmelerini zorunlu hale getirmiştir (Fletcher ve Blair, 2014; Kennedy, 2011; Lauricella vd., 2015).

Ebeveynlerin dijital ebeveynlik davranışları ile birlikte sosyal medyada geçirdikleri vakit de artmıştır. Bu durum ise literatürde paylaşan ebeveynlik olarak ifade edilen kavramı karşımıza çıkarmaktadır. Paylaşan ebeveynlik, ebeveynlerin çocuklarına dair sosyal medya hesaplarında fotoğraf, video gibi çeşitli içerikleri paylaşması olarak adlandırılmaktadır (Blum-Ross ve Livingstone, 2017; Collins



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dictionary, 2020; Cyberdefinitions, 2020; Steinberg, 2017). Son yılların popüler kavramlarından biri olan (Akkoç ve Kuzlu-Ayyıldız, 2022; Alemdar ve Kahraman, 2023; Ayhan ve Öztürk, 2021; Baştemur vd., 2021; Çimke vd., 2018) sharenting kavramı, İngilizce paylaşmak (share) ve ebeveynlik (parenting) kavramlarının bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Yurt içi alanyazında ise paylaşan ebeveynlik olarak ifade edilmektedir (Ayhan ve Öztürk, 2021; Dursun, 2019). Kimi zaman anne, kimi zaman baba kimi zamansa her iki ebeveynin sosyal medya hesaplarından çocuğuna dair çeşitli paylaşımlar yaptığı bilinmektedir. Ebeveynler, sosyal medyada yaptıkları paylaşımlar, aldıkları beğeniler ile çocuk yetiştirirken yaşadıkları belirsizliklerle mücadele edebilir, yaşadıkları olaylar, hissettikleri duygular karşısında yalnız kalmadıklarını düşünebilir ve sosyal çevrelerinden destek görebilirler. Bu olumlu etkilerinin yanı sıra sosyal medyada paylaşım yapmak, takipçi arttırmak gibi kaygıların anneler arasında rekabete yol açtığı belirtilmektedir (Chae, 2015). Dolayısıyla paylaşan ebeveynlik davranışlarının ebeveynler üzerinde hem olumlu hem olumsuz etkilerinin olduğu söylenebilir.

Dijital ebeveynlik ve paylaşan ebeveynlik davranışlarının çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini anlamak için, ebeveynin içinde bulunduğu çevresel koşulları da dikkate almak gerekmektedir. Bu kapsamda Ekolojik Sistem Kuramı, söz konusu ilişkileri çok katmanlı biçimde değerlendirmek açısından uygun bir çerçeve sunmaktadır. Bu doğrultuda çocuğun makrosisteminde yer alan teknolojiye ilişkin dijital ebeveyn farkındalığı ve paylaşan ebeveynlik kavramları ele alınmış ve araştırmada ebeveynlerin paylaşan ebeveynlik ve dijital ebeveynlik davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ebeveynlerin paylaşan ve dijital ebeveynlik davranışları, demografik özelliklerine göre (anne baba öğrenim düzeyi, çocuk sayısı vb.) farklılık göstermekte midir?
2. Ebeveynlerin paylaşan ve dijital ebeveynlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalığı ve paylaşan ebeveynlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2024). Bu araştırmada da değişken olarak dijital ebeveyn farkındalığı ve paylaşan ebeveynlik kavramları ele alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın evrenini 3-6 yaş arası çocuğu olan Türk ebeveynler oluştururken örneklemini 306 anne oluşturmaktadır. Örnekleme ulaşılırken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmış ve ölçüt olarak 3-6 yaş çocuğa sahip olma belirlenmiştir. Araştırmanın verileri; araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Alemdar ve Kahraman (2023) tarafından geliştirilen Paylaşan Ebeveynlik (Sharenting) Ölçeği ve Manap ve Durmuş (2020) tarafından geliştirilen Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği kullanılarak çevrim içi ortamda toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda ebeveyn rolü,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

çocuğun yaşı, cinsiyeti, medeni durum, algılanan gelir düzeyi, anne- babanın yaşı, öğrenim düzeyi, çalışma durumu, kullanılan dijital medya araçları ve teknoloji kullanma süresi olmak üzere 14 değişken yer almaktadır. Alemdar ve Kahraman (2023) tarafından geliştirilen Paylaşan Ebeveynlik (Sharenting) ölçeği ise paylaşım davranışı, sosyal karşılaştırma davranışı, olumlu geri bildirim etkisi ve olumsuz geri bildirim etkisi olmak üzere dört alt boyut ve toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Manap ve Durmuş (2020) tarafından geliştirilen ölçek ise olumsuz model olma, dijital ihmal, verimli kullanım ve risklerden koruma alt boyutlarından oluşmakta ve toplamda 16 maddedir. Araştırmanın verileri SPSS 25 kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin dijital ebeveyn farkındalığı ve paylaşan ebeveynlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelenen bu araştırmanın sonucunda ebeveynlerin paylaşan ebeveynlik davranışları incelendiğinde; çocuğun cinsiyeti, anne ve babanın öğrenim durumu, babanın yaşı ve çocuk sayısı açısından anlamlı fark yokken sadece anne yaşı açısından 30-39 yaş aralığında anlamlı fark görülmüştür. ($\chi^2=9,244$; $p=,004$)

Anahtar Kelimeler: dijital çağ, ebeveynlik, dijital ebeveyn farkındalığı, paylaşan ebeveynlik

Kaynakça

Ayhan, H. ve Öztürk, E. (2021). Sharenting as an apparently normal reflection of being a parent in the digital world: A literature review. *Türkiye Klinikleri Journal of Forensic Medicine and Forensic Sciences*, 18(2), 165–177.

Akkaya, S., Tan, Z., Kapıdere, M., & Şahin, S. (2021). Investigation of the relationship between parents' awareness of digital parenting and the effects of digital games on their children. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 889-917.

Baştemur, Ş., Borucu, D.H. ve Bulut, S. (2021). Ebeveynlerin çocuklarının fotoğrafını sosyal medyada paylaşmasının (sharenting) psikolojik sonuçları: Bir sharenting olgu incelemesi. *Türk J Child Adolesc Ment Health*, 28(2), 166-173.

Çimke, S., Yıldırım- Gürkan, D. ve Polat, S. (2018). Sosyal medyada çocuk hakkı ihlali: Sharenting. *Güncel Pediatri*, 16(2), 261-267.

Dursun, C. (2019). Ebeveynlerin çocuklarını sosyal medyada teşhiri: Çocuk hakları bağlamında bir değerlendirme. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 4 (8), 195-208.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Edwards, S., Henderson, M., Gronn, D., Scott, A., & Mirkhil, M. (2017). Digital disconnect or digital difference? A socio-ecological perspective on young children's technology use in the home and the early childhood centre. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2016.1152291>

Fletcher, A. ve Blair, B. (2014). Implications of the family expert role for parental rules regarding adolescent use of social technologies. *New Media & Society*, 18(2), 239-256.

Kennedy, T. L. M. (2011). Weaving the home web: a Canadian case study of internet domestication. Unpublished doctoral dissertation. Doctor of Philosophy: University of Toronto.

Lauricella, A. R., Wartella, E. ve Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17.

Rode, J. A. (2009, September). Digital parenting: designing children's safety. In *Proceedings of the 23rd British HCI Group Annual Conference on People and Computers: Celebrating People and Technology* (pp. 244-251). British Computer Society.

Sadiku, M. N., Tembely, M., & Musa, S. M. (2017). Digital parenting. *Journal of Multidisciplinary Engineering Science and Technology*, 4(1), 6454–6456.

Slutsky, R., Kragh-Müller, G., Rentzou, K., Tuul, M., Gol Guven, M., Foerch, D., & Paz-Albo, J. (2021). A cross-cultural study on technology use in preschool classrooms: Early childhood teacher's preferences, time-use, impact and association with children's play. *Early Child Development and Care*, 191(5), 713–725. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1645135>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dijital Ebeveynlik Eğitimi*

Seda Sarioğlu¹ & Serap Erdoğan¹

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Çocuklara dijital medya araçlarını sunan kişiler onları en yakından etkileyen ebeveynleridir. Bronfenbrenner'in Biyoekolojik kuramına göre çocuklar iç içe geçmiş sistemler içerisinde büyümektedir. Bu kurama göre çevrenin ve dinamik ortamların çocukların gelişimi üzerinde etkisi büyüktür (Bronfenbrenner, 1979). Ebeveynlerin dijital medya kullanımının çocukları üzerinde yansımaları düşünüldüğünde; ebeveynlerin dijital medya araçlarını doğru bir şekilde kullanması çocukların dijital medya kullanıcısı olması konusunda önemli bir role sahiptir. Erdoğan vd, (2022) yaptıkları bir çalışma sonucunda çocukların dijital medya araçları ile tanışmalarının büyük oranda ebeveynleri aracılığı ile olduğunu ortaya koymuştur. Son yıllarda çocukların dijital medyayı giderek daha aktif bir şekilde kullanması araştırma konusu haline gelmiştir (Karabulut, 2015; Üstündağ 2022). Çocukların dijital dünyada yaşamaları onların dijital yerliler olarak adlandırılmasına sebep olmuştur (Prensky, 2009). Dijital yerliler olan çocuklara dijital araçları doğru kullanım stratejilerini öğretmek dijital göçmenler olan ebeveynlerinin önemli bir görevidir. Ebeveynlerin çocuklarına dijital medya araçlarını sunarken bilinçli olmaları çocuklarının da bilinçli birer kullanıcı olabilmesinin ön koşullarından biridir. Dijital yerliler olan çocuklara dijital araçları doğru kullanım stratejilerini öğretmek dijital göçmenler olan ebeveynlerin sorumluluklarından biri olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde her yaş grubunun aktif bir şekilde dijital medya araçları kullandığı göz önünde bulundurulduğunda özellikle çocuklar ve ebeveynler bu durumdan en çok etkilenen hassas grup olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2021) verilerine bakıldığında 6-15 yaş grubu çocukların internet kullanım oranının %82,7 olduğu, %31,3'ünün sosyal medya kullandığı ve günde ortalama 3 saat sosyal medyada vakit geçirdikleri, %64,4'ünün akıllı telefon kullandığı paylaşılmıştır. 16-74 yaş grubundaki bireylerin internet kullanım oranına bakıldığında ise; 2024 yılında bu oran %88,8 iken 2025 yılında %90,9 olarak gözlenmiştir. Cinsiyete göre bakıldığında 2025 yılında İnternet kullanım oranı; erkeklerde %93,6, kadınlarda %88,2 olarak gözlenmiştir (TÜİK, 2025). Bu kullanım oranlarına bakıldığında ebeveynlerin çocukların dijital medya kullanım süreçleri ile ilgili doğrudan rol model olmalarından dolayı medya okur-yazarı olmalarının yanı sıra dijital ebeveyn olmaları da önemlidir. Bu düşünceden hareketle araştırmanın amacı Dijital Ebeveynlik Eğitim Programı geliştirmek ve bu programın etkililiğini ortaya koymak amacıyla ihtiyaç analizi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yapmaktır. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik için ihtiyaç duydukları içerik, yöntem ve tekniklerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmamızın amacı okul öncesi dönemde çocukları olan ebeveynlerin dijital ebeveynlik algılarının artırılması için tasarlanması planlanan e-içerikler ve mentorlük süreçleri ile ilgili ihtiyaç analizi yapılmasıdır. Nitel bir çalışma olan bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi, belirli bir konu hakkında katılımcıların görüşlerini, deneyimlerini ve önerilerini etkileşimli bir ortamda paylaşmalarını sağlayan bir veri toplama tekniğidir (Krueger & Casey, 2015). Bu yöntem, bireylerin yalnızca bireysel düşüncelerini değil, aynı zamanda grup içi dinamikler aracılığıyla ortaya çıkan ortak anlamları da açığa çıkarma olanağı sunar (Morgan, 1997). Araştırma kapsamında öncelikle alanda ihtiyaç analizi yapılması için uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen bir grup ebeveyn ile yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Uygun örneklem yöntemi; çalışmalar için uygun ulaşılabilir kişilerin oluşturduğu grubu içerir (Frankel ve Wallen, 2004). Araştırma grubunun belirlenmesi için araştırmaya katılım çağrısı olacak şekilde çevrimiçi bir form hazırlanmış ve okul öncesi dönem çocukları olan ebeveynlere iletilmiştir. Hazırlanan çevrimiçi formda çocukların ve ebeveynlerin dijital medya kullanım süreleri ve kullanım amaçları sorulmuştur. Ardından yapılması planlanan odak grup görüşmelerine katılma durumları sorularak görüşme grubu oluşturulmuştur. Yedi ebeveynin katıldığı odak grup görüşmesi için araştırmacı tarafından açık uçlu görüşme soruları hazırlanmış ve beş alan uzmanından görüşler alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve görüşme formu son haline getirilmiştir. Ardından katılımcı ebeveynlerle çevrimiçi ortamda bir toplantı yapılmış ve sorular araştırmacı tarafından yöneltilmiştir. Görüşmenin sonuçları araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ebeveynler ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Ayrıca uç örneklem olarak kabul edilen iki ebeveyn ile derinlemesine bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlere; Dijital ebeveynlik kavramı, dijital ebeveynlik kavramı hakkındaki düşünceleri, dijital ebeveynin görevleri sorulmuştur. Ebeveynler “dijital ebeveynlik” kavramını ilk defa duyduklarını, kavramın tam olarak tanımını bilmediklerini belirtmişlerdir. Ebeveynler çocuklarının dijital medya kullanımı konusunda onlara örnek olmak istediklerini ama her zaman bunu başaramadıklarını söylediler. Ebeveynler dijital medya araçlarının neredeyse hepsinin çocuklar için uygun olduğunun asıl önemli olanın içerik seçimi olduğunu konusunda hemfikir olarak görüşlerini belirtmişlerdir. İçerik seçimi konusunda ebeveynlerin tamamı içerikleri kendileri seçtiklerini, çocuklarının seçtiği içerikleri ise çocuklarına izletmeden önce kendilerinin izleyip uygun olup olmadığını değerlendirdiklerini ancak bunun için her zaman vakit ayıramadıklarını belirttiler. Ebeveynlere geliştirilmesi planlanan bir dijital ebeveynlik eğitim programının nasıl içeriklere sahip olmasını istediklerini sorduğumuzda ise; ebeveynler Dijital



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ebeveynlik Eğitim Programı [DEEP] gibi bir programa ihtiyaç duyduklarını belirttiler. DEEP programının ağırlıklı olarak çevrimiçi bir ortamda olmasının daha faydalı olacağını çünkü zaman ve mekândan tasarruf ederek daha kolay katılım sağlayabileceklerini dile getirdiler. Özellikle çocukların yaş gruplarına göre ne şekilde davranılması gerektiği konusunda açıklayıcı içeriklerin olmasının gerekliliğini vurguladılar. Çocuklara dijital medya kullanımında kural koymak konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını söylediler. Bütün bu görüşmeler sonucunda ebeveynlere yönelik bir eğitim programı geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: dijital ebeveynlik, okul öncesi, dijital, ebeveynlik, çocuk

* Bu araştırma 2736 kodu ile Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi kapsamında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitim programında doktora tez çalışması olarak yürütülmeye devam etmektedir. Burada sunulan bilgiler doktora tez araştırmasının ön çalışmasıdır.

Kaynakça

Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Erdoğan, S., Kaptan, N., Somuncu-Çoksağır, B., & Sarıoğlu, S. (2022). Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi ile ilgili paylaşımlar yapan Instagram içerik üreticilerinin domino etkisi. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 6, 582-611 doi:10.24130/eccdjecs.1967202263441

Frankel, J. R., & Wallen, E. (2004). How to Design and Evaluate Research in Education. McGraw-Hill International Edition.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). Focus groups: A practical guide for applied Research (5th ed.). Sage Publications.

Morgan, D. L. (1997). Focus groups as qualitative research (2nd ed.). Sage Publications.

Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom, <http://www.wisdompage.com/Prensky01.html>.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2021). Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2021. 16.04.2023 tarihinde erişilmiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2025). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması, 2025. 23.10.2025 tarihinde erişilmiştir.

Üstündağ, A. (2022). Çocukların sosyal medya akıllı telefon ve oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Bağımlılık Dergisi, 23(3), 316-326. doi:10.51982/bagimli.1004767



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çocukların Gözünden Yaşlılar

Ayşe Duru

Okul Öncesi Öğretmenliği, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Problem Durumu

Çocuklar yaklaşık altı ya da yedi yaşlarına geldiklerinde yaş farklarını doğru biçimde ayırt edebilme becerisi kazanmaya başlarlar (Burke, 1982; Goldman ve Goldman, 1981). Araştırmalar, çocukların büyük bir kısmının yaşlı bireyleri 60 yaş ve üzerindeki kişiler olarak tanımladıklarını (Armstrong ve McKechnie, 2003; Lichtenstein ve ark., 2003; Davidović ve ark., 2007) ve yaş ayrımcılığına ilişkin farkındalığın üç yaş gibi erken bir dönemde ortaya çıktığını göstermektedir (Jantz ve ark., 1976; Flamion ve ark., 2020a). Güncel çalışmalar, yaş ayrımcılığının modern toplumlarda yaygın bir olgu olduğunu ve farklı sosyal yapılarda ile yaş gruplarında sıkça gözlemlendiğini ortaya koymaktadır (Palmore, 2004). Son yıllarda ise okul öncesi dönemdeki çocukların yaşa dayalı kalıp yargılarını inceleyen ve bu yaş grubuna uygun biçimde uyarlanmış araştırmaların sayısının sınırlı olduğu dikkat çekmektedir (Flamion ve ark., 2020a; Flamion ve ark., 2020b; Flamion ve ark., 2019; Klein ve ark., 2005; Kılıçkaya, 2023, Kılıçkaya ve Ramazan, 2022). “Yaş ayrımcılığı” (İngilizce: ageism) kavramı ilk olarak 1969 yılında Robert Butler tarafından ortaya atılmış ve bir yaş grubunun diğer yaş gruplarına karşı geliştirdiği önyargı biçimi olarak tanımlanmıştır (Butler, 1969). Butler, daha sonra 1975 yılında yaptığı tanımda yaş ayrımcılığını, bireylerin yaşlarının ilerlemiş olması nedeniyle sistematik biçimde kalıplaştırılmaları, genellemelere maruz bırakılmaları ve bu doğrultuda ayrımcılığa uğramaları süreci olarak yeniden ifade etmiştir (Butler, 1975). Bytheway’e (2005) göre yaş ayrımcılığı, belirli sayıda yıl almış olmaları nedeniyle insanların insan olmayı bıraktığı veya farklı ve aşağı türden insanlar haline geldiği fikridir. Yaş ayrımcılığı, bireylere veya gruplara yaşlarından dolayı farklı ve haksız muamelede bulunulması durumudur. Bu ayrımcılık, kimi zaman bilinçli bir şekilde sistematik olarak gerçekleştirilirken, bazen de farkında olmadan ortaya çıkabilir (Nelson, 2003). Diğer ayrımcılık türleri olan ırkçılık ya da cinsiyetçilik kadar tanınmasa da yaş ayrımcılığı toplumda oldukça yaygın olup genellikle daha fazla hoşgörülle karşılanmaktadır.

Çocuklara yaşamın her evresinde sağlık, mutluluk ve yaratıcılık gibi potansiyellerin var olduğunu öğretmek önemlidir (McGuire, 2016). Yaş ayrımcılığına veya yaşa bağlı kalıp yargılara erken dönemde müdahale edilmesi ve bu doğrultuda ayrımcılık karşıtı uygulamaların hayata geçirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı küçük çocukların yaşlılığı nasıl algıladıklarını ve yaşlı yetişkinleri nasıl tanımladıklarını belirlemektir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşmeden yararlanılmıştır. Nitel araştırma, bireyin kendi potansiyelini, iç dünyasını ve oluşturduğu sosyal yapıların derinliklerini anlamaya yönelik bir bilgi üretme yaklaşımıdır. Bu tür araştırmalarda amaç, incelenen olguya dair derin bir kavrayış geliştirmektir (Morgan, 1996). Katılımcıların konuya ilişkin bilgi, duygu ve düşüncelerini paylaştıkları veri toplama yöntemi görüşme olarak adlandırılır. Görüşmeler, bireylerin deneyimlerini, tutumlarını ve gözlemlenmesi zor olan içsel süreçlerini anlamayı amaçlar (Bengtsson, 2016). Bu nedenle, çalışma yarı yapılandırılmış görüşme şeklinde gerçekleşmiş olup çalışma grubu bu amaç doğrultusunda seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmada amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalar genellikle amaçlı olarak belirlenen az sayıda örnekleme yürütülür. Nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan amaçlı örnekleme, bazen yalnızca bir bireyi ya da küçük bir grubu kapsayabilir; ancak bu yaklaşım, veri derinliğine odaklanır (Strauss ve Corbin, 2014; Patton, 2005). Çalışmada kimlerin örneklem grubuna dâhil edileceği, hangi spesifik örnekleme yöntemlerinin kullanılacağı ve örneklemin büyüklüğüne nasıl karar verileceği, amaçlı örnekleme yaklaşımında dikkate alınan üç temel etkidir (Marshall & Rossman, 2014). Amaçlı örneklem seçiminde örneklemin alt, orta veya üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin normal gelişim gösteren çocukları temel alınmıştır. Ayrıca veli onam izni ile gönüllü katılımın sağlayan çocuklar çalışmada yer verilmiştir. Çalışma grubunu yaşları 4 ila 6.5 arasında değişen (yaş ortalaması 5 yaş) 45 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Küçük yaş grubundaki çocukların verdikleri yanıtlar, “yaşlılık algısı” ve “yaşlı tanımı” olmak üzere iki ana başlık altında toplanmıştır. Çocukların yaşlılığı algılama biçimlerine ilişkin olarak iki tema belirlenmiştir. Benzer şekilde, çocukların yaşlı bireyleri tanımlama biçimlerine yönelik de iki tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar, çocukların yaşlılık kavramını nasıl anlamlandırdıklarını, yaşlı bireyleri hangi fiziksel, duygusal ve sosyal özelliklerle ilişkilendirdiklerini, ayrıca bu algıların toplumdaki yaşlı bireylere bakışa nasıl yansıdığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmanın verileri henüz analiz edilme aşamasında olup bu nedenle belirlenen temaların içerikleri, alt boyutları ve çocukların yaşlılık kavramına ve yaşlı tanımına ilişkin düşünce örüntüleri ve algıları ilerleyen süreçte ayrıntılı bir biçimde değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: çocuklar, yaşlılar ve yaş, yaşlı ayrımcılığı (ageism)



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Armstrong, L., & McKechnie, K. (2003). Intergenerational communication: Fundamental but under exploited theory for speech and language therapy with older people. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38(1), 13–29. <https://doi.org/10.1080/13682820304814>
- Burke, J. (1982). Young children's attitudes and perceptions of older adults. *International Journal of Aging and Human Development*, 14(3), 205–221. <https://doi.org/10.2190/4J7N-RG79-HJQR-FLDN>
- Butler, R. N. (1969). Age-ism: Another form of bigotry. *The Gerontologist* 9(4), 243-246. https://doi.org/10.1093/geront/9.4_Part_1.243
- Butler, R. N. (1975). *Why survive? Being old in America*. New York: Harper and Row.
- Bytheway, B. (2005). Ageism and age categorization. *Journal of Social Issues*, 61(2), 361-374. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2005.00410.x>
- Davidović, M., Djordjevic, Z. M., Erceg, P., Despotović, N., & Milosevic, D. P. (2007). Ageism: Does it exist among children? *The Scientific World Journal*, 7, 1134-1139. <https://doi.org/10.1100/tsw.2007.171>
- Flamion, A., Missotten, P., Goffinet, A., Kukor, L., Nagy, N., & Adam, S. (2020b). Speech accommodation toward older people in 7- To 12-year-old children. *Developmental Science*, 1-10. <https://doi.org/10.1111/desc.12958>
- Flamion, A., Missotten, P., Jennotte, L., Hody, N., & Adam, S. (2020a). Old age-related stereotypes of preschool children. *Frontiers in Psychology* 11(807), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00807>
- Goldman, R. J., & Goldman, J. D. G. (1981). How children view old people and ageing: a developmental study of children in four countries. *Australian Journal of Psychology* 33(3), 405-418. <https://doi.org/10.1080/00049538108254708>
- Jantz, R. K., Seefeldt, C., Galper, A., & Serock, K. (1976a). *Children's Attitudes toward the Elderly. Final Report to the American Association of Retired Persons and National Retired Teachers Association*. College Park, MD: The University of Maryland—Center on Aging and Department of Early Childhood Education.
- Kılıçkaya, A. (2023). Küçük çocukların yaşlılara ilişkin görüşleri ve farklılıklara saygı düzeyleri ile ebeveynlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin yaşlı ayrımcılık ve hoşgörü eğilim düzeylerinin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

incelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi, (Yayın No. 808505).

Kılıçkaya, A., & Ramazan, M., O. (2022). Yaşlı Ayrımcılığı (Ageism) Nedir?. 2.Uluslararası Bilimsel Gelişmeler Kongresi (ICONSAD'22), 22-24 Aralık 2022, Online (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).

Klein, D. A., Council, K. J., & McGuire, S. L. (2005). Education to promote positive attitudes about aging. *Educational Gerontology*, 31(8), 591-601. <https://doi.org/10.1080/03601270591003355>

Lichtenstein, M. J., Pruski, L. A., Marshall, C. E., Blalock, C. L., Lee, S., & Plaetke, R. (2003). Sentence completion to assess children's views about aging. *The Gerontologist*, 43(6), 839-848. <https://doi.org/10.1093/geront/43.6.839>

McGuire, S. L. (2016). Early children's literature and aging. *Creative Education*, 7, 2604-2612. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.717245>

Nelson, T. D. (2003). Ageism: Stereotyping and prejudice against older persons. *Contemporary Sociology*, 32(5), 563-565. <https://doi.org/10.2307/1556464>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sosyobilimsel Konu Temelli Eğitimin Çocukların Bilişsel Gelişimleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Gönül Filiz ¹ & Elif Üstün ²

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, İstanbul Aydın Üniversitesi

² Okul Öncesi Öğretmenliği, Uluslararası Final Üniversitesi

Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimin hızlı ve yoğun bir şekilde yaşandığı bir süreçtir. Bu dönemde çocukların düşünme, akıl yürütme, problem çözme, karar verme ve bağımsız öğrenme gibi üst düzey bilişsel becerileri hızla gelişir. Özellikle 5-6 yaş aralığındaki çocuklar, çevrelerini sorgulama, olayları neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde değerlendirme ve kendi deneyimlerinden çıkarımlar yapma eğilimindedirler. Ancak geleneksel öğretim yaklaşımları, çocukların bu becerilerini yeterince desteklemeyebilir; çoğu zaman pasif öğrenmeye dayalı etkinlikler ve ezber odaklı yaklaşımlar ön plandadır. Bu durum, çocukların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmede sınırlayıcı olabilir.

Sosyobilimsel konular (SBK) ise çocukların günlük yaşamla bağlantılı gerçek dünya problemleri üzerinde düşünmelerine, tartışmalarına ve kanıt temelli kararlar vermelerine olanak tanır. SBK temelli etkinlikler, çocukların fen ve bilimle ilgili kavramları anlamlandırmalarını ve kendi deneyimleriyle ilişkilendirmelerini sağlar. Örneğin, çocuklar bir çevre problemi üzerinde düşünürken sadece çözüm önermekle kalmaz, aynı zamanda gözlem yapar, veri toplar, olası sonuçları değerlendirir ve önerilerini gerekçelendirebilir. Bu süreç, bilişsel gelişimin temel yapıtaşlarından biri olan akıl yürütme becerisinin güçlenmesini destekler (Ke vd., 2021; Kambouri, 2016; Akerson vd., 2011).

Araştırmalar, erken yaşta fen ve SBK deneyimlerinin çocukların merak duygusunu artırdığını, araştırmacı bir birey olma eğilimini teşvik ettiğini ve kavramsal anlayışlarını derinleştirdiğini göstermektedir (Uysal vd., 2016; Gezgın, 2019; Simsar ve Doğan, 2019; Lambert ve Bleicher, 2017). Ayrıca bu deneyimler, çocukların bilimsel argümantasyon ve kanıta dayalı tartışma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur, ileriki yıllarda fen bilimlerine yönelik olumlu tutumlar oluşturmalarını sağlar. Çocukların kendi fikirlerini savunma, alternatif çözümler üretme ve akranlarının fikirlerini değerlendirme süreçleri, SBK temelli öğrenme ortamlarında yoğun olarak gözlemlenebilir. Bu nedenle, SBK temelli fen eğitimi, çocukların bilişsel gelişimini destekleyen etkili bir öğrenme yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır.

Bu araştırmada, 5 yaş grubundaki 56 çocuğun bilişsel gelişimi, SBK temelli etkinliklerin uygulanmasıyla incelenmiştir. Çocukların bilişsel gelişimi, başlıca üç boyut üzerinden değerlendirilmiştir:

- *Bağımsız öğrenme davranışlarındaki değişim:* Çocukların kendi başlarına bilgi keşfetme, sorular sorma ve problem çözme çabalarındaki artış, bağımsız öğrenme becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Bu, çocukların öğrenme süreçlerinde daha aktif rol alması ve öğretmen yönlendirmesine olan bağımlılıklarının azalması ile doğrudan ilişkilidir.
- *Akıl yürütme örüntülerinin gelişimi:* SBK temelli etkinlikler, çocukların neden-sonuç ilişkilerini değerlendirme, olayları analiz etme ve mantıksal bağlantılar kurma becerilerini destekler. Araştırmada gözlemlenen gelişmeler, çocukların daha karmaşık düşünme süreçlerini gerçekleştirebildiklerini ve akran tartışmalarında daha bilinçli ve yapılandırılmış fikirler sunabildiklerini göstermektedir.
- *Kanıt kullanma düzeylerindeki artış:* Çocuklar, gözlemlerini, deneyimlerini ve topladıkları verileri gerekçelendirme amacıyla kullanmayı öğrenmişlerdir. Bu süreç, bilimsel sürecin temel bileşenlerinden biri olan kanıt temelli düşünmeyi erken yaşta kazanmalarını sağlar ve onların eleştirel düşünme becerilerini güçlendirir.

Araştırma bulguları, SBK temelli fen eğitiminin çocukların bilişsel becerilerini bütüncül bir şekilde geliştirmeye katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Çocuklar, bu yaklaşım sayesinde yalnızca bilgi edinmekle kalmayıp, aynı zamanda bu bilgiyi günlük yaşam problemleriyle ilişkilendirerek uygulayabilmekte, fikirlerini tartışabilmekte ve gerekçelendirerek sunabilmektedirler. Bu durum, okul öncesi dönemde bilişsel gelişimi destekleyen pedagojik yaklaşımların önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

Yöntem

Araştırma bulguları, sosyobilimsel konu (SBK) temelli etkinliklerin çocukların bilişsel ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerini somut olarak ortaya koymaktadır. Öncelikle, etkinliklerin çocukların etkileşim becerilerini güçlendirdiği gözlenmiştir. Çocuklar, akranlarıyla fikir alışverişinde bulunurken daha istekli ve katılımcı olmuş, grup içinde iş birliği yapma ve ortak çözümler üretme eğiliminde belirgin bir artış sergilemişlerdir. Bu durum, Vygotsky'nin (1978) öne sürdüğü sosyal etkileşim yoluyla öğrenme teorisini destekler niteliktedir; çünkü bilişsel gelişim, çocuğun çevresiyle etkileşimi ve daha yetkin bireylerle ortak problem çözme süreçleri aracılığıyla şekillenir.

Ayrıca, çocukların akıl yürütme becerilerinde önemli gelişmeler görülmüştür. Çocuklar yalnızca fikir üretmekle kalmamış, fikirlerini mantıklı ve sistematik bir şekilde gerekçelendirmeye başlamış, alternatif çözüm yollarını değerlendirme ve problem durumlarına çok yönlü yaklaşıma yeteneklerini



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

geliştirmişlerdir. Bu durum, SBK temelli etkinliklerin çocuklarda üst düzey düşünme becerilerini (analitik düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme) desteklediğini göstermektedir.

Araştırma aynı zamanda çocukların kanıt kullanma becerilerindeki ilerlemeyi de ortaya koymuştur. Etkinlikler sırasında çocuklar, kendi fikirlerini savunmak ve tartışmalarda yer almak için gözlem, deney ve veri toplama gibi yöntemleri kullanmış, bu bilgileri mantıklı argümanlarla ilişkilendirerek paylaşmışlardır. Bu süreç, çocukların bilimsel süreç becerilerini erken yaşta deneyimlemelerini ve öğrenilen bilgiyi gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirmelerini sağlamıştır (Akerson vd., 2011; Uysal vd., 2016).

Buna ek olarak, çocukların bağımsız öğrenme davranışlarında de anlamlı gelişmeler gözlenmiştir. Etkinlikler, çocuklara kendi öğrenme süreçlerini yönlendirme, merak ettikleri soruları sorma ve çözüm yolları arama fırsatı sunmuş, öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerine olanak tanımıştır. Bu durum, çocukların sadece bilgiyi almakla kalmayıp, onu aktif olarak araştıran ve yapılandıran bireyler haline gelmelerini desteklemiştir (Gezgin, 2019; Simsar ve Doğan, 2019).

Sonuç olarak, araştırmanın bulguları SBK temelli eğitimin çocukların bilişsel gelişimini çok boyutlu olarak desteklediğini göstermektedir. Etkinlikler, çocukların sosyal etkileşim, eleştirel akıl yürütme, kanıt kullanma ve bağımsız öğrenme gibi temel bilişsel becerilerini güçlendirmiş; böylece erken çocukluk döneminde çocukların bilimsel düşünme ve problem çözme yeteneklerinin gelişimi için etkili bir öğrenme ortamı sunmuştur. Bu, SBK temelli yaklaşımların okul öncesi eğitimde çocukların hem bilişsel hem de bilimsel süreç becerilerini geliştirmek açısından önemli bir pedagojik araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları, sosyobilimsel konu (SBK) temelli etkinliklerin çocukların bilişsel ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerini somut olarak ortaya koymaktadır. Çocuklar, akranlarıyla fikir alışverişinde bulunurken daha istekli ve katılımcı olmuş, grup içinde iş birliği yapma ve ortak çözümler üretme eğiliminde belirgin bir artış sergilemişlerdir. Bu durum, Vygotsky'nin (1978) öne sürdüğü sosyal etkileşim yoluyla öğrenme teorisini destekler niteliktedir; çünkü bilişsel gelişim, çocuğun çevresiyle etkileşimi ve daha yetkin bireylerle ortak problem çözme süreçleri aracılığıyla şekillenir.

Ayrıca, çocukların akıl yürütme becerilerinde önemli gelişmeler görülmüştür. Bu durum, SBK temelli etkinliklerin çocuklarda üst düzey düşünme becerilerini (analitik düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme) desteklediğini göstermektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırma aynı zamanda çocukların kanıt kullanma becerilerindeki ilerlemeyi de ortaya koymuştur. Bu süreç, çocukların bilimsel süreç becerilerini erken yaşta deneyimlemelerini ve öğrenilen bilgiyi gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirmelerini sağlamıştır (Akerson vd., 2011; Uysal vd., 2016).

Buna ek olarak, çocukların bağımsız öğrenme davranışlarında de anlamlı gelişmeler gözlenmiştir. Bu durum, çocukların sadece bilgiyi almakla kalmayıp, onu aktif olarak araştıran ve yapılandıran bireyler haline gelmelerini desteklemiştir (Gezgin, 2019; Simsar ve Doğan, 2019).

Sonuç olarak, araştırmanın bulguları SBK temelli eğitimin çocukların bilişsel gelişimini çok boyutlu olarak desteklediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: SBK, okul öncesi eğitimi, bilişsel gelişim

Kaynakça

Akerson, V. L., Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2011). Nature of science and scientific inquiry in early childhood education. *International Journal of Science Education*, 33(1), 33–60. <https://doi.org/10.1080/09500691003678603>

Akerson, V. L., Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2011). Nature of science and scientific inquiry in early childhood education. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 321–341). Routledge.

Dawson, V. (2015). *Socioscientific issues in science education: Implications for teaching and learning*. Springer.

Dawson, V., & Carson, K. (2017). Supporting scientific argumentation in early childhood education. *International Journal of Science Education*, 39(5), 577–595. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1287707>

Gezgin, U. B. (2019). *Okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi*. Pegem Akademi.

Kambouri, M. (2016). Substantive conceptual development in preschool science: Contemporary issues and future directions. *Research in Science Education*, 46(4), 541–561. <https://doi.org/10.1007/s11165-015-9486-7>

Ke, F., Wong, L. H., & Lee, E. (2021). Early childhood science learning through everyday experiences. *International Journal of Early Years Education*, 29(2), 123–138. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1724583>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Lambert, J., & Bleicher, R. (2017). Argumentation in early childhood science education. *Early Childhood Education Journal*, 45, 273–281. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0792-2>

Simsar, A., & Doğan, N. (2019). Teaching nature of science through children's literature: An early childhood preservice teacher study. *Research in Science Education*, 49(4), 1081–1103. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9686-1>

Uysal, A., Kaya, E., & Yıldırım, A. (2016). An examination of elementary and early childhood pre-service teachers' conceptions of the nature of science. *International Journal of Science Education*, 38(2), 227–248. <https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1122865>

Van Eemeren, F. H., Garssen, B., & Meuffels, B. (2013). *Argumentation theory: A systematic introduction*. Routledge.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Whitworth, B., Berson, M., & Goldstein, B. (2022). *Inquiry-based learning in early childhood science education*. Routledge.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dijital Oyun Kullanımının Okul Öncesi Dönem Çocuklarındaki Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Seval Erdem ¹ & Hatice Özaslan ²

¹ Sınıf Eğitimi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

² Okul Öncesi Öğretmenliği, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Çocukların nasıl daha kolay öğrenebilecekleri ve hangi koşullar altında daha sağlıklı bir şekilde büyüyüp gelişebilecekleri konusundaki araştırmalar, insanları oyun kavramı ile buluşturmuştur. Oyun, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini destekleyen en önemli öğrenme araçlarından biri olarak kabul edilmektedir. Çocuklar oyun oynadıkça dünyayı keşfetme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirme fırsatı bulmakta; bu süreçte öğrenme deneyimleri de artmaktadır (Tuğrul, 2017).

Günümüzde teknolojik gelişmeler, çocukların oyun biçimlerini ve oyun araçlarını önemli ölçüde değiştirmiştir. Geleneksel oyuncakların yerini giderek akıllı telefonlar, tabletler, bilgisayarlar ve oyun konsolları gibi dijital araçlar almaya başlamıştır (Işıkoğlu Erdoğan, 2019). Özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklar, çevrelerine karşı duyarlı ve meraklı bir gelişim evresinde olduklarından, teknolojik cihazlara yoğun ilgi göstermektedirler (Aksoy, 2021).

Çocukların yaşları ilerledikçe dijital oyunlara olan ilgilerinin arttığı, bu oyun türlerini diğer oyun biçimlerine göre daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişim, yalnızca çocukların oyun alışkanlıklarını değil, aynı zamanda ebeveynlerin sorumluluklarını da yeniden şekillendirmektedir (Tosun & Mıhcı, 2020). Araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarına dijital araçlar satın almalarına ve bu araçları kullanmalarına izin vermelerine rağmen dijital oyunların etkilerine ilişkin çeşitli endişeler taşıdıklarını ortaya koymaktadır (Işıkoğlu Erdoğan, 2019). Alanyazın incelendiğinde konu ile ilgili farklı çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Göle, 2023; Öner, 2020; Yiğit & Uzun, 2022). Birçok çalışma öğretmen görüşlerini ortaya koymuş olsa da, dijital oyun kullanımının çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak inceleyen çalışmalar azdır. Birçok çalışma alışkanlık, kullanım düzeyi, tutum gibi boyutlara yoğunlaşırken “etki” boyutu sınırlı kalmaktadır. Okul öncesi dönem çocukları için oyun çok kritik bir öğrenme ve gelişim aracıdır. Dijital oyunların bu süreçteki etkilerini öğretmenlerin gözünden incelemek, literatüre katkı sunabilir. Bu bağlamda çalışmanın amacı dijital oyun kullanımının okul öncesi dönem çocuklarındaki



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun kullanımına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- Dijital oyun kullanımının okul öncesi dönem çocuklarındaki etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi dönemdeki çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin öğretmenlerin önerileri nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırma yöntemi kullanılan araştırmanın deseni temel nitel araştırma olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Samsun il merkezinde görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Burada alınan ölçüt, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin 5 yıl ve üzeri olması ve lisans mezunu olması şartı aranmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, araştırmacıların süreç içerisinde ek sorular sormasına imkân sağladığından derinlemesine bilgi edinimini kolaylaştırmaktadır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle detaylı bir alanyazın taraması yapılmış ve konula ilgili kavramsal çerçeve belirlenmiştir. Daha sonra taslak bir form oluşturulmuştur. Oluşturulan form, konu alanı uzmanı üç öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeden sonra form bu şekliyle iki öğretmene uygulanmıştır. Uygulama sonrasında soruların anlaşılabilirliği netleştirilip forma son şekli verilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce araştırmanın amacı öğretmenlere anlatılmış, araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler öğretmenler ve araştırmacılar tarafından belirlenen ortak bir gün ve saatte, yine birlikte karar verilen bir mekânda gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme ortalama 20-25 dakika sürmüş ve görüşmeler, veri kaybını en aza indirmek amacıyla ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Kayıt öncesinde katılımcılardan gerekli izinler alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, bilgisayar ortamına yazılı olarak aktarılmış, ardından kontrolü yapılarak analize hazır hâle getirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenleri, dijital oyun kullanımının çocukların bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal duygusal gelişim, fiziksel ve motor gelişimleri üzerinde olumsuz ve olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu dijital oyun kullanımının çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini belirtmişler ve özellikle çocukların sosyal



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

duygusal gelişimleri üzerindeki olumsuz etkilerine vurgu yapmışlardır. Bu etkiler olarak özellikle sosyalleşememe, oyun kuramama, sabırsızlık, saldırgan davranışlar, dikkat problemleri, konuşma problemleri, iletişim sorunları, göz bozuklukları, motor becerilerinde gerilik, duruş bozukluklarını belirtmişlerdir. Ayrıca okul öncesi dönemdeki çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin ailelere, okul yönetimi ve devlet kurumlarına yönelik öneriler de bulunmuşlardır. Elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: teknoloji, dijital oyun, okul öncesi dönem

Kaynakça

- Aksoy, T. (2021). Okul öncesi dönemdeki çocukların eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Temel Eğitim*, (11), 30-38.
- Göle, S. (2023). Anne ve okul öncesi öğretmeni olarak dijital oyuna bakış. *International Journal of Interdisciplinary and Intercultural Art, Design and Education (IBAD)*, 6(1), 165–179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ibad/issue/73657/1240980>
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2019). Dijital oyun popüler mi? Ebeveynlerin çocukları için oyun tercihlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 1-17. doi: 10.9779/pauefd.446654.
- Öner, D. (2020). Erken çocukluk döneminde teknoloji kullanımı ve dijital oyunlar: Okul öncesi öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 138–154. <https://doi.org/10.29129/inujse.715044>
- Tosun, N., & Mihci, C. (2020). An Examination of Digital Parenting Behavior in Parents with Preschool
- Tuğrul, B. (2017). Dünya oyunun gücünde uzlaştı şimdi bu gücü çocukların yararına kullanma zamanı: Hadi Türkiye. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 259-266.
- Yiğit, D., & Uzun, H. (2022). Erken çocukluk dönemindeki çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *İzmir Akademi Eğitim Dergisi*, 6(1), 35–52.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çocuklarının Dijital Oyun Oynama Alışkanlıklarına İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Serap Aktemur Gürler

Okul Öncesi Öğretmenliği, Kafkas Üniversitesi

Problem Durumu

Oyun, çocukların kendini özgürce ifade etmesi ve duygusal olarak rahatlamlarına imkân tanıdığı için üzerinde iyileştirici bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çocuğun iç dünyasını anlamak amacıyla oyun sürecinde yapılan gözlemler, çocuğun gelişimi açısından önemli ipuçları sunmaktadır (Uzun vd., 2023). Günümüzde dijital oyunların yaygınlaşmasıyla ve dijital teknolojilere hızla ulaşılması çocukların dijital oyunları oynama sıklığını önemli ölçüde artırmıştır. Çocukların erken çocukluk döneminde dijital oyun oynamanın yanı sıra televizyon ve YouTube kanallarını takip etme ve internetten video izleme davranışlarının da son yıllarda yaygınlaştığı görülmektedir (Işıkoğlu vd., 2023). Dolayısıyla teknolojinin çocukların dünyasında, okulda, evde ve günlük yaşamda kullanımı arttıkça, çocukların teknolojiyle iletişiminin sağlıklı bir şekilde desteklenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Çalhan & Göksu, 2024). Dijital teknoloji, zengin eğitim ve eğlence fırsatları sunarken aynı zamanda çocukların sosyal gelişimi ve iletişim becerileri üzerindeki etkilerine dair önemli soruları da beraberinde getirmektedir (Rocha & Nunes, 2020). Dijital oyunların kullanımı, günümüzde tüm yaşlardan insanlar tarafından artan bir şekilde tercih edilirken, erken çocukluk döneminde de bu oyunların kullanılmaya başlandığı gözlemlenmektedir (Plowman vd., 2012). Yapılan araştırmalarda, dijital oyunları aşırıya gitmeden oynamanın normal olduğu ve hatta bu oyunların duygusal rahatlama ve boşalım gibi olumlu etkiler sağladığı ifade edilmiştir (Prot vd., 2014). Çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim süreçlerinde önemli bir rol oynamaya başlamış olan dijital oyunlar aynı zamanda aile içi etkileşimlerin de farklılaşmasına yol açmıştır. Bu bağlamda, ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin algıları, tutumları ve deneyimleri çocukların dijital oyun oynama davranışlarını ve bu oyunların etkilerini anlamada önemli bir boyut olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak alanyazında dijital oyunların çocuklar üzerindeki etkileri daha çok nicel araştırmalarla incelenirken, ebeveyn açısından derinlemesine ele alan nitel çalışmaların sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. Bu nedenle ebeveyn görüşlerinin ortaya konması, dijital oyunların çocukların yaşamındaki yerini ve aile içi denetim mekanizmalarını daha bütüncül biçimde anlamaya olanak sağlaması yönü ile alanyazına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, elde edilen bulgular, ebeveynlerin ihtiyaçlarına uygun politika ve aile eğitim programlarının geliştirilmesine temel oluşturarak çocukların dijital oyun deneyimlerinin sağlıklı biçimde yönetilmesine yardımcı olacağı öngörülmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik araştırma, belirli bir hedef kitlenin bir fenomen veya kavrama yönelik olarak yaşadıkları deneyimlerin oluşturduğu ortak bir anlamı keşfetmeye çalışmaktadır (Creswell, 2021). Bu yaklaşımın tercih edilmesinin sebebi, katılımcıların sadece düşüncelerine değil, aynı zamanda yaşadıkları deneyimlere de odaklanmaktır. Araştırmanın katılımcıları; araştırmanın çalışma grubunu 5-6 yaş aralığında çocuğu olan on ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan ebeveynler tipik durum örneklemesi yöntemiyle belirlenmiştir. Görüşmeye başlamadan önce, çalışma ile ilgili genel bir bilgilendirme yapılmış, çalışmanın sonuçlarının hangi amaçla kullanılacağı açıklanmış ve kişisel verilerinin korunacağına yönelik açıklamalar yapılarak ebeveynler bilgilendirilmiştir. Kişisel verilerin korunması adına ailelerin isimlerine yer verilmeyerek her bir veli için bir kod oluşturulmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış dört görüşme sorusu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış sorular alan uzmanlarının görüşleri alınarak son şekli verilmiş ve uygulanmıştır. Veri toplama tekniği olarak fenomenolojik araştırmalarında sıklıkla kullanılan görüşme tekniği seçilmiştir. Görüşmelerde alanyazını incelenerek hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular aracılığıyla ebeveynlerin olgulara ilişkin deneyimleri, yaşantı ve anlamları ortaya çıkarmak için sondalar yoluyla derinlemesine irdelenmiştir. Verilerin analizi; araştırmada görüşme formu vasıtasıyla elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Kodlanan veriler araştırmacı tarafından kategorilere ayrılmıştır. Birbiriyle ilişkili olan kategoriler ise ortak temalarda birleştirilmiştir. Veriler kod, kategori ve tema odaklı olarak düzenlenmiş ve tablolara aktarılmıştır. Bulgular temalar doğrultusunda sunulmuştur. Bulguları desteklemek amacıyla katılımcı görüşleri doğrudan alıntı yoluyla verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre ebeveynler çocukların oyun türlerinin cinsiyete göre farklılaştığını ve çocuklarının özellikle savaş, yapı/inşa oyunları /giysi giydirme gibi oyunlara daha fazla ilgi duyduklarını ifade etmiştir. Bir diğer bulguya göre, ebeveynler çocuklarının dijital oyun oynamalarına ilişki sınırlama ve çeşitli düzenlemeler getirdiği zaman zaman kısıtlanma sonrası çocukların direnç gösterdiği belirtilmiştir. Ayrıca, çocukların dijital oyunu bırakmakta zorlanması durumunda ebeveynlerin genellikle sözel olarak uyarmayı ya da sürede esneme veya kısaltma yapmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre çocukların dijital oyunları bırakmakta zorlandıkları belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle ebeveynler, dijital oyun sürelerini net ve tutarlı kurallarla belirleyebilir ve aynı zamanda süre sınırlarını önceden çocuklarla paylaşabilir ve oyun içeriklerini birlikte belirleyebilirler.

Anahtar Kelimeler: dijital oyun, ebeveyn, okul öncesi, çocuk



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

Çalhan, C., & Göksu, İ. (2024). An effort to understand parents' media mediation roles and early childhood children's digital game addiction tendency: A descriptive correlational survey study. *Education and Information Technologies*, 29(14), 17825-17865.

Creswell, J. W. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Siyasal Kitabevi.

Işıkoğlu, N., Erol, A., Atan, A., & Aytekin, S. (2023). A qualitative case study about overuse of digital play at home. *Current Psychology*, 42(3), 1676–1686.

Plowman, L., Stevenson, O., Stephen, C., & McPake, J. (2012). Preschool children's learning with technology at home. *Computers & Education*, 59(1), 30-37.

Prot, S., Anderson, C. A., Gentile, D. A., Brown, S. C., & Swing, E. L. (2014). The positive and negative effects of video game play. *Media and the well-being of children and adolescents*, 109, 2010-2014.

Rocha, B., and Nunes, C. (2020). Benefits and damages of the use of touchscreen devices for the development and behavior of children under 5 years old—a systematic review. *Psicol. Reflex. Crit.* 33, 1–10. doi: 10.1186/s41155-020-00163-8

Uzun, E. M., Bütün, E., & Özdemir, Y. (2023). Ebeveynlerin gözünden çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 9-22.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Demokratik ve Otoriter Tutuma Sahip Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıflarında Bulunan Çocukların Psikolojik Sağlamlıklarının Karşılaştırılması

Gonca Aksoy Erdoğan ¹ & Hale Koçer ²

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Okul Öncesi Öğretmenliği, Akdeniz Üniversitesi

Problem Durumu

Psikolojik sağlamlık (resilience), bir çocuğun zorlayıcı yaşam koşullarına maruz kalmasına rağmen üstesinden gelip eski haline kolayca dönebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Erdem, 2017; Özbey, 2019). Rutter (2006) psikolojik sağlamlığı; ciddi risk deneyimlerinin gerçekleşmesi ve buna rağmen daha pozitif psikolojik sonucun birleşimiyle ilgilenen etkileşimli bir kavram olarak açıklamaktadır.

Psikolojik dayanıklılık başta zihinsel olmak üzere tüm gelişim alanları için önemli bir beceridir. Okul öncesi dönemde gelişmeye başlayan bu beceri yetişkinlik yıllarında da önemlidir (Ogelman ve Önder, 2020). Okul öncesi dönem, çocukların yaşam boyu sürecek fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimin temellerinin atıldığı yıllar olması nedeniyle önem arz etmektedir (Aktan ve Önder, 2018). Kişiliğin oluşmaya başladığı bu dönemde çocuklar temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazanmaktadır. Bu kritik dönemde çocuklara sağlanan kaliteli eğitim ve deneyimler, gelecekte başarılı ve sağlıklı birey olmalarını etkilemektedir (Karoğlu ve Ünüvar, 2017).

Öğretmenler bilgi ve becerileriyle eğitim sürecini yürütürken bir taraftan da inançları, kişisel özellikleri, tutumları ve davranışları ile çocukları etkilemektedir (Karahan, 2003; Küçükahmet, 1976). Bu sebeple, eğitimde bir öğretmenin mesleki donanımı kadar mesleki tutumları da önemli görülmektedir. Nitekim Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün 2017 yılında güncellediği öğretmenlik mesleği genel mesleki bilgi ve mesleki becerinin yanı sıra tutum ve değerler boyutunda öğretmenin öğrenciye yaklaşımı, öğrenci ile işbirliği ve iletişim becerilerine yer verilmiştir (MEB, 2017).

Çocukların ilk eğitim kurumuna başladığı okul öncesi dönemde de öğretmen tutumları çok önemli bir yere sahiptir (Hall, 2009; Koyuncu Şahin, 2005;). Yapılan araştırmalarda okul öncesi dönemde öğretmen tutumlarının çocukların öğrenme performansları, problem çözme becerileri ve sosyal gelişimleri üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir (Dinç, 2022; Schappe, 2005; Özyürek ve Begde,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

2016). Bunlarla birlikte, Bilgin (1996) çocuklarla günün büyük bir kısmında etkileşim halinde olan öğretmenlerin sahip oldukları tutumların, çocuklara doğrudan örnek teşkil ettiğini belirtmektedir. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum ve davranışları benimseyerek ve sergileyerek çocukların sağlıklı kişilik gelişimini desteklemelerinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Sakin,2007).

Önemli bir görevi çocukların psikolojik sağlamlığını sağlamak olan okullarda öğretmenlerin çocuklara yaklaşımının ve eğitim ortamlarında yarattıkları iklimin bu görevi yerine getirmedeki rolünün ortaya konmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde Türkiye’de öğretmen tutumlarıyla ilgili yapılan çalışmaların kısıtlı sayıda olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan çalışmalar daha çok öğretmen tutumları ile kişisel ve mesleki faktörlere odaklanırken (Erbay ve Ömeroğlu 2012; Fatma Yaşar Ekici, 2014; Gürsoy, 2009; Şahin Sak, Sak ve Tuncer 2019), öğretmenlerin tutumlarının sınıflarındaki çocuklar bağlamında incelendiği çalışmalar sınırlıdır. Bu doğrultuda; farklı tutuma sahip öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların psikolojik sağlamlıklarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Demokratik ve otoriter tutuma sahip okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan çocukların psikolojik sağlamlık durumlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi modellerinden karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli, deneysel bir çalışma yapılmadığı halde deneysel çalışmalara en yakın bir araştırma modeli olarak görülmektedir (Karasar, 2017). Bu modelde en az iki değişken bulunmaktadır ve bunlardan bağımsız değişkene göre gruplar oluşturularak bağımlı değişkene göre aralarında farklılıklar olup olmadığına bakılmaktadır (Karasar, 2017). Grupların oluşturulmasında deneysel araştırmalarda olduğu gibi rastgele seçim yapma özgürlüğü yoktur. Veriler toplanırken araştırmacı, kullanacağı araçları müdahale etmeden uygulaması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2008; Karasar, 2017).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Sivas il merkezinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenler ve onların sınıflarında eğitim gören çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu; araştırma evreninde bulunan 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Sivas İli merkezinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenlerden 118 öğretmenin bulunduğu gruptan kasıtlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çalışma grubunun belirlenmesi aşamasında; demokratik ve otoriter öğretmenlerin belirlenmesi amacıyla öğretmenlere Bilgin (1996) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulanan ölçekten elde edilen verilerin analizi sonucunda demokratik ve otoriter tutuma sahip olduğu belirlenen öğretmen grubunda en yüksek puan sıralamasındaki 5 otoriter ve 6 demokratik öğretmen seçilmiştir. Sınıflarında bulunan çocuklar (167 çocuk) çalışma grubuna alınmıştır. Boş vermiş tutuma sahip 2 öğretmen olması ve bu öğretmenlerin sınıf mevcudunun toplam 18 çocuktan oluşması nedeniyle çalışma grubuna alınmamıştır. Çalışma grubunda bulunan çocukların tümü 5 yaşındadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, demokratik ve otoriter tutuma sahip okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan çocukların psikolojik sağlamlık durumlarını karşılaştırmak amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda çocukların “Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği”nden aldıkları puan ortalamaları alt ölçeklerde 19,01 ve 24.87 arasında olduğu saptanmıştır. Her bir alt ölçekten en fazla 30 puan alındığı için elde edilen ortalamalardan çocukların psikolojik sağlamlıklarının orta değer üzerinde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin doldurdıkları “Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği” sonuçlarına göre ölçeğin alt boyutlarında bulunan İletişim Kurma /Sosyal Performans, Öz-Kontrol/Düşüncelilik, Atılganlık ve Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutlarında öğretmen tutumlarına göre demokratik öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Ancak Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma ve Görev Yönelimi alt boyutunda öğretmen tutumuna göre anlamlı farklılık görülmemiştir.

Araştırma sonucunda demokratik tutuma sahip öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık olmadığı görülmüştür. Otoriter tutuma sahip öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların da sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlıkları puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Bir diğer ifadeyle demokratik ya da otoriter tutuma sahip öğretmen olması fark etmeksizin kız veya erkek çocuklarının psikolojik sağlamlıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Anahtar Kelimeler: psikolojik sağlamlık, öğretmen tutumları, sosyal-duygusal iyi oluş, erken çocukluk dönemi

Kaynakça

Aktan, B. Ş., & Önder, A. (2018). Okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılık. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 4(2), 20-30.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bilgin, H. (1996). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının incelenmesi (Doctoral dissertation). Marmara Üniversitesi.

Dinç, B. (2002). Okulöncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.

Erdem, E. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaşındaki çocukların yılmazlık özellikleri ve yılmazlığı destekleyici faktörlerin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karahan, E. (2003). Öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi).

Karoğlu, H., & Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (43), 231-254. <https://doi.org/10.21831/mauefd.336865>

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Okul öncesi eğitim programı. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Sakin, A. (2007). Okul öncesi öğretmenlerin mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşleri ile ahlaki yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Türkiye).

Şahin-Sak, İ. T., Sak, R., & Tuncer, N. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 12(2), 819-841. <https://doi.org/10.30831/akueg.493391>

Ogelman, H. G., & Özyürek, A. (2020). Koruyucu ve biyolojik aileye sahip okul öncesi çocukların ego sağlımlıklarının karşılaştırılması. Current Research in Social Sciences, 6(2), 161-169. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3704876>

Özbey, S. (2019). Okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenirlik çalışması. OPUS International Journal of Society Researches, 10(17), 756-786. <https://doi.org/10.26466/opus.553380>

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. Annals of the New York Academy of Sciences, 1094(1), 1-12. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.001>

Bilinçli Farkındalık Temalı Resimli Çocuk Kitaplarının İncelenmesi

Hatice Paslı Yılmaz ¹, Merve Avşar ² & Merve Bulut Öngen ³

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

² Okul Öncesi Öğretmenliği, Balıkesir Üniversitesi

³ Okul Öncesi Öğretmenliği, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Problem Durumu

Bilinçli farkındalık kavramı; yoğun bir dikkatle fark etme hâli, şimdiki anda sakin ve yargısızca kalabilme durumu olarak açıklanmaktadır (Fitzgerald, 2019; Kabat-Zinn, 2012). Bilinçli farkındalık uygulamalarının; dikkat, hafıza, odaklanma, kendini anlama, kendini kabul ve duyguları düzenleme gibi birçok konuda çocuklara fayda sağladığı bilinmektedir (Flook vd., 2015; Lemberger-Truelove vd., 2018). Erken yaşlarda deneyimlenecek bilinçli farkındalık uygulamalarıyla çocukların var olan dikkatlerinin korunacağı, farkındalıklarının artacağı ve farkındalıklı yaşamının uzun vadeli kazanımlarını elde edecekleri düşünülmektedir.

Bilinçli farkındalık; günden güne daha çok duyulan, bilinen, tanınan, uygulanan, benimsenen ve etkililiği kanıtlanan pratikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında yapılan bilinçli farkındalık uygulamaları da giderek yaygınlaşmaktadır. Bilinçli farkındalık uygulamalarını çocukların gelişimine uygun şekilde hayatlarına dâhil etmek ve ilgileri doğrultusunda uygulama alanları oluşturmak önemli görülmektedir. Bu bağlamda çocukları erken yaşlarda bilinçli farkındalıkla tanıştırmak için aşına oldukları günlük faaliyetleri kullanmak etkili bir teknik olarak önerilmektedir (Kaiser-Greenland, 2010). Günlük rutinler, özel eğitim programları ve çeşitli dijital araçların yanında resimli çocuk kitapları da bu kapsamda ele alınmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklar için yazılan bilinçli farkındalık temalı kitaplar gerek eğitim sürecinde gerekse doğal yaşam döngüsü içinde çocukların karşısına sıklıkla çıkmaktadır. Sayıları giderek artan ve bilinçli farkındalığı çocuklara tanıtarak deneyim kazandırmayı amaçlayan bu kitapların içeriklerini inceleyen çalışmalara literatürde çok az rastlanmaktadır. Oysa sayıları giderek artan bu kitapların çocuklar için uygunluğu ve bilinçli farkındalık/mindfulness geliştirme konusunda sağlayacağı katkı bilinmeye çok muhtaçtır. Ayrıca kitapların bilinçli farkındalık uygulamalarının ne kadarını kapsadığı ve bu uygulamaların ne kadarını yansıtabildiği de araştırılmalıdır. Bilinçli farkındalık/mindfulness temalı okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarının bilinçli farkındalığı ortaya koyma bakımından incelenmediği dolayısıyla bu tür çalışmalara ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı bilinçli farkındalık/mindfulness temalı okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarının



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

incelenmesidir. Daha geniş kapsamda çalışmanın amacı; okul öncesi döneme yönelik yazılan bilinçli farkındalık (mindfulness) temalı resimli çocuk kitaplarının içeriklerini; sunulan temalar, kavramları aktarma biçimleri ve pedagojik uygunlukları bakımından analiz etmektir.

Yöntem

Temel nitel araştırmalar; verilerin görüşme, gözlem ya da doküman incelemesiyle toplandığı araştırmalardır. Bu araştırmalarda; sorulacak sorular, gözlemlenecek veriler veya hangi dokümanların ilişkili kabul edileceği araştırmanın teorik çerçevesi kapsamında şekillenmektedir (Merriam, 2013). Bu nedenle bu araştırma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmektedir. Çalışmada değerlendirmeye alınacak kitaplar literatür taraması ve uzman görüşü doğrultusunda belirlenmiştir. Kitapların değerlendirilmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen “kitap künye formu” ve “kontrol listeleri” kullanılmaktadır. Kontrol listelerinin oluşturulması süreçlerinde; uzmanlardan görüşler alınmış ve yapılan değerlendirmelerin incelenmesiyle birlikte tavsiye edilen düzenlemeler yapılarak nihai formlar oluşturulmuştur.

Çalışma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmasına karar verilmiştir. İçerik analizi, hacimli olan verideki temel anlamı ortaya koymak ve tutarlılığı sağlamak amacıyla veriyi indirgeme ve anlamlandırma sürecini ifade etmektedir (Patton, 2014). Verilerin çözümlenmesi için yapılan etiketleme ise kodlama olarak ifade edilmektedir (Punch, 2020).

Bu bağlamda araştırmanın veri toplama ve analiz süreci şu aşamalardan oluşmaktadır:

- Okul öncesi döneme uygun resimli çocuk kitaplarının belirlenmesi (Alanyazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir.)
- Kitapları çalışmaya dâhil etme ve hariç tutma kriterlerinin belirlenmesi (Alanyazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir.)
- Dâhil edilecek kitapların bir seçkisinin yapılması
- Alanyazın ışığında kontrol ve kodlama listelerinin oluşturulması
- Doldurulan listelerin uygun koşul ve biçimlerde analiz edilmesi (Bu süreçte bağımsız kodlayıcılar yer almıştır. Kodlayıcılar arası uyum gözetilmiştir.)
- Elde edilen bulguların alanyazınla birlikte tartışılması

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma devam etmekte olup elde edilen verilerin içerik analizi yöntemiyle analiz edilmesi planlanmaktadır. Şu aşamada; kitap içeriklerinin belli temalarda yoğunlaştığı, kitaplarda bazı temaların sıklıkla tekrar ettiği bazı temalara ise nispeten daha az yer verildiği söylenebilir. Tür açısından incelendiğinde, farklı türlerde kitaplara rastlamak mümkün olsa da belli türlerde yazılan



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kitapların çoğunlukta olduğu söylenebilir. Dil açısından incelendiğinde, türlere bağlı olarak değişkenlik söz konusu olduğu söylenebilir. Görsel açıdan değerlendirildiğinde, çoğunlukla metinle uyumlu görsellerin tercih edildiği söylenebilir. Sağlanacak katkılara bakıldığında kitapların; çocukların kendilerini tanıma, duygularını yönetme ve dikkatlerini fark etme gibi becerilerini destekleyebilecek unsurlar içerdiği söylenebilir.

Kitapların pedagojik olarak ne kadar destekleyici olduğunun araştırma sonucunda daha net anlaşılacağı düşünülmektedir. Resimli çocuk kitaplarının bilinçli farkındalık temalarını içermesi önemlidir ancak bu içeriklerin niteliği, çocukların gelişimine uygunluğu ve uygulamaya dönük katkılarının da araştırma sonucunda ortaya çıkması beklenmektedir. Kodlamanın tamamlanmasıyla birlikte hangi bileşenlerin “eksik” ya da “zayıf” sunulmuş olduğunun ortaya çıkması beklenmektedir. Söz konusu sonuçların; yayıncılar, yazarlar ve eğitimciler için iyileştirme önerileri geliştirme imkânı sunacağı düşünülmektedir. Elde edilecek nihai bulgular literatür ışığında tartışılarak kongrede sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi, bilinçli farkındalık, çocuk kitapları

Kaynakça

- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Fitzgerald, M. A. (2019). Mindfulness in the early years: Transforming early childhood to a place of safety and growth. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com/sayfasından-erişilmiştir>.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L. & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44-51. <https://doi.org/10.1037/a0038256>
- Kabat-Zinn, J. (2012). *Mindfulness for beginners*. Colorado: Sounds True.
- Kaiser Greenland, S. (2010). *The mindful child: How to help your kid manage stress and become happier, kinder, and more compassionate*. New York: Free
- Lemberger-Truelove, M. E., Carbonneau, K. J., Atencio, D. J., Zieher, A. K. & Palacios, A. F. (2018). Self-regulatory growth effects for young children participating in a combined social and emotional learning and mindfulness-based intervention. *Journal of Counseling & Development*, 96(3), 289-302. <https://doi.org/10.1002/jcad.12203>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. London: Sage.
- Punch, K. F. (2020). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar* (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sosyal Duygusal Öğrenme Perspektifinden Akran Zorbalığı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri ve Deneyimleri

Demet Koç

Okul Öncesi Öğretmenliği, Bursa Uludağ Üniversitesi

Problem Durumu

Son yıllarda dünya genelinde yalnızca akademik başarının bireyin yaşam boyu gelişimi için yeterli olmadığı; geleceğin insanını yetiştirirken, bilişsel becerilerin tek başına yeterli olamayacağı; bunun yanında duygusal zekâ, empati, eleştirel düşünme, karar verme gibi yetkinliklerin de desteklenmesi gerektiği kabul görmeye başlamıştır (Bodrova, Germeroth & Leong, 2013; Denham, Brown & Domitrovich, 2010; Huffman, Mehlinger & Kerivan, 2000). Araştırmalar, bireyin okul başarısında ve hayata hazırlanma sürecinde salt akademik öğretimin ötesinde, öğrenmenin sosyal bir süreç olduğunu vurgulayan ve sosyal duygusal öğrenmenin önemine dikkat çeken bulgular sunmaktadır.

Sosyal duygusal öğrenme, bireylerin öğrenme süreçlerini daha anlamlı ve etkili hâle getirmek amacıyla sosyal ve duygusal becerilerin gelişimini desteklemeye yönelik bir kavramdır. Humphrey (2013) bu kavramı “Tüm çocuklar ve gençler için etkili bir eğitimin sağlanmasında eksik olan parça” olarak nitelendirmiştir.

“Ya eğitim, tüm çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişimini tam olarak desteklemiyorsa?” sorusundan yola çıkan Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (2013), sosyal duygusal öğrenmeyi “gelişim ve eğitim için vazgeçilmez bir süreç” olarak tanımlar. CASEL’e göre sosyal duygusal öğrenme, bireylerin sağlıklı bir kimlik geliştirmelerini, duygularını düzenlemelerini, kişisel ve toplumsal hedeflerine ulaşmalarını, başkalarıyla empati kurmalarını, olumlu ilişkiler kurup sürdürmelerini ve sağduyulu, şefkatli kararlar almalarını sağlayan bilgi, beceri ve tutumların kazanılıp uygulanması sürecidir.

Eğitim ortamlarında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin desteklenmesi; çocukların erken yaşta olumlu bir benlik algısı geliştirmelerine, iyi oluşlarını sürdürmelerine, öğrenmeye yönelik olumlu tutum kazanmalarına, akademik temellerini güçlendirmelerine ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına katkı sağlamaktadır (Murano, Sawyer & Lipnevich, 2020; National Scientific Council on the Developing Child [NAYEC], 2004). Ayrıca, bakış açısı kazanma, problem çözme ve sağlıklı kimlik



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

oluşturma gibi pek çok alanda da olumlu etkileri ortaya konulmuştur (McClelland et al., 2007; McGinnis, 2016).

Zorbalık, eğitim ortamlarında 1970’li yıllardan bugüne üzerinde durulan bir olgu olmakla birlikte erken çocukluk dönemine yansımaları son yıllarda daha görünür hale gelmiştir (Olweus, 1993; Thornberg, Baraldsnes & Saeverot, 2000; Yeşilyaprak & Dursun Balanuye, 2012). Erken çocukluk döneminde zorbalık davranışları genellikle fiziksel boyutta ortaya çıkmakla birlikte sürekli olarak sözlü incitme veya dışlama gibi eylemlerin de zorbalık olarak tanımlandığı bilinmektedir (Uysal & Dinçer, 2012). Bu yaşlarda zorbalık, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini ve kendini tanıma, özdüzenleme, empati, karar verme ve ilişki becerileri gibi sosyal duygusal öğrenme becerilerini doğrudan etkileyen önemli bir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir.

Akran zorbalığının sosyal duygusal öğrenme perspektifinde ele alınması, bu olgunun nedenlerini anlamının ve müdahale adımlarının atılmasının yanı sıra çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini desteklemeye ve olumlu sosyal etkileşimleri güçlendirmeye yönelik adımların da atılmasına olanak tanıyacaktır. Böylelikle akran zorbalığını önlemeye yönelik atılacak adımların çocukların sosyal duygusal yeterliklerini destekleyecek şekilde planlanması daha kapsayıcı, güvenli ve olumlu sınıf ortamlarının oluşmasına zemin hazırlayacaktır. Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde akran zorbalığının SDÖ perspektifiyle ele alınması, mevcut sorunların çözümüne katkı sağlamakla birlikte olumlu sosyal etkileşimlerin güçlenmesine ve gelecek yıllarda hem eğitim ortamlarında hem de toplumsal yaşamda daha kapsayıcı ve destekleyici bir iklimin oluşmasına katkı sunacaktır.

Tüm bu bilgilerden hareketle, bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin görüş ve deneyimlerini sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) perspektifinden incelemektir. Çalışma, öğretmenlerin sınıf ortamlarında gözlemledikleri zorbalık davranışlarına yönelik görüşlerini, bu durumlara verdikleri tepkilerini ve bu süreçte başvurdukları stratejileri ortaya koymayı hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırma nitel desende durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmaları, belirli bir olguyu veya süreci ayrıntılı şekilde açıklamak ev anlamlandırmak için kullanılmakta, durumun derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesini içermektedir (Creswell, 2009). Bu doğrultuda, bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin görüş ve deneyimleri, bu süreçte karşılaştıkları durumlar ve kullandıkları yaklaşımlar, sosyal duygusal öğrenme perspektifinden açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında, Türkiye İstatistik Bölge Birimleri Sınıflamasında yer alan 12 bölgenin her birinden biri resmi, biri özel okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan toplam iki öğretmen



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

seçilmiştir. Öğretmenler gönüllülük esasına göre belirlenmiş ve bu doğrultuda 12 bölgeden toplam 24 okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşü doğrultusunda son hali verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler kayıt altına alınmış ve birebir yazılı metne aktarılmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yenilenebilir bir tekniktir (Krippendorff, 2004). Bu noktada güvenilirliği sağlamak amacıyla, yazılı metne aktarılan verilerin araştırmacı dışında bir uzman tarafından da analizleri gerçekleştirilmiş, ortaya çıkan kodlama ve kategoriler karşılaştırılarak güvenilirlik katsayısı %92 olarak belirlenmiştir (Miles & Huberman, 1994). Diğer yandan, araştırmanın geçerlik güvenilirliğini sağlamak amacıyla üye kontrolü (member check) tekniğinden yararlanılmıştır (Creswell, 2009). Bu doğrultuda analizi tamamlanan ve kodlama süreci sonuçlandırılan verilere yönelik katılımcılarla ek görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılara, kendi ifadelerine ilişkin oluşturulan kod ve temalar sunulmuş; onların yorum ve değerlendirmeleri alınarak gerekli durumlarda düzenlemeler yapılmıştır. Böylece, verilerin doğruluğu ve araştırma bulgularının katılımcı görüşleriyle tutarlılığı artırılmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığını çoğunlukla davranışsal boyutta tanımladıkları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin davranışsal olarak tanımladıkları bu olgunun sosyal duygusal boyutlarını göz ardı ettikleri ve akran zorbalığını önleme konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin zorbalık davranışları ile baş etmede kullandıkları stratejilerinin sınırlı olduğu ve buna ilişkin farkındalıklarının düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde akran zorbalığını önleme ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini destekleme konularında hem teorik hem de uygulamaya yönelik desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu yönüyle araştırmanın akran zorbalığı ve sosyal duygusal öğrenmeye ilişkin yapılacak ileriki araştırmalar için önemli olduğu ve yordayıcı bir nitelik taşıdığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: sosyal duygusal öğrenme, erken çocukluk eğitimi, akran zorbalığı, okul öncesi öğretmeni, okul öncesi eğitim

Kaynakça

Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D. J. (2013). Play and Self-Regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6, 111-123.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Creswell, J. W. (2009). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3 th edition). USA: SAGE Publications.

CASEL. (2013). 2013 CASEL GUIDE: Effective social and emotional programs preschool and primary school edition.

Denham, S. A., Brown, C. A. ve Domitrovich, C. E. (2010). “Plays nice with others”: Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21, 652–680.

Huffman, L. C., Mehlinger, S. L. ve Kerivan, A.S. (2000). Risk factors for academic and behavioral problems in the beginning of school. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Center.

Humphrey (2013). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27, 235-254.

Krippendorff, K. (2004). “Reliability in content analysis: Some common misconceptions and recommendations”, *Human communication research*, 30(3), 411-433.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. ve Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers’ literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947–959.

McGinnis, E. (2012). Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Beceri Öğretim Programı (Çev. Ed. D. Yıldırım & S. Doğan) Skill strengthening the elementary school child: A guide for teaching prosocial skills (3rd Ed). Ankara: Nobel Yayınları.

Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2 th edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu. Eğitim ve Analiz Değerlendirme Raporları Serisi, No:19.

Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227-263.

National Scientific Council on the Developing Child [NAYEC]. (2004). Young Children Develop in an Environment of Relationships. Center on The Developing Child. Harvard University.

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do (Understanding children’s worlds). New Jersey: Wiley-Blackwell.

Thornberg, R., Baraldsnes, D. & Saeverot, H. (2000). In search of a pedagogical perspective on school bullying. *Nordic Studies in Education*, 38(4), 289-301. doi: <https://doi.org/10.18261/issn.1891-2018-04-01>

Uysal, H. & Dinçer, Ç. (2012). Peer Bullying During Early Childhood. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 468-483. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304203>

Yeşilyaprak, B. & Dursun Balanuye, I. (2012). Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 38-48. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200111>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çocuklarla Yürütülen Analogik Muhakeme Temelli Araştırmalara Bibliyometrik Bakış

Tevfik Gündoğmuş¹ & Münevver Can Yaşar¹

¹ Çocuk Gelişimi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Problem Durumu

İnsan, benzerlik kurma yoluyla akıl yürütme (analojik muhakeme) yeteneğine sahip tek varlıktır. Bu yeti, bireyin farklı ancak ilişkili olaylar, durumlar ve kavramlar arasında bağlantı kurmasını ve önceki bilgilerini yeni durumlara aktarmasını sağlar. Analogik muhakeme, çocukluk döneminin erken evrelerinde ortaya çıkan ve bilişsel gelişim sürecinde temel bir rol oynayan bir düşünme biçimidir. Çocukların bu tür akıl yürütmeye nasıl katıldığını incelemek hem kuramsal hem de uygulama açısından büyük önem taşımaktadır (Bjorklund, 2023; Giancola vd., 2023; Webb vd., 2023).

Analojik muhakeme, çocukların yeni deneyimlerden anlam çıkarabilmeleri, öğrenilen bilgileri farklı bağlamlara aktarabilmeleri ve soyut düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için temel bir bilişsel beceridir. Bu beceri, kavramsallaştırma, öngöründe bulunma, tümevarım, tahmin, yaratıcı düşünme ve ikna gibi üst düzey düşünme süreçlerinin gelişimini destekler (Kalra ve Richland, 2022; Tzuriel, 2024; Wang, 2023). Bu nedenle, analogik muhakemenin çocuklarda nasıl geliştiğini anlamak, öğrenme ve öğretim süreçlerinin daha etkili biçimde yapılandırılması açısından gereklidir.

Analojik muhakeme, iki farklı durum veya kavram arasındaki ortak yönlerin fark edilmesiyle gerçekleşir. Bu süreç, çocuğun yeni veya daha az tanıdık olan durumu, bilinen durumla karşılaştırarak anlamasını sağlar. Örneğin, güneş sisteminin bir atoma benzetilmesi hem fiziksel hem de ilişkisel benzerliklerin algılanmasına dayanır. “Yapı Eşleme Kuramı” (Structure Mapping Theory) bu süreci açıklayan önemli bir bilişsel modeldir (Gray ve Holyoak, 2021; O’Neil, 2019).

Çocukların analogik düşünme becerileri yaşla birlikte gelişmekte olup, sözel veya görsel benzetme problemlerini çözme, neden-sonuç ilişkilerini açıklama ve günlük konuşmalarda benzetme kullanma biçiminde kendini gösterir. Araştırmalar, ergenlik öncesi dönemdeki çocukların analogi problemlerini çözmede, çözümlerini açıklamaya kıyasla daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Cinsiyet ve yaş gibi değişkenler de analogi kullanımında belirleyici rol oynamaktadır (DuBrucq, 1977; Morsanyi vd., 2022; Morsanyi ve Stamenković, 2021). Ancak, analogilerin fark edilmesi bu sürecin yalnızca ilk adımıdır. Çocukların analogileri okuma, dinleme ve yazma bağlamlarında nasıl kullandıkları, ayrıca



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

analojik düşünmenin erken dönemde motor ve duyuşal gelişimle ne ölçüde ilişkili olduğu konuları literatürde hâlâ yeterince açıklığa kavuşmamıştır (DuBrucq, 1977).

Bu bağlamda, analojik muhakeme konusunda yapılan araştırmaların genel eğilimlerinin, hangi temalarda yoğunlaştıklarının ve özellikle çocuklarla yürütölen araştırmaların mevcut durumunun belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu amaçla, çocuklarla yürütölmüş analojik muhakeme temelli çalışmaların bibliyometrik analizi gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, çocuklarla yürütölen analojik muhakeme konulu araştırmaların genel eğilimlerini, iş birliği yapısını ve gelişimsel yönelimlerini ortaya koymak amacıyla bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bibliyometrik analiz, belirli bir alandaki yayınlar, yazarlar, kurumlar, iş birlikleri, dergiler ve atıf ilişkileri gibi unsurları istatistiksel olarak inceleyen ve alanın yapısını nicel biçimde ortaya çıkaran bir yöntemdir (Aria ve Cuccurullo, 2017; Yılmaz, 2021). Bu yöntem, belirli bir araştırma alanındaki bilimsel üretkenlik düzeyini, gelişim eğilimlerini ve etkileşim ağlarını belirlemek açısından önem taşımaktadır.

Verilerin Toplanması

Veriler, dünyanın en yaygın akademik veri tabanlarından biri olan Web of Science (WoS) üzerinden elde edilmiştir (Birklev, 2020). WoS’un SCI-Expanded, SSCI, ESCI, A&HCI, CPCI-SSH ve BKCI-SSH indeksleri 27 Ekim 2025 tarihinde taranmıştır. Aramada “analogical reasoning” ve “child” anahtar sözcükleri “and” bağlacıyla “topic” alanında birleştirilmiş; zaman aralığı 1982–2025 yılları olarak belirlenmiştir. Taramalar sonucunda toplam 306 akademik yayına ulaşılmıştır. Bu yayınlar arasından yalnızca makale türündeki yayınlar seçilerek analiz kapsamına alınmış ve toplamda 268 makale değerlendirmeye dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, R yazılımı ve Biblioshiny arayüzü kullanılarak analiz edilmiştir (Aria ve Cuccurullo, 2017). WoS’tan indirilen tüm yayınlar BibTeX dosya formatında kaydedilmiş ve daha sonra Bibliometrix R paketi aracılığıyla Biblioshiny uygulamasında işlenmiştir. Analiz kapsamında yayınlar; yıl, yazar, kurum, ülke, dergi, anahtar kelime ve atıf sayısı değişkenlerine göre sınıflandırılmıştır. Bulgular tablolar ve grafikler yardımıyla görselleştirilmiş; yayın eğilimleri, ortalama atıf oranları, ülke ve kurum dağılımları, yazar iş birlikleri ve anahtar kelime yoğunlukları incelenmiştir. Bu yaklaşım, analojik muhakeme alanındaki çocuk odaklı araştırmaların zaman içindeki



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

gelişimini, bilimsel iş birliği ağlarını ve alanın yönelimsel dinamiklerini nicel olarak ortaya koymaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu bibliyometrik analizle, 1982–2025 yılları arasında çocuklarla yürütülen analogik muhakeme konulu akademik çalışmaların genel yöneliminin ve bilimsel dinamiklerinin ayrıntılı biçimde haritalanması beklenmektedir. Analiz sonucunda, analogik muhakeme alanının özellikle 2000’li yıllardan sonra önemli bir ivme kazandığı ve 2010 sonrasında bilişsel gelişim, eğitimsel uygulama ve performans temalı araştırmaların öne çıktığı öngörülmektedir. Alanın üretiminin büyük oranda ABD merkezli olduğu, ancak son yıllarda Avrupa ve Asya ülkelerinin artan katkılarıyla çok merkezli bir yapıya dönüştüğü tahmin edilmektedir. Leiden Üniversitesi, Beijing Normal Üniversitesi ve Northwestern Üniversitesi gibi kurumların yayın ağı içindeki merkezî konumlarının belirginleşeceği; “children”, “analogical reasoning”, “working-memory” ve “performance” anahtar terimlerinin temel kavramsal kümeleri oluşturacağı beklenmektedir. Bulguların, analogik muhakeme araştırmalarının gelişimsel temellerden eğitimsel uygulamalara doğru evrildiğini göstermesi; bu alanın gelecekte disiplinler arası iş birlikleriyle daha da genişleyeceğine işaret etmesi öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: analogik muhakeme, düşünme, bibliyometrik

Kaynakça

- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975.
- Bjorklund, D. F. (2023). *Children's thinking: Cognitive development and individual differences* (7th ed.). Sage.
- DuBrucq, D. C. (1977). *A survey of children's analogical abilities for ages 2–15* (Doctoral dissertation, University of Northern Colorado). University of Northern Colorado Graduate School.
- Giancola, M., Pino, M. C., Riccio, V., Piccardi, L., & D’Amico, S. (2023). Preschoolers’ perceptual analogical reasoning and map reading: A preliminary study on the mediating effect of spatial language. *Children*, 10(4), 630. <https://doi.org/10.3390/children10040630>
- Gray, M. E., & Holyoak, K. J. (2021). Teaching by analogy: From theory to practice. *Mind, Brain, and Education*, 15(3), 250–263.
- Kalra, P. B., & Richland, L. E. (2022). Relational reasoning: A foundation for higher cognition based on abstraction. *Mind, Brain, and Education*, 16(2), 149–152.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Morsanyi, K., & Stamenković, D. (2021). Idiom and proverb processing in autism: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Cultural Cognitive Science*, 5(3), 367–387.

Morsanyi, K., Hamilton, J., Stamenković, D., & Holyoak, K. J. (2022). Linking metaphor comprehension with analogical reasoning: Evidence from typical development and autism spectrum disorder. *British Journal of Psychology*, 113(2), 479–495. <https://doi.org/10.1111/bjop.12542>

Tzuriel, D. (2024). Analogical thinking modifiability and math processing strategy. *Frontiers in Psychology*, 15, 1339591. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1339591>

Vega O'Neil, L. (2019). Investigating to what degree individual differences in language and executive function are related to analogical learning in young children across socio-economic populations (Doctoral dissertation, University of Oregon). University of Oregon.

Wang, C. (2023). Evaluating the effects of the analogical learning approach on eighth graders' learning outcomes: The role of metacognition. *Chemistry Education Research and Practice*, 24(2), 535–550. <https://doi.org/10.1039/D2RP00074A>

Webb, T., Holyoak, K. J., & Lu, H. (2023). Emergent analogical reasoning in large language models. *Nature Human Behaviour*, 7(9), 1526–1541.

Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490. <https://doi.org/10.33206/mjss.791537>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye’de 0-3 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimini Destekleyen Doğa Pedagojisi Temelli Uygulamalar: Bir Doküman Analizi

Müge Kunt Bayramoğlu ¹, Banu Dikmen Ada ¹ & Zeynep Rabia Çalık ¹

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Çevre, çocukların yaşamsal deneyimlerinde onlara özgürce keşfetme imkanı sağlayan, yaratıcılıklarını destekleyen, doğayla bağ kurarak kendilerini dünyanın bir parçası olarak görmelerini sağlayan çok yönlü bir mekandır.

Çevre, çocukların dünyaya dair algılarında merkezde konumlanır ve onların tüm gelişim alanlarını olumlu yönde destekler. Çevrenin eğitsel amaçla kullanılması, çocukların çevreyi keşfetmesinde ve çevresel sürdürülebilirliği korumada oldukça önemli bir konudur. Çevreyle temas halinde olan çocuk, yaşadığı farklı deneyimlerle doğayla bağ kurar. Doğadaki diğer canlılara saygı duymayı öğrenir ve kendisini doğanın bir parçası kabul eder. Bu kapsamda orman okulları, doğa pedagojisi ilhamlı okullar, çevresel ve sosyal sürdürülebilirliği önemseyen okullar eğitimde iyi örnekler arasında gösterilebilir (Aktaş ve Çınar, 2023).

Ülkemizde eğitimde çevresel deneyimlerin önemi günden güne daha iyi anlaşılmakta ve sürdürülebilirlik, doğa pedagojisi, çevre eğitimi konularında daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın amacı, zihinsel gelişimin temellerinin atıldığı 0-3 yaşta, doğa pedagojisine yönelik yapılan çalışmaların çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesidir.

0-3 yaş, dil gelişiminin temellerinin atıldığı ve bazı gelişimsel özelliklerin kazanılması için kritik öneme sahip bir dönemdir. Bu dönemde çocukların farklı uyaranlara maruz kalması, duyularını harekete geçirecek deneyimler yaşaması ve ilk elden tecrübe ederek öğrenme fırsatlarının bulunması öğrenme niteliği açısından oldukça elzemdir. Eğitimde doğa pedagojisinin ön plana çıktığı çevre eğitimine yönelik deneyimler çocukların tüm duyularını harekete geçirerek aktif öğrenme deneyimi yaşamalarına olanak sağlar. Çocuklar açık hava etkinlikleri sayesinde öğrenmenin merkezinde konumlanır ve somut deneyimlerle kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alırlar. Bu deneyimler, öğrenme fırsatının okul dışına taşınmasını ve hayatın içine yayılmasını sağlayarak çocukların gündelik hayatlarında da çevreye farkındalıkla yaklaşmasına yardımcı olur. Çocuklar, yaşamlarının ilk yıllarından başlayarak öğrenmelerinin liderliğini üstlenirler, deneyimleri sayesinde ekolojik okur-



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yazarlık becerisi dahil olmak üzere iletişimsel becerileri ve dil gelişimlerini olumlu yönde desteklediği belirtilebilir. Tüm bu bilgiler ışığında doğa pedagojisini temel alan çevre etkinliklerinin çocukların tüm gelişim alanlarını desteklediği ve çevre eğitiminin, çocukların eğitsel deneyimlerinin niteliğini de artırttığı ülkemizde son yıllarda yapılan araştırmalara dayalı olarak söylenebilir. Akın ve Karaoğlu (2025) ve Aktaş ve Çınar (2023) tarafından yapılan çalışmalar da belirtilen çalışmalarda doğa temelli etkinlik ve çevre eğitimi uygulamalarının çocukların eğitsel deneyimlerinin niteliğini arttırdığı yönündeki bulgular yukarıda belirtilen ifadeleri destekler niteliktedir. Gültekin ve Buldur (2022) tarafından yapılan araştırmada ise çevre eğitimi konulu çalışmaların sayıca azlığı belirlenerek farklı desen ve içerikte çalışmalarla alanın desteklenebileceği vurgulanmaktadır. Ülkemizde doğa pedagojisine yönelik araştırmalar son yıllarda artmaya başlamış olmakla birlikte konunun önemi ve okul öncesi dönemin bireyin gelişiminde ki kritik rolü dikkate alındığında okul öncesi eğitim alanında daha çeşitli ve farklı yaş gruplarını içeren çalışmalara ihtiyaç duyulduğu da görülmektedir. Yapılan bu çalışmanın bu bağlamda alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Türkiye 'de doğa pedagojisine dayalı uygulamaların 0-3 yaş grubundaki çocukların dil gelişimine olan katkısını ortaya koyan çalışmaların sistematik bir şekilde incelenmesidir.

Alt Amaçlar

Türkiye 'de 2015-2025 yılları arasında 0-3 yaş çocukların dil gelişimini destekleyen doğa pedagojisi temelli uygulamalar konusuyla ilgili yayınlanan makalelerde;

- Kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?
- Ele alınan çalışma gruplarının demografik özellikleri nasıldır?
- Kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
- Kullanılan veri analizi teknikleri nelerdir?
- Doğa pedagojisi temelli uygulamaların dil gelişimine katkıları nelerdir?

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi hem basılı hem de elektronik belgelerin incelenmesi ya da değerlendirilmesine yönelik sistematik bir prosedür olarak tanımlanmaktadır. Bir çalışmanın parçası olarak sistematik değerlendirme için kullanılacak belgeler çeşitlilik göstermektedir (Bowen, 2009). Bu çalışmada Türkiye'de 2015-2025 yılları arasında yayınlanan ve konusu "0-3 yaş çocuklarının dil gelişimini destekleyen doğa pedagojisi temelli uygulamalar" olan makalelerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada çalışma



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

grubu/veri kaynağı olarak “Google Akademik” ve ‘Dergipark’ta taranan dergilerde yayınlanan makaleler kullanılmıştır. Bu makaleler çalışmanın amacına uygun olarak “doğa pedagojisi”, “dil gelişimi”, ‘çevre eğitimi’ ve “0-3 yaş” anahtar sözcükleri kullanılarak taranmıştır. Çalışmaya 2015 ile 2025 yılları arasındaki 14 makale dahil edilmiştir. Araştırma sürecinde Merriam’ın (2009) belirttiği doküman analizi aşamaları takip edilmiştir. İlk aşamada çalışmanın amacına uygun ilgili kaynaklara ulaşılmıştır. Kaynakların içeriğinin amaca uygun ve sınırlanan tarih aralığında olma durumları kontrol edilmiştir. Daha sonra verileri sistematik bir şekilde sunabilmek adına araştırmanın alt amaçları doğrultusunda makalenin yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve doğa pedagojisi temelli uygulamaların dil gelişimine katkıları kategorileri oluşturularak olası kodlamaların yapılması için çerçeve belirlenmiştir. Önce kategorilerin belirlenmesi tümden gelim yolunun benimsenmesi nedeniyle gerçekleştirilmiştir. Son aşamada elde edilen verilerin analizi tamamlanmıştır. Verilerin analizinde doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir. Doküman analizi, gözden geçirme, okuma ve yorumlamayı içermektedir. Bu durum içerik analizi ve tematik analizi birleştiren bir süreç yaratmaktadır (Bowen, 2009).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç ve Tartışma

Çevre eğitimi, eğitim-öğretim sürecinin her basamağındaki gruplara uygulanabilecek ve eğitsel amaçları doğrudan destekleyecek niteliktedir. Ülkemizde ise doğa pedagojisi, çevre eğitimi ve sürdürülebilirliğe yönelik çalışmalar son yıllarda önem kazanmıştır.

Bu çalışma kapsamında ulaşılan 14 makale değerlendirildiğinde, makalelerin nitel araştırma yöntemleri ile desenlendiği görülmüştür. Kaynak tarama, dokümantasyon, içerik analizi gibi nitel araştırma desenleri kullanılarak araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır.

0-3 yaş, gelişim alanlarının çevresel etmenlere en açık olduğu yaş dilimlerinden biri olmasına rağmen araştırmalarda örneklem grubu olarak yer alma oranlarının çok düşük olduğu gözlemlenmiştir. İlgili yaş grubuna ulaşma zorluğu, 0-3 yaş grubu çocukların kendilerini ifade ederken zorlanmaları, araştırma yapılırken uygulamaların değerlendirilmesinde objektif bulgular elde etmenin zorluğu, çevre eğitimi alan 0-3 yaş çocuklara ulaşmanın güç olması bu durumun nedenleri arasında gösterilebilir.

Sonuç olarak alanyazın tarandığında 0-3 yaş üzerine yapılan doğa temelli ve dil gelişimine yönelik araştırmaların çok kısıtlı olduğu ve daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimin kalitesinin, niteliğinin değerlendirilmesinde farklı eğitim yaklaşımlarına yer verilmesi alana çeşitlilik katarak uygulamalardaki farkındalığı artırabilir.

Anahtar Kelimeler: doğa pedagojisi, dil gelişimi, çevre eğitimi, 0-3 yaş



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Ayrancı, B. B. (2018). 0-12 Yaş dil gelişimi uygulamaları ve yapılması gerekenler. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1), 13-34.
- Kart Aktaş, N., & Çınar, H. S. (2023). Çocuklarda çevre okuryazarlığı analizi. Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, 24(2).
- Karoğlu, H., & Çoban, A. E. (2019). Türkiye’de okul öncesi eğitimde dil gelişimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 211-229.
- Buldur, A., & Keskin, M. E. (2022). Okul öncesi eğitimde çevre eğitimi alanında yapılan çalışmaların içerik analizi. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8(3), 73-86.
- Duran, M., & Kenanoğlu, D. (2020). Erken çocukluk döneminde dil gelişimi üzerine yapılan çalışmaların içerik analizi. İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi, 8(1), 15-35.
- Akın, B., & Karaoğlu, S. Dezavantajlı bölgelerde okul dışı öğrenme ortamı olarak doğa: çocukların sesi. Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1), 1-28.
- Temiz, Z., & Semiz, G. K. (2019). En iyi öğretmenim doğa: Okul öncesinde doğa temelli eğitim uygulamaları projesi kapsamında hazırlanan öğretmen etkinlikleri. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 8(1), 314-331.
- Karaoğlu, S. (2024). Doğa temelli erken çocukluk eğitimi: Okul öncesi öğretmen adaylarının perspektifinden. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(3), 565-584.
- Girgin, İ. (2020). Erken çocuklukta dil gelişimi ile ilgili yazılmış makalelerin incelenmesi. Journal of Individual Differences in Education, 2(1), 52-63.
- Polat, Ö., & Demirci, F. G. (2021). Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişime bir uyarıcı olarak doğa ile temas ve doğa temelli açık alan etkinlikleri. Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), 95-113.
- KONORALP, E. (2024). Orman okullarının sürdürülebilir eğitim ve ekolojik okuryazarlık üzerindeki rolü: The role of forest schools on sustainable education and ecological literacy. Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches, 10(42), 60-78.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kahyaoğlu, M. (2016). Türkiye’de çevre eğitimi üzerine yapılan araştırmalar: Bir içerik analizi çalışması. Marmara Coğrafya Dergisi, (34), 50-60.

Ogelman, H. G., & Güngör, H. (2015). Türkiye’deki okul öncesi dönem çevre eğitimi çalışmalarının incelenmesi: 2000-2014 yılları arasındaki tezlerin ve makalelerin incelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(32), 180-194.

YILDIZ, Ş. M. U. A. H., & ÖZAYDIN, L. Türkiye’de 0-3 yaş çocuklara yönelik gerçekleştirilen lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi: A Review of Mater and Doctoral Dissertations Performed for Children Aged 0-3 in Turkey.

"Eko-Kaygı ve Eğitimsel Bağlam: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eko-Kaygı Düzeylerine İlişkin Betimsel Bir Analiz"

Kevser Şahin ¹, Duygu Demirtaş ², & Burcu Çabuk ³

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Okul Öncesi Öğretmenliği, Kocaeli Üniversitesi

³ Temel Eğitim, Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

İklim değişikliği ve çevresel bozulmaya ilişkin küresel farkındalığın artması, “eko-kaygı” olarak adlandırılan yeni bir psikolojik olguyu ortaya çıkarmıştır. Eko-kaygı, ekolojik krizlere ilişkin sıkıntı ve endişe ile karakterize edilir. Bu ortaya çıkan yapı; insan refahı ve gezegen sağlığı üzerindeki olası etkileriyle birlikte önemli çevresel değişimlerin beklentisinden kaynaklanan endişe, suçluluk ve umutsuzluk gibi çeşitli duygusal tepkileri kapsar. Bu olgu özellikle önemlidir, çünkü giderek artan iklim felaketleri, korku, sıkıntı ve travma sonrası stres bozukluğu gibi olumsuz psikolojik sonuçların görülme riskini doğrudan artırmaktadır. Bu doğrudan etkilerin ötesinde, çevresel tehditlerin sürekli farkında olunması gibi iklim değişikliğinin dolaylı etkileri de, aşırı hava olaylarına doğrudan maruz kalmamış bireyler arasında bile eko-kaygının yaygınlaşmasına önemli ölçüde katkıda bulunur. Avrupa’daki şiddetli sellerden Kuzey Amerika’daki geniş çaplı orman yangınlarına kadar uzanan iklim değişikliğinin yaygın doğası, daha önce bu tür ekolojik bozulmalardan etkilenmeyen nüfuslar için bile günlük yaşam üzerindeki artan etkisini gözler önüne sermektedir. Bu artan çevresel farkındalık, farklı demografik gruplarda iklim değişikliği farkındalığının psikolojik yansımalarını inceleyen araştırmaların çoğalmasına yol açmıştır. Literatürün büyük bölümü yetişkinlere odaklanmış olsa da, çocuklar ve ergenlerde de eko-kaygının ortaya çıkışı giderek daha fazla kabul görmekte; özellikle küçük çocuklarla çalışan eğitimcilerin bu artan kaygıları nasıl algıladıkları ve yönettiklerinin anlaşılmasına duyulan ihtiyaç artmaktadır. İklim değişikliği, küresel geleceği etkileyen ve karmaşık duygusal ve politik tepkiler doğuran varoluşsal bir kriz olduğundan, okul öncesi öğretmenlerinin bu konuları nasıl ele aldıklarını anlamak, küçük çocuklarda duygusal düzenlemeyi desteklemek açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma, bu nedenle, gelişmekte olan ekolojik sorunlar karşısında erken çocukluk gelişimini etkileme açısından kritik bir konumda bulunan okul öncesi öğretmenlerinin eko-kaygı düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma, çevresel sürdürülebilirlik konularını pedagojik uygulamaları içinde ele alırken okul öncesi eğitimcilerin taşıdıkları özgül duygusal ve psikolojik yükleri inceleyerek önemli bir bilgi boşluğunu doldurmayı amaçlamaktadır. Buna göre, mevcut araştırma aşağıdaki sorulara cevap aramaktadır:



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

1. Okul öncesi öğretmenlerinin eko-kaygı düzeyleri nasıldır?
 - a. Eko-kaygı ölçeği alt boyutları olan kaygı belirtileri, ruminasyon, davranışsal belirtiler ve kişisel etkilenme açısından öğretmenlerin genel düzeyleri hangi aralıktadır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin eko-kaygı düzeyleri çalıştıkları okul türüne (devlet veya özel) göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin eko-kaygı düzeyleri çevre eğitimi alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin eko-kaygı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Betimsel araştırmalar, mevcut durumu olduğu biçimiyle ortaya koymayı ve değişkenler arasındaki olası farklılıkları istatistiksel olarak incelemeyi amaçlar.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 222 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Ayrıca katılımcıların bir kısmı daha önce çevre eğitimi almış, bir kısmı ise almamıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sorunlara ilişkin duygusal tepkilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen Hogg Eko-Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek toplam 13 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır:

- Kaygı Belirtileri (kaygıbel)
- Ruminasyon (ruminasyon)
- Davranışsal Belirtiler (davbel)
- Kişisel Etkilenme (kişetki)

Likert tipi olan ölçek, 0 (“hiçbir zaman”) ile 3 (“neredeyse her gün”) arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, bireyin çevresel konulara ilişkin daha yüksek düzeyde eko-kaygı yaşadığını göstermektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler çevrim içi ortamda, gönüllü katılım esasına göre toplanmıştır. Eksik ya da uç değer içeren formlar analiz dışı bırakılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 28.0 programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Analiz süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir:

- Tanımlayıcı istatistikler: Ortalama, standart sapma, varyans, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında olması nedeniyle verilerin normallik varsayımını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Varyans homojenliği: Bağımsız örneklem t-testi öncesinde Levene testi yapılmış, tüm alt boyutlarda $p > .05$ olduğundan eşit varyans varsayımı sağlanmıştır.
- Bağımsız örneklem t-testi: Öğretmenlerin eko-kaygı düzeylerinin
 - (a) okul türüne (devlet/özel),
 - (b) çevre eğitimi alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Etik Hususlar

Araştırma, ilgili üniversitenin Etik Kurulu'ndan gerekli izin alınarak yürütülmüştür. Katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, gönüllü katılım esasına göre veri toplanmış ve kişisel bilgiler gizli tutulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin eko-kaygı düzeylerinin genel olarak düşük olduğunu ve okul türü ya da çevre eğitimi alma durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Ortalama puanların 1.07–1.48 aralığında yer alması, eko-kaygı düzeylerinin düşük ve homojen dağıldığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin çevre ve iklim değişikliği konularına ilişkin farkındalık eksikliği ve eko-kaygı kavramının toplumda henüz içselleştirilmemiş olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca çevre sorunlarının kişisel bir tehditten ziyade küresel bir mesele olarak algılanması, duygusal tepkilerin zayıf kalmasına neden olmuş olabilir. Çevre eğitimi almış bireylerde fark bulunmaması, eğitimlerin bilişsel düzeyde kalıp duygusal farkındalık yaratmada yetersiz olmasından kaynaklanabilir. Örneğin, iklim değişikliği eğitimi alan bireyler ile almayanlar arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemekle birlikte, eğitim alan grubun ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, sivil toplum kuruluşlarına üye olan bireylerde anlamlı bir fark bulunmasa da eko-anksiyete düzeylerinin ortalama olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu bulgular, çevre ve iklim değişikliği konularına ilişkin eğitimin bilişsel farkındalık yaratmada kısmen etkili olduğunu, ancak duygusal ve davranışsal boyutlarda kalıcı bir dönüşüm sağlayamadığını göstermektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında iklim değişikliği konularının disiplinler arası bir yaklaşımla, deneyim temelli ve problem çözme odaklı etkinliklerle bütünleştirilmesi; öğretmen adaylarının çevresel farkındalıklarını derinleştirmek ve eko-duyarlılıklarını güçlendirmek açısından önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: eko kaygı, çevre eğitimi, okul öncesi eğitim, öğretmen eğitimi

Kaynakça

Boivin, M., Gousse-Lessard, A.-S., & Legris, N. H. (2025). Towards a unified conceptual framework of eco-anxiety: mapping eco-anxiety through a scoping review [Review of Towards a unified conceptual framework of eco-anxiety: mapping eco-anxiety through a scoping review]. *Cogent Mental Health*, 4(1), 1. <https://doi.org/10.1080/28324765.2025.2490524>

Norgaard, K. M. (2011). *Living in denial: Climate change, emotions, and everyday life*. MIT Press.

Ojala, M. (2011). Hope and climate change: the importance of hope for environmental engagement among young people. *Environmental Education Research*, 18(5), 625–642. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.637157>

Ojala, M. (2016). Facing anxiety in climate change education: From therapeutic practice to hopeful transgressive learning. *Canadian Journal of Environmental Education*, 21, 41–56.

Orrù, L., & Mannarini, S. (2024). Psychological impact of climate change emergency: an attempt to define eco-anxiety. *Frontiers in Psychology*, 15, 1375803. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1375803>

Öksüz, Z., & Kalaycı, E. (2023). Z kuşağının iklim değişikliğine yönelik tutumlarının ekolojik sosyal hizmet perspektifinde incelenmesi. *Sağlık Hizmetlerinde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 4 (1), 17-31.

Quiroga, A. R., Bongiardino, L., Malleville, M. E., Yosa, C., Botero, C., Arredondo, A. Y., Borensztein, L., & Aufenacker, S. I. (2024). Predictors of climate anxiety: a systematic review article [Review of Predictors of climate anxiety: a systematic review article]. *Journal of Psychology & Clinical Psychiatry*, 15(6), 292. MedCrave Group. <https://doi.org/10.15406/jpcpy.2024.15.00794>

Spano, G., Ricciardi, E., Tinella, L., Caffò, A. O., Sanesi, G., & Bosco, A. (2024). Normative data and comprehensive psychometric evaluation of the Hogg Eco-Anxiety Scale in a large Italian sample. *Heliyon*, 11(1). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e41406>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Spiteri, J. (2025). Parental Perspectives on Climate Change and its Impact on Young Children's Emotional Well-Being: Insights from Malta. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01893-z>

Türkarslan, K. K., Kozak, E. D., & Yıldırım, J. C. (2023). Psychometric properties of the Hogg Eco-Anxiety Scale (HEAS-13) and the prediction of pro-environmental behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 92, 102147.

Uçar, Ö., Çelik, S., Dursun, N., Çakıroğlu, E., Türk, H., Keskin, S., & Abdallah Idriss, L. (2024). Üniversite öğrencilerinin iklim değişikliğine yönelik anksiyete düzeyleri ile güneşten korunma davranışları arasındaki ilişki. *Büsad*, 5(1), 183-196. <https://doi.org/10.58605/bingolsaglik.1397296>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sağlıklı Gıda Çantası: Okul Öncesi Öğretmenlerinde Erken Gıda Okuryazarlığının Geliştirilmesine Yönelik TÜBİTAK 4004 Projesi

Abdülbaki Ergel ¹, Aziz Korkmaz ² & Harun Gencer ³

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Mardin Artuklu Üniversitesi

² Beslenme ve Diyetetik, Mardin Artuklu Üniversitesi

³ Sağlık ve Bakım Hizmetleri, Mardin Artuklu Üniversitesi

Problem Durumu

Bu çalışma, TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları çağrısı kapsamında geliştirilen “Sağlıklı Gıda Çantası” projesinin kuramsal dayanaklarını, amaçlarını ve planlanan uygulama sürecini tanıtmaktadır. Proje, erken çocukluk döneminde çocukların sağlıklı beslenme alışkanlıklarını geliştirmede kritik rol oynayan okul öncesi öğretmenlerinin gıda okuryazarlığı düzeyini artırmayı ve bu bilgi ile becerileri çocuklara, ailelere ve okul topluluklarına etkili biçimde aktarabilmelerini hedeflemektedir.

Erken çocukluk dönemi, bireylerin bilişsel, sosyal ve davranışsal alışkanlıklarının oluştuğu kritik bir gelişimsel evredir. Bu dönemde edinilen beslenme alışkanlıkları yaşam boyu sürmekte ve yetişkinlikteki sağlık davranışlarını önemli ölçüde şekillendirmektedir. Sağlıksız beslenme, obezite, diyabet ve kardiyovasküler hastalık gibi kronik rahatsızlıkların erken yaşlarda temellerinin atılmasına neden olmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2023), çocukluk çağı obezitesinin küresel bir halk sağlığı sorunu haline geldiğini ve erken yaşlarda edinilen yanlış beslenme örüntülerinin, ilerleyen dönemlerde kalıcı sağlık problemleriyle sonuçlandığını vurgulamaktadır. Bu nedenle çocuklara erken yaşta sağlıklı beslenme bilinci ve gıda okuryazarlığı kazandırılması, sadece bireysel değil, toplumsal düzeyde sürdürülebilir kalkınma hedeflerine de hizmet etmektedir.

Gıda okuryazarlığı, bireylerin gıdayı seçme, hazırlama, saklama, etiketleri yorumlama ve bilinçli tüketme konularında bilgi, beceri ve tutum geliştirmesini sağlayan çok boyutlu bir beceri alanıdır (Thomas et al., 2019; Park et al., 2020). Bu kavram aynı zamanda, bireylerin gıdanın çevresel, ekonomik ve kültürel boyutlarını kavrayarak sürdürülebilir tüketim alışkanlıkları geliştirmelerini de içerir. Küçük yaşlarda kazanılan bu beceriler, çocukların yalnızca sağlıklı beslenme davranışlarını değil, aynı zamanda çevresel duyarlılıklarını ve sorumlu vatandaşlık bilincini de güçlendirir (Ares et al., 2023).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu çerçevede Sağlıklı Gıda Çantası projesi, öğretmenlerin hem bilgi hem de uygulama düzeyinde güçlendirilmesini amaçlamaktadır. Proje, doğadan sofraya gıda zincirinin tüm aşamalarını kapsayan bütüncül bir öğrenme yaklaşımı benimsemekte; doğa temelli etkinlikler, oyun tabanlı öğrenme, yerel gıda kültürü ve sürdürülebilir beslenme ilkelerini bir araya getirmektedir. Böylece öğretmenler, çocuklara yalnızca sağlıklı beslenme davranışlarını değil, aynı zamanda yerel kültür, üretim ve tüketim arasındaki ilişkiyi fark ettiren bir bakış açısı kazandırabileceklerdir.

Sonuç olarak, proje erken çocukluk eğitiminde gıda okuryazarlığını destekleyen yenilikçi, disiplinler arası ve toplum temelli bir model önerisi sunmaktadır. Bu model, öğretmenlerin doğa, gıda, sağlık ve sürdürülebilirlik ekseninde bütüncül bir eğitim anlayışı geliştirmelerine ve bu yaklaşımı sınıf içi uygulamalara dönüştürmelerine katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Proje, karma yöntemli (nicel + nitel) bir araştırma yaklaşımıyla yapılandırılmıştır. Bu yaklaşım, hem sayısal verilerle öğretmenlerin bilgi ve farkındalık düzeylerindeki değişimleri ölçmeyi hem de süreçle ilişkin deneyimlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Uygulama iki temel aşamadan oluşmaktadır:

1. Eğitim Aşaması (5 gün): Bu aşamada öğretmenlere doğadan sofraya gıda yolculuğu, gıda güvenliği, etiket okuryazarlığı, sağlıklı besin seçimi, gıda israfının önlenmesi ve sürdürülebilirlik gibi konularda kapsamlı bir eğitim verilecektir. Program, etkileşimli atölye çalışmaları, bilimsel geziler, doğa temelli öğrenme etkinlikleri, drama ve oyun tabanlı öğretim uygulamaları ile desteklenecektir. Eğitimin her günü, öğretmenlerin aktif katılımını ve deneyimsel öğrenmeyi teşvik edecek şekilde tasarlanmıştır.
2. Uygulama Aşaması (8 hafta): Eğitimlerin ardından öğretmenler, edindikleri bilgi ve becerileri kendi sınıflarında uygulamaya aktaracaktır. Bu süreçte öğretmenler, erken gıda okuryazarlığına ilişkin etkinlik planları hazırlayacak, sağlıklı beslenme temalı aile katılımı etkinlikleri düzenleyecek ve sınıf içi menü planlama çalışmalarına katılacaktır.

Projenin hedef kitlesi, Mardin ilinde görev yapan 24 okul öncesi öğretmenidir. Dolaylı yararlanıcılar arasında yaklaşık 600 çocuk ve ebeveyn bulunmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilecek olup farklı ilçelerden çeşitlilik sağlanacaktır. Pilot uygulama 2025 bahar döneminde Artuklu ilçesinde yapılacak, elde edilen veriler doğrultusunda ana uygulama ilin 10 farklı ilçesinde yürütülecektir.

Veri toplamada Ertaş Öztürk ve ark. (2024) tarafından Türkçeye uyarlanan Food Literacy (FOODLIT) ölçeği kullanılacaktır. Ayrıca öğretmen günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve portfolyo ürünleri (etkinlik planları, menü örnekleri vb.) nitel veri kaynağı olarak değerlendirilecektir. Nicel



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

veriler SPSS programında analiz edilecek; nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle temalar hâlinde çözümlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Proje tamamlandığında, okul öncesi öğretmenlerinin erken gıda okuryazarlığına ilişkin bilgi, farkındalık ve uygulama becerilerinde anlamlı ve sürdürülebilir bir artış beklenmektedir. Öğretmenlerin proje sürecinde edindikleri kazanımların, sınıf içi etkinliklerin tasarımında, günlük eğitim akışlarında, aile katılımı çalışmalarında ve okul temelli beslenme planlamasında aktif biçimde kullanılacağı öngörülmektedir. Bu sayede çocukların sağlıklı beslenme bilinci, gıda seçimlerinde farkındalık düzeyi ve çevreye duyarlı tüketim alışkanlıkları güçlenecektir.

Ayrıca proje, okul-aile iş birliğini güçlendirerek ailelerin de sağlıklı beslenme ve sürdürülebilir gıda tüketimi konularında bilinçlenmesine katkı sağlayacaktır. Uzun vadede bu yaklaşımın, Mardin'deki okul öncesi eğitim kurumlarında gıda okuryazarlığı temelli özgün eğitim modellerinin geliştirilmesine öncülük etmesi ve ulusal düzeyde erken gıda okuryazarlığı temalı öğretmen eğitim programları için örnek bir model oluşturması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: erken gıda okuryazarlığı, okul öncesi öğretmenleri, doğadan sofraya, sağlıklı beslenme, sürdürülebilirlik

Kaynakça

Ares, G., De Rosso, S., Mueller, C., Philippe, K., Pickard, A., Nicklaus, S., & Varela, P. (2024). Development of food literacy in children and adolescents. *Nutrition Reviews*, 82(4), 536–552. <https://doi.org/10.1093/nutrit/nuad072>

Ertaş Öztürk, Y., Kabalı, S., Açar, Y., Ağagündüz, D., & Budán, F. (2024). Adaptation of the Food Literacy (FOODLIT) Tool for Turkish Adults: A Validity and Reliability Study. *Nutrients*, 16(19), 3416.

Park, D., Park, Y. K., Park, C. Y., Choi, M.-K., & Shin, M.-J. (2020). Development of a comprehensive food literacy measurement tool integrating the food system and sustainability. *Nutrients*, 12(11), 3300.

Thomas, H., Perry, E. A., Slack, J., Samra, H. R., Manowiec, E., Petermann, L., Manafò, E., & Kirkpatrick, S. I. (2019). Complexities in conceptualizing and measuring food literacy. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 119(4), 563–573.

World Health Organization (2023). *World Health Statistics 2023*. WHO Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Erken Çocuklukta Kalem Tutuşu Gelişimi: Gelişime Uygun Ergonomik Kalem Özellikleri

Serdal Seven ¹ & Rıdvan Tutumlu ²,

¹ Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa,

² Okul Öncesi Öğretmenliği, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Problem Durumu

Erken çocukluk döneminde ince motor beceriler, çocukların yazma, çizme, kesme, giyinme ve kendi kendine beslenme gibi temel günlük yaşam ve akademik gereksinimleri yerine getirebilmesinin kritik belirleyicisidir (Faber et al., 2024; Kapaun, 2007). Kalem tutuşunun gelişimi, yalnızca küçük kas gücünün artmasıyla değil; nöromüsküler olgunlaşma, duyuşsal entegrasyon, postüral kontrol, el-göz koordinasyonu ve çevresel uyaranların etkileşimiyle şekillenen çok boyutlu bir süreçtir (Chen, 2003; Weber, 2024). Bu süreç, refleksif kavramadan palmar-supinat ve dijital-pronat tutuşlara; oradan statik tripod ve nihayetinde dinamik tripod veya diğer işlevsel olgun kavrama örüntülerine uzanan ardışık aşamalarla ilerler (Rosenbloom & Horton, 1971; Selin, 2003; Schweltnus, 2012).

Alanyazında kalem tutuş biçimleri, ince motor müdahaleler ve yazma performansı arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda çalışma bulunsa da bulgular literatürde dağınık biçimde yer almaktadır. Özellikle 2–6 yaş aralığında yaşa özgü kavrama özellikleri ile kalemlerin fiziksel nitelikleri arasındaki bağlantıyı bütüncül bir çerçevede ele alan çalışmalar sınırlıdır (Donica et al., 2018; Lin et al., 2017; Schneider et al., 2023). Mevcut araştırmalar, dinamik tripodun tarihsel olarak "ideal" tutuş kabul edilmesine karşın, lateral tripod ve quadropod gibi alternatif olgun kavramaların kısa süreli yazma görevlerinde benzer hız ve okunaklılık sağlayabildiğini göstermektedir. Kritik unsur, biçimsel tek tiplik değil işlevsellik, kas dengesi ve dayanıklılıktır (Schweltnus et al., 2012a, 2012b). Buna karşın pek çok eğitimci ve ebeveyn uygulamada hâlâ tek bir "doğru" tutuşu zorlamakta, ergonomik koşulları ve yaşa uygun materyal seçimini ikinci plana atmaktadır.

Diğer yandan, kalem uzunluğu, çapı, ağırlığı ve yüzey dokusunun kavrama kalitesi ve el yorgunluğu üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar (Carlson & Cunningham, 1990; Oehler et al., 2000; May, 2010; Parush et al., 1998) önemli ipuçları verse de, mevcut bulgular çoğunlukla küçük örneklemle sınırlı, belirli yaş gruplarına yönelik (6 yaş üstü) veya uygulayıcılar için pratik eğitsel çözümler sunan, yaşa göre derecelendirilmiş rehberlere dönüştürülmemiştir. Çocukların bir bütün halinde gelişimsel olarak ele alınarak kullanılan yazma araçlarının belirlenmesinde güçlükler yaşandığı görülmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ev ve okul ortamlarında kullanılan araçların birbirinden kopuk olması, çocukların nöromotor alışkanlıklarını istikrarsızlaştırmakta; giderek artan dijital ekran kullanımı ise manipülatif deneyimleri azaltarak ince motor kazanımların ertelenmesi riskini doğurmaktadır (Operto et al., 2023; Baguio et al., 2023).

Bu bağlamda temel problem, 3–6 yaş arası çocuklarda kalem tutuş gelişimini, ince motor beceriler, yazı mekanikleri ve ergonomik kalem özellikleriyle birlikte ele alan, yaşa özgü, uygulanabilir ve literatür tarafından doğrulanabilir bir çerçevenin eksikliğidir. Bu çalışma, mevcut ampirik bulguları derinlemesine analiz ederek (i) erken çocuklukta kavrama ve kalem tutuş gelişim evrelerini nöromusküler ve duyuşal temelleriyle açıklamayı, (ii) kalem boyutu, kalınlığı, ağırlığı ve yüzey özelliklerinin farklı yaşlarda tutuş örüntüleri ve yazma dayanıklılığı üzerindeki etkilerini sentezlemeyi, (iii) 2–4 ve 5–6 yaş grupları için somut, kanıta dayalı kalem özellikleri önerileri geliştirmeyi ve (iv) öğretmenler ile ebeveynler için ev-okul sürekliliğini gözetken pratik rehberlik sunmayı amaçlamaktadır. Böylece çalışma, parçalı olan literatürü bütünleştirerek hem kuramsal düzeyde hem de pratikte kullanılabilecek özgün bir referans çerçevesi oluşturmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırma, erken çocukluk döneminde kalem tutuşu, kavrama biçimleri ve yaşa uygun kalem özellikleri konularında yapılmış çalışmaları bir araya getirerek mevcut literatürü bütüncül biçimde değerlendiren nitel bir derleme çalışmasıdır. Çalışma, alanyazındaki kuramsal ve ampirik araştırmaları sistematik biçimde tarayıp sentezlemeye dayalı doküman incelemesi yaklaşımıyla yürütülmüştür.

Derlemeye, kalem ve kalem tutuşu konularını doğrudan ele alan tüm bilimsel yayınlar dâhil edilmiştir; herhangi bir tarih aralığı sınırlaması getirilmemiştir. Böylece konuya ilişkin en erken ve en güncel çalışmaların tamamına ulaşılması amaçlanmıştır. İnceleme kapsamına 60 kaynak alınmış; bunlar arasında hakemli makaleler, kitaplar, el kitabı bölümleri ve lisansüstü tezler yer almıştır.

Kaynak seçiminde dört ölçüt gözetilmiştir:

- Çalışmanın kalem tutuşu, kavrama biçimleri veya yazı aracı özelliklerini doğrudan ele alması,
- 0–6 yaş grubu çocukları kapsamı ya da bu döneme yönelik çıkarımlarda bulunması,
- Kalem uzunluğu, çapı, yüzey dokusu, ağırlığı veya şekli gibi fiziksel özelliklere değinmesi,
- Akademik güvenilirliği ve bilimsel geçerliliğinin bulunması.

Veri toplama sürecinde ERIC, ScienceDirect, Taylor & Francis, PubMed, Google Scholar ve ResearchGate veri tabanları kullanılmıştır. “pencil grasp”, “pencil holding”, “grip progression”, “writing tool design”, “handwriting readiness” ve “early childhood” anahtar kelimeleri bir arada



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kullanılarak alan taraması yapılmıştır. Ulaşılan kaynaklar incelenmiş, yinelenen veya kapsam dışı çalışmalar elenmiştir.

Elde edilen bilgiler, karşılaştırmalı bir okuma ve sentez yoluyla düzenlenmiştir. Her bir çalışma, konunun kapsamı, örneklem özellikleri, kullanılan materyal türü, araştırma bulguları ve önerileri açısından analiz edilmiştir. Bulguların birleştirilmesiyle kalem tutuşunun gelişimsel süreci, olgun kavrama biçimleri, yaşa göre uygun kalem ölçütleri ve eğitimsel çıkarımlar bütüncül bir yapı içinde sunulmuştur.

Bu yönüyle çalışma, kalem tutuşu alanında üretilmiş farklı dönem ve yöntemlerdeki araştırmaları tek çatı altında toplayarak, çocukların yaşa uygun kalem seçimi ve kavrama biçimlerinin gelişimi için güncel ve kapsamlı bir kuramsal çerçeve oluşturmayı amaçlamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu derleme, erken çocuklukta kalem tutuşunun biyomekanik olgunlaşma, duyuşsal geri bildirim ve çevresel etkenlerin bütüncül etkileşimiyle geliştiğini göstermektedir. Refleksif kavramalardan dinamik veya lateral tripod biçimlerine geçiş genellikle 6 yaş civarında tamamlanmakta ve bu süreç kalem özelliklerinden önemli ölçüde etkilenmektedir (Rosenbloom & Horton, 1971; Schwellnus, 2012). Araştırmalar, 2 yaşta 6–8 cm (Sidhu, 2010), 3–4 yaşta ise 10–12 cm uzunluğunda, 7–9 mm çapında, hafif ve yüzeyi dokulu kalemlerin tripod kavramayı desteklediğini bildirmektedir (Carlson & Cunningham, 1990; May, 2010). “Kırık boya stratejisi” adı verilen yöntemde, boyanın küçültülmesi çocuğun avuçla kavramasını engelleyerek başparmak, işaret ve orta parmak kullanımını teşvik eder; bu da dinamik tripod tutuşun temelini oluşturur (Sidhu, 2010). 5–6 yaşta 14–16 cm uzunluğundaki orta kalın kalemlerin yazma kontrolünü ve dayanıklılığı artırdığı, tutuş biçimleri arasında kısa süreli performans farklarının sınırlı olduğu belirtilmektedir (Oehler et al., 2000; Selin, 2003; Schwellnus, 2012). Sonuç olarak, yaşa uygun ergonomik kalem seçiminin öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde yapılması yazma hazırlığını desteklemektedir. Özellikle 2–4 yaş döneminde doğru tutuşun geliştirilmesi kritik olup, bu geçişi kolaylaştıracak, çocuk sağlığına uygun materyallerin kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: kalem kavrama, yazma araçları, erken çocukluk, ergonomik tasarım, motor gelişim

Kaynakça

Akselrud, R. (2023). The effects of pencil gripson handwriting and tripod graspin children withl earning disabilities.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Baguio, Q. J. T., Jr, G. C. M., & Cortez, J. R. (2023). I will stroke: Fine motor related intervention sandhand exercises in enhancing pencil handling, grip and attitude of first grades choollers. *Journal of Social Science and Humanities*, 1(2).

Carlson, K., & Cunningham, J. L. (1990). Effect of pencil diameter on the graphomotor skill of preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 279–293.

Chen, Y. (2003). The relationships between in-handmanipulation skills and somatosensory in preschoolers.

Donica, D. K., Massengill, M., & Gooden, M. J. (2018). A quantitative study on the relationship between graspsand handwriting legibility: Does graspreally matter? *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 11(4), 411–425. <https://doi.org/10.1080/19411243.2018.1512068>

Faber, L., Schoemaker, M. M., Derikx, D. F. A. A., Seetsen-van Schelven, H., Hartman, E., & Houwen, S. (2024). Qualitative age-related change sinfine motorskill performance among 3-to 6-year-old typically developing children. *Human Movement Science*, 103169. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2023.103169>

Kapaun, N. (2007). Early childhood fine motor assessment. <https://commons.und.edu/ot-grad/242>

Lin, Y.-C., Chao, Y.-L., Wu, S.-K., Lin, H.-H., Hsu, C.-H., Hsu, H.-M., & Kuo, L.-C. (2017). Comprehension of handwriting development: Pen-grip kinetics in handwriting tasks and its relation to finemotor skills among school-age children. *Australian Occupational TherapyJ ournal*, 64(5), 369–380. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12393>

May, R. A. (2010). Grippattern development in early writers: A study of flip crayons.

Oehler, E., Dekrey, H., Eadry, E., Fogo, J., Lewis, E., Maher, C., & Schilling, A. (2000). The effect of pencil size and shape on the pre-writing skills of kindergartners. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 19(3), 53–60. https://doi.org/10.1080/J006v19n03_05

Operto, F. F., Viggiano, A., Perfetto, A., Citro, G., Olivieri, M., Simone, V. de, Bonuccelli, A., Orsini, A., Aiello, S., Coppola, G., & Pastorino, G. M. G. (2023). Digital devices use and finemotor skills in children between 3–6 years. *Children*, 10(6), 960. <https://doi.org/10.3390/children10060960>

Parush, S., Levanon-Erez, N., & Weintraub, N. (1998). Ergonomic factors influencing handwriting performance. *A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*, 11, 295–305.

Rosenbloom, L., & Horton, M. E. (1971). The maturation of fine prehension in young children. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 13(1), 3–8.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Eğitim Alanında Oyunlaştırma Üzerine Yapılan Çalışmaların Bibliyometrik Analizi

Emine Arslan Kılıçoğlu ¹, Burçin Aysu ², Canan Yıldız Çiçekler ³ & Neriman Aral ⁴

¹ Çocuk Gelişimi, KTO Karatay Üniversitesi

² Çocuk Gelişimi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

³ Okul Öncesi Eğitimi, Necmettin Erbakan Üniversitesi

⁴ Çocuk Gelişimi, Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

21.yüzyılın bilgi toplumu dinamikleri, eğitim sistemlerinin pedagojik uygulamalarını derinden etkilemiş ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin etkinliğini sorgulatır hâle getirmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını artırmak amacıyla geliştirilen oyunlaştırma (gamification) yaklaşımı, eğitim alanında yenilikçi bir strateji olarak ön plana çıkmaktadır (Deterding et al., 2011). Oyunlaştırma, oyun dışı bağlamlarda oyun unsurlarının (puan, rozet, liderlik tabloları vb.) kullanılmasıyla bireylerin motivasyonunu artırmayı hedeflemektedir. Eğitim ortamlarında uygulandığında, öğrenenlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimlerini destekleyici rol oynayabileceği öne sürülmektedir (Domínguez et al., 2013).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, oyunlaştırmının özellikle çevrim içi öğrenme, mobil eğitim ve dijital içerik üretimi alanlarında öğretim süreçlerine entegre edildiğini göstermektedir (Hamari et al., 2014). Bu doğrultuda, öğretmen adayları, öğretim üyeleri ve eğitim teknolojisi uzmanları tarafından farklı disiplinlerde oyunlaştırmaya dayalı uygulamalı çalışmalar yürütülmektedir (Poçan, 2023; Öztürk & Özkaya, 2023). Ancak literatürdeki bu artış, oyunlaştırma kavramının hem kuramsal çerçevesine hem de metodolojik çeşitliliğine ilişkin bir belirsizlik yaratmıştır. Farklı araştırma yöntemleri, veri kaynakları ve etki düzeyleri ile gerçekleştirilen çalışmaların sistematik bir biçimde sınıflandırılmaması, alanın bilimsel haritasının yeterince net çizilememesine neden olmaktadır. Bu bağlamda, bibliyometrik analiz çalışmaları; belirli bir akademik alandaki araştırma eğilimlerini, öncü yazarları, etkili yayınları, atıf ilişkilerini ve yayın dağılımını nicel yöntemlerle inceleme imkânı sunmaktadır (Donthu et al., 2021). Eğitimde oyunlaştırma konusundaki çalışmaların bibliyometrik analizi, hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yapılan araştırmaların eğilimlerini, yıllara göre gelişimini, hangi dergilerde yoğunlaştığını ve iş birliklerini ortaya koyarak alanın bütüncül bir görünümünü sunabilir. Ancak mevcut literatür incelendiğinde, eğitim alanında oyunlaştırma üzerine yapılan çalışmaları spesifik olarak hedef alan bibliyometrik analizlerin sınırlı sayıda olduğu



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

görülmektedir. Örneğin, Öner ve Murathan (2024), beden eğitimi bağlamında oyunlaştırmayı analiz ederken; Uzun, Güven ve Eren (2024), sosyal bilimlerdeki lisansüstü tezleri değerlendirmiştir. Bu durum, genel eğitim alanını kapsayan ve daha geniş bir perspektifle yapılmış kapsamlı bir bibliyometrik analiz ihtiyacını doğurmaktadır.

Bu çalışmanın problemi, “Eğitim alanında oyunlaştırma üzerine yapılan akademik çalışmaların yıllara göre dağılımı, en üretken yazarlar, iş birlikleri, kullanılan anahtar kelimeler ve yayımlandıkları kaynaklara göre bibliyometrik özellikleri nelerdir?” sorusu etrafında şekillenmektedir. Böyle bir analiz hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar için oyunlaştırmının analiz konumunu ve gelecek potansiyelini anlamada değerli bir kılavuz işlevi görecektir.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, eğitim alanında oyunlaştırma konusuna yönelik yayımlanan akademik yayınları sistematik biçimde incelemek amacıyla yürütülen betimsel tarama modelinde bir bibliyometrik analiz çalışmasıdır. Bibliyometrik analiz, belirli bir akademik alanın üretim düzeyini, temel eğilimlerini, yazar iş birliklerini ve bilimsel gelişim haritasını nicel veriler aracılığıyla ortaya koymayı amaçlayan yöntemsel bir yaklaşımdır (Donthu et al., 2021). Bu model, literatürdeki gelişmeleri izlemek, araştırma boşluklarını belirlemek ve gelecekteki çalışmalara yön vermek adına önemli katkılar sunmaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Web of Science (WoS) veri tabanında yer alan ve “gamification” anahtar sözcüğü kullanılarak yapılan tarama sonucunda elde edilen yayınlar oluşturmaktadır. Tarama sürecinde yalnızca “Education Research” (Eğitim Araştırmaları) kategorisindeki yayınlar dikkate alınmış, bu kapsamda 2010–2024 yılları arasında yayımlanan 1764 bilimsel yayın çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubuna, makale, bildiri ve derleme türündeki akademik çalışmalar dâhil edilmiş; editöryal yazılar, kitap incelemeleri ve konferans özetleri gibi bilimsel veri içeriği sınırlı olan yayın türleri dışlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri seti, Web of Science Core Collection veri tabanından 2024 yılı Ekim ayı itibarıyla elde edilmiştir. Veri çekiminde “Topic” (konu) alanında “gamification” anahtar sözcüğü kullanılmış ve kategori filtresi olarak yalnızca “Education Research” alanı seçilmiştir. Yayınlarla ilişkin alınan



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

veriler; yazar adı, yayın yılı, ülke, kurum, kaynak dergi, atıf sayısı ve anahtar kelimeleri içermektedir. Elde edilen veri seti CSV formatında dışa aktarılmış ve analiz süreci için kullanılmak üzere düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, bibliyometrik veri analizine yönelik olarak geliştirilen VoSviewer (v1.6.19) yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde aşağıdaki teknikler uygulanmıştır:

- Zaman serisi analizi: Yıllara göre yayın sayılarındaki değişim incelenmiştir.
- Yazar ve kurum üretkenliği: En çok yayın yapan yazarlar, kurumlar ve ülkeler belirlenmiştir.
- Atıf analizi: En çok atıf alan yayınlar ve yazarlar tespit edilmiştir.
- Anahtar kelime co-occurrence (eş görülme) analizi: Yayınlardaki anahtar sözcükler arasındaki ilişkiler belirlenmiş ve kümelenme (clustering) analizleri ile tematik odak alanları çıkarılmıştır.
- İş birliği ağı (co-authorship) analizi: Uluslararası ve kurumsal düzeydeki akademik iş birlikleri görselleştirilmiştir.

Veriler grafiksel biçimde VoSviewer arayüzünde ilişki haritaları, yoğunluk haritaları ve ağ diyagramları ile sunulmuştur. Elde edilen analiz sonuçları yorumlanarak oyunlaştırma alanındaki akademik eğilimler detaylandırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, eğitim alanında oyunlaştırma konusuna yönelik bilimsel yayınların eğilimlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bibliyometrik bir analizdir. Web of Science veri tabanında 2010–2024 yılları arasında yayımlanan 1764 çalışmanın incelenmesiyle, oyunlaştırmanın eğitim araştırmalarında giderek artan bir ilgiyle ele alındığı belirlenmiştir. Özellikle 2020 sonrası yayın sayısında gözlenen belirgin artış, dijital teknolojilerin eğitim süreçlerine entegrasyonu ile ilişkilendirilebilir. En üretken yazarlar, ülkeler ve kurumlar aracılığıyla oyunlaştırma konusundaki akademik merkezlerin yoğunlaştığı bölgeler tespit edilmiştir. Anahtar kelime eş görülme analizleri, oyunlaştırmanın motivasyon, öğrenme çıktıları, dijital platformlar ve etkileşim gibi alt temalarla birlikte ele alındığını göstermektedir. Elde edilen bulgular, eğitimde oyunlaştırmanın disiplinlerarası bir yapı kazandığını ve sadece bilişsel değil, duyuşsal hedeflere de katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, gelecekte oyunlaştırma odaklı çalışmaların daha çok etki alanına yayılacağını göstermektedir. Araştırmacılar için bu analiz, alandaki boşlukları görme ve özgün katkılar sunma açısından yol gösterici olacaktır.

Anahtar Kelimeler: oyunlaştırma, bibliyometrik, analiz, eğitim



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference, 9-15.
- Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380–392.
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285–296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work?--A literature review of empirical studies on gamification. 47th Hawaii International Conference on System Sciences, 3025–3034.
- Öner, B., & Murathan, T. (2024). Web of Science Veri Tabanında Yayımlanan Beden Eğitimi ve Oyunlaştırma İçerikli Araştırmaların Bibliyometrik Analizi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 15–34.
- Öztürk, I., & Özkaya, P. G. (2023). Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Oyunlaştırmanın Kullanımı: Bir Bibliyometrik Analiz Çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 36, 398–417.
- Poçan, S. (2023). Matematik Eğitiminde Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme Üzerine Bibliyometrik Analiz. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 456–472.
- Uzun, B., Güven, E., & Eren, T. (2024). Oyun Geliştirme Konulu Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi. *Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri ve Bilgisayar Bilimleri Dergisi*, 8(2), 90–108.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programının 48-72 Aylık Çocukların Okul Olgunluğuna Etkisi

Mihriban Özcan ¹ & Adalet Kandır ²

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

² Okul Öncesi Öğretmenliği, Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Bilinçli farkındalık, bireylerin içsel olarak var olan ve dışarıya yansıyan duygu ve düşüncelerindeki deneyimlerini, yargılamadan gözlemlemek olarak ifade edilir (Lutz vd., 2009). Brown ve Ryan (2003) bilinçli farkındalık kavramını, bireylerin dikkatinin, içinde bulundukları ana, yargılayıcı olmadan ve kabullenerek odaklanmaları olarak tanımlar. Kabat Zinn, bilinçli farkındalığı kronik bir hastalığa sahip yetişkinlerde stres ve ağrı düzeyini azaltmak için uygularken son yıllarda günlük yaşam becerilerinde karşılaşılan zorluklarla, başa çıkma becerileri ve duyguları anlama çalışmaları olarak da eğitimde uygulanmaya başlanmıştır (Meiklejohn vd., 2012). Carmody ve Baer (2009), yaptıkları araştırmada bilinçli farkındalık temelli stres azaltma programının yetişkinlerin stres düzeylerinin azalttığı, iyi oluş hallerini ise artırdığına dikkat çekmektedirler. Yetişkinler gibi çocuklar da stres faktörleri ile karşı karşıya kalabilmekte, özellikle dijital kültürün getirmiş olduğu değişimlerle birlikte tüketim ve rekabet kültürü kaygı düzeylerini artırabilmekte, dikkat ve odaklanma becerilerini ise azaltabilmektedir (Kuzujanakis, 2021). Stresli bir ortamda öğrenmeye çalışmak çocukların özgüvenlerinin zedelenmesine sebebiyet verirken aynı zamanda akademik performansının düşmesine de neden olabilmektedir (Knothe ve Marti, 2018). Bu durumda okul temelli bilinçli farkındalık kavramı ortaya çıkar. Okul temelli farkındalık programı öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgili olup, çocuk merkezli, öğretmen çocuk etkileşimini temel alır. Okul öncesi çocukları ile uygulamalar yapan okul öncesi öğretmenlerinin, onların öğrenme niteliklerini arttıracak etkinlikler yapmaları, çocukların potansiyellerini etkiler. Öğretmenlerin farkındalık uygulamalarında yer almaları hem kendilerinin iyi oluş düzeylerini arttırmalarını hem de sınıf düzenini sağlama, uygun eğitim ortamları düzenleme ve çocukları geliştirecek uygulamalar yapmalarını destekleyebilir (Jennings, 2015).

Erken çocukluk dönemi, çocukların nörolojik açıdan beyin gelişimleri, dikkat ve odaklanma becerileri hızla ilerlemekte ve özellikle prefrontal korteks gibi beyin kortikal bölgelerinin güçlendirilmesinde önemli rol oynar. Özellikle dikkat ve odaklanma becerilerinin geliştirilmesi, bilişsel süreçlerin fark edilmesi beyin gelişimine önemli katkılar sağlar. Okul temelli bilinçli farkındalık eğitimleri çocukların dikkat, odaklanma, duygu kontrolü gibi becerilerinin desteklenmesi için önemli fırsatlar sunar. Dikkat,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

odaklanma, planlama, zihinsel şemalar oluşturma, duyuşsal farkındalık, öz düzenleme gibi becerileri yönetici işlevlerin çalışma belleği ile sağlanır. Hızlı bir nörolojik gelişim içerisinde olan okul öncesi çocukları için okul temelli bilinçli farkındalık eğitimleri yönetici işlev becerileri ile de ilişkili olduğundan önemli yer tutar. Sosyal, duygusal ve dil gelişimleri ile iletişim becerilerini desteklemek için farkındalık eğitimlerinin çocukların yaşamlarında yer alması önemlidir. Okul öncesi dönemde duyguları, davranışları ve iletişimi dikkatlice gözlemleyerek, odaklanarak, somutlaştırarak etkileşimde bulunan çocukların, ilkokulda akademik becerilerinin yüksek olduğu bilinmekte, bu durum da erken yıllardan itibaren çocukların okul olgunluğunu kazanmalarının desteklenmesinin önemini ortaya koymaktadır (Flook, Goldberg, Pinger ve Davidson, 2015; McCallum ve Price, 2010; Napoli, Krech ve Holley, 2005; Schonert-Reichl ve Lawlor, 2010;). Bu doğrultuda çocukların okul olgunluğunun erken yıllardan itibaren desteklenmesi, onların ilkokula uyum sağlamada ve akademik başarılarının yüksek olmasında önemli bir rol oynar. Erken çocukluk dönemi çocukların gelişimlerinin hız kazandığı, kendileri ile var olan dünya arasında anlamlı ilişkiler kurdukları, zihinsel durumları simgeledikleri ve bilişsel, dil, matematik, sosyal duygusal gelişimlerinde var olan becerileri günlük yaşamları ile koordineli geliştirmeye uygun bir dönemdir. Erken çocukluk dönemi, çocukların anlama, dikkat, problem çözme, eleştirel düşünme, analiz ve sentez gibi bilişsel becerilerinin gelişiminde kritik bir öneme sahiptir. Çocukların erken yıllardan itibaren öğrenmelerinin desteklenmesi için iyi olma durumlarının, duygularını fark etmelerinin desteklenmesi, gelişimsel açıdan güçlü bir başlangıç yapmalarını, yaşamları boyunca sağlıklı iletişim kurmalarını ve akademik becerilerinin de desteklenmesini sağlamaktadır (Duncan ve Magnuson, 2013). Bu noktadan hareketle, “Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı’nın 48-72 aylık çocukların okul olgunluğuna etkisi var mıdır?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul temelli bilinçli farkındalık programının çocukların okul olgunluğuna etkisinin olup olmadığı incelendiğinden gömülü karma yöntemle yürütülmüştür. Nicel boyutta, öntest–sontest–izleme ölçümlerini içeren kontrollü yarı deneysel tasarım kullanılmış; nitel boyutta (sınıf öğretmeni, ebeveynler, araştırmacı günlüğü) verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir

Çalışma Grubu

Araştırmada nicel boyutta, deney 1 grubunda 23 çocuk (uygulayıcı: araştırmacı), Deney 2 grubunda 26 çocuk (uygulayıcı: öğretmen) ve kontrol grubunda 22 çocuk (n=22) olmak üzere toplam 71 çocuk ile 41 ebeveyn deney (n=22) ve kontrol (n=19) yer almıştır. Nitel boyutta ise 1 öğretmen ve 26 ebeveyn çalışma grubunu oluşturmuştur.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Veri Toplama Araçları

Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı (Çocuk Formu ve Ebeveyn Formu, OODA), çocukların okul olgunluğunu değerlendirmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. OODA, çocukların akademik yetkinlik, matematik becerileri, duyuşsal olgunluk, günlük yaşam becerileri ve teknolojiye uyum sağlama becerilerini ölçmek üzere tasarlanmış bütüncül bir ölçme aracıdır. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Çocuk Formu için 803 çocuktan veri toplanmıştır. Değerlendirme aracı tek faktörlü bir yapıda ve 37 maddeden oluşmaktadır. 0 (yanlış yanıt); 1 (kısmen doğru) ve 2 (tamamen doğru) şeklinde puanlanmaktadır. İç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha = 0,91, test-tekrar test güvenilirliği = 0,92 olarak belirlenmiştir. Okul Olgunluğu Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu için 597 ebeveynden veri toplanmıştır. Değerlendirme aracı tek faktörlü bir yapıda ve 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler 5'li Likert tipi (1=hiçbir zaman, 5=her zaman) şeklinde puanlanmaktadır. İç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha = 0,92 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilere IBM SPSS 25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çocuklara uygulanan öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri 3 (grup: Deney 1, Deney 2, Kontrol) $\times$ 3 (zaman: T1–T2–T3) karışık ölçümler ANOVA ile analiz edilmiştir. Gruplar öntest puanları açısından denk olacak şekilde belirlenmiş ve grup farklılıkları One-Way ANOVA ile incelenmiştir. Varyans homojenliği Levene Testi ile değerlendirilmiştir. Farklılaşmaların hangi grup veya ölçümler arasında oluştuğunu belirlemek için post-hoc testi olarak Bonferroni testi kullanılmıştır. Ebeveynlerden elde edilen ölçümlerde öntest puanları gruplar arasında eşit olmadığı için 2 $\times$ 2 ANCOVA testi uygulanmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Programı'nın (OTBFP) 48–72 aylık çocukların okul olgunluğu üzerinde anlamlı ve kalıcı etkiler ürettiğini göstermiştir. Karışık ölçümler ANOVA sonuçları, deney gruplarında öntestten sonteste ve izleme ölçümüne doğru puanların belirgin biçimde yükseldiğini, kontrol grubunda ise anlamlı değişim olmadığını ortaya koymuştur. ANCOVA ile düzeltilmiş ebeveyn değerlendirmeleri de deney grubu lehine ve büyük etki düzeyinde farklılaşmıştır ($\eta^2 \approx 0,79$).

Nitel bulgular (öğretmen–ebeveyn görüşleri ve araştırmacı günlüğü), özellikle 3. haftadan itibaren çocukların dikkat–odaklanma, duygu düzenleme, öz farkındalık ve öz şefkat alanlarında belirgin ilerleme sergilediğini; sınıf içi katılım ve ev–okul transferinin güçlendiğini göstermiştir. Programın araştırmacı ve öğretmen tarafından uygulanmasında benzer kazanımların elde edilmesi, öğretmen eğitimine dayalı ölçeklenebilirlik ve sınıf içi genellenebilirlik açısından güçlü bir gösterge



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sunmaktadır. Yüksek uygulama bağlılığı (protokole uyum) etkilerin büyüklüğü ve sürekliliğini desteklemiştir. Öte yandan, literatürdeki deneysel çalışmalar, erken farkındalık müdahalelerinin okul olgunluğunu oluşturan alanlarda—akademik yetkinlik, matematik becerileri, duyuşsal olgunluk ve günlük yaşam becerileri olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır (Hooker & Fodor, 2008; McCallum & Price, 2010; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Ponitz vd., 2009; Thierry vd., 2016; Zenner vd., 2014). OTBFP; okul öncesi eğitimde kısa süreli, yapılandırılmış ve öğretmen tarafından uygulanabilir bir müdahale olarak okul olgunluğunu artırmakta ve bu etki izleme döneminde korunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: okul olgunluğu, okul temelli bilinçli farkındalık, erken çocukluk

Kaynakça

- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822–848.
- Carmody, J., & Baer, R. A. (2009). How long does a mindfulness-based stress reduction program need to be? A review of class contact hours and effect sizes for psychological distress. *Journal of Clinical Psychology*, 65(6), 627-638.
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2013). Investing in preschool programs. *Journal of Economic Perspectives*, 27(2), 109-132.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51, 44–51.
- Hooker, K., & Fodor, I. (2008) Teaching mindfulness to children. *Gestalt Review*, 12(1), 75-91.
- Jennings, P.A. (2015). *Mindfulness for Teachers: Simple Skills for Peace and Productivity in the Classroom*. New York: W.W. Norton.
- Knothe, M., & Martí, I. (2018). Mindfulness in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 35-40.
- Kuzuhanakis, M. (2021). Anxiety in today's children and young adults. *Gifted Education International*, 37(1), 54-66.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Lutz, A., Slagter, H., Rawling, N., Francis, A., Greischar, L. L., & Davidson, R. J. (2009). Mental training enhances attentional stability: Neural and behavioral evidence. *Journal of Neuroscience*, 29, 13418–13427.

McCallum, F., & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *Journal of Student Wellbeing*, 4(1), 19-34.

Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into k-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307.

Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The Attention Academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21, 99–125.

Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral selfregulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45, 605–619.

Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151.

Thierry, K. L., Bryant, H. L., Nobles, S. S., & Norris, K. S. (2016). Two-year impact of a mindfulness-based program on preschoolers' self-regulation and academic performance. *Early Education and Development*, 27(6), 805-821.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 89024.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Tabanlı Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüş ve Deneyimleri

Sühendan Er ¹ & Melike Kandemir ¹

¹ Okul Öncesi Öğretmenliği, TED Üniversitesi

Problem Durumu

Yaşamın ilk sekiz yılını kapsayan erken çocukluk dönemi, beyin gelişiminin kritik düzeyde hızlı olduğundan dolayı oldukça önem arz eden bir dönemdir. Ayrıca beyin gelişiminin en etkin şekilde desteklenebilmesi için çocuk uyarıcı bir ortam ve hem ortam hem de kendileri ile etkileşime geçmelerine rehberlik edecek yetişkinlere ihtiyaç duymaktadır (UNICEF, 2025) Günümüzde teknoloji artık çocukların içinde bulunduğu ortamlarının bir parçası ve çocuklar geçmiş nesillere göre teknolojiyi daha fazla kullanıyorlar (Gottschalk, 2019). Artık günlük yaşamın bir parçası olan teknoloji ve dijital medya, çocukların gelişim ve öğrenme süreçleri üzerinde önemli etkileri olabilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının çeşitli eğitim teknolojilerini sınıf içi uygulamalara entegre etmenlerine hazır olması önem teşkil etmektedir (Alelaimat ve diğerleri, 2021) Okul öncesi öğretmen adaylarının katılımıyla yürütülen bir çalışmada ise öğretmen adaylarının yapay zekaya yönelik tutumları ile yapay zekâ okuryazarlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma da öğretmen adaylarının yapay zekaya ilişkin bilgilerinin olmayışından ve teknolojiyi etkin şekilde kullanamayışlarından dolayı yapay zekâyı reddettiklerini ve geleneksel eğitim yaklaşımını benimseyerek geleceğe ilişkin mesleki endişelere sahip olduklarından dolayı yapay zeka kullanımına ilişkin negatif tutum gösterdiklerine ulaşılmıştır (Mart & Kaya, 2024). Cetin ve Celen (2025) tarafından öğretmen adaylarıyla yürütülen karma yöntem araştırmasında yapay zekaya ilişkin görüşler ve yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının yüksek yapay zekâ okuryazarlığına sahip olduğunu, yapay zekâyı daha çok akademi odaklı kullandıklarını ve yararlı olduğunu düşündüklerine ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının aynı zamanda yapay zekâ kullanımına ilişkin eleştirel bir tutum içerisinde etik kaygılar taşıdıkları fark edilmiştir. Araştırmacıların çalışmalarının sonucunda ise eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının sadece yapay zekâ kullanıcısı değil ama aynı zamanda yapay zekâ aracılığıyla içerik üreticisi ve eleştirmeni olmalarını destekleyecek ders içeriklerinin geliştirilmesi gerektiğini çalışmanın önerisi olarak vurgulamışlardır. Kalaba-Yıldırım ve Önder (2025) tarafından yapılan araştırma da ise okul öncesi öğretmenlerinin yapay zeka kullanımına ilişkin kısıtlı bilgi ve beceriye sahip olduklarına ulaşılmıştır. Bundan dolayı araştırmacılar sınıf içi ve sınıf dışında olmak üzere yapay zekanın okul öncesi eğitiminde kullanımına ilişkin araştırma süreçlerinin daha yaygın hale getirilmesini önermektedirler.

Yöntem

Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni ile yürütülen bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yapay zekayı kullanarak çocuk hikâye kitapları oluşturmaya ilişkin bakış açılarını ve deneyimlerini keşfetmektir. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt bulunmaya çalışılmıştır; (1) Okul öncesi dönem çocuklar için yapay zekâ tabanlı hikâye kitapları oluşturma sürecine ilişkin öğretmen adaylarının bakış açıları nelerdir? (2) Okul öncesi dönem çocuklar için yapay zekâ tabanlı hikâye kitapları oluşturma sürecini öğretmen adayları nasıl deneyimlemiştir? Çalışmanın katılımcılarını 2024-2025 bahar döneminde “Erken Çocuklukta Çocuk Edebiyatı” dersini alan 36 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı günlüğünden, yarı yapılandırılmış görüşme protokolünden ve doküman analizi formundan yararlanılmıştır. Ders kapsamında ilk olarak öğretmen adayları üretilen çocuk hikayelerinin okul öncesi dönem çocukları için gelişimsel olarak uygun olup olmadığını incelemek amacıyla araştırmacılardan biri olan ve ayrıca dersi veren öğretim üyesinin danışmanlığında kontrol listesi oluşturmuşlardır. Sonraki aşamada öğretmen adayları yapay zekâ aracı olarak ChatGPT’den yararlanarak kendi hikayelerini üretmişlerdir ve üretilen hikayeleri ders kapsamında geliştirilen kontrol listesini kullanarak gelişime uygunluğunu incelemiştir. Yapılan değerlendirmelerin sonucunda öğretmen adayları kendi hikayelerini gelişime daha uygun olacak ve ders kapsamında öğrendiklerine paralel olacak şekilde revize etmişlerdir. Hikâye revizyonu tamamlandıktan sonra, öğretmen adayları farklı yapay zekâ araçları kullanarak hikayelerine ve hedefledikleri yaş gruplarının gelişim özelliklerine uygun olacak şekilde hikâye görselleri üretmişlerdir. Çocuk hikâye kitaplarının dijital ortamda oluşturulmalarının ardından, öğretmen adayları ile birebir görüşmeler yapılarak sürece ilişkin görüşleri ve deneyimleri sorulmuştur. Görüşmeler yaklaşık olarak 20-30 dakika sürmüştür ve ses kaydı alınmıştır. Çalışmanın son aşamasında öğretmen adaylarının oluşturmuş oldukları çocuk hikâye kitapları doküman analiz formu ile analiz edilmiştir. Görüşmelerden ve doküman analizinden toplanan veriler tematik analiz ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Toplanan verilerin analizi sonucunda yapay zekaya dair bakış açısı, yapay zekanın yararları, yapay zekanın zorlukları ve yapay zekaya ilişkin öneriler olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır. Öğretmen adayları ilk temada yapay zekayı nasıl tanımladıklarını ifade etmişlerdir, insanlar ile yapay zekâ arasındaki ilişkiyi irdelemişler ve yapay zekâ kullanımına ilişkin motivasyonlarından bahsetmişlerdir. İkinci tema da ise öğretmen adayları kendileri için ve meslekte olan öğretmenler için yapay zekanın nasıl yararları olabileceğini örnekler vererek açıklamışlardır. Üçüncü tema olan, yapay zekanın zorlukları ise öğretmen adaylarının ChatGPT aracılığıyla hikâye üretmeye ilişkin deneyimledikleri zorluklar, oluşturdukları çocuk hikayeleri için farklı yapay zekâ araçlarını kullanarak görsel üretme sürecinde deneyimledikleri zorluklar ve ayrıca ne düzeyde yapay zekâ araçlarını kullanma konusunda zorluklar deneyimlediklerine ilişkin yaptıkları açıklamaları esas alınarak oluşturulmuştur. Son tema



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ise öğretmen adaylarının yapay zekâ kullanırken nelere dikkat edilmesi gerektiğine ilişkin verdikleri öneriler ve yapay zekâ kullanımı konusunda mesleki gelişime ilişkin nelere ihtiyaç duyulduğuna ilişkin önerilerini içermektedir. Oluşturulan hikayeler ise gelişimsel uygunluk, dil ve anlatım özellikleri, ve yapay zeka ile etkileşim açısından değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitimi; öğretmen adayları; yapay zeka; çocuk edebiyatı; durum çalışması

Kaynakça

Alalaimat, A. M., Ihmeideh, F. M., & Alkhawaldeh, M. F. (2021). Preparing preservice teachers for technology and digital media integration: Implications for early childhood teacher education programs [Öğretmen adaylarını teknoloji ve dijital medya entegrasyonuna hazırlamak: Okul öncesi öğretmen eğitimi programları için çıkarımlar]. *International Journal of Early Childhood*, 52(3), 299-317. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00276-2>

Cetin, O. & Celen, G. (2025). Investigation of pre-service teachers' artificial intelligence literacy and views on the use of artificial intelligence in education. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 11(4), 285-304. <https://doi.org/10.55549/jeseh.850>

Kalaba Yıldırım, Ö., & Önder, A. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde yapay zekâ kullanımı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu İnsan ve Toplum Dergisi – KİTOD* 3(5), 133–166. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15488892>, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kitod>

Mart, M., & Kaya, G. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları ve yapay zekâ okur yazarlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Edutech Research*, 2(1), 91-109. <https://app.edutechres.com/uploads/makale-pdf/okul-oncesi-ogretmen-adaylarinin-yapay-zek%C3%A2ya-yonelik-tutumlari-ve-yapay-zek%C3%A2-okur-yazarli-2394mL.pdf>

UNICEF. (2025). Early childhood development: The foundation for a fairer, more prosperous society [Erken çocukluk gelişimi: Daha adil ve refah bir toplumun temeli]. UNICEF Data. Erişim tarihi: 9 Kasım 2025, <https://data.unicef.org/topic/early-childhood-development/overview/>

Gottschalk, F. (2019). Impacts of technology use on children: Exploring literature on the brain, cognition and well-being [Çocuklarda teknoloji kullanımının etkileri: Beyin, biliş ve iyilik hali üzerine literatür incelemesi] (OECD Eğitim Çalışma Raporları No. 195). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8296464e-en>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ortaokul Öğrenci Rehberliğinde Yapay Zeka Destekli Öğretmenin Dönüştürücü Rolü

Pınar Yücel Bölükbaş

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Cihangir Okulları Kayseri

Problem Durumu

Gelişen yapay zekâ teknolojileri, rehberlik hizmetlerini bireyselleştirme ve güçlendirme potansiyeli taşımaktadır. Bu sunumda, ChatGPT tabanlı bir rehberlik aracı (EduMentor GPT) kullanılarak geliştirilen yapay zekâ destekli rehberlik uygulamaları ele alınacaktır. Ortaokul düzeyindeki öğrencilere yönelik beş farklı vaka üzerinden, akademik destek, duygusal rehberlik, kariyer planlaması, erken müdahale ve sosyal beceri gelişimi alanlarında yapay zekâ entegrasyonunun öğretim tasarımı boyutlarıyla nasıl yapılandırıldığı gösterilecektir. Her vaka örneğinde, öğretimsel hedefler, ölçme yöntemleri ve öğretmenin dönüştürücü rolü vurgulanmakta; yapay zekâ aracının öğrenciyle etkileşiminden elde edilen veriler doğrultusunda bireyselleştirilmiş yönlendirmeler tasarlanmaktadır. Yapay zekânın sağladığı hızlı analiz ve sürekli geri bildirim mekanizmaları, öğretmenin rehberlik süreçlerini daha sistematik ve veriye dayalı biçimde yönetmesini sağlamaktadır.

Bu sunum, yapay zekâ teknolojilerinin rehberlik alanındaki işlevini yalnızca dijital destek olarak değil, aynı zamanda öğretimsel tasarım süreçlerine entegre edilebilecek bir model olarak tartışmayı amaçlamaktadır. Eğitimciler, rehber öğretmenler ve yöneticiler için pratik ve yenilikçi bir yaklaşım sunan bu model, gelecekte rehberlik uygulamalarının teknolojiyle nasıl yeniden şekilleneceğine dair öngörüler de içermektedir. Günümüz ortaokul öğrencileri, akademik başarıdan duygusal dengeye, kariyer planlamasından sosyal becerilere kadar çok boyutlu gelişim ihtiyaçlarıyla karşı karşıyadır. Ancak rehberlik hizmetlerinin bu bireysel ihtiyaçlara anında ve sürekli yanıt verebilmesi, çoğu zaman insan gücünün sınırlarını zorlamaktadır. Öğrencilerin duygu durumları hızla değişmekte, akademik zorlukları kişisel farklılıklardan etkilenmekte ve erken müdahale gerektiren durumlar çoğu zaman fark edilmeden ilerleyebilmektedir. Bu bağlamda, rehber öğretmenlerin ve sınıf öğretmenlerinin, her öğrenciye özel yönlendirme ve destek sunma çabaları çoğu zaman zaman, kaynak ve veriye erişim kısıtlarıyla sınırlandırılmaktadır. Peki, gelişen yapay zekâ teknolojileri bu soruna çözüm olabilir mi? Öğrencilerin duygusal durumlarını izleyen, akademik performanslarını analiz eden, ilgi ve becerilerine uygun yönlendirmeler yapan sistemler, öğretmenlerin rehberlik kapasitelerini nasıl güçlendirebilir? Daha da önemlisi, bu süreçte öğretmenin rolü neye dönüşür? Yapay zekâ bir "rehber öğretmen" olabilir mi, yoksa güçlü bir rehberin dijital yardımcısı mı?



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu problem durumu:

- İhtiyaçtan yola çıkıyor (çok boyutlu öğrenci gelişimi ve sınırlı rehberlik kapasitesi),
- Merak uyandırıyor (YZ bu boşluğu doldurabilir mi?),
- Tartışma başlatıyor (YZ'nin rolü ne, öğretmeninki ne olur?)

Yöntem

İncelenen uygulama, kişiselleştirilmiş ve veri temelli öğretim tasarımı yaklaşımına dayanmaktadır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, ihtiyaçları ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak planlanan bu modelde, yapay zekâ teknolojileri öğrenme sürecinin önemli bir bileşeni hâline gelmiştir. Öğretim süreci, aşağıdaki ilkeleri temel almaktadır:

- Öğrenci Merkezlik: Öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve güçlü yönlerine göre özelleştirilmiş destek sağlanması.
- Uyarlanabilir Öğrenme: Yapay zekânın öğrenci verilerine dayalı olarak dinamik içerikler ve yönlendirmeler sunması.
- Sürekli İzleme ve Geri Bildirim: Öğrencinin akademik ve sosyal-duygusal gelişiminin gerçek zamanlı olarak izlenmesi ve sürece anında müdahale edilmesi.
- Çok Boyutlu Gelişimi Destekleme: Akademik başarı, duygusal dayanıklılık, kariyer farkındalığı ve sosyal beceri gelişiminin birlikte ele alınması.

Bu bağlamda, öğretim tasarımı hem rehberlik hizmetlerinin bireyselleştirilmesini hem de öğretmenlerin karar alma süreçlerinin dijital araçlarla desteklenmesini mümkün kılmaktadır.

Bu araştırma, yapay zekâ destekli rehberlik uygulamalarının ortaokul öğrencileri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) deseniyle yürütülmüştür. Çalışma kapsamında her biri farklı bir rehberlik alanına odaklanan altı öğrenci vakası analiz edilmiştir.

Katılımcı Profili

Araştırmaya, Türkiye’de bir özel okulda öğrenim gören toplam altı ortaokul öğrencisi (5., 6., 7. ve 8. sınıflardan) ve bu öğrencilerle doğrudan çalışan rehber öğretmenler ile sınıf/branş öğretmenleri dâhil edilmiştir. Katılımcı seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış, yapay zekâ temelli rehberlik araçlarıyla etkileşime girmiş öğrenciler tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Veriler; öğretmen gözlem formları, öğrenci günlükleri, rehberlik görüşme notları ve yapay zekâ araçlarının sunduğu dijital analiz raporları yoluyla toplanmıştır. Ayrıca öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Her vaka bağlamında öğretim tasarımı süreci, öğrenci gelişimi ve öğretmenin pedagojik müdahale biçimleri temalara ayrılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla veri çeşitlemesi (triangulation) sağlanmış; öğretmen görüşleri, yapay zekâ raporları ve öğrenci deneyimleri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Katılımcı onamı alınmış, bulgulara araştırmacı önyargısından arındırılmış bir şekilde yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapay zekâ destekli rehberlik uygulamaları, ortaokul öğrencilerinin akademik, duygusal ve sosyal gelişim süreçlerinde önemli bir dönüşümü beraberinde getirmektedir. Bu teknolojiler, bireyselleştirilmiş öğrenme ve destek olanakları sunarak öğrencilerin ihtiyaçlarına daha hızlı ve etkili yanıt verilmesini sağlamaktadır. Akademik rehberlikte yapay zekâ, öğrenme güçlüklerini tespit edip kişiye özel çözüm yolları sunarken, duygusal destek alanında öğrencilerin stres ve kaygı düzeylerini izleyerek anlık müdahalelerde bulunmaktadır. Kariyer planlamasında ise bilişsel ve sosyal becerilere dayalı meslek önerileri sunarak öğrencilerin geleceklerine yönelik bilinçli kararlar almalarına yardımcı olmaktadır.

Ancak yapay zekâ, rehberlik süreçlerinde öğretmenin yerini almak yerine onun rolünü dönüştürmekte ve güçlendirmektedir. Öğretmenler, yapay zekâdan elde edilen verileri yorumlayarak pedagojik kararlar almakta, öğrencilere duygusal ve etik destek sağlamaya devam etmektedir. Bu süreçte öğretmenin rehberlik kapasitesi artmakta, teknolojiyle iş birliği içinde öğrencilerin çok boyutlu gelişimi daha etkin bir şekilde desteklenmektedir.

Sonuç olarak, yapay zekâ rehberlik hizmetlerini daha sistematik, veri temelli ve kişiselleştirilmiş hale getirirken, öğretmenlerin dönüştürücü rolü eğitimdeki insan unsurunu korumaktadır. Gelecekte yapay zekâ destekli rehberlik uygulamalarının yaygınlaşmasıyla, öğrencilerin gelişim süreçlerinin daha kapsamlı, etkili ve sürdürülebilir biçimde desteklenmesi beklenmektedir. Bu yenilikçi yaklaşım, eğitimde hem teknolojinin hem de insan faktörünün dengeli ve uyumlu kullanımının önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ , ortaokul rehberliği, öğretim tasarımı, erken müdahale



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Baker, R. S., & Inventado, P. S. (2014). Educational Data Mining and Learning Analytics. In Learning Analytics (pp. 61–75). Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3305-7_4
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review. IEEE Access, 8, 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. Pearson.
- Popenici, S. A. D., & 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). <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>
- Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 26(2), 582–599. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3>
- Seldon, A., & Abidoye, O. (2018). The Fourth Education Revolution: Will Artificial Intelligence Liberate or Infantilise Humanity? University of Buckingham Press.
- Woolf, B. P. (2010). Building Intelligent Interactive Tutors: Student-centered Strategies for Revolutionizing E-learning. Morgan Kaufmann.
- Zhang, J., & Lu, X. (2022). The Role of Artificial Intelligence in Personalized Learning: A Systematic Review. Journal of Educational Technology & Society, 25(3), 89–102.
- Zhang, K., & Jansen, B. J. (2021). Chatbots and AI in Education: Opportunities and Challenges. Journal of Computing in Higher Education, 33(3), 569–594. <https://doi.org/10.1007/s12528-020-09276-0>

Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin 3-10 Yaş Aralığındaki Çocuklarda Sınır Koyma, Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Sağlamlıkları Üzerindeki Etkisi

Osman Söner ^{1,*} & Betül Tuncer ¹

¹ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi,

Problem Durumu

Günümüzde çocukların gelişimsel ihtiyaçları arasında yer alan sınır koyma becerisi, sosyal-duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık, bireylerin yaşam boyu süren psikososyal gelişim süreçlerinin temel yapı taşları arasında yer almaktadır. Özellikle 3-10 yaş aralığı, çocukların benlik algısının şekillendiği, sosyal çevreyle ilişkiler kurduğu, empati, öz-denetim ve duygu düzenleme gibi karmaşık becerileri deneyimlemeye başladığı gelişimsel açıdan kritik bir dönemdir. Bu yaş grubundaki çocuklar, çevreleriyle etkileşimlerinde sınırlar koymayı öğrenerek kişisel alanlarını tanımlamayı, toplumsal kurallara uymayı ve başkalarının sınırlarına saygı göstermeyi içselleştirmelidir. Aynı zamanda, bu dönemde çocukların stresle başa çıkma kapasiteleri, duygularını tanıma ve ifade etme becerileri gelişerek psikolojik sağlamlıklarının temelleri atılır. Ancak yapılan araştırmalar, bu yaş döneminde birçok çocuğun sınır koyma konusunda yetersiz kaldığını, sosyal ilişkilerde zorlandığını ve duygularını sağlıklı bir biçimde yönetmekte güçlük çektiğini göstermektedir (Bratton et al., 2005; Ray et al., 2009). Bu eksiklikler, çocukların ileriki yaşamlarında akademik başarı, duygusal uyum ve sosyal yeterlik gibi alanlarda sorun yaşamalarına zemin hazırlayabilmektedir.

Sınır koyma becerileri, bireyin hem kendisini hem de diğerlerini koruyabilmesi açısından önemli bir sosyal beceridir ve çocukluk döneminde temellenmesi gereken bir yeterlidir. Sınır koymayı öğrenemeyen çocuklar, özsaygı geliştirmekte, zorbalıkla baş etmekte ya da sosyal etkileşimlerde karşılıklı saygı kurmakta zorlanabilirler. Benzer şekilde, sosyal-duygusal iyi oluş, çocukların pozitif duygular geliştirebilmeleri, anlamlı ilişkiler kurmaları ve yaşamdan doyum almaları açısından önemlidir. Psikolojik sağlamlık ise bireyin travmatik ya da stresli olaylar karşısında toparlanabilme gücünü temsil eder. Bu üç beceri birbirini destekleyen, bütüncül olarak ele alınması gereken yapılar olup, çocukların genel uyum ve sağlıklı gelişiminde belirleyicidir. Bu kapsamda, çocuk merkezli oyun terapisi (ÇMOT), çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını doğrudan karşılamaya yönelik etkili bir psikolojik müdahale yöntemidir. Virginia Axline (1947) tarafından temelleri atılan bu yaklaşım, çocuğun oyun yoluyla kendini ifade etmesine, içsel çatışmalarını keşfetmesine ve çevresiyle daha sağlıklı ilişkiler kurmasına imkân tanır. Literatürde oyun terapisinin genel faydalarına dair çok sayıda çalışma bulunsa da (Landreth, 2012; Cohen et al., 2017; O'Connor & Schaefer, 2018), bu yöntemin sınır koyma



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

becerileri, sosyal-duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık üzerindeki etkilerini birlikte ele alan deneysel araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Oysa bu üç alan, çocukların hem bireysel hem de sosyal gelişimi açısından birbirine bağlı ve tamamlayıcı niteliktedir.

Bu araştırma, çocuk merkezli oyun terapisinin söz konusu beceriler üzerindeki etkisini bütüncül bir şekilde ele alacak, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak terapinin etkililiği bilimsel olarak test edilecektir. Çalışma sonuçları, çocuklarla çalışan psikolojik danışmanlara, rehber öğretmenlere, klinik uzmanlara ve ebeveynlere yönelik somut ve uygulanabilir müdahale önerileri sunacaktır. Böylece, çocukların erken yaşta duygusal, sosyal ve psikolojik açıdan daha güçlü bireyler olarak gelişimine katkı sağlanacak; aynı zamanda alanyazında yer alan önemli bir boşluk doldurulacaktır. Araştırmanın bulguları, oyun terapisinin etkili bir müdahale yöntemi olarak nasıl yapılandırılması gerektiğine dair uygulamalı ve bilimsel temelli çıktılar sunarak hem kuramsal gelişime hem de sahadaki iyi uygulamalara yön verecektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çocuk merkezli oyun terapisinin çocuklarda sınır koyma, sosyal duygusal iyi oluş ve sağlamlıkları üzerindeki etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılacaktır.

Çalışma Grubu

Çocuk merkezli oyun terapisinin çocuklarda sınır koyma, sosyal duygusal iyi oluş ve sağlamlıkları üzerindeki etkisini araştırmak üzere, amaçsal ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılarak çalışma grubu oluşturulacaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, 3-10 yaş arası çocuklardan oluşan bir örneklem seçilecektir. Bu çalışma, kişilik özellikleri, çocuk merkezli oyun terapisinin çocuklarda sınır koyma, sosyal duygusal iyi oluş ve sağlamlıkları üzerindeki etkisini daha detaylı incelemek amacıyla bu iki örnekleme yöntemini kullanarak uygun bir çalışma grubu oluşturacaktır.

Veri Toplama Araçları

Çocuklarda Sınır Koyma-Veli Değerlendirme Anketi: Bu anket, çocukların sınır koyma becerilerini değerlendirmek için velilerin gözlemine dayalı olarak geliştirilmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen içinde kullanılacak olan anket, kendi sınırlarını belirleme, başkalarının sınırlarına saygı duyma ve sosyal kurallara uyum olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Kapsam geçerliği için uzman görüşleri alınarak Lawshe'nin CVI indeksi, yapı geçerliği için AFA ve DFA analizleri uygulanacaktır. Güvenirlik analizi kapsamında Cronbach's Alpha, test-tekrar test korelasyonu ve madde-toplam korelasyonu hesaplanacaktır. Psikometrik analizlerin tamamlanmasıyla, çocukların



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sınır koyma becerilerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç sunulacaktır. *Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği*: Mayr ve Ulich (2009) tarafından geliştirilen “Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği”nin yurt içinde geçerlik güvenilirlik çalışması Özbey (2019) tarafından 36-72 aylık 342 çocuk ile yapılmıştır. Ölçekten toplam puan elde edilmemektedir. Alt ölçeklerin her birisinden elde edilen puanlar ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısının .96 ile .99 arasında olduğu saptanmıştır. Ölçeğin Alpha güvenilirlik katsayısı 36-48 aylık çocuklarda .72 ile .96 arasında; 49- 60 aylık çocuklarda .88 ile .95 arasında ve 61-72 aylık çocuklarda ise .87 ile .96 arasındadır (Özbey, 2019).

Verilerin Analizi

Projede uygulanacak eğitim programının etkililiğinin belirlenmesi için öntest ve sontest olarak belirlenen ölçek hem deney grubuna hem kontrol grubuna uygulanacaktır. Projede deney ve kontrol grubuna uygulama yapılmadan önce ölçek uygulanacak ve bağımsız örneklem t-testi uygulanacaktır. Projede deney ve kontrol grubuna uygulama yapıldıktan sonra ölçek uygulanacak ve bağımsız örneklem t-testi uygulanacaktır. Uygulama yapıldıktan sonra deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest karşılaştırmaları ilişkili t- testi ile yapılacaktır. Yine uygulama eğitimi alacak olan psikolojik danışmanların uygulama yapılması sağlanacaktır. Bu kapsamda çocukların sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ve sınır koyma ölçme araçları uygulanacaktır. İki uygulama arasındaki fark ise yine ilişkili t-testi ile bulunacaktır. Bu sayede projenin etkililiği ölçülecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma tamamlandığında, çocuk merkezli oyun terapisinin 3-10 yaş aralığındaki çocukların sınır koyma becerileri, sosyal-duygusal iyi oluş düzeyleri ve psikolojik sağlamlıkları üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler göstereceği beklenmektedir. Deney grubundaki çocukların, kontrol grubuna kıyasla sınır belirleme, başkalarının sınırlarına saygı duyma ve sosyal kurallara uyum gibi becerilerde gelişim göstereceği; aynı zamanda duygusal farkındalıklarının artacağı, stresle başa çıkma ve öz düzenleme kapasitelerinde güçlenme olacağı öngörülmektedir. Bu sonuçlar, çocuk merkezli oyun terapisinin sadece bireysel gelişimi değil, aynı zamanda sosyal uyumu da destekleyen etkili bir yöntem olduğunu gösterecektir. Ayrıca uygulama süreci boyunca terapist ve ebeveyn geri bildirimleriyle toplanacak nitel veriler, sürecin işleyişi ve etkililik düzeyine dair derinlemesine bilgiler sağlayarak uygulayıcılara yol gösterici olacaktır. Elde edilecek bulgular, erken müdahale temelli psikolojik danışmanlık uygulamalarının geliştirilmesine katkı sunarak, hem akademik literatüre hem de saha uygulamalarına değerli çıktılar kazandıracaktır.

Anahtar Kelimeler: çocuk merkezli oyun terapisi, sınır koyma becerisi, sosyal duygusal iyi oluş, psikolojik sağlamlık, erken çocukluk dönemi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

Axline, V. M. (1947). *Play therapy: The inner dynamics of childhood*. Ballantine Books.

Bratton, S. C., Ray, D. C., Rhine, T., & Jones, L. (2005). The efficacy of play therapy with children: A meta-analytic review of treatment outcomes. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 376–390. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.4.376>

Cohen, J. A., Mannarino, A. P., & Deblinger, E. (2017). *Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents*. Guilford Press.

Kottman, T. (2011). *Play therapy: Basics and beyond* (2nd ed.). American Counseling Association.

Landreth, G. L. (2012). *Play therapy: The art of the relationship* (3rd ed.). Routledge.

Landreth, G. L., & Bratton, S. C. (2019). *Child parent relationship therapy (CPRT): A 10-session filial therapy model* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429431323>

O'Connor, K., & Schaefer, C. (2018). *Handbook of play therapy* (2nd ed.). Wiley.

Perry, B. D., Hogan, L., & Marlin, S. J. (2010). Curiosity, pleasure and play: A neurodevelopmental perspective. *APA Play Therapy Journal*, 6(1), 22–35.

Reddy, L. A., Files-Hall, T. M., & Schaefer, C. E. (2005). Empirically based play interventions for children. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10976-000>

Ray, D. C., Blanco, P. J., Sullivan, J. M., & Holliman, R. (2009). An exploratory study of child-centered play therapy with aggressive children. *International Journal of Play Therapy*, 18(3), 162–175. <https://doi.org/10.1037/a0014742>

Ray, D. C., Stulmaker, H. L., Lee, K. R., & Morris, R. J. (2014). Child-centered play therapy and academic achievement: A three-year longitudinal study. *American Journal of Play*, 6(1), 99–125.

Schaefer, C. E., & Drewes, A. A. (2014). *The therapeutic powers of play: 20 core agents of change*. Wiley. VanFleet, R., Sywulak, A. E., & Sniscak, C. C. (2010). *Child-centered play therapy*. Guilford Press.

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Karar Verme Öz Yeterlilikleri ile Kariyer Uyum ve İyimserlikleri Arasındaki İlişkide Yükseköğretime Geçişin Arabulucu Rolü

Erhan Tunç ¹ & M. Furkan Tunç ²

¹ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Gaziantep Üniversitesi

² Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Problem Durumu

Kariyer, bir bireyin yaşamı boyunca edindiği tüm mesleki roller, deneyimler, kararlar ve gelişim süreçlerini kapsayan çok boyutlu bir olgudur. Kariyer, yalnızca bir mesleği edinme süreci değil, aynı zamanda kimlik gelişiminin de iç içe geçmiş bir sürecidir (McMahon & Watson, 2022). Bireylerin kariyerle ilgili kararları, yalnızca bilişsel yetenekleri tarafından değil, aynı zamanda sosyal çevreleri, psikolojik özellikleri ve eğitim sistemi ile ilgili deneyimleri tarafından da şekillenir (Savickas, 2013). Kariyer gelişimi, bireylerin kendileri hakkında algılarını oluşturdıkları, mesleki kimliklerini geliştirdikleri ve gelecek yönelimlerini kazandıkları bir geçiş aşaması olduğu için, ergenlik ve genç yetişkinlik döneminde özellikle önemlidir (Erikson, 1959). Sosyal Bilişsel Kariyer Teorisi, öz yeterlilik inançları, sonuç beklentileri ve kişisel hedeflerin yanı sıra, çevresel destek ve zorlukların da insanların kariyer kararları almalarına yardımcı olmak için çok önemli olduğunu belirtir (Lent ve ark., 1994). Bu fikre göre, insanlar kariyer kararları alırken, öz yeterlilik beklentileri, karşılaştıkları psikolojik ve çevresel unsurlarla birlikte değerlendirilmelidir. Gerçekten de, öğrencilerin kariyer kararlarında kendilerini yetkin olarak algılamaları, bu öz yeterliliği gerçekleştirmelerini sağlayan destekleyici bir ortam ve sistemle mümkündür. Türkiye'deki üniversiteye giriş sistemi, merkezi sınava odaklı yapısı ile öğrencilerin kariyer gelişiminde hem yönlendirici hem de sınırlayıcı bir etkiye sahiptir (Kılınç & Sevim, 2005). Sınav baskısı, aile beklentileri ve kariyer seçenekleri hakkında bilgi eksikliği gibi faktörler, bireyin kariyer uyumunu ve geleceğe yönelik iyimserliğini olumsuz etkileyebilir; hatta öz yeterlilik düzeyi yüksek bireylerde motivasyon kaybına bile yol açabilir (Söner & Yılmaz, 2022).

Bir kişinin kariyer kararlarında öz yeterlilik beklentilerinin, daha yüksek bir okula geçiş sürecinde uyum sağlama ve iyimser kalma becerisini nasıl etkilediğini incelemek bu açıdan çok önemlidir. Bu çalışma, değişkenler arasındaki bağlantıları çok yönlü bir bakış açısıyla analiz ederek, lise son sınıf öğrencilerinin mesleki gelişimini etkileyen temel unsurları açıklığa kavuşturmayı amaçlamaktadır. Bu

çalışma, Türkiye'deki lise son sınıf öğrencilerinde kariyer karar verme öz yeterlilik beklentileri ile kariyer uyumu ve iyimserlik arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bu ilişkide, yükseköğretime geçişin aracılık rolü belirlenmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin üniversiteye geçiş sürecinde durum, benlik ve destek alt boyutları açısından karşılaştıkları zorluklar ile bu zorlukların kariyer karar verme öz yeterlilik beklentileriyle ilişkisi ve kariyer uyumu ve iyimserlik üzerindeki etkileri incelenmektedir. Böylece, bu çalışmanın Türkiye eğitim sisteminde hayati öneme sahip olan geçiş sürecine ve bu süreçle doğrudan ilişkili olan kariyer karar verme öz yeterlilik beklentileri ile kariyer uyumu ve iyimserliğe daha fazla dikkat çekmesi beklenmektedir.

Yöntem

Hayes'in (2022) seri çoklu aracılık modeli, bu çalışmadan elde edilen verileri değerlendirmek için kullanıldı. Bu çalışma, lise öğrencilerinin kariyer karar verme öz yeterlilik beklentileri ile kariyer uyumu ve iyimserlik arasındaki ilişkiye yükseköğretime geçişin etkisini araştırmak için tasarlanmıştır. Seri çoklu aracılık modeli, en az iki aracı değişkenin ($X \rightarrow m1 \rightarrow m2 \rightarrow m3 \dots \rightarrow Y$) ikiden fazla yol ile birbirine bağlandığı bir zincir modelidir (Burt & Hampton, 2017; Chan et al., 2022, s. 467). Pearl (2000) ve Shipley (2002), yol analizi yönteminin neden-sonuç ilişkilerini anlamada hayati öneme sahip olduğunu ve bu yöntemin değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri netleştirdiğini belirtmektedir. Bu araştırmanın verileri, kriter örnekleme kullanılarak seçilen İstanbul'daki çeşitli liselerin son sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Popülasyon içindeki örneklem birimleri, araştırmacı tarafından önceden belirlenen kriterler veya kriterler listesi kullanılarak seçilir. Kriterler, araştırmanın amacı, konusu ve hipotezleri ile araştırmanın odaklandığı değişkenlerle yakından ilgilidir (Büyüköztürk ve ark., 2022; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada, araştırmaya katılım kriterleri lise son sınıf öğrencisi olmak, üniversiteye geçiş yapmak istemek, üniversiteye geçiş için hazır olmak ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak olarak belirlenmiştir. Analiz için veri setine dahil edilen katılımcılardan ($n=927$) 464'ü (%50,1) kadın, 463'ü (%49,9) erkektir. Yaş açısından 27'si (%2,9) 16 yaşında, 783'ü (%84,5) 17 yaşında, 106'sı (%11,4) 18 yaşında ve 11'i (%1,2) 19 yaşındaydı. Okul türü açısından incelendiğinde, katılımcıların 207'si (%22,3) meslek lisesine, 112'si (%12,1) imam hatip lisesine, 579'u (%62,5) Anadolu lisesine ve 29'u (%3,1) diğer lise türlerine devam etmektedir. Katılımcıların ailelerinin ortalama aylık gelirinin 11.000 Türk lirası olduğu ve ortalama günlük çalışma sürelerinin 3 saat olduğu belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye'de üniversiteye geçiş, bireylerin akademik başarılarını etkilemekle kalmayıp, sosyal, eğitimsel ve ekonomik boyutlarını da etkileyen kritik bir aşamadır. Her yıl, daha fazla öğrenci yükseköğretim kurumlarına kaydolmak amacıyla bu sınavlara girmektedir (Arslan, 2004). Bu süreç, genç bireylerin hayatlarında hayati bir geçiş aşaması olarak kabul edilir ve gelecekteki kariyerlerini şekillendirir. Ancak, öğrencilerin bu geçiş sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve zorlukların, kariyer karar verme öz



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yeterlilik beklentileri, kariyer uyumu ve iyimserliklerinde belirleyici bir rol oynadığı düşünülmektedir. Öğrenciler, üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanırken sınava odaklı bir süreçten geçtikleri için genellikle kendileri hakkında yeterli bilgi edinmeden mezun olurlar (Akkoç, 2009). Sonuç olarak, gerçek ilgi alanlarını ve yeteneklerini keşfedemezler ve bu da sağlıklı kariyer seçimleri yapmalarını zorlaştırır. Kuzgun (2000), bireylerin sağlıklı kariyer seçimleri yapabilmeleri için ne istediklerini ve hangi fiziksel, zihinsel ve ekonomik kaynaklara sahip olduklarını bilmeleri gerektiğini vurgular. Ancak Türkiye'deki mevcut eğitim sistemi nedeniyle, üniversiteye giriş süreci adaylarda stres ve kaygıya neden olmakta ve psikolojik durumlarını etkilemektedir. Pietarinen ve arkadaşları (2010), geçiş sürecinin lise son sınıf öğrencilerinde yüksek düzeyde stres ve kaygıya neden olabileceğini belirtmektedir. Bu durum, öğrencilerin akademik performansını düşürmenin yanı sıra, özgüvenleri de dahil olmak üzere kariyer karar verme öz yeterlilik beklentilerini de azaltabilir.

Anahtar Kelimeler: kariyer karar verme öz yeterliliği, kariyer uyum yeteneği, kariyer iyimserliği, kariyer geçişi, yükseköğretim

Kaynakça

- Akkoç, F. F. (2009). Lise öğrencilerinin kariyer düşüncelerini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Tez No. 239323) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ali, M., Ahsan, G. U., Khan, R., Khan, H. R., & Hossain, A. (2020). Immediate impact of stay-at-home orders to control COVID-19 transmission on mental well-being in Bangladeshi adults: Patterns, explanations, and future directions. *BMC Research Notes*, 13(1), 1-7. <https://doi.org/10.1186/s13104-020-05345-2>
- Arslan, M. (2004). Eğitim sistemimizin kapanmayan yarası-yükseköğretime geçiş. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 37-51.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 989–1003. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.6.989>
- Aspinwall, L. G., Richter, L., & Hoffman, R. R. (2001). Understanding how optimism works: An examination of optimists' adaptive moderation of belief and behavior. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 217–238). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10385-010>
- Bakır, V., & Büyükgöze-kavas, A. (2021). Çocukların kariyer gelişiminde ebeveyn desteği ve sosyo-demografik özelliklerin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 119-136. <https://doi.org/10.53444/deubefd.780311>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Bandura, A., & Wessels, S. (1997). *Self-efficacy* (pp. 4-6). Cambridge University Press.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>

Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161. [https://doi.org/10.1016/0167-8116\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0167-8116(95)00038-0)

Betz, N. E. (2004). Contributions of self-efficacy theory to career counseling: A personal perspective. *The Career Development Quarterly*, 52, 340-353. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2004.tb00950.x>

Betz, N. E., & Luzzo, D. A. (1996). Career assessment and the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 413-428. <https://doi.org/10.1177/106907279600400103>

Betz, N. E., & Schifano, R. S. (2000). Evaluation of an intervention to increase realistic self-efficacy and interests in college women. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 35-52. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1690>

Bullock-Yowell, E., Andrews, L., & Buzzetta, M. (2011). Explaining career decision-making self-efficacy: Personality, cognitive variables, and cultural variables. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2011.tb00967.x>

Büyüköze-Kavas, A. (2016). Predicting career adaptability from positive psychological traits. *The Career Development Quarterly*, 64, 114–125. <https://doi.org/10.1002/cdq.12045>

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem.

Kadın Düşmanı ve Femfobik Erkekler Daha mı Az Psikolojik Yardım Arar?

İbrahim Gültekin ¹ & Emine Durmuş ²

¹ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İnönü Üniversitesi²

Problem Durumu

Erkeklik ideolojisi, erkeğin sağlık davranışlarını etkileyen önemli bir faktördür. Yapılan araştırmalar, tüm değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde dahi erkek olmanın sağlık davranışlarını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (McVittie ve McKinlay, 2010). Erkekler genel olarak daha az sağlık hizmetine başvurmakta (Bertakis vd., 2000), söz konusu ruhsal sağlık olduğunda ise bu fark daha da dramatikleşmektedir (Andrews vd., 2001). Bu farkın kaynağı, ruhsal problemlerin erkekte cinsiyet rolü karmaşasına sebep olması gibi içsel, veya yardım alması durumunda sosyal olarak damgalanmayla karşı karşıya kalması ve beraberinde ortaya çıkabilecek problemler yönüyle de dışsal kaynaklı olabilmektedir (Vogel vd., 2014).

Erkeklik ideolojisi ve yardım alma ile ilgili önemli bir kavram da kadınsılık korkusudur. Bu korku erkekler tarafından bilinçaltı düzeyde, Freud'un ifadesiyle kastrasyon aksiyetesi olarak deneyimlenirken, bilinç düzeyinde ise ataerkil sistemin kontrolcülüğüne ve yaptırımlarına karşı tetikte olma şeklinde deneyimlenmektedir. Kierski ve Blazina'ya (2009) göre bu korkuyu yüksek düzeyde yaşayan erkekler; geleneksel cinsiyet rollerine daha bağlı yaşamakta olup sıklıkla çaresizlik, kırılabilirlik, bağımlılık, yalnızlık, kararsızlık gibi aslında geleneksel erkek özelliklerinin tam tersi özellikler göstermektedirler. Fakat bu özellikleri taşımak erkekte kaygı yaratır ve onları yansıtmaya, bastırma gibi psikolojik savunma mekanizmalarıyla üzerini örtmeye iter. Bu çabanın sonucunda ise kadınsılık korkusu yüksek olan bir erkeğin; telafi mekanizması olarak işkolikliğe başvurduğu, çevresi ve partneri üzerinde hakimiyet kurmaya çalıştığı, empatiden uzak, yarışçı ve saldırgan bir tutumu benimsediği, abartılı erkeksilik maskesi takındığı ve çevresindeki kişilerin onamına normalden daha fazla ihtiyaç duyduğu görülmektedir.

Kadınsılık korkusuyla ilgili olarak Neumann, bu korkunun ataerkil dünya görüşünün merkezinde yer aldığını, Dinnerstein ise kadın düşmanlığının kökenlerinin de yine bu korkuya dayandığını ifade etmiştir (Akt., Kierski ve Blazina, 2009). Pratikte ise bu korku erkekte cinsiyet rolü karmaşasına sebep olmakta ve sonucunda bilişsel, duygusal, davranışsal ve bilinçaltı düzeyde depresyona, aksiyeteye, düşük özgüvene, homofobiye, kısıtlı duygusallığa, iletişim problemlerine, yakınlık kurma sorunlarına,

evlilik konusunda karmaşaya, kadına yönelik şiddete, sağlık problemlerine ve madde kullanımına sebep olmaktadır (O’Neil, 2008). Tüm bu olumsuz ruh sağlığı problemlerinin yanında, diğer erkeklerle duygusal yakınlık kuramayan ve duygularını ifade edemeyen, güçlü ve başarılı olmaya adanmış yarışmacı düşünceye sahip erkeklerin ayrıca psikoterapi sürecine ilişkin beklentilerinin de uygun olmadığı, yani terapistle yönelik beklentilerinin normalden daha fazla, kendi sorumluluk alma eğilimlerinin ise normalden daha az olduğu ifade edilmektedir (Schaub ve Williams, 2007).

Bu bilgilerden hareketle, ataerkil yapının devamını sağlayan geleneksel erkek cinsiyet rolleri, kadınsılık korkusu, cinsiyet rol karmaşası gibi kavramlar birbiri ile oldukça binişik bir yapıdadır. Bu kavramlar birbirleriyle ve ruhsal problemlerin varlığıyla doğru orantılı, yardım aramayla ise ters orantılı olacak şekilde ilişkilidir. Bu çalışmada ise, erkek rolü normlarından kadınsılık karşıtlığının erkeklerin psikolojik yardım arama engelleri içerisinde önemli bir yere sahip olması (Gültekin ve Durmuş, 2024) sebebiyle, kadın düşmanlığıyla beraber erkeklerin kadınsı özellikler taşımasına yönelik korku ve değersizleştirmeyi ifade eden erkeklere yönelik femfobinin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumla ilişkisi incelenmiştir.

Yöntem

Nicel araştırma deseninin benimsendiği çalışmanın katılımcılarını 50 farklı ilde yaşayan (Katılımcı olanı en yüksek olan üç il sırasıyla; %16 Malatya, %15.5 Ankara, %8.2 Samsun’dur.) ve uygun örnekleme yöntemiyle erişilen 425 erkek katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 23, standart sapması 4’tür. Katılımcıların tamamı üniversite öğrencisi veya mezunudur. Katılımcıların %21’i geçmişte yardım almışken %79’u hayatının hiçbir döneminde yardım almamıştır.

Çalışmanın verileri Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği Kısa Formu (Topkaya, 2011), Femfobi Ölçeği (Türkoğlu ve Sayılan, 2021), İçselleştirilmiş Kadın Düşmanlığı Ölçeği (Yaman-Sözbir vd., 2020) ve kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği Kısa Formunda puanları yükselmesi yardım almaya yönelik olumlu tutumu, düşük puanlar olumsuz tutumu ifade etmektedir. Femfobi Ölçeğinde alınan puanın yüksekliği, erkeklerin feminen özellikler göstermesine karşı duyulan korkunun ve feminen özellik gösteren kişileri değersizleştirme eğiliminin yüksekliğini ifade etmektedir. İçselleştirilmiş Kadın Düşmanlığı Ölçeğinden alınan puanların yüksekliği ise kişinin yüksek düzeyde kadın düşmanlığı göstermesine işaret etmektedir.

Çalışmanın etik kurul izni İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu’ndan alınmıştır. Verilerin toplanmasında çevrimiçi araçlardan faydalanılmış olup analizinde ise SPSS paket programından faydalanılmıştır. Ölçeklerin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını görmek amacıyla skewness ve kurtosis değerlerine bakılmıştır ve ölçeklerin tümünde verilerin normal dağıldığını görülmüştür. Ayrıca regresyon analizi varsayımlarından biri olan çoklu



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bağılantılılık durumunu incelemek amacıyla tolerans ve VIF değerlerine bakılmıştır ve çoklu bağılantılılık sorununun olmadığını görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonucunda diğer erkeklerin kadınsı özellikler göstermesine yönelik korku duyan ve onları değersizleştirmeye çalışan erkeklerin aynı zamanda kadınlara yönelik beslediği düşmanlığının da yüksek olduğu görülmüştür. Hem erkeklerle yönelik femfobik olma hem de kadın düşmanı olma düzeyinin artması psikolojik yardım almaya ilişkin olumsuz tutumla ilişkili bulunmuştur. Yani, erkeklerle yönelik femfobik olma ve kadın düşmanı olma düzeyi yüksek olan erkekler, kendi ruhsal sorunları karşısında bir profesyonelden yardım almayı daha az seçme eğilimindedirler.

Erkeklerle yönelik femfobi ve kadın düşmanlığının alt boyutları olan kadını değersizleştirme, kadına güvenmeme ve erkeği değerli görme düzeylerinin psikolojik yardım alma düzeyini tahmin etmedeki etkisi bir arada incelendiğinde anlamlı iki değişken bulunmuştur. Önem sırasına göre bunlar kadına güvenmeme ve erkeklerle yönelik femfobidir. Yani kadınları güvenilmez bulan ve diğer erkeklerle yönelik femfobik bir tutum içinde olan erkekler psikolojik sorunlarıyla başa çıkamadığı zamanlarda bir ruh sağlığı uzmanına başvurup yardım alamamaktadırlar. Buna karşın kadın ve erkeğin değeriyle ilgili geleneksel düşünceye sahip olmanın psikolojik yardım almaya karşı olumsuz tutumla ilgili olmadığı görülmüştür.

Sonuç olarak psikolojik yardım almaya yönelik gönülsüz olan ya da olumsuz tutuma sahip olan erkeklerin, kadını normalden daha değersiz veya erkeği normalden daha fazla değerli gören erkekler değil, kadını güvenilmez bulan ve erkeklerin kadınsı özellikler taşımasına karşı fobik tutuma sahip erkekler olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: erkeklik, femfobi, kadın düşmanlığı, yardım arama

Kaynakça

Andrews, G., Issakidis, C., & Carter, G. (2001). Shortfall in mental health service utilisation. The British Journal of Psychiatry, 179, 417–425. <https://doi.org/10.1192/bjp.179.5.417>

Bertakis, K. D., Azari, R., Helms, L. J., Callahan, E. J., & Robbins, J. A. (2000). Gender differences in the utilization of health care services. Journal of family practice, 49(2). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10718692/>

Gültekin, İ ve Durmuş, E. (2024). Erkek rolü normlarının psikolojik yardım arama engelleriyle ilişkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [PAÜEDF], 60, 316-336. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1198597>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kierski, W., ve Blazina, C. (2009). The male fear of feminine and its effects on counselling and psychotherapy. The Journal <https://doi.org/10.3149/jms.1702.155>

McVittie, C., ve McKinlay, A. (2010). Help-seeking in context: Masculine and feminine identities in relation to men's health issues. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 239-243. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.080>

O'Neil, J. M. (2008). Summarizing 25 years of research on men's gender role conflict using the Gender Role Conflict Scale: New research paradigms and clinical implications. *The Counseling Psychologist*, 36(3), 358-445. <https://doi.org/10.1177/0011000008317057>

Schaub, M., & Williams, C. (2007). Examining the relations between masculine gender role conflict and men's expectations about counseling. *Psychology of Men & Masculinity*, 8(1), 40. <https://doi.org/10.1037/1524-9220.8.1.40>

Topkaya, N. (2011). Psikolojik yardım alma niyetinin sosyal damgalanma, tedavi korkusu, beklenen yarar, beklenen risk ve tutum faktörleriyle modellenmesi. (Yayın no. 356258) [Doktora tezi, Ege Üniversitesi]. Yök Tez https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=1zw6GvYMe-q3Hf6HR3US90SI0F2pkop08WTqQKvVh5mTcxv_C9Zubt2LjfgNyZJ

Türkoğlu, B., ve Sayılan, G. (2021). How is masculinity ideology related to transprejudice in Turkey: The mediatory effect of femmephobia. *Psychology & Sexuality*, 13(1), 86-100. <https://doi.org/10.1080/19419899.2020.1870541>

Vogel, D. L., Wester, S. R., Hammer, J. H., & Downing-Matibag, T. M. (2014). Referring men to seek help: The influence of gender role conflict and stigma. *Psychology of Men & Masculinity*, 15(1), 60. <https://doi.org/10.1037/a0031761>

Yaman-Sözbir, Ş., Vural, G., ve Ünal-Toprak, F. (2021). A Study for testing the validity and reliability of the Turkish version of the internalized misogyny scale. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19, 1705-1715. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00257-5>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

AID-Counsel: Artificial Intelligence in Digital Counselling – Development and Validation of an Attitude Scale for Prospective Counselors

Yeliz Yazıcı Demir

Department of Language, Sinop University

Problem Statement

The rapid advancement of digital technologies has significantly influenced the delivery of psychological services, particularly through the increasing use of artificial intelligence (AI)-based applications. In the field of counselling, AI-supported systems such as chatbots, emotion recognition software, automated feedback mechanisms, and virtual counselling simulations are being developed and adopted to enhance accessibility, efficiency, and responsiveness in service provision (Ping, 2024). While these innovations offer promising opportunities for broader mental health support, they simultaneously raise critical pedagogical, ethical, and professional concerns regarding the future of counselling practices. At the heart of these concerns lies the question: Can AI effectively support or replicate the human-centered, empathic, and ethically grounded nature of counselling relationships? This question becomes especially vital for prospective psychological counsellors, who are expected to integrate emerging technologies into their professional identities while maintaining core counselling principles. As Ooi and Wilkinson (2024) assert, the integration of AI in counselling is not merely a technological transformation but a paradigmatic shift that necessitates rethinking how we define ethical, relational, and professional standards in digital settings. Although existing studies (e.g., Holmes et al., 2021; Hsieh et al., 2024) have examined AI attitudes in educational or general professional contexts, there remains a significant gap in the literature regarding how future counsellors perceive the role of AI in therapeutic settings. Moreover, few instruments have been specifically designed to assess the multidimensional attitudes of counselling students toward AI-supported interventions, particularly those encompassing ethical sensitivity, professional autonomy, empathy, and digital readiness. The lack of a valid and reliable scale to measure these attitudes represents a critical limitation in both research and practice. In this context, the present study aims to address this gap by developing and validating a comprehensive measurement tool—AID-Counsel—to assess the attitudes of prospective counsellors toward AI-supported digital counselling practices. This tool is intended to support both research and curriculum development in counselling education by identifying how students conceptualize, accept, or resist AI integration in their future practice. It will also contribute to understanding how digital technologies are perceived through the lens of professional identity and ethical responsibility.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

The primary aim of this study is to develop and validate a psychometric scale that measures prospective psychological counsellors' attitudes toward AI-supported digital counselling applications. The resulting AID-Counsel scale will assess various dimensions including ethical sensitivity, trust in AI systems, digital readiness, and perceptions of professional fit, thereby offering a multidimensional understanding of how future counsellors engage with emerging technologies in mental health services.

Method

This study employed a sequential exploratory design within a mixed-method framework to develop and validate the AID-Counsel scale, an instrument designed to assess prospective psychological counselors' attitudes toward artificial intelligence (AI)-supported digital counselling practices. The research consisted of four key phases: (1) item pool development through literature review and expert feedback, (2) content validity assessment, (3) field testing with exploratory and confirmatory factor analyses, and (4) criterion-related validation and reliability testing. Participants were undergraduate students enrolled in psychological counseling and guidance (PCG) programs at three universities in Turkey. The study adopted a stratified purposeful sampling strategy to ensure diversity across class level, institutional type (public vs. private), and self-reported familiarity with AI technologies.

- Sample 1 (Exploratory Factor Analysis - EFA): $n = 210$
- Sample 2 (Confirmatory Factor Analysis - CFA): $n = 205$
- Total sample size: $n = 415$

Eligibility criteria included being a 3rd or 4th-year student in a PCG program, having no prior clinical training with AI-based systems, and voluntarily consenting to participate. Data were collected using online survey platforms and supervised on-site administration.

Item Pool Creation

An initial pool of 48 items was generated based on:

- A comprehensive literature review (e.g., Holmes et al., 2021; Ooi & Wilkinson, 2024; Zhang & Dafoe, 2019)
- Theoretical frameworks such as the Technology Acceptance Model (TAM), AI Ethics Framework, and professional identity in counselling
- Existing attitude scales in the fields of education and technology

Content Validity

The draft items were reviewed by seven field experts in psychological counselling, educational technology, and psychometrics. Experts rated each item on clarity, relevance, and representativeness.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

The Content Validity Ratio (CVR) was calculated, and items below the recommended threshold were revised or removed.

Expected/Temporary Results

The AID-Counsel scale is expected to reveal a multidimensional structure comprising factors such as ethical sensitivity, AI trust, digital readiness, and perceived role compatibility in counselling. Exploratory and confirmatory factor analyses are anticipated to support a strong model fit (e.g., RMSEA < .08, CFI > .90), with high internal consistency (Cronbach's $\alpha \geq .85$). Positive correlations are expected with related constructs such as professional identity and ethical sensitivity, supporting criterion-related validity. Additionally, participants with higher digital literacy or greater familiarity with AI tools may report higher readiness and trust. Final results are likely to show that prospective counselors are cautiously open to using AI as a supportive tool, but remain concerned about ethical and relational boundaries. These findings will underscore the need for integrating AI ethics, technology literacy, and practice-based reflection in counseling education, offering a validated tool to measure evolving professional attitudes in the age of digital mental health services.

Keywords: artificial intelligence, digital counseling, scale development

References

- Aykanat, B., & Doymuş, K. (2019). Mesleki kimlik ölçeği geliştirme çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 19(1), 123–140. <https://doi.org/10.12738/estp.2019.1.0023>
- Gore, S. (2025). Ethical considerations in the use of artificial intelligence in higher education. Campus-Wide Information Systems, 42(1), 45–61. <https://doi.org/10.1002/capr.12770>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org>
- Hsieh, Y.-C., Lin, Y.-H., & Wu, J.-W. (2024). Feasibility of using ChatGPT for training case conceptualization skills in psychological counseling. Computers in Human Behavior Reports, 11, 100150. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2024.100150>
- Ooi, P. B., & Wilkinson, G. (2024). Enhancing ethical codes with artificial intelligence governance: A growing necessity for the adoption of generative AI in counselling. British Journal of Guidance & Counselling. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/03069885.2024.0000000>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özgür, G., & Güneri, O. Y. (2015). Danışma etiğine duyarlılık ölçeğinin geliştirilmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5(44), 15–28.

Ping, Y. (2024). Experience in psychological counseling supported by artificial intelligence technology. Frontiers in Psychology, 15, 11612938. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.11612938>

Zhang, B., & Dafoe, A. (2019). Artificial intelligence: American attitudes and trends (Tech. Rep.). Center for the Governance of AI, Future of Humanity Institute, University of Oxford. <https://governance.ai/AIattitudes>

Psikolojik Olgunluk ile Aile Psikolojik Sağlamlığı Arasındaki İlişkide Mutluluğu Arttırma Stratejilerinin Aracı Rolü

Ahmet Kara ¹ & Ali Eryılmaz ²

¹ Psikoloji, Kastamonu Üniversitesi

² Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Psikolojik sağlamlık, bireyin olumsuz yaşantılara maruz kalmasına karşın psikolojik becerilerini ve yeteneklerini kullanarak veya sosyal etkileşimlerini güçlendirerek yaşamına uyum sağlamasını kolaylaştıran önemli psikolojik bir kaynaktır (Kararımak, 2016). Aile psikolojik sağlamlığı ise ailenin karşılaştığı olumsuz yaşam olayları veya krizler karşısında bunlarla başa edebilmesi için sağlıklı işlevsel kaynaklarını kullanabilme özelliği olarak ifade edilmektedir (Palavar & Öksüz, 2025). Başka bir tanımda ise aile psikolojik sağlamlığı, aile üyelerinin zorluklar karşısında başarılı bir şekilde başa çıkmalarını ve sıcaklık, destek ve uyum içinde gelişmelerini sağlayan bir süreçtir (Black & Lobo 2008). Aile psikolojik sağlamlığını etkileyen çeşitli psikolojik değişkenler bulunmaktadır. Bunlardan birisi psikolojik olgunluktur. Psikolojik olgunluk, bireyin ego kontrolünün ve direncinin geliştirmesini, işlevsel savunma mekanizmalarını etkin bir şekilde kullanmasını ve sağlıklı bir kimlik gelişim sürecini yapılandırmasını kolaylaştıran kapsamlı ve temel bir psikolojik yapıdır (Eryılmaz & Uzun, 2024). Aile psikolojik sağlamlığını etkileyen diğer psikolojik değişken ise mutluluğu arttırma stratejileridir. Tkach ve Lyubomirsky (2006) tarafından bireyin mutluluğunu arttıran birtakım stratejiler olduğu belirtilmiştir. Bunlardan birincisi bireyin sosyal ilişkiler içerisinde olması mutluluğunu arttıran bir stratejidir. İkinci strateji, bireyin mutlu hissettiğine yönelik doğrudan davranış (örnk: gülmek gibi) sergilemesidir. Üçüncüsü, bireyin dini inancına yönelik etkinlikler yapmasıdır. Dördüncüsü, bireyin mental kontrolünü sağlamasıdır. Beşincisi, bireyin aktif veya pasif bir şekilde etkinliklere katılmasıdır. Altıncısı ise, bireyin amaçlar oluşturup bunları gerçekleştirmesidir. Öte yandan bu araştırma, aile psikolojik sağlamlığının arttırılmasına yönelik olduğu için önemlidir. Diğer bir deyişle aile psikolojik sağlamlığının yükselmesiyle kuşaklararası aktarılan psikolojik travma azaltmaktadır (Palavar & Öksüz, 2025). Bunun yanında aile psikolojik sağlamlığının artması, ailenin başa çıkma yetenekleri ve kaynakları artmakta, stresli ve denge bozucu deneyimlerden anlam çıkarma kapasitesi yükseltmekte ve ailenin irade ve iyimserlik duygusunu koruyarak koruyucu olan inançlarını benimseme çabaları gelişmektedir (Saltzman, Pynoos, Lester, Layne, & Beardslee, 2013). Öte yandan Türkiye literatüründe, psikolojik olgunluk ile aile psikolojik sağlamlığı arasındaki ilişkide, mutluluğu artırma stratejilerinin aracı rolünü inceleyen bütüncül ve model temelli ampirik çalışmaya rastlanmamıştır. Bu

yönüyle bu araştırma özgünlük taşımaktadır. Sonuç olarak bu araştırmanın amacı psikolojik olgunluk ile aile psikolojik sağlamlığı arasındaki ilişkide mutluluğu artırma stratejilerinin aracı rolünü test etmektir.

Yöntem

Bu araştırma ilişkisel desende yürütülmüştür. İlişkisel desende değişkenler arasında ilişkinin yönü ve yordama gücü ortaya konulmaktadır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Bu kapsamda bu çalışmada dışsal değişken psikolojik olgunluk olarak tanımlanırken aracı değişken olarak mutluluğu artırma stratejileri belirlenmiş olup içsel (sonuç) değişken ise aile psikolojik sağlamlığı olarak kurgulanmıştır. Çalışma grubunu 250 yetişkin oluşturmaktadır. Veri toplanırken Psikolojik Olgunluk Ölçeği, Mutluluğu Arttırma Stratejileri Ölçeği ve Aile Psikolojik Sağlamlık Ölçeği kullanılmıştır. Veri analiz için ilk olarak Cronbach alfa güvenirlik değeri, normallik, korelasyon ve çoklu doğrusallık gibi ön analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir (Kline, 2019; Nunnally, 1979; Tabachnick & Fidell, 2014). Ön analiz varsayımları doğrulandıktan sonra veriler iki aşamalı yapısal eşitlik modelleme yaklaşımı ile test edilmiştir (Anderson & Gerbing, 1988). İlk aşamada, ölçüm modeli analiz edilmiştir. Ölçüm modeli doğrulandıktan sonra, ikinci aşamada yapısal model incelenmiştir. Ölçüm modelinin ve yapısal modelinin geçerliliği, bazı uyum iyiliği indeksleri (χ^2/df , RMSEA, RFI, IFI, NFI, CFI, TLI) temelinde test edilmiştir (Hu & Bentler, 1998; Schermelleh-Engel et al., 2003). Bunlara ek olarak bu modellerinin veri ile uyumlu olup olmadığı standartlaştırılmış yol katsayıları, faktör yükleri ve t değerleri ile bakılmıştır (Kline, 2019). Daha sonra psikolojik olgunluk ile aile psikolojik sağlamlığı arasındaki ilişkide mutluluğu artırma stratejilerinin aracı rolünün anlamlılığı bootstrap analizi ile sınanmıştır (Hayes, 2017).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre psikolojik olgunluğun, mutluluğu artırma stratejilerini anlamlı ve pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Aynı şekilde psikolojik olgunluğun, aile psikolojik sağlamlığını anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır. Ayrıca mutluluğu artırma stratejilerinin, aile psikolojik sağlamlığını anlamlı ve pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir. Bunların yanında açıklanan varyanslar incelendiğinde; psikolojik olgunluk ve mutluluğu artırma stratejileri, aile psikolojik sağlamlığının %59'unu açıklamaktadır. Tüm bunlara ek olarak psikolojik olgunluk ile aile psikolojik sağlamlığı arasındaki ilişkide mutluluğu artırma stratejilerinin aracı rolünün anlamlı olup olmadığı bootstrap analizi ile değerlendirilmiştir. Yapılan bootstrap analiz sonucunda ise psikolojik olgunluk ile aile psikolojik sağlamlığı arasındaki ilişkide mutluluğu artırma stratejilerinin aracı rolünün anlamlı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: psikolojik olgunluk, aile psikolojik sağlamlığı, mutluluğu artırma stratejileri



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>
- Black, K., & Lobo, M. (2008). A conceptual review of family resilience factors. *Journal of Family Nursing*, 14(1), 33-55. <https://doi.org/10.1177/1074840707312237>
- Eryılmaz, A., & Uzun, A. E. (2024). Embarking on the SAFE Route: Exploring the psychological maturity scale. *Alpha Psychiatry*, 25(1), 101-110. <https://doi.org/10.5152/alphapsychiatry.2024.231453>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Mc Graw Hill
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford.
- Hu, L., & Bentler, P. M. 1999. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kararırmak, Ö. (2016). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 3(26) 129-142.
- Kline, R.B. (2019). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford.
- Nunnally, J. C. (1979). *Psychometric theory*. McGraw-Hill Book Company.
- Palavar, M., & Öksüz, Y. (2025). Kuşaklararası aktarılan psikolojik travma ile aile psikolojik sağlamlığı arasındaki ilişki. *TEBD*, 23(2), 1673-1702. <https://doi.org/10.37217/tebd.1558878>
- Saltzman, W. R., Pynoos, R. S., Lester, P., Layne, C. M., & Beardslee, W. R. (2013). Enhancing family resilience through family narrative co-construction. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 16(3), 294-310. <https://doi.org/10.1007/s10567-013-0142-2>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23–74. <http://www.mpr-online.de>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education Limited.
- Tkach, C., & Lyubomirsky, S. (2006). How do people pursue happiness?: Relating personality, happiness-increasing strategies, and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 7(2), 183-225.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Değerlerin Aktarımı ve Çocuk Gelişimi Bağlamında “Ailem Okur, Beni Yetiştirir” Projesi: Bilsen Örneği

Ayşe Bardakçı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Düziçi Bilim ve Sanat Merkezi

Problem Durumu

Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri yönergesinde özel yetenekli birey; yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, liderlik kapasitesi yüksek, soyut kavramları kavrayabilen ve yüksek performans gösteren birey olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2022). Bu öğrencilerin gelişiminde ailelerin oynadığı rol, çocukların değerleri benimsemesi açısından kritik öneme sahiptir. Aile, çocuğun değerleri edindiği ilk ve en güçlü sosyal ortamdır (Arslan & Ulaş, 2021). Ancak günümüzde aile içi iletişimin zayıflaması ve toplumsal değerlerin dönüşmesi, değerler eğitiminin önemini daha da artırmıştır (Köylü, 2007). Çocukların sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi ve toplumsal yaşamda sorumluluk alabilmeleri için erken yaşta değerlerle tanışmaları, bu değerleri içselleştirmeleri gerekmektedir. Değerler, bireyin davranışlarını yönlendiren, sosyal ilişkilerini şekillendiren ve kimliğinin inşasında önemli rol oynayan temel ölçütlerdir. Aile ortamında kazandırılan değerler, çocukların kişilik gelişimi üzerinde belirleyici etkiye sahiptir. Bu süreçte ebeveynlerin hem model olmaları hem de bilinçli bir şekilde değer aktarımına yönelmeleri gerekmektedir. Ancak pek çok ebeveyn, çocuklarına değer kazandırma konusunda istekli olmasına rağmen “neyi, nasıl öğretecekleri” konusunda belirsizlik yaşamaktadır (Aydın & Gürler, 2012). Bu durum, ebeveynlere yönelik sistemli destek programlarının önemini ortaya koymaktadır. Kitap okuma, bireyin düşünce yapısını geliştiren, bilgi ve hayal dünyasını zenginleştiren, aynı zamanda eleştirel düşünme becerisini destekleyen bir etkinliktir.

Ebeveynlerin çocuk gelişimi, psikoloji ve değerler eğitimi konularında kitaplar okumaları, yalnızca kendi farkındalıklarını artırmakla kalmayıp çocuklarıyla iletişimlerini de güçlendirmektedir. Literatürde çoğunlukla çocuklara doğrudan değer aktarımını konu alan çalışmalar bulunurken, ebeveynlerin kitap okuma süreci yoluyla kendi farkındalıklarının artması ve bunun aile içi iletişime yansması üzerine yapılan araştırmalar sınırlıdır. Bu açıdan, ebeveynlerin kitap okuma deneyimlerinin hem kendilerine hem de çocuklarına nasıl yansıdığını anlamak önem arz etmektedir. “Ailem Okur, Beni Yetiştirir” projesi, bu ihtiyaca yanıt vermek amacıyla geliştirilmiş bir çalışmadır. Projede, özel

yetenekli öğrencilerin ebeveynleri düzenli olarak belirlenen kitapları okuyarak çocuk gelişimi ve değerler eğitimi konularında kendilerini geliştirmiş, sonrasında bu bilgileri aile yaşamına aktarmaya çalışmışlardır. Bu süreç, aile içi iletişimde olumlu değişimlere yol açmış ve ebeveynlerin çocuklarına kazandırmak istedikleri değerleri daha bilinçli şekilde aktarmalarına yardımcı olmuştur. Proje aynı zamanda ebeveynlerin topluluk içinde deneyimlerini paylaşmalarına olanak sağlamış, böylece yalnız olmadıklarını hissetmelerini ve farklı bakış açıları geliştirmelerini desteklemiştir. Ebeveynler, çocuklarının sahip oldukları mevcut değerleri tanımlamış, hangi değerleri daha fazla geliştirmeleri gerektiğini fark etmiş ve bu süreçte kendi ebeveynlik rollerine dair yeni içgörüler kazanmışlardır. Çalışmanın ortaya koyduğu en önemli katılardan biri, değer aktarımının yalnızca çocuk odaklı değil, aynı zamanda ebeveynlerin kendi gelişim süreçleriyle de bağlantılı olduğudur. Dolayısıyla bu araştırmanın problem alanı, ebeveynlerin kitap okuma yoluyla değerler eğitimi farkındalıklarını artırıp artırmadığını, bu süreçte aile içi iletişimin nasıl etkilendiğini ve çocukların değer kazanımlarına ne tür katkılar sağlandığını ortaya koymaktır. Bu problem alanı, hem literatürdeki boşluğu doldurmayı hem de değerler eğitimi uygulamalarında aile katılımının önemine dikkat çekmeyi hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak yürütülmüş ve fenomenolojik desen benimsenmiştir. Fenomenoloji deseni, bireylerin deneyimlerini derinlemesine anlamayı hedeflediği için, ebeveynlerin proje sürecinde yaşadıkları değişim ve kazanımların ortaya çıkarılmasına uygun görülmüştür (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmanın çalışma grubunu, uygun örnekleme yöntemiyle seçilen ve projeye gönüllü olarak katılan 21 kadın ebeveyn oluşturmuştur. Katılımcıların çoğu 30–39 yaş arasında, önlisans ya da lisans mezunu ve ev hanımıdır. Bu durum, örneklemin sosyo-demografik çeşitliliğini sınırlasa da araştırma probleminin derinlemesine incelenmesi için yeterli veri sağlamıştır. Katılımcılar, proje sürecinde çocuk gelişimi ve değerler eğitimiyle ilgili belirlenen kitapları okumuş ve sonrasında yapılan paylaşım toplantılarında deneyimlerini aktarmışlardır. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları, araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış ve iki uzman tarafından içerik geçerliği açısından değerlendirilmiştir. Formda, ebeveynlerin projeye katılım nedenleri, çocuklarının sahip olduğu ve kazandırmak istedikleri değerler, proje sürecinde elde ettikleri kazanımlar ve kişisel gelişimlerine ilişkin algıları sorgulanmıştır. Ayrıca katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Görüşmeler, ailelerin kitapları okumalarının ardından gerçekleştirilen toplantılar sonrasında yapılmış ve böylece verilerin daha güncel ve deneyim temelli olması sağlanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi ve betimsel analiz teknikleriyle çözümlenmiştir. Her bir katılımcının ifadeleri kodlanmış, temalar oluşturulmuş ve frekans dağılımları hesaplanmıştır. Bu süreç, ebeveynlerin değerler eğitimi ve aile içi iletişim konularındaki farkındalık düzeylerini anlamak için sistematik bir temel sunmuştur. Ayrıca proje sürecinde her ay farklı bir kitabın seçilerek okunması ve tartışılması, verilerin sürekliliğini sağlamış ve katılımcıların deneyimlerini karşılaştırmalı olarak aktarmalarına fırsat vermiştir. Sonuç olarak, yöntem bölümünde kullanılan desen, örneklem seçimi, veri toplama araçları



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ve analiz teknikleri, araştırma probleminin derinlemesine anlaşılmasını desteklemiş ve bulguların geçerlik-güvenirlik açısından sağlam bir zemine oturmasına katkı sunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları, projeye katılan ebeveynlerin çoğunun projeye çocuklarını eğitmek amacıyla katıldıklarını göstermiştir. Ebeveynler çocuklarında en çok “dürüstlük” değerinin bulunduğunu, en fazla ise “sorumluluk” değerinin gelişmesini istediklerini ifade etmişlerdir. Proje süreci, ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimlerini artırmış, kitap okuma alışkanlığını teşvik etmiş ve aile içinde değerlerin aktarımına katkı sağlamıştır. Elde edilen sonuçlara göre, kitapların değerlerin öğretiminde “yaparak yaşayarak öğrenme” ilkesini desteklediği, çocuklara sorumluluk kazandırdığı ve ebeveynlerin kişisel gelişimlerine katkı sunduğu görülmüştür. Katılımcılar, öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarına uygulayabildiklerini, bu sayede daha bilinçli ebeveynlik yaptıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak “Ailem Okur, Beni Yetiştirir” projesi, değerler eğitimi ve aile içi iletişimin güçlendirilmesi açısından önemli bir uygulama olarak değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: değer, aile, iletişim, çocuk gelişimi, kitap okuma

Kaynakça

- Arslan, A., & Ulaş, A. H. (2021). Değer odaklı aile eğitim programına yönelik ebeveynlerin çocuklarının kazanmalarını istedikleri kök değerlerin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 63-78.
- Aydın, M. Z., & Gürler, Ş. A. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., & Demirci, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çengelci, T., Hancı, B., & Durmuş, Ç. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 33-52.
- Ergin, E., & Karataş, S. (2016). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Bir durum çalışması. *Journal of Educational Science*, 2(2), 33-45.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). Lise öğrencilerinin toplumsal değerleri benimseme düzeyleri ve bu değerlerin kazandırılmasında karşılaşılan güçlükler. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, 727-741.
- Köylü, M. (2007). Küresel bağlamda değerler eğitimine duyulan ihtiyaç. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (ss. 287-311). İstanbul: Dem Yayınları.
- MEB. (2022). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2076.pdf>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dijital Ebeveynlik ile Siber Mağduriyet İlişkisinde Dijital Bağımlılık ve Öz Yeterliğin Rolü: Seri Aracılık Modeli

Funda Bekil ¹& Mustafa Bekil ²

¹ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Pamukkale Üniversitesi

² Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Dijital çağda çevrimiçi davranışlarının giderek artmasıyla birlikte bireyler çevrimiçi risklere daha açık hale gelmektedir. Bu çevrimiçi risklerden biri de siber mağduriyet olup bireylerin ya da grupların çevrimiçi ortamda çeşitli yollarla zararlı davranışlara maruz kalmaları ve bunun sonucunda mağdur olmalarını ifade etmektedir (Arıcak ve diğ., 2012). Yüzde 60'ları bulan yaygınlık oranıyla siber mağduriyet, hem dünyada hem de ülkemizde özellikle çocuk ve gençler üzerinde önemli etkilere sahiptir (Chen ve Chen, 2020; Uludaşdemir ve Küçük, 2019). Öyle ki, siber mağduriyet yaşayan çocuk ve gençlerin okula devam ve akademik başarı açısından problem yaşadıkları (Gardella ve diğ., 2017), yüksek düzeyde stres ve depresyon deneyimledikleri (Martinez-Monteagudo ve diğ., 2020) bilinmektedir. Öte yandan, çocukları dijital risklere karşı yönlendirme ve koruma süreçlerinde ebeveynler kritik bir rol oynayabilmektedir. Araştırmalar dijital ebeveynliğin çocuk ve gençlerin siber zorba ve mağdur olma riskini azaltabileceğini ortaya koymaktadır (Elsaesser ve diğ., 2017). Bununla birlikte hangi mekanizmaların bu süreçte rol oynayabileceği yeterince açık değildir. Bu mekanizmaların belirlenmesi siber mağduriyete yönelik önleme ve müdahale çalışmalarına yön verilmesi açısından önem taşımaktadır. Dijital ebeveynler çevrimiçi risklere karşı bilinçli olma, çocuklarının risk oluşturabilecek davranışlarının farkında olma ve onları kontrol etme, dijital dünyada çocuklarına olumlu örnek olma gibi yeterliklere sahip olduklarından (Manap ve Durmuş, 2020), çocuklarının çevrimiçi etkinliklere bağımlı olma riskinin daha düşük olması beklendik bir durumdur (Türen ve Bağçeli-Kahraman, 2024). Ayrıca, her ne kadar doğrudan dijital ebeveynlikle ilişkisi araştırılmamış olsa da otoriter, yetkeci ve izin verici tarza sahip olma vb. ebeveyn niteliklerinin bireylerin öz yeterliğini etkileme potansiyeli taşıdığı (Shengyao ve diğ., 2024) ve düşük öz yeterlik algısının da siber mağduriyet açısından potansiyel bir risk faktörü olduğu (Trompeter ve diğ., 2018) bilinmektedir.

Buradan hareketle mevcut araştırmanın amacı, dijital ebeveynlik öz yeterliği ile siber mağduriyet arasındaki ilişkiyi incelemek, dijital bağımlılık ve öz yeterlik gibi psikolojik faktörlerin bu ilişkideki



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

seri aracılık rolünü ortaya koymaktır. Bu doğrultuda siber mağduriyet ile mücadele etme stratejilerinin geliştirilmesine katkı sunulması hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, değişkenler arası ilişkileri incelemeye yönelik ilişkisel araştırma modelinde tasarlanmıştır (Heppner ve diğ., 2008). Bu kapsamda ergenlerde siber mağduriyetin dijital ebeveynlik öz yeterliği, dijital bağımlılık ve öz yeterlik değişkenleriyle yordanabilirliği test edilmiştir. Araştırma, Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (Onay Numarası: 68282350/2025/04) ve Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinler doğrultusunda yürütülmüştür. Araştırma grubu, Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet ortaokullarında öğrenim gören ergenler ve onların velilerinden oluşmaktadır. Bu kapsamda çalışmaya 11-14 yaş arası 316 ergen ve onların velileri katılmıştır. Katılımcı velilerin yaş ortalaması 41, öğrencilerin yaş ortalaması ise 12'dir. Katılımcılar gönüllülük esasına göre çalışmaya dahil edilmiş, veri toplama süreci öncesinde ebeveynlerden yazılı onam alınmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacılar tarafından oluşturulan Demografik Bilgi Formu, Siber Mağduriyet Ölçeği (Arıca ve diğ., 2012), Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (Yaman ve diğ., 2019), Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği (Kaçmaz ve diğ., 2023) ve Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği (Telef ve Karaca, 2012) kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise betimleyici istatistiklerden, korelasyon analizinden ve dijital bağımlılık ve öz yeterliğin dijital ebeveynlik öz yeterliği ile siber mağduriyet ilişkisindeki seri aracılık rolünün değerlendirilmesi amacıyla Hayes'in SPSS PROCESS makrosu'ndan (Model 6) yararlanılmıştır (Hayes, 2018). Bu doğrultuda doğrudan ve dolaylı tüm etkiler %95 güven aralığı ile bootstrap tekniği 5000 yeniden örnekleme seçeneği tercih edilerek değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları dijital ebeveynlik öz yeterliği, dijital bağımlılık, ergenlerin öz yeterliği ve siber mağduriyet arasındaki ilişkilerin doğrudan değil, dolaylı yollarla işlediğini ortaya koymaktadır. Buna göre dijital ebeveynlik öz yeterliği ergenlerin siber mağduriyet düzeylerini doğrudan azaltmamakla birlikte, onların dijital bağımlılık düzeylerini düşürerek dolaylı olarak siber mağduriyet riskini azaltmaktadır ($X \rightarrow M1 \rightarrow Y$). Diğer bir ifadeyle, ebeveynlerin dijital dünyada çocuklarına rehberlik edebilmesi, ergenlerin interneti daha dengeli kullanmasına yardımcı olmakta ve bu da onları çevrimiçi mağduriyet deneyimlerinden korumaktadır. Öte yandan, ergenlerin öz yeterlik düzeyleri bu ilişkide belirleyici bir rol oynamamıştır. Yani, dijital ebeveynlik becerileri ergenlerin genel öz yeterlik algılarını güçlendirse de, onları siber mağduriyet riskinden ek olarak korumamaktadır. Özetle bu sonuçlar, dijital ebeveynliğin siber mağduriyete karşı koruyucu etkisinin doğrudan değil, daha çok ergenlerin dijital bağımlılıklarını azaltma yoluyla işlediğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, siber mağduriyete ilişkin önleme programlarında ebeveynlerin dijital becerilerinin güçlendirilmesinin yanı sıra, ergenlerin aşırı internet kullanımını dengelemeye yönelik stratejiler geliştirilmesi de kritik önem



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

taşımaktadır. Sonuçlar, ortaokul döneminde siber mağduriyete ilişkin potansiyel bireysel ve çevresel risk faktörleri hakkındaki bilgiyi genişleterek literatüre katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: dijital ebeveynlik, siber mağduriyet, seri aracılık, dijital bağımlılık, öz yeterlik

Kaynakça

Arıcak, O. T., Tanrıkulu, T., ve Kınay, H. (2012). Siber mağduriyet ölçeği'nin ilk psikometrik bulguları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 1-6.

Chen, J. & Chen, L. (2020). Cyberbullying among adolescents in Taiwan, Hong Kong, and Mainland China: A cross-national study in Chinese societies. *Pacific Journal of Social Work and Development*, 30(3), 227-241.

Elsaesser, C., Russell, B., Ohannessian, C. M., & Patton, D. (2017). Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying. *Aggression and Violent Behavior*, 35, 62-72.

Gardella, J. H., Fisher, B. W., & Teurbe-Tolon, A. R. (2017). A systematic review and meta-analysis of cyber-victimization and educational outcomes for adolescents. *Review of Educational Research*, 87(2), 283-308.

Hayes, A. F. (2018). Introduction mediation, moderation and conditional process analysis: A regression-based approach (2nd ed.). The Guilford Press.

Heppner, P. P., Wampold, B. E., Jr. Kivlighan, D. M. (2008). Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri. (D. M. Siyez, Çev. ed.). Mentis Yayıncılık.

Kaçmaz, C., Cumurcu, H. B. ve Çelik, O. T. (2023). Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlilik analizi. *Bağımlılık Dergisi*, 24(4), 495-506.

Manap, A., ve Durmuş, E. (2020). Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği'nin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 978-993.

Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., Inglés, C. J., & Escortell, R. (2020). Cyberbullying and social anxiety: A latent class analysis among Spanish adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(406), 1-13.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Shengyao, Y., Salarzadeh Jenatabadi, H., Mengshi, Y., Minqin, C., Xuefen, L., & Mustafa, Z. (2024). Academic resilience, self-efficacy, and motivation: The role of parenting style. *Scientific Reports*, 14(1), 5571.

Trompeter, N., Bussey, K., & Fitzpatrick, S. (2018). Cyber victimization and internalizing difficulties: The mediating roles of coping self-efficacy and emotion dysregulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46, 1129-1139.

Telef, B. B. ve Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği; geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-187.

Türen, Ş., & Bağçeli Kahraman, P. (2024). The predictive relationships between children's digital game addiction tendencies and mothers' digital parenting awareness and digital literacy levels. *Education and Information Technologies*, 30, 3115–3144.

Uludaşdemir, D. & Küçük, S. (2019). Cyber bullying experiences of adolescents and parental awareness: Turkish example. *Journal of Pediatric Nursing*, 44, e84-e90.

Yaman, F., Dönmez, O., Akbulut, Y., Kabakçı-Yurdakul, I., Çoklar, A. N. ve Güyer, T. (2019). Ebeveynlerin dijital ebeveynlik yeterliklerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 199(44), 149-172.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Duygusal Zeka ile İşe Bağlılık Arasındaki İlişkide Kariyer Uyumluluğunun Aracılık Rolünün Path Analizi Yoluyla Test Edilmesi

Ahmet Kara ¹ & Ali Eryılmaz ²

¹ Psikoloji, Kastamonu Üniversitesi

² Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

İşe bağlılık, kişinin işiyle güçlü bir şekilde özdeşim kurması olarak karakterize edilmektedir (Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2014). Başka bir tanımda işe bağlılık; kişinin işine özverili, coşkulu ve konsantrasyonlu bir şekilde katılıp bundan tatmin alarak olumlu zihinsel bir duruma sahip olmasıdır (Bakker & Albrecht, 2018). Buna ek olarak işe bağlılığının göstergeleri; işe yoğunlaşma, işe adanma ve işe istek duyma olarak belirlenmiştir (Eryılmaz ve Doğan, 2012).

Literatürde işe bağlılığı etkileyen birtakım faktörler yer almaktadır. Bu faktörlerden birisi duygusal zekadır. Duygusal zeka, bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularını anlaması, düzenlemesi ve kullanması yeteneği olarak ifade edilmektedir (Schutte, Malouff, Simunek, McKenley & Hollander, 2002). Başka bir ifadeyle duygusal zeka, bireyin duygularını algılaması, düşünmesini kolaylaştıracak duyguları üretmesi, duygusal anlamlara erişmesi ve duygularını düzenlemesi yeteneği olarak tanımlanmaktadır (McCleskey, 2014). Ayrıca duygusal zeka çok boyutlu bir kavram olarak bilinmektedir. Diğer bir deyişle duygusal zeka; duygusal tanıma, duygusal kolaylaştırma ve duygusal düzenleme gibi alt bileşenleri içeren bir yapı olarak kavramsallaştırılmıştır (Kayıhan ve Arslan, 2016). İşe bağlılığı etkileyen diğer bir faktör ise kariyer uyumluluğudur. Kariyer uyumluluğu, bireyin mesleki rollerindeki değişiklikler veya kariyer gelişimlerinde beklenen görevler, krizler ve geçişlerle başa çıkma kaynağı olarak tanımlanmaktadır (Savickas & Porfeli, 2012). Kariyer uyumluluğu, uyum yetenekleri olarak bilinen dört psiko-sosyal kaynaktan oluşan bir yapıya sahiptir. Bunlardan birincisi olan kariyer ilgi; bireyin mesleki bir geleceğinin farkında olması ve kariyer planlama yapma yeteneğidir. İkinci uyum yeteneği olan kariyer kontrol, bireyin kariyer gelişimini yapılandırırken kişisel sorumluluk inancını ve mesleki geleceği üzerindeki kişisel kontrolünü yansıtmaktadır. Üçüncü uyum yeteneği olan kariyer merak, bireyin benliğini ve gelecek senaryolarını fark ederek kendini ve çevresini keşfetme eğilimidir. Dördüncü uyum yeteneği olan kariyer güven ise, bireyin kariyer sorunlarıyla yüzleşerek bunları çözebilmesine yönelik geliştirdiği güven duygusudur (Savickas, 2005). Öte yandan literatürde öğretmenlerin duygusal zekaları ile işe bağlılıkları arasındaki ilişkide kariyer uyumluluklarının aracı rolünü tespit etmeye yönelik bir path analizi modeline rastlanmaması, bu



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

araştırmanın özgün olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak bu çalışmada öğretmen örnekleminde duygusal zeka ile işe bağlılık arasındaki ilişkide kariyer uyumluluğunun aracılık rolünün path analizi yoluyla test edilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmanın modeli olarak ilişkisel desen tercih edilmiştir. Bunun seçilmesinin nedeni ise duygusal zeka, kariyer uyumluluğu ve işe bağlılık arasındaki ilişkilerin gücü ve yordama katsayıları belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın dısal değişkeni duygusal zeka, aracı değişkeni kariyer uyumluluğu ve içsel değişkeni ise işe bağlılık olarak tanımlanmıştır. Araştırmaya 252 öğretmen (YaşOrt: 36.15, YaşSs: 8.44) dahil edilmiştir. Bu öğretmenlerin 192 kadın (%76.2) ve 60 erkektir (%23.8). Veri toplama araçları olarak Duygusal Zekâ Ölçeği, Kariyer Uyumluluğu Ölçeği ve Utrecht İşe Bağlılık Ölçeğinden yararlanılmıştır. Veriler ilk önce ön analiz işlemlerine (normallik, Cronbach alfa güvenirlik değeri, korelasyon ve çoklu doğrusallık) tabi tutulmuştur (Field, 2013; Kline, 2019; Nunnally, 1979). Ardından bu çalışmada gözlenen değişkenler (duygusal zeka, kariyer uyumluluğu ve işe bağlılık) arasındaki ilişkilerin yönü ve yordama düzeylerinin açığa çıkarılması amaçlandığı için veriler path analizi yaklaşımı ile analiz edilmiştir (Kline, 2019). Bu kapsamda test edilen path modelin veri ile uyumlu olup olmadığını tespit etmede bazı uyum iyiliği indeksleri (χ^2/df , TLI, RFI, CFI, IFI, NFI, RMSEA) dikkate alınmıştır (Hu & Bentler, 1998; Schermelleh-Engel et al., 2003). Ayrıca bu path modelin geçerliğini ortaya koymada standartlaştırılmış yol katsayıları, t değerleri ve standartlaştırılmış faktör yükleri kullanılmıştır (Hayes, 2017). Son olarak duygusal zeka ile işe bağlılık arasındaki ilişkide kariyer uyumluluğunun aracılık rolünün anlamlı olup olmadığı 1.000 yeniden örnekleme yapılarak bootstrap analizi ile incelenmiştir (Shrout & Bolger, 2002).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre duygusal zekadaki bir birimlik artış, kariyer uyumluluğundaki 0.51 birimlik artışla ilişkilidir. Ayrıca kariyer uyumluluğundaki bir birimlik artış, işe bağlılıktaki 0.76 birimlik artışla ilişkili olduğu bulunmuştur. Bunun yanında duygusal zekadaki bir birimlik artış, işe bağlılıktaki 0.17 birimlik artışla ilişkili olduğu saptanmıştır. Bunlara ek olarak açıklanan varyans (R^2) değerlendirildiğinde; duygusal zeka ve kariyer uyumluluğu, işe bağlılığa ait varyansın %74'ünü açıkladığı gözlenmiştir. Son olarak duygusal zeka ile işe bağlılık arasındaki ilişkide kariyer uyumluluğunun dolaylı etkisinin anlamlılığını test etmede bootstrap analizi kullanılmıştır. Yapılan bootstrap analizine göre duygusal zeka ile işe bağlılık arasındaki ilişkide kariyer uyumluluğunun dolaylı etkisinin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: duygusal zeka, kariyer uyumluluğu, işe bağlılık, path analizi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Bakker, A. B., & Albrecht, S. (2018). Work engagement: current trends. *Career Development International*, 23(1), 4-11. <https://doi.org/10.1108/CDI-11-2017-0207>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD–R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389-411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Eryılmaz, A., & Doğan, T. (2012). Subjective well-being at work: Investigating of psychometric properties of Utrecht work engagement scale. *Turkish Journal Clinical Psychiatry*, 15(1), 49-55.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford.
- Hu, L., & Bentler, P. M. 1999. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kayihan, Ş. N., & Arslan, S. (2016). Duygusal zekâ ölçeği: bir ölçek uyarlama çalışması. *FSM İlmi Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (7), 137-145.
- Kline, R.B. (2019). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford.
- McCleskey, J. (2014). Emotional intelligence and leadership: A review of the progress, controversy, and criticism. *International Journal of Organizational Analysis*, 22(1), 76–93. <https://doi.org/10.1108/IJOA-03-2012-0568>
- Nunnally, J. C. (1979). *Psychometric theory*. McGraw-Hill Book Company.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661–673. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23–74. <http://www.mpr-online.de>

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769–785. <https://doi.org/10.1080/02699930143000482>

Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: new procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422–445. <https://doi.org/10.1037//1082-989x.7.4.422>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Lise Öğrencilerinin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Geliştirilmesi

Büşra Alper Duman ¹ & Habib Özkan ¹

¹ Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep Üniversitesi

Problem Durumu

1984'te yayımlanan Dünya Sağlık Örgütü Tüzüğüne göre sağlık kavramı; yalnızca hastalık veya bir sakatlığın olmaması değil bireyin fiziksel, sosyal ve ruhsal olarak tam bir iyilik halini kapsamaktadır. Dünya Sağlık Örgütünün bu tanımına göre bireyin sağlıklı olabilmesi için yalnızca problemlerinin olmaması yeterli görülmeyip tam bir iyilik halinde olması beklenmektedir. Bu nedenle zamanla psikoloji biliminde bireyin güçlü yönlerine odaklanılarak tam bir iyilik halinde olmasını hedefleyen pozitif psikoloji yaklaşımı giderek yaygınlaşmıştır. 1998 yılında Amerikan Psikoloji Derneği başkanlığı görevine gelen Martin Seligman pozitif psikoloji yaklaşımının kurucusu olarak kabul edilmektedir. Pozitif psikoloji yaklaşımı birden fazla tanıma sahip olmasına karşın temel olarak kişinin yaşamını anlamlı hale getiren olguların bilimsel olarak incelenmesi ve üzerinde çalışılmasıdır (Bulut ve Subaşı, 2020). 1999 yılında Martin Seligman öncülüğünde gelişmeye başlayan pozitif psikoloji ile birlikte pozitif örgütsel davranış kavramı da ortaya çıkmıştır. Pozitif psikoloji bireyin güçlü yönlerine odaklanarak insanların tatmin edici ve anlamlı bir yaşam sürmelerine katkı sağlamayı amaçlar ve bu amaç doğrultusunda bireyin umut, iyimserlik, öz-yeterlik ve dayanıklılık gibi olumlu psikolojik kaynaklarına vurgu yapar (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Pozitif örgütsel davranış ise bu olumlu psikolojik kaynakları örgüt bağlamında ele alarak hem bireyin hem de örgütlerin performansını artırmayı hedefler. Bu doğrultuda pozitif psikoloji ve pozitif örgütsel davranış yaklaşımlarının birleşimi pozitif psikolojik sermaye kavramının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu kapsamda pozitif psikolojik sermaye kavramı; gelişmekte olan pozitif psikolojiyi, çalışan bireylerin pozitif psikolojik durumlarını ve pozitif örgütsel davranışları bir bütün olarak anlatmak amacıyla kullanılabilir (Yıldırım ve Tösten, 2019). Pozitif psikolojik sermaye, bireylerin stres ve tükenmişlikle başa çıkma becerilerini, yenilikçi davranışlarını ve problem çözme yeteneklerini güçlendiren önemli bir psikolojik kaynak olarak öne çıkmaktadır. Pozitif psikolojik sermayenin en kritik özelliği durumsal ve geliştirilebilir olmasıdır; yani eğitim, mentorluk ve liderlik geliştirme programları aracılığıyla artırılması ve yönetilmesi mümkündür (Luthans ve arkadaşları, 2007; Luthans, Avolio, Avey ve Norman, 2007). Pozitif psikolojik sermayenin geliştirilebilir bir yapı olması, bu kavramın özellikle gelişimsel olarak değişim ve dönüşümün yoğun yaşandığı dönemlerde desteklenmesini önemli hale getirmektedir. Bu bağlamda ergenlik dönemi, bireyin kimlik oluşumu,

öz-değer algısı, duygu düzenleme becerileri ve sosyal ilişkilerinin şekillendiği kritik bir gelişim evresi olmakla birlikte bu dönemde artan akademik, sosyal ve duygusal talepler karşısında stres ve belirsizlikle baş etmede zorlanabilmektedirler (Steinberg, 2017). Bu nedenle, umut, öz-yeterlik, iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık gibi pozitif psikolojik sermaye bileşenlerinin bu dönemde güçlendirilmesi, ergenlerin psikolojik iyi oluşunu ve yaşam doyumunu artırmada önemli bir rol oynayabilir. Dolayısıyla ergenlik döneminin pozitif psikolojik sermayenin geliştirilmesine yönelik çalışmaların uygulanması yönünden uygun bir dönem olduğu düşünülmektedir. Ergenlik, bireyin çocuklukla yetişkinlik arasında geçiş yaptığı, duygusal dalgalanmaların yoğun, kimlik arayışının belirgin olduğu bir evredir (Santrock, 2018). Bu durum, ergenleri stres, kaygı, umutsuzluk ve düşük öz-yeterlik gibi olumsuz duygusal deneyimlere karşı daha hassas hale getirebilir. Pozitif psikolojik sermaye bileşenleri, bu risk faktörlerine karşı koruyucu bir işlev görerek bireyin psikolojik iyi oluşunu desteklemektedir (Avey, Luthans, ve Jensen, 2009). Bu kapsamda ergenlerin gelişimsel özellikleri dikkate alındığında, pozitif psikolojik sermayeyi desteklemeye yönelik müdahalelerin bu dönemde uygulanması büyük önem taşımaktadır. Yıldırım (2020), Türkiye’de psikolojik sermaye ile ilgili yapılan çalışmaları derlediği incelemesinde görüldüğü üzere yetişkinler ve çalışanlar üzerine yapılan araştırmalar ağırlıkta olup ergenler üzerinde yapılmış çalışmalara ise rastlanmamıştır. Bu durum, ergenlerin pozitif psikolojik sermayelerini geliştirmeye yönelik psikoeğitim programlarının önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, lise öğrencilerinin pozitif psikolojik sermaye düzeylerini artırmaya yönelik olarak geliştirilen psikoeğitim programının etkililiğini incelemektir. Araştırma, ergenlerin gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak, onların umut, öz yeterlik, iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerini güçlendirmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda elde edilen bulguların, ergenlerin psikolojik iyi oluşlarını destekleyen eğitimsel ve psikolojik müdahale programlarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada 8 haftalık Lise Öğrencilerinin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Geliştirilmesi Psikoeğitim Programı’na katılan lise öğrencileri ile programa katılmayan öğrencilerin pozitif psikolojik sermayelerindeki farklılığı ortaya koymak amacıyla nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı iç içe karma desen kullanılmıştır. İç içe karma desen, temel araştırma desenine (nicel ya da nitel) farklı türden destekleyici bir yöntem eklenerek verilerin zenginleştirilmesini amaçlayan bir karma araştırma yaklaşımıdır (Atalay & Mazlum, 2017). 8 haftalık psikoeğitim programının öğrencilerin pozitif psikolojik sermayelerini artırma konusundaki etkililiğini test etmek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ön test- son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen, katılımcıların rastgele olarak deney ve kontrol gruplarına atanarak, her iki gruba uygulama öncesinde ön test ve sonrasında son test yapıldığı, böylece müdahalenin etkisinin değerlendirildiği bir deneysel araştırma modelidir (Kılıç & Güngör Aytar,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

2017). Kontrol grubu, müdahalenin uygulanmadığı grup iken; deney grubu bağımsız değişkenin etkisinin gözlemlendiği gruptur. Ön testler ise gruplar arasındaki başlangıç farklılıklarını belirlemek ve bu farklılıkların sonuçlar üzerindeki etkisini kontrol altına almak amacıyla kullanılır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2011). Bu kapsamda ön test ve son test olarak Atila ve Dönmez (2022) tarafından geliştirilen Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği uygulanacaktır. Nicel araştırma yönteminin ardından uygulanan programla ilgili katılımcı görüşlerini analiz etmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılacaktır. Betimsel tarama modeli ise nitel araştırmalarda mevcut bir durumu olduğu gibi tanımlamak ve detaylı bilgi sunmak amacıyla kullanılan bir yaklaşımdır (Demir, 2023).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

8 haftalık Lise Öğrencilerinin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Geliştirilmesi Psikoeğitim Programı'nın uygulanmasının ardından deney grubunda yer alan katılımcıların Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği (Atila ve Dönmez, 2022) ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılık olması, programın deney grubundaki katılımcıların pozitif psikolojik sermayelerinin artırılması/geliştirilmesi bakımından etkili olması beklenmektedir. Deney ve kontrol grubu arasındaki son test sonuçlarının arasında anlamlı bir fark olması ve program uygulandıktan sonra katılımcıların programdan memnun kalarak bu yönde görüş bildirmeleri beklenen sonuçlar arasındadır. Ayrıca kontrol grubundaki katılımcılara herhangi bir eğitim programı uygulanmayacağı için kontrol grubunun ön test- son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olmaması beklenmektedir. Yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların psikolojik sermayenin geliştirilebilir bir yapı olduğu öne süren kuramsal araştırma (Luthans, 2002; Luthans, Youssef ve Avolio, 2007; Luthans ve Avolio 2009) ve deneysel çalışmaların (Luthans vd. 2006; Russo ve Stoykova, 2015; Bauman, 2014) sonuçları ile uyumlu olması, psikolojik sermayenin eğitim programları yoluyla geliştirilebileceğini göstermesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: pozitif psikoloji, pozitif psikolojik sermaye, öz yeterlik, umut, psikolojik dayanıklılık

Kaynakça

- Atalay, A., & Mazlum, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde araştırma yönteminin belirlenmesi (ss. 1-21). Route Educational and Social Science Journal.
- Atila, F., & Dönmez, B. (2022). Psikolojik sermaye algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1), 48–72.
- Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. Human Resource Management, 48(5), 677–693.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bauman, L.V. (2014). The impact of a psychological capital intervention on college student well-being. Unpublished doctoral dissertation, Azusa Pacific University.

Bulut, S., & Subaşı, M. (2020). Pozitif psikolojiye giriş. Pozitif psikoloji, 1-15.

Demir, E. (2023). Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri üzerine betimsel inceleme. Sosyal Bilimler Dergisi, 15(2), 123-145.

Kılıç, K. M., & Güngör Aytar, F. A. (2017). Sosyal beceri eğitim programının sosyal beceri davranışları üzerindeki etkisinin ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen ile incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 42(191), 185–204.

Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. Academy of Management Executive, 16(1), 57-72.

Luthans, F., Avey, J.B., Avolio, B.J., Norman, S.M., and Combs, G.M. (2006). Psychological capital development: Toward a micro-intervention. Journal of Organizational Behaviour, 27, 387-393.

Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. Personnel Psychology, 60, 541–572.

Luthans, F. and Avolio, B.J. (2009). The “point” of positive organizational behavior. Journal of Organizational Behavior , 30, 291-307.

Luthans, F., Youssef, C.M. and Avolio, B.J. (2007). Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior. In D. Nelson and C.L. Cooper (Eds.), Positive organizational behavior: Accentuating the positive at work, (pp. 9-24), Thousand Oaks.

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior. In D. Nelson & C. L. Cooper (Eds.), Positive organizational behavior: Accentuating the positive at work (pp. 9–24).

Russo, S.D. and Stoykova, P. (2015). Psychological capital intervention (PCI): A replication and extension. Human Resource Development Quarterly, 26(3), 329-347.

Santrock, J. W. (2018). Adolescence (17. baskı). McGraw-Hill Education.

Seligman, M. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. American Psychologist, 55(1), 5-14.

Steinberg, L. (2017). Adolescence (11th ed.). McGraw-Hill Education.

Yıldırım, İ., & Tösten, R. (2019). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile mesleki adanmışlıklarının incelenmesi. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, 10–17.

Yıldırım, M. (2020). Psikolojik sermaye kavramının Türkiye örneklemindeki yansımaları ve yeni araştırma fırsatları. Pozitif psikoloji ve psikolojik sermaye (ss. 67-85). Özgür Yayınları.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Doomscrolling and Mental Health: The Mediating Role of Psychological Inflexibility

Gizem Ekici ¹ & Abdullah Faruk Kılıç ²

¹ Guidance and Physiological Counselling, Trakya University

² Educational Sciences, Trakya University

Problem Statement

Doomscrolling, defined as the compulsive and prolonged engagement with distressing or negative news content on digital platforms, has become increasingly prevalent in recent years, particularly among younger populations who are continuously exposed to online information streams (Sharma et al., 2022). Recent surveys indicate that nearly half of millennials and more than half of Gen Z individuals report engaging in this behavior on a regular basis (Newsweek, 2024). Although individuals may initially engage in doomscrolling as an attempt to seek information or cope with uncertainty, accumulating evidence shows that it paradoxically intensifies distress rather than alleviating it. Specifically, doomscrolling has been consistently linked to lower levels of well-being, optimism, and life satisfaction, along with increased symptoms of anxiety, depression, stress, and physical health problems (Buchanan et al., 2021; Kaya & Griffiths, 2023).

Emerging research has started to uncover the psychological mechanisms that underlie these associations. Variables such as mindfulness, secondary traumatic stress, resilience, and intolerance of uncertainty have been found to mediate the relationship between doomscrolling and mental health outcomes (Taskin et al., 2024; Türk-Kurtça & Kocatürk, 2025). Among these, psychological inflexibility has recently gained particular attention as a central vulnerability factor. Rooted in the theoretical framework of Acceptance and Commitment Therapy (ACT; Hayes et al., 2006), psychological inflexibility reflects rigid behavioral patterns characterized by experiential avoidance and cognitive fusion, which hinder adaptive functioning and engagement in value-driven actions. Prior findings indicate that this construct contributes to various forms of problematic digital media use, including smartphone and internet addiction, thereby increasing susceptibility to poor mental health outcomes (Chou et al., 2017; Kuru & Çelenk, 2021).

Drawing on prior evidence, the current study examines the association between doomscrolling and depression, anxiety, and stress, with the mediating role of psychological inflexibility, which has not yet been empirically explored among university students. Elucidating this mechanism may offer



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

important implications for mental health professionals by informing the design of preventive interventions and therapeutic practices grounded in ACT, to lessen the adverse effects of doomscrolling on young adults' mental health.

Method

The present study employed a convenience sampling method to recruit participants from the university students in Türkiye. The final sample comprised 349 undergraduate students after data cleaning and outlier check. Among these, 251 were female (71.9%), 97 were male (27.8%), and one participant preferred not to disclose their gender (0.3%). Participants' ages ranged from 17 to 57 years ($M = 23.23$, $SD = 6.13$). The largest proportion of the sample fell within the 20–22 age range (62.8%), representing the majority of respondents. A smaller proportion were 17–19 years old (10.9%) or 23–25 years old (13.2%), while 13.1% of the participants were aged 26 or older. Regarding daily social media use, most participants reported spending a moderate amount of time online. Specifically, 134 participants (38.4%) used social media for 1–3 hours per day, and 126 participants (36.1%) reported 3–5 hours per day. Additionally, 78 participants (22.3%) used social media for five hours or more, while 11 participants (3.2%) indicated spending less than one hour per day on social media. Four data collection instruments were utilized in the current study. These were Doomscrolling Scale (Satıcı et al., 2023), Acceptance and Action Questionnaire - II (Yavuz et al., 2016), Depression Anxiety Stress Scale - 21 (Sarıçam, 2018), and demographic information form. The study received ethical approval from the Trakya University Human Subjects Ethics Committee on February 10, 2025. Data were collected using the online platform METU Survey. In addition to classroom-based administration conducted with the permission of instructors, the survey link was also disseminated through online platforms to reach a broader group of participants. Participants were informed about the purpose of the study and provided informed consent prior to participation. Completion of the survey required approximately seven minutes.

Prior to the main analysis, preliminary analyses were conducted, including data screening, missing values and outliers, and assumption checks to ensure suitability for mediation analysis. Confirmatory factor analysis was utilized to verify the factor structures of the measurement instruments, and Cronbach's alpha coefficients were calculated to assess internal consistency reliability. Subsequently, mediation analysis was conducted using PROCESS macro for SPSS to examine the mediating role of psychological inflexibility in the relationship between doomscrolling and depression, anxiety, and stress.

Expected/Temporary Results

To elucidate the potential mediating role of psychological inflexibility in the relationship between doomscrolling and mental health outcomes, three separate mediation analyses were conducted. The



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

results consistently pointed to a robust indirect pathway across all three models. Specifically, the findings revealed that doomscrolling was a significant positive predictor of psychological inflexibility ($\beta = .10$, 95% BootCI [.078, .12]). In turn, psychological inflexibility acted as a significant predictor of anxiety ($\beta = .69$, 95% BootCI [.61, .77]), depression ($\beta = .73$, 95% BootCI [.65, .81]), and stress ($\beta = 0.64$, 95% BootCI [.56, .71]).

Bootstrapping analyses confirmed that the indirect effects of doomscrolling on anxiety (indirect effect = 0.07, 95% BootCI [.052, .083]), depression (indirect effect = 0.07, 95% BootCI [.057, .088]), and stress (indirect effect = 0.06, 95% BootCI [.048, .078]) through psychological inflexibility were statistically significant. Furthermore, since the direct effects of doomscrolling on anxiety, depression, and stress remained significant, the results indicate that psychological inflexibility serves as a partial mediator in these relationships. In sum, these findings provide comprehensive and compelling evidence that doomscrolling affects adverse mental health outcomes not only directly but also indirectly by elevating individuals' levels of psychological inflexibility.

Keywords: doomscrolling, depression, anxiety, stress, psychological inflexibility, mediation analysis

References

- Buchanan, K., Aknin, L. B., Lotun, S., & Sandstrom, G. M. (2021). Brief exposure to social media during the COVID-19 pandemic: Doom-scrolling has negative emotional consequences, but kindness-scrolling does not. *PLOS ONE*, 16(10), Article e0257728. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257728>
- Chou, W.-P., Lee, K.-H., Ko, C.-H., Liu, T.-L., Hsiao, R. C., Lin, H.-F., & Yen, C.-F. (2017). Relationship between psychological inflexibility and experiential avoidance and internet addiction: Mediating effects of mental health problems. *Psychiatry Research*, 257, 40–44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2017.07.021>
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1–25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>
- Kaya, B., & Griffiths, M. D. (2023). Intolerance of uncertainty and mental wellbeing: The mediating and moderating role of doomscrolling. *Behaviour & Information Technology*, 44(10), 2323–2332. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2024.2314747>
- Kuru, T., & Çelenk, S. (2021). The relationship among anxiety, depression, and problematic smartphone use in university students: The mediating effect of psychological inflexibility. *Alpha Psychiatry*, 22(3), 159–164. <https://doi.org/10.5455/apd.136695>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Newsweek. (2024, May 2). Gen Z has a doomscrolling problem. Newsweek. <https://www.newsweek.com/gen-z-doomscrolling-problem-2065999>

Sarıçam, H. (2018). The psychometric properties of Turkish version of Depression Anxiety Stress Scale-21 (DASS-21) in community and clinical samples. *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*, 7(1), 19–30. <https://doi.org/10.5455/JCBPR.274847>

Satici, S. A., Gocet Tekin, E., Deniz, M. E., & Satici, B. (2023). Doomscrolling Scale: Its association with personality traits, psychological distress, social media use, and wellbeing. *Applied Research in Quality of Life*, 18(2), 833–847. <https://doi.org/10.1007/s11482-022-10110-7>

Sharma, B., Lee, S. S., & Johnson, B. K. (2022). The dark at the end of the tunnel: Doomscrolling on social media newsfeeds. *Technology, Mind, and Behavior*, 3(1), 1–13. <https://doi.org/10.1037/tmb0000059>

Taskin, S., Yildirim Kurtulus, H., Satici, S. A., & Deniz, M. E. (2024). Doomscrolling and mental well-being in social media users: A serial mediation through mindfulness and secondary traumatic stress. *Journal of Community Psychology*, 52(3), 512–524. <https://doi.org/10.1002/jcop.23111>

Türk-Kurtça, T., & Kocatürk, M. (2025). Beyond the scroll: Exploring how intolerance of uncertainty and psychological resilience explain the association between trait anxiety and doomscrolling. *Personality and Individual Differences*, 233, Article 112919. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112919>

Yavuz, F., Ulusoy, S., Iskin, M., Esen, F. B., Burhan, H. S., Karadere, M. E., & Yavuz, N. (2016). Turkish version of Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II): A reliability and validity analysis in clinical and non-clinical samples. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 26(4), 397–408. <https://doi.org/10.5455/bcp.20160223124107>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Romantik İlişkilerde Bağlanma Yaralanmaları

Esra Celep

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Ordu Üniversitesi

Problem Durumu

İnsan sosyal bir varlıktır ve sürekli hayatında çeşitli ilişkiler içerisine girmektedir. Bu ilişkiler çatısı adı altında bazı yakın ilişkilerde bulunmaktadır (Terzi, Özbay, 2016). Yakın ilişkiler alanında arkadaşlık, aile, akrabalık ve romantik ilişkiler yer almaktadır. Bu ilişkiler yaşamın çeşitli evrelerinde meydana gelmektedir (Terzi, Özbay, 2016). Yakın ilişkilerden olan romantik ilişkiler çoğu araştırmacının araştırma konusu olmuştur. Çünkü romantik ilişki denilince çoğu insanın aklına sadece aşk gelse de aslında bu kavram içerisinde bağlanma, destek ve ait olma gibi kavramlar da bulunmaktadır (Terzi, Özbay, 2016). Romantik ilişkiler, Erikson'un Psikososyal Gelişim Evrelerine göre "Yakınlığa karşı yalıtılmışlık" döneminde bireyin hayatında önemli bir yer edinmektedir. Bu dönemin yaş grubu 18-25 yaş aralığı ve üniversite yıllarına denk gelmektedir. Bu dönemi başarıyla sonuçlandıran bireyler hayatlarında olumlu ilişkiler kurarken başarısız olanlar yalıtılmışlık yaşamaktadır. Bu yalıtılmışlıkla beraber ilişkide karşı tarafa bağlanma sorunu yaşamaktadır (Terzi, Özbay, 2016). Romantik ilişkideki bağlanmayı ele alan kuram bağlanma kuramıdır. Bağlanma kuramı bireylerin karşı tarafa bağlanma ilişkilerini açıklamaktadır (Terzi, Özbay, 2016).

Bağlanma, bireylerin yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir (Terzi, 2014). Bu süreçte ilk olarak bebeklik döneminde birincil bağlanma bakıcıya olurken, yetişkinlik döneminde ise romantik ilişkilerde partnere olmaktadır (Terzi, Özbay, 2016). Bu bağlanma bebek ve birincil bağlanma arasında meydana gelirken pek çok dinamikten etkilenir ve ortaya çeşitli bağlanma stilleri çıkmaktadır (Terzi, Özbay, 2016). Bağlanma stilleri, bireyin kendilik algısı ile karşı taraftan beklentileri ile gelişir ve bu bebeklikten yetişkinliğe kadar devam eder. Bağlanma stilleri; güvenli, kaygılı-kararsız, kaygılı-kaçınan şeklinde 3 tanedir. Güvenli bağlanma gösteren bireyler, bağlandıkları birey ortamdan uzaklaştığında kaygı gösterirler fakat yeniden yan yana olduklarında bir rahatlama ile devam ederler. Kaygılı-kararsız stiline sahip olan bireyler, bağlandıkları kişiden uzaklaştığında yoğun bir şekilde kaygı yaşarlar ve öfke duyarlar, strese girerler (Terzi, Özbay, 2016). Bağlandıkları kişi ortama geldiğinde rahatlama yaşayamazlar ve partnerlerine yapışma eğilim gösterirler (Terzi, 2014). Çünkü partnerlerinin tekrar onları bırakıp gideceği korkusunu yaşarlar ve partnerlerini bırakmak istemezler. Kaçınan stiline sahip olanlar ise, bağlandıkları kişiden uzaklaştıklarında herhangi bir tepki vermezler ve bağlandıkları kişi ortama geldiğinde ona karşı yakınlık davranışında bulunmazlar (Terzi, 2014).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Karşı taraftan herhangi bir yakınlık davranışını kurma beklentisine de girmezler. Bireyler çocukluklarında geliştirdikleri bu bağlanma stiline göre yetişkin dönemde bağlanma yaşarlar (Terzi, Özbay, 2016). Güvensiz bağlanan birey yetişkinlikte güvensiz bağlanacağı gibi güvenli de bağlanabilir. Bu sebeple bağlanma çocuklukta olduğu kadar yetişkinlikte de önemlidir.

Çiftler ilişkilerinde bu bağlanmadan ötürü duygusal strese yol açacak çeşitli olaylar deneyimleyebilirler. Bu olay ve durumlar bağlanmayla ilişkili olduğu için “bağlanma yaralanmalarına” işaret etmektedir.

Bu çalışma üniversiteli öğrencilerin bilişsel çarpıtma düzeylerinin ilişkilerinde bağlanma yaralanmaları yaşamalarına etkisini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmada amaç; çift terapilerinde, psikolojik danışmada ve bağlanma literatüründe yeni bir kavram olan bağlanma yaralanmaları yaşayan insanların yaşadıkları bu olayları belirlemek, bu olaylar doğrultusunda hissettikleri duyguları, düşünceleri belirlemek ve çalışma grubundaki bu bireylerin cevaplarından hareketle elde edilen bulguların analizini yapmaktır (Terzi, 2016). Bu nedenle çalışmada 2 ölçek kullanılmıştır. Biri Romantik İlişkilerde Bağlanma Ölçeği (RİBYÖ), diğeri ise Bilişsel Çarpıtma Ölçeği (BÇÖ)’dir. Bu 2 ölçek 360 kişiye uygulanmıştır ve elde edilen bulgular analiz edilip iki ölçek arasındaki korelasyon tartışılacaktır.

Yöntem

Bu çalışma ölçek geliştirme çalışmasına bağlı olarak bağlanma yaralanmalarını ortaya koymaya yönelik nicel bir çalışmadır. Nicel araştırma yöntemlerinden ise betimsel modelden yararlanılmıştır. Betimsel çalışmalar, mevcut olan bir durumu olayı belirli standartlar çerçevesinde değerlendirmede kullanılır. Amaç, durumu etrafıca ortaya koymaktır (Ağır, 2007).

Evren ve Örneklem

Yapılan araştırmanın evrenini, 237’si kadın, 123’ü erkek olmak üzere toplamda 360 gönüllü katılımcılar oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplamak için bazı ölçek araçları kullanılmıştır. Bunlar:

Kişisel Bilgi Formu: Bu form, katılımcılardan bazı kişisel bilgiler alınarak oluşturulmuştur. Bu kişisel bilgi formunda katılımcılardan cinsiyet, yaş, okudukları üniversite, sınıf düzeyleri, mevcut ve daha önce bir ilişkileri olup olmadığı sorulmuştur.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Romantik İlişkilerde Bağlanma Yaralanmaları Ölçeği (RİBYÖ): Romantik İlişkilerde Bağlanma Yaralanmaları Ölçeği (RİBYÖ), üniversitede okuyan bireylerin mevcut ilişkilerinde veya daha önce ki ilişkilerinde tecrübe ettikleri bağlanma yaralanmalarını belirlemeye yönelik geliştirilmiştir (Terzi, Özbay, 2016). Ölçeğin ilk aşamasında katılımcılara “İlişkiniz başladığından beri ilişkinizi olumsuz yönde etkilediğini düşündüğünüz kritik olumsuz bir olay, bir durum yaşadığınız oldu mu? Oldu ise bu nedir?” şeklinde bir soru soruldu. Ölçek 17 maddeden ve 2 boyuttan oluşmaktadır. Boyutları güvensiz bağlanma ve travmadır. Ölçek, 5’li likert tipi ile hazırlanmıştır.

Bilişsel Çarpıtma Ölçeği (BÇÖ): John Briere tarafından geliştirilen bilişsel çarpıtma ölçeği (BÇÖ), 40 maddeli ve 5 boyutlu bir ölçektir. Boyutları; benliğin değerlendirilmesi, kendini suçlama, çaresizlik, umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görmedir (Briere, 2000). Ölçek 5’li likert tipi şeklinde hazırlanmıştır (Briere, 2000).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Romantik ilişkilerde bağlanma yaralanmalarına yol açan olayları belirlemeye yönelik olarak yapılan bu çalışmada 237’si kadın, 123’ü erkek olmak üzere toplamda 360 gönüllü katılımcı yer almaktadır. Bu 360 katılımcıdan elde edilen veriler ile romantik ilişkilerde bağlanma yaralanmalarına yol açabilecek birçok neden saptanmıştır. Bu nedenler 4 alt boyutta incelenmiştir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında romantik ilişki içerisinde olan bireylerin bağlanma yaralanmaları yaşamalarına neden olduğunu düşündükleri olay partnerlerinin kıskançlık duymalarıdır. Bunu aldatma/yalan söyleme takip etmektedir. Güven problemi, partnerleri tarafından hayal kırıklığına uğramak, uzak mesafe sorunları, kısıtlanma, karışılma, saygısızlık da katılımcılar tarafından verilen cevaplardandır. Aynı zamanda verilen cevaplar arasında katılımcıların kendilerinin de yarattığı sorunlar mevcuttur. Örneğin kişinin partnerini aldattığı, partnerine yalan söylediğini ve partnerini zaman zaman kısıtladığını ifade etmiştir.

Bu çalışma literatür bakımından yetersiz bir araştırma olan bağlanma yaralanmalarını kapsamaktadır. Bu kavram literatürde yeni bir kavramdır. Bu çalışmada kavramı anlamaktan öte kavramın yaratabileceği sorunlar üzerinde durulmuştur. Evlilik ve çift danışmanlığında, duygu odaklı terapide üzerinde sıklıkla durulan konulardandır

Anahtar Kelimeler: romantik ilişkiler, bağlanma yaralanmaları, bilişsel çarpıtmalar, ölçek geliştirme

Kaynakça

Ağır, M. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Çarpıtma Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. İstanbul, 2007



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Terzi, S. (2014). Romantik İlişkilerde Bağlanma Yaralanmalarına Yol Açan Olaylar: Nitel Bir Çalışma. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 12 (2), 99-108

Terzi, S. & Özbay, Y. (2016). Romantik İlişkilerde Bağlanma Yaralanmaları Ölçeğinin Geliştirilmesi. 21.Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5 (13), 0-0

Terzi İlhan, S., & Işık, Ş. (2021). A validity and reliability study on the development of marital attachment injuries scale. Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 11(63), 543-566.

Sert-Ağır, M. & Yavuzer, H. (2018). Bilişsel Çarpıtma Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12 (26), 175-198



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğuna İlişkin Çalışmaların Okul Psikolojik Danışmanlarının Bakış Açısından Değerlendirilmesi

Selin Çiltepe

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Problem Durumu

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu okul ortamında gündemimize gelen gelişimsel farklılıklardan biridir. Bu tanıyı alan çocukların eğitsel süreçlerini düzenlemekte öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir (Güler, 2018). Okul psikolojik danışmanları sahada öğrenciler ile çalışmakta olduğundan onları daha iyi tanıyabilmektedirler. Bu çalışmanın problem durumu; Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) olan öğrenciler ile çalışan/çalışmış okul psikolojik danışmanlarının öğrencilere yönelik kendilerinin gerçekleştirdikleri veya gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin görüşlerinin incelenmesi, bu çalışmaların neler olduğu ve etkililiklerine yönelik durumun açıklanmasıdır. Bu sayede DEHB'ye yönelik yapılan çalışmalara ilişkin daha derinlemesine bilgi edinme imkanı bulunabilmiş olunacaktır. DEHB tanısı alan öğrencilerle yapılan çalışmalar incelendiğinde dünyada ve Türkiye'de tıp alanında yapılmış çok çalışma olduğu ve eğitim alanında yapılan çalışmaların daha sınırlı olduğu belirtilmektedir (Çelebi, 2019). DEHB tanısı alan öğrencilere yönelik eğitsel müdahale araştırmalarının 2011 yılı itibariyle başladığı ve araştırmaların çoğunlukla nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirildiği belirtilmektedir (Tunç ve Melekoğlu, 2024). DEHB tanısı alan 6-18 yaş arası öğrencilerde 2000-2024 yılları arasında gerçekleştirilen müdahale çalışmalarının araştırma yöntemlerine bakıldığında 11 adet nicel araştırma, 1 adet nitel araştırma ve 3 adet karma araştırma türünde araştırmanın mevcut olduğu belirtilmektedir (Tunç ve Melekoğlu, 2024). Mevcut çalışmanın nitel araştırma olması bu alanda katkı oluşturacağı düşünülmektedir. Çalışmada okul psikolojik danışmanlarının çalıştığı/çalışmakta olduğu öğrenci/öğrencilerin DEHB tanısı almış olması göz önünde bulundurulacaktır. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tanısında Dikkat eksikliği baskın tip (DE), hiperaktivite baskın tip (H) ve miks tip (DEHB) olmak üzere üç alt kategori mevcuttur. Çalışma kapsamında alt türlerin hepsi dahil edilecek olup öğrencinin bu tanıyı almış olması yeterli kabul edilecektir.

Okul psikolojik danışmanlarının DEHB'ye yönelik müdahalelerini ayrıntılı şekilde betimleyen nitel çalışmalar sınırlı olduğundan bu konunun araştırılması düşünülmüştür. Bu araştırmanın amacı okul psikolojik danışmanlarının dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı alan öğrenciler ile



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yürütülen çalışmalara ilişkin görüşlerini değerlendirmektir. Bu amaçtan hareketle şu sorulara cevap aranacaktır:

Okul psikolojik danışmanları dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı olan öğrencilerine yönelik ne gibi çalışmalar yürütmektedir?

Okul psikolojik danışmanlarının dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı olan öğrencilerine yönelik yürüttüğü çalışmalara ilişkin görüşleri nelerdir?

Okul psikolojik danışmanlarının dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı olan öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Okul psikolojik danışmanlarının gözünden dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmaların bir çerçevesi çizilmek istendiğinden nitel araştırma desenlerinden “fenomenolojik desen” kullanılacaktır. Bu tarz çalışmalar; bir olguyu, durumu anlama çalışmasıdır (Merriam, 2023). Bu desen aracılığıyla genelleme yargısı gütmeksizin DEHB ile ilgili yapılan müdahaleler ve bu müdahalelere ilişkin görüşler olgusu anlaşılması sağlanmış olunacaktır. Çalışma grubunu; resmi ve özel okullarda görev yapan 12 okul psikolojik danışmanının oluşturması planlanmaktadır. Ölçüt örnekleme yöntemi kullanılacak olup; görüşmenin gerçekleştirileceği kişilerin en az 2 yıl meslekte görev yapmış olması, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış bir öğrenci ile çalışmış olması ölçütlerine uygun olmasına dikkat edilecektir. Çalışmada gözlem birimlerinin belirli özelliklere sahip olan kişiler, olaylar, nesneler veya durumlardan meydana getirilerek örneklem için belirlenen ölçütü sağlayan birimlerin örnekleme alındığı örnekleme yaklaşımıdır (Büyüköztürk vd., 2024). Katılımcılarla çevrim içi olarak görüşmeler gerçekleştirilecek olup veri uygunluğuna ulaşıldığında görüşmeler sonlandırılacaktır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Nitel analiz konusunda uzman olan bir akademisyenden görüşme formuna yönelik görüş alınacaktır. Görüşleri doğrultusunda form yeniden düzenlenecektir. Gerçekleştirilen görüşmelerin dökümleri yapılacaktır. Sonrasında dökümler okunarak birbirleri ile ilişkili kavramlar belirlenerek kodlar oluşturulacaktır. Cevaplar kategoriler altında toplanıp kategoriler adlandırılacaktır. Sonrasında tekrar cevapların kategorilere uygunluğu teyit edilecektir. Geçerlik ve güvenirlik stratejileri bakımından çalışmada geçerlik için sonuç raporu katılımcılar ile paylaşılıp üye kontrolü sağlanacaktır. Üye kontrolü yöntemi nitel araştırmalarda geçerlik stratejilerinden biridir (Creswell, 2017). Bununla birlikte veri toplama sürecinde temsiliyet gücünün yeterli olmasına dikkat edilerek veri toplanacak ve veri uygunluğu sağlanacaktır. Nitel araştırma konusunda uzman bir akademisyenden görüşme formu ve içerik analizine ilişkin görüş alınacaktır. Güvenirlik için ise verilerin çözümlemesinin yapıldığı süreçte hata olmadığından emin olmak için çözümleme süresi boyunca çözümlemelerin kontrolü yapılacaktır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çözümlemelerin kontrolü Gibbs (2007)'nin önerdiği güvenilirlik süreçlerinden biridir (Creswell, 2017). Ek olarak katılımcılarla güven bağı oluşturulacak ve görüşlerin gizliliğinin sağlanacağı hususundaki güven görüşlerin samimiyetle ifade edilmesini kolaylaştıracaktır. Çalışmanın etiği bakımından; çalışma esnasında katılımcılardan gönüllü onam formu alınacaktır. Çalışma için bireysel ve kurumsal izinler alınacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna ilişkin müdahaleler konusunda işbirliği içinde okuldaki uzmanlar arasında ortaklıklar kurma ihtiyacı göz ardı edilmektedir. Öğretmenler ile okul psikolojik danışmanları arasında etkili bir işbirliği geliştirmeye yönelik yaklaşımlar sunulmaktadır. Okul yılları boyunca tutarlı bir şekilde uygulanan çoklu tedavi stratejileri DEHB'li çocukların okul başarılarını iyileştirebilir (DuPaul, Weyandt ve Janusis, 2011). Bu bağlamda çalışmada hem sınıf öğretmenlerinin hem de okul psikolojik danışmanlarının görüşlerinin alınması sürecin anlaşılmasına katkı sunacaktır. Bu çalışmanın, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna ilişkin okul ortamında yapılan çalışmaların neler olduğu ve bu çalışmaların etkililiğine ilişkin daha derinlemesine bilgi sahibi olunmasının sağlanması ve bu sayede bu konudaki çalışmalara katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, nitel araştırma, okul psikolojik danışmanları

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. Eğiten kitap.

DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Janusis, G. M. (2011). ADHD in the Classroom: Effective Intervention Strategies. Theory Into Practice, 50(1), 35–42. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534935>.

Gibbs, G. R. (2007). Analyzing qualitative data. In U. Flick (Ed.), The Sage qualitative research kit. Thousand Oaks, CA: Sage.

Güler, N. (2018). Öğretmenler için dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB). Ankara: Pegem Akademi.

Tunç, Z., & Melekoğlu, M. A. (2024). DEHB Tanısı Olan İlk ve Ortaöğretim Öğrencilerine Yönelik Eğitsel Müdahalelerin İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3), 1414-1438. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1492655>.

Merriam, S. B. (2023). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. Nobel.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bireyler için Siber Sağlamlık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Metin Kocatürk ¹ & Ahmet Kocatürk ²

¹ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

² Matematik, Erzurum Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde dijitalleşmenin hız kazanmasıyla birlikte bireyler her zamankinden daha fazla çevrim içi ortamlarda vakit geçirmekte ve dijital teknolojilere bağımlı hale gelmektedir. Bu durum, siber tehditlerin yalnızca kurumsal yapılar için değil, bireyler için de kritik bir risk faktörü haline gelmesine yol açmaktadır. Günlük yaşamın dijital mecralar üzerinden sürdürülmesi, çevrim içi iletişim, sosyal medya, e-ticaret ve uzaktan eğitim gibi alanlarda bireyleri çeşitli saldırı türlerine açık hale getirmektedir. Klasik siber güvenlik yaklaşımları, bu tehditlere karşı çoğunlukla teknik savunma mekanizmalarına (güçlü şifreler, güvenlik duvarları, antivirüs yazılımları vb.) odaklanmaktadır. Ancak güncel araştırmalar, teknik önlemlerin tek başına yeterli olmadığını, bireylerin psikolojik, bilişsel ve sosyal kaynaklarının da siber dayanıklılıkta belirleyici rol oynadığını göstermektedir (Joinson et al., 2023; Singh & Cheema, 2024).

“İnsan siber sağlamlığı” (human cyber resilience), bireylerin siber tehditleri öngörme, bu tehditlerle etkili biçimde baş etme, olaylar sonrasında toparlanma ve yeni durumlara uyum sağlama kapasitesini ifade eden çok boyutlu bir kavramdır. Bu kavram, halihazırdaki siber güvenlik anlayışından farklı olarak insan faktörünü yalnızca bir zafiyet noktası olarak değil, aynı zamanda güçlü bir savunma kaynağı olarak ele almaktadır (Korystyn & Demediuk, 2023; Miller, 2025). Bireylerin dijital tehditler karşısında gösterdiği dayanıklılık, yalnızca teknik bilgi düzeyine değil; aynı zamanda psikolojik yeterliklerine, bilişsel esnekliklerine ve sosyal çevrelerinden aldıkları desteğe bağlı olarak şekillenmektedir.

Alan yazında, bireylerin siber tehditlerle baş etme biçimlerinin öz yeterlik, öğrenme kapasitesi, sosyal destek ve çaresizlik algısı gibi psikolojik değişkenlerle yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Joinson et al., 2023; AL-Hawamleh, 2024). Öz yeterlik, bireyin karşılaştığı zorluklarla baş edebileceğine olan inancını temsil eder ve siber tehditlere yönelik proaktif davranışları güçlendirir. Öz yeterlik düzeyi yüksek bireylerin olumsuz çevrim içi deneyimleri bir öğrenme fırsatına dönüştürerek risk algılarını daha doğru yönetebildikleri gösterilmiştir (Bandura, 1997; Pasupuleti, 2025). Benzer



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

biçimde, sosyal destek bireyin yalnız olmadığını hissetmesini sağlayarak çaresizlik algısını azaltır ve dayanıklılığı güçlendirir (Masys, 2015).

Bu noktada, insan siber sağlamlığı yalnızca bireysel bir beceri değil; bilişsel, duygusal ve sosyal süreçlerin bir bileşimidir. Bu nedenle, söz konusu kapasitenin doğru biçimde ölçülmesi, hem kuramsal hem de uygulamalı araştırmalar açısından büyük önem taşır. Özellikle eğitim, psikolojik danışma ve dijital okuryazarlık alanlarında geliştirilecek önleyici ve destekleyici programlar için bilimsel geçerliliği kanıtlanmış ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye bağlamında ise bu alanda önemli bir boşluk göze çarpmaktadır. Türkiye’de internet kullanım oranlarının artması, çevrim içi ortamlarda geçirilen sürenin uzaması ve siber mağduriyet vakalarının yaygınlaşması (BTK, 2024), kültürel olarak uyarlanmış ve geçerliği-güvenirliği kanıtlanmış ölçme araçlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Mevcut ölçeklerin çoğu teknik bilgi veya davranışsal güvenlik düzeylerine odaklanmakta; psikolojik ve sosyal boyutlar ise çoğunlukla göz ardı edilmektedir.

Bu bağlamda, Joinson ve diğerleri (2023) tarafından geliştirilen ve bireylerin siber tehditlere karşı dayanıklılığını öz yeterlik, öğrenme ve gelişim, sosyal destek ve çaresizlik algısı olmak üzere dört boyutta ölçen Bireyler için Siber Sağlamlık Ölçeği’nin (HCRS) Türkçeye uyarlanması, literatürdeki bu boşluğu doldurabilecek önemli bir adımdır. Bu çalışmanın amacı, ölçeğin Türkçeye uyarlanarak psikometrik özelliklerinin incelenmesi ve Türkiye bağlamında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak bilimsel alana kazandırılmasıdır. Böylelikle hem bireylerin siber dayanıklılık düzeylerini ölçmek hem de eğitimsel, önleyici ve psikolojik müdahalelere bilimsel bir temel oluşturmak mümkün olacaktır.

Yöntem

Araştırma, nicel, kesitsel ve metodolojik bir tasarımla yürütülmüştür. Uyarlama süreci şu beş aşamadan oluşmuştur:

- Çeviri ve geri çeviri: Ölçek iki bağımsız uzman tarafından Türkçeye çevrilmiş, ardından geri çeviri yapılmıştır.
- Uzman görüşü: Beş psikoloji ve siberpsikoloji uzmanı içerik geçerliği incelemiştir.
- Pilot uygulama: 50 katılımcı ile yürütülerek dil ve ifade netliği test edilmiştir.
- Ana uygulama: Çalışmaya 18 yaş ve üzeri, dijital ortamlarda aktif 284 katılımcı (219 kadın, 65 erkek; Ort. yaş = 27.11, SS = 8.19) dahil edilmiştir.
- Psikometrik analiz: Ölçeğin faktör yapısı Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analiz (DFA) ile test edilmiştir. AFA 147 katılımcı üzerinde, DFA ise 137 katılımcı üzerinde gerçekleştirilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kullanılan Ölçme Araçları:

Bireyler için Siber Sağlamlık Ölçeği (HCRS): Joinson et al. (2023) tarafından geliştirilen 16 maddelik ölçek, öz yeterlik, öğrenme ve gelişim, sosyal destek ve çaresizlik olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. 5’li Likert tipindedir.

Genel Öz Yeterlik Ölçeği (GSE): Schwarzer ve Jerusalem (1995) tarafından geliştirilen, Aypay (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan 10 maddelik bir ölçektir. 4’lü Likert tipindedir.

Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (BRS): Smith et al. (2008) tarafından geliştirilen ve Doğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan 6 maddelik bir ölçektir. 5’li Likert tipindedir.

Siber Güvenlik Farkındalık Ölçeği (CAS): Arpacı ve Sevinç (2022) tarafından geliştirilen, 24 maddeden oluşan ve parola güvenliği, ortalama farkındalığı, gizlilik yönetimi gibi boyutları kapsayan bir ölçektir.

Siber Mağduriyet Stresi Ölçeği (CVSS): Bu çalışma kapsamında hazırlanmış olup, çevrim içi zorbalık ya da taciz sonrası yaşanan stres düzeyini ölçmek üzere 6 maddelik bir araçtır.

Veri Analizi ve Prosedür

Veri toplama süreci çevrim içi bir anket formu aracılığıyla yürütülmüştür. Katılımcılardan gönüllü onam alınmış, yanıtlar anonim olarak toplanmıştır. Eksik veri, aykırı değer ve normallik varsayımları kontrol edilmiştir. Normallik testleri sonucunda Kolmogorov–Smirnov testi anlamlı bulunmuş, bu nedenle parametrik varsayımlara ek olarak doğrulayıcı analizler yapılmıştır.

Ölçeğin yapısal geçerliğini test etmek için örneklem rastgele iki alt gruba ayrılmıştır: birinci grupta Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), ikinci grupta Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA’da temel eksen faktörleştirmesi (principal axis factoring) ve Promax rotasyonu kullanılmış, DFA AMOS 30 ile yürütülmüştür. Ölçeklerin iç tutarlılığı Cronbach alfa katsayısı, yapı geçerliği ise KMO, Bartlett testi ve uyum indeksleri (χ^2/df , CFI, TLI, RMSEA, GFI, AGFI) üzerinden değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonuçları, Bireyler için Siber Sağlamlık Ölçeği’nin (HCRS) Türkçe formunda öz yeterlik, öğrenme ve gelişim, sosyal destek ve çaresizlik olmak üzere orijinal dört boyutlu yapının korunduğunu göstermiştir. KMO katsayısı 0.795 olup Bartlett testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2(120)=1466.103$, p



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Doğrulamalı faktör analizi (DFA) uyum indeksleri modelin iyi düzeyde uyum sağladığını göstermektedir ($\chi^2/df = 1.88$; CFI = 0.917; TLI = 0.895; GFI = 0.868; AGFI = 0.811; RMSEA = 0.080). Ölçeğin tüm alt boyutlarında Cronbach alfa katsayıları 0.80'in üzerinde olup yüksek iç tutarlılık değerleri elde edilmiştir.

Bu sonuçlar, ölçeğin Türkçeye uyarlanan formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ve Türk örnekleminde orijinal faktör yapısını koruduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: siber sağlık, öz yeterlik, öğrenme ve gelişim, sosyal destek, ölçek uyarlama

Kaynakça

- AL-Hawamleh, A. (2024). Cyber resilience framework: Strengthening defenses and enhancing continuity in business security. *International Journal of Computing and Digital Systems*, 15(1), 1315–1331. <https://doi.org/10.12785/ijcds/150193>
- Arpaci, I. & Sevinc, K. (2022). Development of the cybersecurity scale (CS-S): Evidence of validity and reliability. *Information Development*, 38(2), 218-226. <https://doi.org/10.1177/0266666921997512>
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113–131.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Freeman.
- Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu [BTK]. (2024). Türkiye'de internet kullanım istatistikleri 2024 raporu. <https://www.btk.gov.tr>
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93–102.
- Joinson, A., Dixon, M., Coventry, L., & Briggs, P. (2023). Development of a new “human cyber-resilience scale.” *Journal of Cybersecurity*, 9(1), Article tyad007. <https://doi.org/10.1093/cybsec/tyad007>
- Korystyn, O., & Demediuk, S. (2023). Actualization of cyber resilience and historical origins of the concept of “resilience.” *Analitično-Porivnâl'ne Pravoiznavstvo*, 2023(6). <https://doi.org/10.24144/2788-6018.2023.06.122>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Masys, A. J. (2015). The cyber-ecosystem enabling resilience through the comprehensive approach. In A. J. Masys (Ed.), *Disaster management: Enabling resilience* (pp. 143–154). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-08819-8_8

Miller, C. F. (2025). Cyber resilience in the modern world. In *Creating the Society of Consciousness, TELE-2025* (pp. 77–80). ASEM. <https://doi.org/10.53486/csc2025.17>

Pasupuleti, M. K. (2025). Human-centric cybersecurity: Evaluating phishing susceptibility using behavioral metrics. *International Journal of Academic and Industrial Research Innovations*, 5(6), 412–424.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). NFER-NELSON.

Singh, B., & Cheema, S. S. (2024). Psychology in cybersecurity: Unveiling the human dimensions of digital resilience. *International Journal of Advanced Networking and Applications*, 16(1), 6281–6290. <https://doi.org/10.35444/ijana.2024.16107>

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194–200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Üniversite Öğrencilerinin Gözünden Kadın ve Erkek Stereotipleri

İbrahim Gültekin

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İnönü Üniversitesi

Problem Durumu

Stereotipler, sosyal bir gruba ait beklentilerdir (Ellemers, 2018). Toplumsal cinsiyet stereotipleri ise kadın ve erkeklere atfedilen özelliklere ilişkin genellemeleri ifade eder (Heilman, 2012). Pek çok araştırmacı tarafından ele alınan toplumsal cinsiyet stereotipleri, kimi zaman aktör olma ve sosyal olma (agency/communal) gibi ikili; kimi zaman da kişisel özellikler, rol davranışları, fiziksel özellikler ve meslekler gibi çoklu kategoriler halinde değerlendirilmektedir (Haines vd., 2016). Toplumsal cinsiyet stereotipleri pek çok yönden alan yazında incelenmiştir. Örneğin toplumsal cinsiyet stereotiplerinin faydaları ve zararları, stereotiplemeden kaçınmanın söz konusu olup olmadığı, kadın ve erkeklerden toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin davranış beklentileri gibi konular alanyazında sıkça ele alınmıştır (Ellemers, 2018).

Bu araştırmada ele alınan cinsiyet rolü atıfları da pek çok kuramcı tarafından incelenmiş ve bu atıfların kaynaklarına ilişkin kuramlar ortaya konuşmuştur. Örneğin Bem'in (1981) ortaya koyduğu Cinsiyet Şema Teorisi'ne göre insanlar, kendi öznel şematik işlemleri ve toplumsal olarak erkeklik ve kadınlığa ilişkin kültürel tanımlamaların bir sentezi olarak cinsiyet stereotiplerini oluşturur. Eagly ve Wood'un (2012) Sosyal Rol Teorisi'ne göre, kadın ve erkeğe yönelik toplumsal bir özellik atfı söz konusudur ve sosyal roller biyolojik yapıyla beraber toplumda hakim olan cinsiyet rolü inançlarının bir sentezinin sonucunda oluşur. Örtük Önyargı Teorisi (implicit bias) de insanların farkında olmadan içselleştirdikleri şemalar temelinde hareket ettiğini ve bilinçsizce ayrımcı davranışları sergilemekte olduğunu öne sürmektedir (Pritlove, 2019). Diğer bir deyişle bu teori insanların örtük olarak bazı şemaları bazı cinsiyetlerle kaçınılmaz olarak eşleştirdiğini ifade etmektedir.

Cinsiyet rolüne ilişkin özellik atıflarıyla ilgili araştırmalar oldukça dikkatli olmayı gerektirir. Zira bu tür sosyal araştırmalarda araştırma sonuçlarına yanlışlık karışabilmektedir. Örneğin kendini anlatma yöntemine dayalı veri toplama işlemine karışan sosyal beğenilirlik hatası, kişinin kendini yeterince tanınamasından kaynaklanan sınırlılıklar ve katılımcının dürüst olmaması gibi dezavantajlar elde edilen sonuçlar üzerinde bir yanlışlığa sebep olabilmektedir (Paulhus ve Vazire, 2007). Öte yandan ele alınan konunun katılımcı için hassas olması durumunda kişi utanç veya korku duyabilmekte, veya



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

cinsiyetle ilgili ön yargılar sebebiyle kabul gören stereotiplere uygun cevaplar veremeye veya mevcut stereotiplerden kaçınmaya çalışabilmektedir (Bartz vd., 1996).

Toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili çalışmalar incelendiğinde kavramın doğası gereği araştırmaların büyük oranda sosyoloji disiplini altında toplandığı görülmektedir. Bununla beraber bireyin psikolojisinin ve kendilik algısının sosyal yapıdan bağımsız olamayacağı gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, bu rollerin bireyin psikolojisi üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların da yaygınlığının artmasına ihtiyaç vardır. Bu çalışma bu hassasiyetleri dikkate alarak planlanmış ve genç yetişkin erkek ve kadınların bazı fiziksel, duygusal, sosyal, kişilik, ve ruhsal özelliklerinin cinsiyetlere göre atıfları incelenmiştir. Alanyazında sıkça karşılaşılan ve cinsiyetlere atfedilen duygu, düşünce ve davranış biçimlerine ek olarak sosyal özellikler ve ruhsal durumlar ilişkin atıflara da yer verilmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma deseni benimsenmiştir. Bu desen kişinin kendi cinsiyeti ile özelliğin atfedildiği cinsiyet arasındaki korelasyonun anlamlılık değerini ve ilişkinin etki büyüklüğünü koymada oldukça işlevseldir. Ancak ilişkinin arkasındaki nedensel açıklamayı yapmaması gibi sınırlılıklara da sahiptir. Bu nedenle bu araştırma atıfların kaynağına yönelik bir tanımlamayı içermeyip mevcut durumu ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri 88'i kadın ve 74'ü erkek olmak üzere toplam 162 katılımcıdan alınmıştır. Yaş aralıkları 18 ile 26 arasında değişen katılımcılar farklı öğretmenlik programlarına (İlköğretim matematik öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, Rehberlik ve psikolojik danışma, Sosyal bilgiler öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği) devam etmektedirler.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracında “Bir üniversite öğrencisi düşün ki” başlığının altında 30 adet kadın ve erkeklere ait özellik verilmiştir. Bu özellikler fiziksel görünümü (örn. hoş görünümlü), kişilik özelliklerini (örn. azimli), duygusal özellikleri (örn. kaygılı), ruhsal özellikleri (örn. depresif) ve sosyal özellikleri (örn. arkadaşlarına derdini anlatan) içermektedir. Katılımcılardan istenen, bir üniversite öğrencisi olarak düşünmeleri ve sıralanan bu özelliklerin karşısına bu özelliği taşıdığını düşündüğü cinsiyeti yazmalarıdır. Diğer bir ifadeyle katılımcının her bir özellik için cevap aradığı soru; “Bir üniversite öğrencisi düşünün ki bu kişi “ürkek” biri. Bu öğrencinin cinsiyeti sizce nedir?” şeklindedir. Katılımcılara, cevap verirken yaratıcı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bir tutumdan ziyade gerçekçi bir tutuma sahip bir şekilde cevap vermelerinin beklendiği ifade edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 2025 yılı ilk aylarında yüz yüze olarak toplanmıştır. Katılımcılara toplanan verilerin bilimsel bir çalışma için kullanılacağına ve verilerin gizliliğine ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Başlangıçta 82’si erkek ve 92’si kadın olmak üzere 174 kişiden veri toplanmıştır. 4’ü erkek 2’si kadın olmak üzere 6 katılımcıya ait veri (%3.4) kontrol maddesi olan “bıyıklı” maddesine kadın cevabını verdiği için; yine 4’ü erkek 2’si kadın olmak üzere 6 katılımcıya ait veri ise (%3.4) “uzun saçlı” maddesine erkek cevabını verdiği için veri setinden çıkarılmıştır. Uzun saç hem erkek hem de kadında bulunabilen bir özellik olmasına karşın (bıyık maddesi kadar net bir kontrol maddesi olmamasına karşın) katılımcıların %96.6’sının kadın cinsiyeti üzerine hem fikir olması nedeniyle ve verinin güvenilirliği artırma amacıyla bu özelliğe erkek cevabı veren katılımcıların verilerinin çıkarılması uygun görülmüştür. Veriler Microsoft Excel üzerinden ayıklandıktan sonra R programına aktarılmıştır. Yapılan ki-kare analizi için stats kütüphanesi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin bazı fiziksel, duygusal, kişilik, ruhsal ve sosyal özellikleri hangi cinsiyete atfettikleri incelenmiştir. Kimi özellikler (örn. pasif, ailevi sorunları olan) açısından kadın ve erkeklerin cevapları arasında anlamlı farklılık yokken kimi özellikler açısından (örn. azimli, arkadaşlarına derdini anlatan) kadın ve erkeklerin cevapları arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Atıfların kime yapıldığı yönünden kimi atıflar hemfikir olunup kadınlara (hoş görümlü, güzel kokan, ürkek, mutlu, arkadaşlarına derdini anlatan, ailesiyle sıkıntılarını paylaşan, sevildiğini hisseden, kendisine hayranlıkla bakılan), kimi atıflar hem fikir olunup erkeklere (çirkin burunlu, pasif, agresif, sosyal, ailevi sorunları olan, sevdikleri tarafından hatırlanmayan), kimi atıflar kendi cinsiyetlerine ve kim atıflar karşı cinsiyete yapılmıştır. Atıflar genel olarak alanyazındaki geleneksel cinsiyet rolleriyle benzerlik göstermekte olup, bazı atıflarınsa (örn. pasif atfının erkeklere yapılması gibi) alanyazındaki hakim anlayıştan farklı olduğu görülmüştür. Araştırmada göze çarpan bir önemli bir diğer sonuç ise olumlu sosyal özelliklerin neredeyse hepsinin (arkadaşlarına değer veren atfı hariç, bu atfı her iki cinsiyet kendisine atfetmiştir) kadınlara ve olumsuz olanlarının erkeklere yapılmış olmasıdır. Kültürel bakış açılarının ve stereotiplerin zaman içerisindeki dinamik yapısının dikkate alındığı bu araştırma; güncelliği, sosyal ve ruhsal özellikler gibi cinsiyet stereotipleriyle ilgili alanyazında görece daha az karşılaşılan özellikleri ele alması, kadın ve erkeklerin perspektifinden değerlendirmeleri ayrı ayrı incelemesi yönüyle kıymetlidir.

Anahtar Kelimeler: toplumsal cinsiyet, cinsiyet stereotipleri, cinsiyet atıfları



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Bartz, A. E., Blume, N. E., & Rose, J. (1996). Gender differences in self-report measures of anger: The role of social desirability and negative affect. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11(5), 241. <https://psycnet.apa.org/record/1998-10075-017>
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155-162. <https://doi.org/10.1037/h0036215>
- Eagly, A. H., & Wood, W. (2012). Social role theory. *Handbook of Theories of Social Psychology*, 2(9), 458-476. [http://www.personpsy.org/uploadfiles/file/books/Handbook%20of%20Theories%20of%20Social%20Psychology%20Volume%20Two%20\(Paul%20A.%20M.%20Van%20Lange,%20Arie%20W.%20Kruglanski%20etc.\)%20\(Z-Library\).pdf#page=479](http://www.personpsy.org/uploadfiles/file/books/Handbook%20of%20Theories%20of%20Social%20Psychology%20Volume%20Two%20(Paul%20A.%20M.%20Van%20Lange,%20Arie%20W.%20Kruglanski%20etc.)%20(Z-Library).pdf#page=479)
- Ellemers, N. (2018). Gender stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 69(1), 275-298. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011719>
- Haines, E. L., Deaux, K., & Lofaro, N. (2016). The times they are a-changing... or are they not? A comparison of gender stereotypes, 1983–2014. *Psychology of Women Quarterly*, 40(3), 353-363. <https://doi.org/10.1177/0361684316634081>
- Heilman, M. E. (2012). Gender stereotypes and workplace bias. *Research in Organizational Behavior*, 32, 113-135. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2012.11.003>
- Paulhus, D. L., & Vazire, S. (2007). The self-report method. In R.W. Robins, R.C. Fraley, & R.F. Krueger (Eds.), *Handbook of Research Methods in Personality Psychology*, (224-239), The Guilford Press. [http://www.personpsy.org/uploadfiles/file/books/Richard%20W.%20Robins%2C%20R.%20Chris%20Fraley%2C%20Robert%20F.%20Krueger%20-%20Handbook%20of%20Research%20Methods%20in%20Personality%20Psychology%20\(2007\).pdf#page=241](http://www.personpsy.org/uploadfiles/file/books/Richard%20W.%20Robins%2C%20R.%20Chris%20Fraley%2C%20Robert%20F.%20Krueger%20-%20Handbook%20of%20Research%20Methods%20in%20Personality%20Psychology%20(2007).pdf#page=241)
- Pritlove, C., Juando-Prats, C., Ala-Leppilampi, K., & Parsons, J. A. (2019). The good, the bad, and the ugly of implicit bias. *The Lancet*, 393(10171), 502-504. [https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736\(18\)32267-0.pdf](https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736(18)32267-0.pdf)



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Teknoloji Kullanımına Dair Görüşler

Yaşar Ohtamış ¹ & İrem Nur Akkan ²

¹ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

21. yüzyılda dijitalleşme ve teknoloji kullanımı, COVID-19 pandemisiyle birlikte hız kazanmıştır. Pandemi sürecinde yaşanan kapanmalar, birçok meslekte teknoloji destekli uygulamaların önemini artırmış, psikolojik sorunlar, travmalar ve stres ise rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin önemini ön plana çıkarmıştır (Poyrazlı & Can, 2020). Bu dönemde çevrimiçi psikolojik danışma ve telepsikolojik uygulamalar yaygınlaşsa da, dünya genelinde eşit düzeyde deneyim ve yaygınlık sağlanamamıştır. Örneğin, İtalya’da yapılan bir araştırmada uzmanların %63’ü çevrimiçi danışmayı tercih ederken yalnızca %19’u bu konuda deneyimliydi (Cipolletta & Damiano, 2018). Pandemi öncesinde çevrimiçi danışmanın tercih edilmemesi ise bilgi eksikliği ve ilgili eğitimin alınmamış olmasına bağlanmıştır (Dores vd., 2020). Türkiye’deki çalışmalar, okul psikolojik danışmanlarının bilgisayar ve internet kullanımında özgüvenli olmalarına rağmen uzaktan hizmetlerde geniş kitlelere erişim ve uygulama deneyiminin yetersiz olduğunu göstermiştir (Ergün-Başak, Uysal & Aşıcı, 2010). Pandemi ise bu eksikliğin bir zorunluluk hâline gelmesini sağlamıştır.

Alanyazın, rehberlik ve psikolojik danışma süreçlerinde teknoloji kullanımının hem avantajlarını hem de sınırlılıklarını ortaya koymaktadır. Çevrimiçi psikolojik danışma oturumlarının işlevsel ve pratik olduğu, farklı danışan kitlelerine erişimi kolaylaştırdığı belirtilse de bağlantı sorunları, güven oluşturma güçlüğü ve beden dilinin gözlemlenememesi gibi sınırlılıklar yaşanmaktadır (Koçyiğit-Özyiğit & Erkan-Atik, 2021). Teknoloji, önleyici rehberlik, bireyi tanıma, veli ile iletişim, e-rehberlik, program hazırlama, mesleki gelişim ve bilgi yayma gibi alanlarda katkı sağlarken; bilgi kirliliği, mesleki değer kaybı ve gizlilik sorunları gibi riskler de barındırmaktadır (Koç vd., 2023).

Psikolojik danışman adaylarının görüşleri, çevrimiçi danışmanın hızlı erişim, esneklik ve maliyet avantajı sağladığını göstermektedir; ancak danışan-danışman ilişkisinin zayıflaması, teknolojik sorunlar ve uygun danışma ortamının sağlanamaması gibi dezavantajlar da mevcuttur (Donat-Bacıoğlu & Onat-Kocabıyık, 2020). Uzaktan eğitim sürecinde okullarda sunulan rehberlik hizmetleri, psikolojik danışma, oryantasyon, grup rehberliği ve ebeveyn rehberliğini kapsamakla birlikte, sunum şekli ve



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sıklığı değişmiş, ayrı platformlar ve zengin içerikler önerilmiştir (Koç & Kaçdi, 2022; Can & Nikolayidis, 2023).

Pandemi döneminde psikolojik danışman adaylarının deneyimleri, duyguların yönetimi, zaman/mekân esnekliği ve temasın azalması gibi avantajları öne çıkarmış; teknik sorunlar, gözlem kısıtlılığı ve yüz yüze danışmadaki bilgi eksiklikleri dezavantaj olarak belirtilmiştir (Eken, Koç & Esen, 2022). Yapay zekâ destekli danışmanlık programlarının mesleki ve eğitsel alanlarda kullanılabileceği, ancak kişisel-sosyal rehberlikte danışmanın yerini alamayacağı vurgulanmıştır (Canpolat, 2021).

Pandeminin üzerinden 4-5 yıl geçmesine rağmen, rehberlik ve psikolojik danışma alanında teknoloji kullanımına ilişkin deneyim ve bilgi farklılıkları devam etmektedir. Bu durum, psikolojik danışman adaylarının mesleki eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik görüş ve önerilerinin belirlenmesini, mevcut uygulamaların iyileştirilmesini ve gelecekteki rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla, teknoloji destekli psikolojik danışma uygulamalarının avantajları ve sınırlılıkları doğrultusunda, mesleki eğitim programlarının güncellenmesi ve danışmanların teknoloji yeterliliklerinin artırılması kritik bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda, bu araştırmanın genel amacı rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin meslek yaşamında teknoloji kullanımına yönelik görüşlerini ve önerilerini belirlemektir.

Yöntem

Bu araştırma temel nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Temel nitel araştırmanın amacı bireylerin yaşamlarını nasıl yorumladığı, sosyal dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve deneyimlerine ne anlam kattıklarının belirlenmesidir (Merriam, 2013). Bu çalışmada rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin kendi yaşamlarında deneyim ve gözlemleri sonucu oluşan görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesi amaçlandığından temel nitel araştırma deseni uygun görülmüştür. Araştırmada katılımcıların belirlenmesi amacıyla amaçlı örnekleme tekniklerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları, Türkiye’de bulunan bir devlet üniversitesinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık (RPD) programında öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğrencileridir. Veri toplama süreci halen devam etmekte olup, toplam katılımcı sayısı veri doyumuna göre belirlenecektir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Söz konusu form, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup, hazırlanma sürecinde öncelikle alanyazın taraması gerçekleştirilmiş ve bir soru havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formu son haline ulaşmıştır. Görüşme formu, katılımcıların alan tercihleri, mesleğe yönelik görüşleri, mesleki yaşamda teknoloji kullanımına ilişkin düşünceleri ve önerilerini içerecek şekilde tasarlanmıştır. Güncel olarak üç kişi ile yaklaşık 15-20 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi uygulanacaktır. Analiz sürecinde MAXQDA 2025 nitel veri analiz programından yararlanılacaktır. Bu sayede, katılımcıların görüş ve önerileri sistematik bir şekilde sınıflandırılarak, temalar ve alt temalar çerçevesinde



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yorumlanacaktır. araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması adına tüm süreç şeffaf bir şekilde yansıtılacak ve araştırmacı güçlüğü tutularak araştırmacı önyargılarından sıyrılacaktır. Gerekli etik kurul izinleri alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda teknolojinin, Rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında erişilebilirliği artıran, danışan ve danışmanın motivasyonunu destekleyen ve geniş kitlelere ulaşmayı sağlayan güçlü bir araç olması açısından avantajlar sağladığı, ancak mahremiyet, güvenlik, teknolojik yeterlilik ve kriz müdahalelerinde sınırlılıklar gibi risklere de sahip olduğu belirtilmiştir. Ayrıca değerlendirme araçlarının bireylere uygunluğu ve teknolojik adaptasyonlarının etkili bir şekilde sağlanması önemli görülmüştür. Teknolojinin RPD alanında etkin ve etik kullanımı, eğitim, güvenli altyapı ve hukuki-etik düzenlemelerle desteklendiğinde mümkün olacağı katılımcılarca ileri sürülmüştür. Danışmanların teknolojiyi etkili ve doğru bir şekilde kullanarak bilgi ve becerilerini de güncel tutacakları ifade edilmiştir. Katılımcılar alan ve teknoloji kullanımı ile ilgili hibrit modeller ve dijital becerilerin eğitim programlarına entegrasyonunu önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: telepsikoloji, kariyer, çevrimiçi danışma, entegrasyon

Kaynakça

- Can, E., & Nikolayidis, U. (2023). Kriz durumlarında okul rehberlik hizmetleri: Covid-19 pandemisinin yansımaları. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (57), 1581-1606. <https://doi.org/10.53444/deubefd.3498037>
- Canpolat, M. (2021). Psikolojik danışmanlık ve rehberlikte yapay zekâ kullanılabilirliği üzerine bir araştırma. Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi, 1(1), 1-25. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ozelegitimrehberlikdersisi/issue/65815/1024621>
- Cipolletta, S., & Mocellin, D. (2018). Online counseling: An exploratory survey of Italian psychologists' attitudes towards new ways of interaction. Psychotherapy research: Journal of the Society for Psychotherapy Research, 28(6), 909–924. <https://doi.org/10.1080/10503307.2016.1259533>
- Donat Bacioğlu, S. & Onat Kocabıyık, O. (2019). Counseling trainees' views towards usage of online counseling in psychological services. European Journal of Education Studies, 5(12), 46-60. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.2335>
- Dores, A. R., Geraldo, A., Carvalho, I. P. & Barbosa, F. (2020). The use of new digital information and communication technologies in psychological counseling during the COVID-19 pandemic.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(20):7663.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17207663>

Ergün Başak, B., Uysal, Ö. & Aşıcı, N. (2010). Rehber öğretmenlerin (okul psikolojik danışmanlarının) rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde bilgisayar ve interneti kullanma durumları. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3(1), 148-163. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304134>

Eken, E., Koç, İ. & Esen, E. (2022). Psikolojik danışman adaylarının çevrimiçi psikolojik danışma deneyimlerine ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 16(40), 74-104. <https://doi.org/10.29329/mjer.2022.481.5>

Koç, H., Özteke Kozan, H. İ., Seki, T., Şimşir Gökalep, Z. (2023). Teknolojik gelişmelerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine etkisi: Okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(Özel Sayı), 92-128. <https://dergipark.org.tr/en/pub/neueefd/issue/80589/1352124>

Koç, S. & Kaçdi, R. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri: Okul yöneticilerinin ve psikolojik danışmanların deneyimleri. International Journal of Innovative Approaches in Education, 6(1), 63-82. <https://doi.org/10.29329/ijiape.2022.437.6>

Koçyiğit Özyiğit, M., & Erkan Atik, Z. (2021). Covid-19 sürecinde psikolojik danışma ve süpervizyon: #evdekal deneyimi. Başkent University Journal of Education, 8(1), 253-274. <https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/385>

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (Ed. S. Turan). Nobel Akademi.

Poyrazlı, Ş. & Can, A. (2020). Çevrim içi psikolojik danışma: Etik Kuralları, COVID-19 süreci, öneriler. Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 3(1), 59-83. <https://dergipark.org.tr/en/pub/opdd/issue/55593/739671>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

The Predictive Roles of Sense of Community and Well-Being in Explaining Empathy Among University Students in Turkey

Gülşah Sevinç ¹ & Tülin Şener ²

¹ Educational Psychology, Ankara University

² Educational Sciences Ankara University

Problem Statement

Empathy is defined as the capacity to understand and share the feelings of others. Consisting of both emotional and cognitive dimensions (Davis, 1983), empathy plays a fundamental role in social functioning and interpersonal relationships (Carrizales et al., 2021). Recent research (Evli, 2022) has emphasized that empathy contributes to individuals' overall well-being. Studies (Legg et al., 2025) have also shown that cognitive and affective empathy are related to sense of community, which refers to an individual's feeling of belonging to a group and being an integral part of a larger community.

This study considers well-being from both individual and social perspectives. Seligman's PERMA model (2011) defines individual well-being through positive emotions, engagement, relationships, meaning, and accomplishment, highlighting psychological fulfillment. Keyes' (1998) social well-being framework captures social dimensions via integration, acceptance, contribution, actualization, and coherence. Together, these models suggest that well-being arises from both personal satisfaction and social connectedness, which are closely linked to empathy and social competencies in university students.

Although many studies have examined the direct relationship between empathy and well-being, a limited number of them have looked into the predictive roles of different forms of well-being—such as psychological and social well-being—alongside sense of community. Analysing the relationship between these variables are expected to shed light on the underlying mechanism of empathy of university students in Turkey. This study is important in that it is likely to contribute to the literature by integrating both personal and social perspectives into the understanding of empathy among university students.

The current study aims to examine the predictive roles of sense of community, psychological well-being, and social well-being in explaining empathy among Turkish university students. The following



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

research question has been addressed in the study: To what extent do sense of community, social well-being, and psychological well-being predict university students' empathy levels in Turkey?

Method

The study is a relational survey research (Creswell, 2009) conducted with 885 university students from various universities in Turkey. After removing outliers, the final analyses were performed with 801 participants ($M_{age} \approx 21.4$, $SD = 2.1$), of whom 58.3% were female and 41.7% were male. Data were collected through an online questionnaire consisting of validated scales measuring empathy, sense of community, social well-being, and psychological well-being.

Empathy was assessed using the Basic Empathy Scale (Jolliffe & Farrington, 2006). Confirmatory factor analysis showed acceptable fit indices ($\chi^2/df = 3.22$, $CFI = .96$, $AGFI = .98$, $RMSEA = .06$, $SRMR = .05$), and the scale demonstrated excellent internal consistency (Cronbach's $\alpha = .92$). The Sense of Community Scale (Chiessi et al., 2010) also showed good model fit ($\chi^2/df = 3.90$, $CFI = .96$, $AGFI = .97$, $RMSEA = .07$, $SRMR = .07$) with high reliability (Cronbach's $\alpha = .89$). Social well-being was measured with the Social Well-Being Scale (Keyes, 1998), which presented satisfactory fit indices ($\chi^2/df = 2.94$, $CFI = .94$, $AGFI = .90$, $RMSEA = .04$, $SRMR = .07$) and high internal consistency (Cronbach's $\alpha = .90$). Psychological well-being was assessed using the Psychological Well-Being Scale (Diener et al., 2010), with acceptable model fit ($\chi^2/df = 4.22$, $CFI = .98$, $AGFI = .99$, $RMSEA = .07$, $SRMR = .03$) and excellent reliability (Cronbach's $\alpha = .92$).

A hierarchical regression analysis was conducted using SPSS. In the first step, sense of community was entered as a predictor. In the second step, psychological and social well-being were added to examine their incremental predictive value for empathy. The assumptions of regression analysis were checked and met.

Expected/Temporary Results

The hierarchical regression results showed that the model was significant in both steps. In Block 1, sense of community significantly predicted empathy, $R = .280$, $R^2 = .078$, $F(1,799) = 67.81$, $p < .001$, indicating that students with a stronger sense of community reported higher empathy levels. When psychological and social well-being were added in Block 2, the explained variance increased substantially to $R = .583$, $R^2 = .340$, $F(3,797) = 136.85$, $p < .001$, showing a notable improvement ($\Delta R^2 = .262$). Among the predictors, psychological well-being ($\beta = .452$, $p < .001$) emerged as the strongest predictor, followed by social well-being ($\beta = .195$, $p < .001$). However, when psychological and social well-being were entered into the model, the effect of sense of community became non-significant, suggesting that its relationship with empathy was largely explained by well-being variables.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

These findings suggest that empathy among university students is shaped primarily by their psychological and social well-being rather than by community connectedness alone. While a sense of community contributes initially, its effect becomes non-significant when well-being is included in the model, indicating that dynamics of empathy development is more related to well-being than with identification with one's community.

Keywords: empathy, psychological well-being, social well-being, sense of community, university students

References

- Carrizales, A., Branje, S., Lannegrand, L. (2021). Disentangling between- and within person associations between empathy and prosocial behaviours during early adolescence. *Journal of Adolescence*, 93, 114-125.
- Chiessi, M., Cicognani, E., & Sonn, C. (2010). Assessing sense of community on adolescents: Validating the brief scale of Sense Of Community in adolescents (SOC-A). *Journal Of Community Psychology*, 38, 276-292.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143-156.
- Evli, M. (2022). Hemşirelik Öğrencilerinde Psikolojik İyi Oluş, Empati, Mesleki Güdülenme: Bir Path Analizi. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 31, 60-65.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140.
- Legg, E., Gano-Overway, L. A., Moore, E. W. G., & Newland, A. (2025). Exploring relationships between psychological sense of community, empathy and sportspersonship. *Journal of Sports Sciences*, 43(17), 1845-1859.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Hope, Participation, Empathy, and Sense of Community as Predictors of Social Well-Being Among University Students

Gülşah Sevinç ¹ & Tülin Şener ²

¹ Educational Psychology, Ankara University

² Educational Sciences, Ankara University

Problem Statement

According to Keyes (1998), social well-being refers to social integration, referring to feeling connected to one's community; social acceptance, referring to a positive attitude towards the members in the same society; social contribution, referring to the willingness to contribute to one's community; social actualization, referring to the belief that society improves the individual; and social coherence, referring to the predictability of the society. The World Health Organization (as cited in Son & Wilson, 2012) also emphasizes that well-being encompasses individuals' potential to contribute to their communities. Therefore, individuals with higher social well-being are expected to maintain more positive and reciprocal relationships not only with their close surroundings but also with the broader society.

Despite the growing theoretical recognition of social well-being, empirical research on its predictors among young adults—particularly university students—remains limited. Previous studies have often focused on psychological or subjective well-being, overlooking the social dimension and its contextual determinants. To address this gap, the present study adopts the Positive Youth Development (PYD) framework (Lerner et al., 2009), which emphasizes the strengths, competencies, and social engagement of young people. By identifying key predictors such as hope, participation, empathy, and sense of community, the study aims to advance understanding of the factors that enhance social well-being among university students in Turkey.

In addition, socioeconomic status has been found to be positively associated with social well-being. Keyes and Shapiro (2004) reported that individuals with higher socioeconomic levels tend to exhibit greater social well-being, and studies conducted in Turkey (Bayraktar, 2020) similarly indicate that increased family income is linked to higher social well-being. Therefore, demographic variables such as family income, alongside psychological and social factors, are expected to contribute to students' social well-being.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

The main purpose of this study is to explore the predictors of social well-being among university students in Turkey. It aims to determine which individual and contextual variables contribute to young people's social well-being. The research question is as follows: Do socioeconomic status, hope, empathy, civic and political participation, and sense of community predict social well-being among university students in Turkey?

Method

This relational survey study (Creswell, 2009) was conducted with 801 university students from various universities in Turkey (Mage = 21.4, SD = 2.1; 58.3% female, 41.7% male). Participants completed validated scales in Turkish.

Measurements

Socio-economic status: Monthly family income was assessed to examine the impact of students' socio-economic status on social well-being. Participants reported their average family income.

Hope. The Dispositional Hope Scale (Snyder et al., 1991) was used to assess goal-directed thinking. The scale has two subdimensions: Pathways ($\alpha = .72$) and Agency ($\alpha = .84$), with an overall Cronbach's α of .75. Confirmatory factor analysis indicated adequate fit: $\chi^2/df = 3.22$, CFI = .96, AGFI = .98, RMSEA = .07, SRMR = .03, confirming the validity of the scale in this sample.

Participation. The Civic and Political Participation Scale (Enchikova et al., 2019) consists of 12 items evaluating social and political engagement. CFA results showed good model fit: $\chi^2/df = 2.45$, CFI = .95, AGFI = .96, RMSEA = .04, SRMR = .03. The scale demonstrated excellent reliability with Cronbach's $\alpha = .96$.

Empathy. The Basic Empathy Scale (Jolliffe & Farrington, 2006) contains 20 items rated on a 5-point Likert scale. CFA indicated acceptable fit: $\chi^2/df = 3.22$, CFI = .96, AGFI = .98, RMSEA = .06, SRMR = .05, with Cronbach's $\alpha = .92$.

Sense of Community. The Brief Sense of Community Scale (Chiessi et al., 2010) includes 8 items rated on a 5-point Likert scale. CFA showed good fit: $\chi^2/df = 3.90$, CFI = .96, AGFI = .97, RMSEA = .07, SRMR = .07, with $\alpha = .89$.

Social Well-Being. The Social Well-Being Scale (Keyes, 1998) measures five subdimensions with 15 items on a 7-point Likert scale. CFA showed satisfactory fit: $\chi^2/df = 2.94$, CFI = .94, AGFI = .90, RMSEA = .04, SRMR = .07, with Cronbach's $\alpha = .90$.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Data Analysis

A stepwise regression analysis was performed using SPSS to determine the predictive power of the variables (hope, participation, empathy, sense of community, and family income) on social well-being. Each variable was entered sequentially to identify its unique contribution to the model.

Expected/Temporary Results

In the stepwise multiple regression analysis, the final model (Model 5) included hope, participation, family monthly income, empathy, and sense of community as significant predictors. The model explained 43.2% of the variance in social well-being ($R = .657$, $R^2 = .432$, Adjusted $R^2 = .428$, $F(5, 795) = 120.78$, $p < .001$).

In the final model, hope emerged as the strongest predictor ($\beta = .420$, $B = .559$, $p < .001$), indicating that higher levels of hope were associated with higher social well-being. Participation also showed a strong positive effect ($\beta = .351$, $B = .308$, $p < .001$), suggesting that students who are more engaged in civic and political activities report greater social well-being. Family monthly income contributed positively and significantly ($\beta = .100$, $B = 1.505$, $p = .001$), indicating that students from higher-income families tend to have higher social well-being. Empathy was another significant positive predictor ($\beta = .129$, $B = .134$, $p < .001$), and sense of community made a small but significant contribution ($\beta = .068$, $B = .086$, $p = .029$).

Keywords: social well-being, hope, participation, empathy, sense of community, monthly family income

References

- Bayraktar, K. S. (2020). The Effect of Social Well-Being of Coaches to the Psychological Vulnerability. *The Journal of International Social Research*, 13(69), 1453-1458.
- Chiessi, M., Cicognani, E., & Sonn, C. (2010). Assessing sense of community on adolescents: Validating the brief scale of Sense Of Community in adolescents (SOC-A). *Journal Of Community Psychology*, 38, 276-292.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Enchikova, E., Neves, T., Mejias, S., Kalmus, V., Cicognani, E., & Ferreira, P. D. (2019). Civic and political participation of European youth: fair measurement in different cultural and social contexts. *Frontiers in Education*, 4(10), 1-14.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611.

Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140.

Keyes, C. L. M., & Shapiro, A. D. (2004). Social well-being in the United States: a descriptive epidemiology. In O. G. Brim, C. D. Ryff, & R. C. Kessler (Eds.), *How healthy are we?: A national study of well-being at midlife* (pp. 350–372). The University of Chicago Press.

Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y. & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (pp. 524–558). John Wiley & Sons Inc.

Son, J., & Wilson, J. (2012). Volunteer work and Hedonic, Eudemonic and Social Well- Being. *Sociological Forum*, 27(3), 658-681.

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelles, C., & Harney, P. (1991). The will and ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570-585.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ortaokul Öğrencilerinde Psikolojik Sağlamlık ile Aile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Özge Ganık ¹ & Seda Demir ²

¹ Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Problem Durumu

Yaşam, bireylerin karşılaştığı çeşitli güçlükler, stres unsurları ve engellerle doludur. Kişinin bu zorluklara karşı gösterdiği tepki, onun psikolojik dayanıklılık düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Psikolojik dayanıklılığı yüksek bireyler, yaşamın olumsuz koşullarına karşı daha güçlü bir duruş sergileyebilirken; düşük dayanıklılığa sahip bireyler benzer durumlarda uyum sağlamak zorlanabilir ve hatta psikopatolojik belirtiler geliştirebilirler (Çetin, Yeloğlu & Başım, 2015). Dayanıklılığı yüksek bireyler, çevrelerinde meydana gelen olumsuzluklara rağmen olumlu baş etme stratejileri geliştirerek işlevselliğini sürdürebilirler. Bu bağlamda psikolojik dayanıklılık, bireyin hem içsel gücünü hem de çevresel desteklerden yararlanma kapasitesini temsil etmektedir (Cavga, 2019).

Aile ise bireyin dünyaya gözlerini açtığı ilk andan itibaren içinde bulunduğu, hem temel ihtiyaçlarının karşılandığı hem de değer, inanç ve davranış kalıplarının şekillendiği birincil sosyal ortamdır (Bayer, 2013). Aile, bireyin kişilik gelişiminde, duygusal doyumunda ve toplumsal uyumunda belirleyici bir role sahiptir. Bu nedenle bireyin psikolojik dayanıklılığının temelleri büyük ölçüde aile ortamında atılmaktadır. Aile içindeki iletişim biçimi, ebeveyn tutumları ve duygusal destek düzeyi, bireyin stresle başa çıkma becerilerini ve öz güvenini şekillendiren temel unsurlardır.

Yaşam doyumunu kavramı, bireyin yaşamından genel anlamda aldığı tatmin düzeyini ifade eder. Ancak bu kavram oldukça geniştir ve birçok yaşam alanını kapsadığı için ölçülmesi zordur (Dikmen, 1995). Bu nedenle aile yaşam doyumunu, yaşam doyumunun önemli bir alt boyutu olarak ele alınmaktadır. Aile içerisindeki duygusal atmosfer, bireyin duygu, düşünce ve davranış örüntülerini şekillendirerek onun genel yaşam doyumuna doğrudan etki eder (Çalışkan, Toker & Özbay, 2017). Sağlıklı ve destekleyici bir aile ortamında yetişen bireylerin aile yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir (Çetintaş, 2021).

Bu araştırmanın amacı, ortaokul düzeyinde eğitim gören öğrencilerin aile yaşam doyumunu ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca bu değişkenlerin; yaş, cinsiyet,

yaşanılan yer, okul türü (yatılı/taşınmalı), ailenin ekonomik ve eğitim düzeyi, anne-babanın birliktelik durumu ve kardeş sayısı gibi faktörlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır. Araştırmada bağımsız değişkenler öğrencilerin demografik özellikleri iken, bağımlı değişkenler psikolojik dayanıklılık düzeyi ve aile yaşam doyumu düzeyidir. Elde edilecek bulgular, aile ortamının bireylerin psikolojik dayanıklılıklarını ve yaşam doyumlarını nasıl etkilediğini ortaya koyarak, eğitim ve rehberlik süreçlerinde uygulanabilecek destek programlarına bilimsel bir temel sağlamayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli tercih edilmiş, genel tarama modelleri içerisinde ise ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasında değişim olup olmadığını ve bu değişimin yönünü belirlemek amacıyla tercih edilmiştir (Berkman, 2022). Araştırmanın çalışma grubunu, Samsun ilinin Asarcık ve Çarşamba ilçelerinde ortaöğretim kademesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde G*Power programı kullanılmış ve evreni temsil etme gücünü artırmak amacıyla yapılan analiz sonucuna göre 270 gönüllü öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcılar belirlenirken, evrenin tümüne ulaşmanın mümkün olmadığı durumlarda ekonomiklik sağlaması nedeniyle uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Özen & Gül, 2007).

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Aile Yaşam Doyumu Ölçeği ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği kullanılmıştır. Aile Yaşam Doyumu Ölçeği, bireylerin aile üyeleriyle birlikteyken yaşadıkları doyum düzeyini ölçmek amacıyla Çalışkan, Toker ve Özbay (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ortaokul Öğrencileri için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ise Turner ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilmiş, Türkçe uyarlaması Tunç ve Ekşi (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışması 9–16 yaş aralığında ortaokul kademesinde eğitim gören 332 öğrenciyle yapılmıştır. Veri toplama sürecine geçilmeden önce Milli Eğitim Bakanlığı’ndan MEB-AYSE sistemi üzerinden gerekli izinler alınmış, ayrıca Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan etik onay temin edilmiştir (... tarihli ve ... sayılı karar). Veriler, 2023–2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde (Mayıs–Haziran aylarında) toplanmıştır. Araştırmacı, belirlenen okullara bizzat giderek bazı okullarda veri toplama araçlarını kağıt–kalem yöntemiyle, bazı okullarda ise Google Form aracılığıyla uygulamıştır. Veri toplama öncesinde öğrencilere araştırmanın amacı açıklanmış, gizlilik ilkesine dikkat edileceği belirtilmiş ve bunun bir notlandırma süreci olmadığı vurgulanarak içtenlikle yanıt vermeleri istenmiştir. Elde edilen veriler, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde “Kişisel Bilgi Formu”, “Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği” ve “Aile Yaşam Doyumu Ölçeği”nden elde edilen puanlar değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada aile yaşam doyumu ve psikolojik dayanıklılık toplam puanları ile katılımcıların demografik özellikleri arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Analiz sonuçları, her iki değişkenin de demografik özelliklerle genel olarak düşük düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Aile yaşam doyumu puanı açısından, yaş değişkeni ile negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunmuştur ($r = -.14$, $p = .036$); yaş arttıkça aile yaşam doyumu azalmaktadır. Benzer biçimde, kardeş sayısı ile aile yaşam doyumu arasında da negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki gözlenmiştir ($r = -.13$, $p = .048$). Buna karşın, baba eğitim düzeyi ile aile yaşam doyumu arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki belirlenmiştir ($r = .13$, $p = .042$).

Psikolojik dayanıklılık puanı açısından ise, cinsiyet ile negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır ($r = -.16$, $p = .017$); bu, bazı grupların diğerlerine göre daha yüksek dayanıklılık sergilediğini göstermektedir. Ayrıca yaş ($r = -.20$, $p = .004$) ve kardeş sayısı ($r = -.15$, $p = .024$) arttıkça psikolojik dayanıklılığın azaldığı görülmüştür. Buna karşın, aileyle yaşama durumu dayanıklılıkla pozitif yönde anlamlı ilişki göstermiştir ($r = .14$, $p = .031$). Ebeveyn eğitim düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık arasında da pozitif, düşük düzeyli ilişkiler bulunmuştur ($r \approx .13-.15$).

Anahtar Kelimeler: psikolojik sağlık, aile yaşam doyumu, ortaokul öğrencileri

Kaynakça

- Bekman, M. (2022). Halkla ilişkiler uygulamalarında nicel araştırma yöntemi: İlişkisel tarama modeli. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 6(16), 238-258. <https://doi.org/10.54707/meric.1143322>
- Çetin, F., Yeloğlu, H. O., & Başım, H. N. (2015). Psikolojik dayanıklılığın açıklanmasında beş faktör kişilik özelliklerinin rolü: Bir kanonik ilişki analizi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 81-92.
- Cavga, Z. (2019). Lise öğrencilerinde aile yaşam doyumu ile psikolojik dayanıklılık ve sosyal medya kullanım bozukluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayer, A. (2013). Değişen toplumsal yapıda aile. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(8).
- Dikmen, A. A. (1995). Kamu çalışanlarında iş doyumu ve yaşam doyumu (Basılmamış yüksek lisans tezi). A. O. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi ve Siyaset Bilimi Anabilim Dalı.
- Çalışkan, M., Toker, M., & Özbay, Y. (2017). Aile yaşam doyumu ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi / International Journal of Early Childhood Education Studies*, 2 (1).
- Çetintaş, A. (2021). Ergenlerde aile yaşam doyumu ile psikolojik sağlık ve duygusal özerklik arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Red Pill Kavramının Ergenler Üzerinde Etkisi

Sümeysra Arslan ¹, Nazrin Salimova ², Ayşe Aslan ² & Aslı Çakır Mutlu ³

¹ Eğitim Programları ve Öğretim, Sakarya Üniversitesi

² PDR, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

³ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Teknolojinin ilerlemesi ile teknoloji kullanım yaşının düştüğü, teknoloji kullanımında ergen ve çocuk kullanıcı sayısının göz ardı edilemeyecek kadar fazla olduğu belirtilmektedir (Ektiricioğlu, Arslantaş ve Yüksel, 2020). Sosyal medyanın yaygınlaşması ile ergenler arasında sıkça kullanılan kavram ile erkek kadın eşitliği yerine modernitenin reddedilerek geleneklere sahip çıkma fikrinin savunulduğu görülmektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri bireylere daha çok çevremiz tarafından çok küçük yaşlardan itibaren dayatılmaktadır. Maskülizm kavramının ortaya atılması ile literatürde sıkça belirtilen üst değer erkek olma durumu sosyal medyada yaygınlaşmış ve Matrix filminde ortaya çıkan kırmızı hap-mavi hap teorisi bu akıma uygulanmıştır. Matrix evrenindeki kırmızı hap teorisi; kadın erkek eşitliğini reddetmekte ve cinsiyetlerin doğal versiyonlarıyla hareket etmesi gerektiğini savunmaktadır. Yapılan araştırmalarda dijital dünyanın yaygınlaşması ile meydana gelen bu değişimlerin Red Pill gibi yeni akımların yaygınlaşmasını sağladığını göstermektedir (Akbaş & D., 2020).. Teknolojinin ilerlemesi ile bir noktada medya da bu çevreye dahil olmuştur. Red Pill kavramı günümüzde sosyal medyada yaygınlaşmış, bir fenomen haline gelmiş erkek öğretisidir. Kadınların toplumdaki rollerini “ev hanımlığı, çocuk bakıcılığı, duygusal ilişkide erkeğe bağımlı vb.” olarak açıklamaktadır. Red Pill kavramının maskülizm akımının ortaya çıkması, feminizmin yaygınlaşması ve sosyal medyada kullanımının artması ile de ilişkili olduğu söylenebilir (Kef, 2014). Sosyal medyada bu düşünce akımını tanıtan ve anlatan kişilerin ergenlik dönemlerine dair anlatılarını dinlendiğinde zorlu süreçler yaşadıklarına şahit olunmaktadır. Bu düşünce akımının erkek ergenlerle birlikte kız ergenleri de nasıl etkileyebileceği, onlara nasıl yansıtacağı araştırılması gereken alanlardan olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bu çalışmada Red Pill kavramının ergenler üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu proje kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranması hedeflenmiştir:

1. Sosyal medya aracılığı ile ergenlere ulaşan, Matrix filmindeki kırmızı hap sembolünün ergenler üzerindeki etkisi nasıldır?

2. Red Pill kavramı ergen erkekleri cinsiyetler arasında nasıl bir rekabete sürüklemektedir?

Red Pill öğretisi dayandığı temel nedeniyle erkeklere belirli özellikler atfeder ve bu özelliklerin erkekleri yüksek değere ulaştırdığını savunur; bu nedenle erkekler arasında fiziksel, ekonomik, romantik ilişkilerde üstünlük kurma konularında rekabetler görülebilir. Bunun tam tersi olarak Red Pill erkeklere kaldıramayacağı yükler verebilir ve bu durum erkeklerin psikolojik sağlamlığını ve hayattan aldığı doyumunu etkileyebilir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına ve araştırma sorularına uygun olarak “fenomenoloji deseni” benimsenmiştir. Bu sayede araştırmanın katılımcıları olan ergenlerin kavramla ilgili deneyimleri derinlemesine incelenerek ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Kavramın ergenler üzerindeki etkisinin anlaşılabilmesi için araştırma, İstanbul Çekmeköy ilçesinde bir devlet lisesinden 14-18 yaş aralığında seçilen 10 erkek 10 kız olmak üzere toplam 20 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak yürütülmüştür. Araştırmanın yürütülmesi için öncelikle Etik Kurul izni olmak üzere gerekli izinler alınarak görüşme sorularının ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığının anlaşılması için 10 kişi ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmeler sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme soruları gözden geçirilmiş, sorular katılımcıların yaşları göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları literatürden yararlanılarak hazırlanmış, proje ortakları ve danışman görüşleriyle revize edilmiştir.

Katılımcıların red pill kavramına ilişkin bilgileri, red pill kavramlarını öğrenme şekilleri ve kişisel yaşamlarına etkisi, red pill kavramının cinsiyet rollerine ait algılarına etkisi, red pill kavramının erkek ergenler arasındaki arkadaşlık ilişkilerine etkisi ve romantik ilişkilerde red pill kavramının ergenlerin algıları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Genç neslin Andrew Tate’in fikirlerini ilgi çekici bulduğu ve süregelen bu sistemi eleştirme hakkını kendinde bularak Andrew Tate’in erkeklere kendi işini kurma gücü ile verdiği bağımsızlık fikrini kurtuluş yolu olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Red Pill kavramından etkilenen ve haberdar olan öğrencilerin cinsiyet rollerine dayanarak mesleki bakış açılarının etkili olduğu gözlemlendiği gibi kavramdan haberdar olmayan öğrencilerin diğer öğrencilerle aynı şekilde düşündüğü gözlemlenmiştir. Kavramla ilgili bilgi sahibi olmayan ergenlerin toplumsal cinsiyet rollerinden etkilendikleri sonucuna varılmıştır. Red Pill kavramından etkilenen katılımcıların çoğunluğu romantik ilişkilerde maddi durumun cinsiyete göre fark yaratmayacağını savunduğu görülmüştür. Maddi durumun romantik ilişkilerde kadın ve erkeğin de önemli olduğu hatta yerine göre karşı cinsin maddi durumunun bir önemi olmadığı şeklinde cevaplar alınmıştır. Red Pill kavramı hakkında bilgisi olan veya olmayan öğrencilerin çoğunluğu “erkek ergenleri kendi aralarında rekabete sürükleyeceği yönünde yanıt



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

vermiştir. Fakat verilen cevaplardan, ergenlerin düşünceleri üzerinde etkili olanın Red Pill kavramından çok toplumsal cinsiyet rollerinin olduğu anlaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Red Pill kavramının romantik ilişkilere bakışında erkek egemen anlayış hakimdir. Bu kavramın romantik ilişkilere etkisi incelendiğinde katılımcıların red pill kavramının ortaya attığı erkeğin maddi durumunun; kadının maddi durumundan daha önemli olmadığı gibi bir erkeğin kadından daha baskın olmasının da bir önemi olmadığı görüşü hakim olmasına rağmen katılımcıların büyük çoğunluğunun bu konudan etkilenmediği fark edilmiştir

Öğrenciler tarafından, red pill kavramı ile sunulan fikirlerin romantik ilişkide kayda değer bir önemi olmadığı, romantik ilişkide önemli olanın geçim ve sevgi olduğu üzerinde durulmuştur. Red Pill kavramı romantik ilişkide erkek egemenliğini kesin sınırlar dahilinde çizse de katılımcıların bu konuda kavramdan etkilenmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizde toplumsal cinsiyet rolleri ve kültürel normlar sebebiyle kavramdan haberi olan ve olmayan bireylerin bu konuda benzer görüşe sahip oldukları da ulaşılan bir başka sonuçtur.

Katılımcıların bir kısmı kavramdan dolaylı olarak etkilenirken bir kısmının ise bu kavramı hiç duymadığı varsayıldığında alınan benzer cevapların kültür ve toplum yapısına bağlı olduğu söylenebilir. Daha geniş bir bağlamda yapıldığında daha net ve kesin sonuçlar verebileceği gibi, çalışmanın sosyal medyanın ergenler üzerindeki etkilerine dikkat çekerek, ergenler ile doğrudan etkileşim içinde olan aileler ve öğretmenler için farkındalık oluşturma rolü üstlenebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Red pill, feminizm, cinsiyet rolleri, hegemonik erkeklik

Kaynakça

Akalın, A. & İşler Sevindi, M. (2022). Eleştirel Teori Ile Kırmızı Hap Hareketi Uyumlu Mudur? Turkish Online Journal Of Design Art And Communication, 12(2), 350-362.

Akbaş, Ö. Z., & Dursun, C. (2020). Teknolojinin Aileye Etkisi: Değişen Ailenin Dijital Ebeveyn Ve Çocukları. Turkish Studies-Social, 15(4), 2245-2265.

Ata, I. K., & Topçu, A. D. (2021). Yeni Mecrada Hegemonik Söylem: Erkeklik Krizinin Instagram'da Tezahürü. Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi, (35), 56-82.

Ektiricioğlu, C., Arslantaş, H., & Yüksel, R. (2020). Ergenlerde Çağın Hastalığı: Teknoloji Bağımlılığı. Arşiv Kaynak Tarama Dergisi, 29(1), 51-64.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Karasar, N., (2022), Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler, (37. Basım), Nobel, Ankara.

Khan, A. (2019). Text Mining To Understand Gender Issues: Stories From The Red Pill, Men's Rights, And Feminism Movements (Master's Thesis, University Of Waterloo).

Kızıllırmak Ata, I. & D. Topçu, A. (2021). Yeni Mecrada Hegemonik Söylem: Erkeklik Krizinin Instagram’da Tezahürü. Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi, (35), 56-82.

Mahoney, N. (2016). Men's Rights Activists Need To Take A Chill Pill. Eureka Street, 26(21), 27-28.

Özmete, E., & ZUBAROĞLU YANARDAĞ, M. (2016). Erkeklerin Bakış Açısıyla Toplumsal Cinsiyet Roller: Kadın Ve Erkek Olmanın Değeri. Turkish Journal Of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 20(1).

Suveren, Y. Günümüz Dünyasında Kadın Düşmanlığı (Mizojini) Ve Görünümleri. Sakarya Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi, 1(1), 19-36.

Üner, M. (2019). Sosyal Medyanın Ergenler Üzerindeki Sosyokültürel Etkileri (Yüksek Lisans Tezi).

Tate (2023, 10 Ocak),Sıradan Erkek Olmak Yeterli Değil, [Video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=Qr48vbxcoym]

Andrew Tate (2023,27 Aralık),Okul Hakkında Konuşuyor,[Video].Youtube . [https://www.youtube.com/shorts/X06LR4IoN8U]

Tate (2022, 24 Ekim), Kadınlar Ne İstedğini Bilmiyor, Erkekler Ve Korkaklık, [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=2nfunvqmibe&T=132s>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Son 10 Yıl İçinde Sosyal Medya Bağımlılığını Ele Alan Makalelerin Bibliyometrik Analizi

Zeynep Akkuş Çutuk ¹, Rumeysa Özel Kaynak ² & Yeşim Refeya ³

¹ Eğitim Bilimleri, Trakya Üniversitesi

² Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Akın Koleji

³ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Trakya Üniversitesi

Problem Durumu

Son yıllarda dijital teknolojilerin hızla gelişmesiyle birlikte sosyal medya, bireylerin gündelik yaşamında önemli bir yer edinmiştir. Yapılan çalışmalar, genç bireylerin sosyal medya platformlarını yoğun bir biçimde kullandığını ortaya koymaktadır (Akyazı & Tutgun Ünal, 2013). Bilgiye erişim, iletişim ve sosyalleşme gibi birçok fayda sunan bu platformlar, aynı zamanda yoğun ve kontrolsüz kullanım nedeniyle bireylerin psikolojik, sosyal ve davranışsal sağlığını tehdit edebilmektedir. Üniversite öğrencileri arasında sosyal medya bağımlılığı ile çeşitli psikolojik semptomlar arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (Karadağ & Akçınar, 2019). Bu bağlamda, özellikle son on yılda “sosyal medya bağımlılığı” kavramı akademik alanda önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir. Sosyal medya bağımlılığı, bireyin sosyal medyada aşırı zaman geçirmesi, bu sürenin zamanla artması ve sosyal medyada geçirilen zamanın kişinin günlük yaşantısındaki diğer sorumluluklarını olumsuz etkilemesi durumunu ifade eder (Durar, 2018). Bununla birlikte bağımlılık kavramı da altı bileşeni bünyesinde barındırmaktadır. Bu bileşenler: Bağımlılık davranışı belirginlik, duygudurum düzenleme, tolerans, çekilme belirtileri, çatışma ve tekrarlama (Çarkçı, 2019). Konunun birey ve toplum üzerindeki etkileri, araştırmacıların farklı disiplinlerde bu alana yönelmesine neden olmuştur.

Bu çalışma, sosyal medya bağımlılığı konusundaki akademik yayınları bibliyometrik analiz yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında, 22 Nisan 2025 tarihine kadar Web of Science veri tabanında yayımlanmış 954 makale analiz edilmiştir. Araştırma, yayınların yıllara göre dağılımı, en çok atıf alan yazarlar, ortak yazar ağları, sık kullanılan anahtar kelimeler, etkili dergiler ve ülkeler gibi ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu analiz, sosyal medya bağımlılığı alanındaki mevcut akademik eğilimleri ortaya koyarken, ileride yapılacak çalışmalara yön vermeyi de hedeflemektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranması hedeflenmiştir:

- Sosyal medya bağımlılığı ile ilgili yayınlanan makale ve atıf sayılarının yıllara göre dağılımı nasıldır?



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Sosyal medya bağımlılığı ile ilgili yayınlarda en çok atıf alan makaleler hangileridir?
- Sosyal medya bağımlılığı ilgili yayınlarda en fazla çalışılan kavramlar nelerdir?
- Sosyal medya bağımlılığı ile ilgili yayınlanan makalelere göre; en etkili yazarlar, dergiler ve ülkeler hangileridir?
- Sosyal medya bağımlılığı ile ilgili makalelerin yayınlandığı dergiler bağlamında bu makalelerin yazarlarının kurumları ve ülkeleri arasındaki ilişkiler nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada, sosyal medya bağımlılığı konusundaki akademik yayınları incelemek amacıyla bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bibliyometrik analiz; makalelerin konu başlıkları, yöntemleri, atıf sayıları ve kaynakları gibi çeşitli değişkenler üzerinden frekans ve alıntı analizlerinin yapılmasını sağlayan bir içerik analizi türüdür (Acar, 2023). Bibliyometrik analizde kullanılan veriler genellikle büyük hacimli ve nesnel nitelikte olup, yayın ve atıf sayısı ile anahtar kelime ve konu kümeleri gibi göstergelerden oluşur. Bu analiz yöntemi, yapılandırılmamış geniş veri kümelerini anlamlandırarak belirli araştırma alanlarının bilimsel birikimini ve evrimsel gelişimini haritalamayı amaçlar (Aydın, 2024). Bibliyometrik araştırmalarda, ortak atıf yapılan kaynaklar, kullanılan anahtar kelimeler ve ilgili çalışma alanları üzerine analiz yöntemlerinin yaygın olarak tercih edildiği görülmektedir (Caviggioli & Ughetto, 2019). Çalışmanın verileri, Web of Science (WoS) veri tabanından elde edilmiştir. Web of Science, fen bilimlerinden sosyal bilimlere, sanat ve beşerî bilimlerden mühendislik alanlarına kadar uzanan geniş bir disiplin yelpazesinde yayınlanan dergi makaleleri ve konferans bildirilerini kapsamlı biçimde tarayan, güvenilir ve bibliyografik bir veri tabanıdır. Araştırmacılara alanlarındaki en saygın ve etkili kaynaklara ulaşma imkânı sunarak literatür taramasında yüksek kalite ve güvenilirlik sağlar. Ayrıca atıf analizleri ile bilimsel yayınların etki düzeyini değerlendirme olanağı da sunmaktadır (Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı, 2024). Verilerin analizinde VOSviewer yazılımı kullanılmıştır. VOSviewer, araştırmacıların bibliyometrik analiz gerçekleştirmelerine, akademik atıf ilişkilerini incelemelerine ve bu verileri görsel haritalar aracılığıyla analiz etmelerine olanak tanıyan bir veri görselleştirme yazılımıdır (Dereli, 2024). Bu program aracılığıyla yazarların atıf analizleri, ortak yazar ilişkileri, anahtar kelime eş oluşumları, yayın yapılan dergiler ve ülkeler arasındaki bilimsel iş birlikleri görselleştirilmiştir. Elde edilen grafikler ve ağ haritaları üzerinden yayın eğilimleri, etkili araştırmacılar ve tematik yoğunluklar belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yıllara göre incelendiğinde, Son 10 yıl içinde sosyal medya bağımlılığı konusunda 954 araştırma yürütülmüştür. Yapılan araştırmalarda sürekli olarak bir artışın olduğu dikkat çekmektedir. 2024 yılı konu 209 araştırma ile konu üzerine en çok yayın yapılan yıl olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların yayın türleri analizi incelendiğinde sosyal medya bağımlılığı konusu hakkında son 10



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yılda yapılan çalışmalarda en çok yapılan yayın türünün makale olduğu görülmektedir. Konuya ilişkin 846 makale yer almaktadır. Ardından 48 erken erişim, 41 derleme makalesi, 33 bildiri özeti ve 23 kongre bildirisi yayın türleri yer almaktadır. Yazarların Atıf Sayısı Bakımından İncelenmesi ve Ortak Yazar Analizi bakımından değerlendirildiğinde 77 çalışma ile en çok araştırmanın Griffiths D. Tarafından yapıldığı görülmektedir. Ardından 33 çalışma ile Chen IH geldiği görülmektedir. Ortak kelime analizi bakımından ise "social media addiction" (sosyal medya bağımlılığı) konusundaki literatürde sık birlikte geçen kavramları görselleştirmektedir. Haritanın merkezinde yer alan "social media addiction", en yüksek frekansta kullanılan ve diğer birçok kavramla bağlantılı olan çekirdek terimdir. Çevresinde yer alan "social media", "internet addiction", "depression", "anxiety", "fear of missing out" ve "mental health" gibi terimler, bu alandaki anahtar temaları temsil eder.

Anahtar Kelimeler: sosyal medya bağımlılığı, bibliyometrik analiz, VOSviewer

Kaynakça

Acar, N. (2023). Animasyon konulu makalelerin bibliyometrik analizi: Dergipark örneği. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 13(2), 1153–1165. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1273808>

Akyazı, E., & Tutgun Ünal, A. (2013). Gençlerin sosyal medya kullanımları ve sosyal medyaya yönelik tutumları. Global Media Journal: Turkish Edition, 3(6), 1–24.

Aydın, N. (2024). Bibliyometrik analiz nasıl yapılır: Genel bakış. Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi, 10(Özel Sayı), 153–160. https://www.ibaness.org/bnejss/2024_10_special_issue/15_Aydin.pdf

Caviggioli, F., & Ughetto, E. (2019). A bibliometric analysis of the research dealing with the impact of additive manufacturing on industry, business and society. International Journal of Production Economics, 208, 254–268. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2018.11.022>

Çarkçı, Z. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılığının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=jNRDC1RLfVd4_T7x7ZXm mZKilAyfmWzuWKzGFnn2t-6AZ7fAgKE7A6-UyFeXJxgV

Dereli, A. B. (2024). Bibliometric analysis with Vosviewer. Communicata, 28, 1–7. <https://doi.org/10.32952/communicata.1517725>

Durar, E. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılığının Depresyon ve Sosyal Fobi ile İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kars. Erişim adresi:



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=fS4sqEZr79C_n60Rk6MjFQRbj7H5ppDGIFfuXyNQ0sAuBZiqeA_jqYYhRYO1bzgj

Karadağ, A., & Akçınar, B. (2019). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik semptomlar arasındaki ilişki. Bağımlılık Dergisi – Journal of Dependence, 20(3), 154–166.

Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı. (2024). Web of

Science. <https://uludag.edu.tr/kutuphane/web-of-science-1478194#:~:text=Hakk%C4%B1nda%3A,listeleyen%20bibliyografik%20bir%20veri%20taban%C4%B1d%C4%B1r>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yalnızlık ve Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin Zorbalık Eğilimleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Fulya Uzun ¹ & Burak Öncü ²

¹ Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Psikoloji Fulya Uzun Danışmanlık

² Sınıf Öğretmenliği, Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

İnternetin evimize girmesiyle birlikte yaşantımızın ayrılmaz bir parçası olduğu ve kişilerin sosyal etkileşim biçimlerini de değiştirdiği görülmüştür. Çağımızda insanların günlük yaşantılarının içerisinde, internetin varlığı yadsınamayacak bir yer edinmiştir. Bununla birlikte çocukların dünyasında da teknolojik gelişmeler ve teknolojik araçlar, büyük bir yer taşır. Çocukların eğitim süreçlerinde, oyunlarında, sosyal ağlar oluşturmalarında, araştırmalarında, internet bir araç olarak kullanılır. Çocuklar günümüzde sosyal etkileşim ağlarını da internet üzerinden oluşturmaktadır. Sosyal ağlar üzerinden oluşturulan sosyal kimlikler; çocukların sosyal saygınlıklarını, internet mecralarındaki bilinirlikleri, internet kullanımlarını ve bu alandaki beceriler üzerinden oluşmaktadır. Sanal zorbalık, kişinin dijital ortamlarda sistematik olarak tehdit edilmesi, dalga geçilmesi ya da dışlanması (Erdur-Baker & Kavşut, 2007); bir kişi veya grup tarafında bilişim gereçleri aracılığıyla başka kişilere zarar verme arzusuyla, yineleyici bir şekilde kötü davranmak olarak tanımlanmaktadır (Nocentini vd., 2010; Patchin ve Hinduja, 2006). Çocukların gelişim dönemleri göz önüne alındığında, bu tür deneyimler onların psikolojik uyumlarını ve sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Yapılan çalışmalar, sanal zorbalık yaşayan çocukların, düşük özsaygı, yalnızlık ve kaygı sorunları yaşadığını ve arkadaş ilişkilerinde problemler yaşadıklarını göstermektedir (Ayas & Horzum, 2012). Psikolojik dayanıklılık, zorluk ve stres yaratan durumlara uyum sağlayabilme ve adapte olabilme kapasitesiyken (Gizir, 2007) yalnızlık ise kişinin sosyal ilişkilerinde arzuladığı doyumu yaşayamama durumu olarak tanımlanır (Demir & Tarhan, 2001). Özellikle ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin duygusal ve bilişsel açıdan önemli bir gelişim basamağında olduğu göz önüne alındığında sanal zorbalık ile yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık değişkenlerindeki ilişki merak edilmektedir.

İlkokul öğrencilerinin, ortaokul ve liseye kıyasla, sosyal-duygusal gelişimi süreci göz önüne alındığında sanal zorbalığın olumsuz etkilerinden kolayca etkilenme olasılıklarının etkilenme olasılıklarının yüksek olduğu düşünülebilir. Literetüre bakıldığında ilkökul kademesindeki

öğrencilerin sanal zorba/kurban olmalarıyla yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sınırlılığı görülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin psikolojik dayanıklılık ve yalnızlık düzeylerinin sanal zorba/mağdur olmaları arasındaki ilişkiyi belirlemek çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Sanal zorbalık davranışlarında, bireysel faktör olan yalnızlık ve psikolojik dayanıklılığın katkısı değerlendirilecektir. Yalnızlık hissinin artması, öğrencinin sanal dünya içerisinde daha fazla zaman geçirebilmesine ve sanal zorbalığa daha fazla maruz kalmasına neden olabilmektedir. Buradan hareketle psikolojik dayanıklılığın varlığı öğrencinin karşılaştığı zorbalığa karşı gelebilmesine ve bununla baş edebilmesine yardım edebilir ve destekleyici bir kaynak olabilir (Özdemir & Akar, 2011). Çalışma akabinde, ilkökul düzeyinde zorbalıkla baş edebilmek için gerekli müdahale programının geliştirilebilmesi ile psikolojik dayanıklılık ve yalnızlık gibi bireysel değişkenlerin desteklenmesinin öğrenciyi nasıl güçlendirip koruyabileceğinin göz önüne sermesi açısından alan-yazınına katkı sağlayacaktır. Özellikle 4. sınıf kademesinde çalışmanın yürütülmesi bu yaş grubuna yönelik farkındalık kazandırma amacıyla önemlidir. Bununla beraber ebeveynlerin, öğretmenlerin, çocuğun sahip olduğu yetişkinlerin bilinçlendirilmesinin ve çocuklarının sanal platformlarını bilinçli kullanmasına destek olmaları ve bu konuda denetim geliştirmelerinin riskleri azaltabilmesi açısında önem taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmamızın sorusu şu şekilde oluşturulmuştur: öğrencilerin yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin sanal zorba/mağdur olma durumu üzerine etkisi var mıdır?

Yöntem

Yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık düzeyinin sanal zorbalık üzerindeki yordayıcılığını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki ve yordama düzeyini incelemeye olanak tanınması (Karasar, 2014) nedeniyle bu çalışmada ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Bu araştırmada, sanal zorbalık durumu bağımlı değişkeni; yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık becerileri ise bağımsız değişkenleri temsil etmektedir. Araştırma 2025-2026 eğitim öğretim yılının I. döneminde MEB'e bağlı ilkökulların dördüncü sınıfında öğrenim gören öğrencilerle yürütülmüştür. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklemeden yararlanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması nedeniyle tercih edilmiştir. Bu doğrultuda İstanbul ili içerisinde kolay ulaşılabilir olması bakımından araştırmacıya yakın 4 ilkökul belirlenmiştir. Daha sonra çalışmaya gönüllü öğrencilerden aileleri tarafından araştırmaya katılmasına onay verilmiş 248 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplamak için “Yalnızlık Ölçeği”, “Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği” ve “Zorbalık Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde tüm uygulamalar, ailesi tarafından onay alınmış ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilerin kendi okullarında, kendi sınıf öğretmenlerinin yönetiminde gürültüden uzak bir ortamda bireysel oturumlarla gerçekleştirilmiştir. Yalnızlık, psikolojik dayanıklılık ve sanal zorbalığın birlikte değerlendirildiği bu bireysel oturumların her biri yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Araştırmada elde edilen veriler “Statistical Packages for the Social Sciences” (SPSS) programı aracılığıyla analiz



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

edilmiştir. Öncelikle öğrencilerden elde edilen verilerin normal dağılımdan gelip gelmediğini incelemek için Kolmogrov-Smirnov normallik testi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Daha sonra değişkenler arasındaki doğrusal modelin oluşturulması için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilmesi beklenen sonuçlar, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin sanal zorbalık eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olacağı yönündedir. Bulguların, öğrencilerin yalnızlık düzeyleri arttıkça sanal zorbalığa maruz kalma ve sanal zorbalık davranışlarında bulunma olasılıklarının yükseldiğini göstermesi beklenmektedir. Buna karşın, psikolojik dayanıklılığı yüksek öğrencilerin sanal zorbalık karşısında daha dirençli davrandıkları ve bu tür davranışlara daha az eğilim gösterdikleri öngörülmektedir. Ayrıca, yalnızlık ile psikolojik dayanıklılık arasında ters yönlü bir ilişki bulunacağı, yani psikolojik olarak dayanıklı öğrencilerin daha az yalnızlık hissettikleri varsayılmaktadır. Elde edilecek sonuçların, ilkökul düzeyinde sanal zorbalığın önlenmesine yönelik psikolojik dayanıklılığı güçlendirici müdahale programlarının geliştirilmesine ve öğretmen-veli iş birliğinin önemine dikkat çekeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: ilkökul, zorbalık, yalnızlık, psikolojik dayanıklılık

Kaynakça

Ayas, T., & Horzum, M. B. (2012). İlköğretim öğrencilerinin sanal zorbalık davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 169-182.

Demir, A., & Tarhan, N. (2001). UCLA yalnızlık ölçeğinin Türk üniversite öğrencileri için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi*, 9(1), 17-23.

Erdur-Baker, Ö., & Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: Siber zorbalık. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 31-42.

Gizir, C. A. (2007). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek ile ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-124.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (26. Baskı.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Özdemir, Y., & Akar, F. (2011). Ergenlerde siber zorbalık ve mağduriyetin yalnızlık ile ilişkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18(2), 95-104.

Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R. ve Menesini, E. (2010). Siber zorbalık: Üç Avrupa ülkesinde etiketler, davranışlar ve tanım. *Okullarda Psikologlar ve Danışmanlar Dergisi*, 20(2), 129-142.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Her Kademe Farklı Bir Dünya: Rehberlikte Değişen Odaklar ve Sorunlar

Fulya Uzun

PR, Psikoloji Fulya Uzun Danışmanlık

Problem Durumu

Eğitim kademeleri ilerledikçe öğrencilerin gelişimsel özellikleri, gelişim görevleri, psikososyal ihtiyaçları ve çevresel koşulları önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma, öğrencilerin okul yaşantılarını, öğrenme süreçlerini, kişilerarası ilişkilerini ve duygusal uyumlarını etkilediği kadar, okul psikolojik danışmanlarının yürüttüğü rehberlik hizmetlerinin niteliğini ve odak noktalarını da doğrudan etkilemektedir (Korkut-Owen & Bugay, 2014). Okul öncesi dönemde duygusal farkındalık, sosyal uyum, oyun temelli öğrenme ve özdenetim becerileri ön plandayken; ilkökul döneminde sorumluluk bilinci, öz düzenleme ve temel akademik alışkanlıkların kazandırılması öne çıkmaktadır. Ortaokul kademesinde kimlik gelişimi, arkadaş ilişkileri, aidiyet duygusu ve sınav kaygısı gibi temalar belirleyici hale gelirken; lise döneminde kariyer planlama, kimlik karmaşası, değer yönelimi ve gelecek kaygısı gibi gelişimsel konular daha baskın hale gelmektedir (Yeşilyaprak, 2012; Bacanlı, 2019).

Ancak uygulamada rehberlik hizmetlerinin çoğu, bu farklılıklar dikkate alınmaksızın benzer yapı, içerik ve programlarla yürütülmektedir. Bu durum, öğrencilerin gelişimsel ve bağlamsal özelliklerinin yeterince analiz edilmemesine, dolayısıyla rehberlik hizmetlerinin bireyselleştirilmiş olmaktan uzaklaşmasına neden olmaktadır. Bunun yanı sıra, okul psikolojik danışmanlarının rol ve görev tanımlarında ortaya çıkan belirsizlikler, mesleki kimlik algısında da muğlaklıklar yaratmaktadır (Doğan, 2017). Özellikle idari görevlerle gelişimsel rehberlik uygulamaları arasında denge kurmakta zorlanan psikolojik danışmanlar, zaman ve kaynak yetersizlikleri nedeniyle çoğu zaman önleyici ve gelişimsel rehberlik çalışmalarına yeterli düzeyde odaklanamamaktadır. Bu durum, danışmanların mesleki doyumunu azaltmakta ve tükenmişlik düzeylerini artırmaktadır (Kepçeoğlu, 2010; Çivitci, 2011).

Her eğitim kademesinde öğrencilerin psikososyal gereksinimleri, okulun kurumsal kültürü, veli profili ve toplumsal beklentiler doğrultusunda farklılaşmaktadır. Ancak bu farklılıkların yeterince analiz edilmemesi, rehberlik hizmetlerinin “herkese uygun” standart uygulamalara indirgenmesine neden



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

olmaktadır (Korkut-Owen, 2018). Oysa çağdaş rehberlik anlayışı, öğrencinin bireysel farklılıklarını, gelişimsel düzeyini ve çevresel koşullarını merkeze alan bütüncül ve esnek bir yaklaşımı gerektirir. Rehberlik uygulamalarının, çocuğun içinde bulunduğu sosyal bağlama duyarlı, kültürel olarak uyarlanmış ve okulun özgün ihtiyaçlarını dikkate alan biçimde tasarlanması önem taşımaktadır (Yeşilyaprak, 2021).

Bu bağlamda, farklı eğitim kademelerinde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının rehberlik hizmetlerinde değişen odak noktalarını, bu süreçte karşılaştıkları mesleki zorlukları ve yapısal engelleri belirlemek, rehberlik uygulamalarının kademelere özgü gelişimsel temellerle yeniden yapılandırılmasına katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan psikolojik danışmanların rehberlik hizmetlerine ilişkin deneyimlerini betimsel olarak ortaya koymak ve kademeye özgü rehberlik anlayışlarının geliştirilmesi yönünde veriye dayalı öneriler sunmaktır.

Yöntem

Bu araştırma, farklı eğitim kademelerinde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ile yürütülmüştür. Betimsel tarama modeli, bir durumu mevcut koşullar içinde olduğu gibi tanımlamayı ve olgular arasındaki ilişkileri betimsel düzeyde ortaya koymayı amaçlayan araştırma desendir (Karasar, 2020). Bu model, katılımcıların rehberlik hizmetlerinin işleyişine ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin mevcut algılarını nesnel biçimde ortaya koymaya olanak tanımaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde yer alan devlet okullarında görev yapan toplam 100 okul psikolojik danışmanı oluşturmaktadır. Katılımcılar, araştırmanın amacına uygun biçimde amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklem grubu oluşturulurken her eğitim kademesinden (okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise) yaklaşık eşit sayıda psikolojik danışmanın yer almasına dikkat edilmiştir. Bu yaklaşım, kademeler arası farklılıkların karşılaştırılabilir biçimde incelenebilmesine olanak sağlamıştır.

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu form, katılımcıların demografik özelliklerine (cinsiyet, mesleki deneyim yılı, görev yapılan kademe, okul türü vb.) ilişkin soruların yanı sıra, rehberlik hizmetlerinin yürütülme biçimi, odak alanları, karşılaşılan güçlükler ve destek gereksinimlerine yönelik açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Veri analizi sürecinde nicel veriler betimsel istatistik teknikleriyle (frekans, yüzde ve ortalama) çözümlenmiştir. Açık uçlu yanıtlar ise içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş; benzer ifadeler temalar altında toplanarak yorumlanmıştır. Bu analiz sonucunda, her eğitim kademesinde öne çıkan



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

rehberlik odakları, mesleki uygulama biçimleri ve sorun alanları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, farklı eğitim düzeylerinde yürütülen rehberlik hizmetlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak üzere karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular, rehberlik hizmetlerinin eğitim kademelerine göre anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymuştur. Okul öncesi düzeyde görev yapan psikolojik danışmanların çalışmalarında duygusal farkındalık, sosyal uyum ve aile iş birliği temalarının öncelikli olduğu; bu kademedeki en sık karşılaşılan güçlüklerin ise velilerin rehberlik hizmetlerinin kapsamına ilişkin yanlış algıları ve oyun temelli etkinliklere yeterli zaman ayrılmamasıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. İlkokul düzeyinde, öğrencilerin akademik alışkanlık edinimi, sorumluluk bilinci ve öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi rehberlik uygulamalarının odağını oluşturmaktadır; ancak öğretmenlerin rehberlik sürecindeki rollerine dair belirsizliklerin iş birliğini sınırlandırdığı görülmektedir.

Ortaokul kademesinde kimlik gelişimi, akran ilişkileri ve sınav kaygısı temalarının rehberlik hizmetlerinin merkezinde yer aldığı; buna karşın sınav odaklı okul kültürünün gelişimsel rehberlik uygulamalarının niteliğini olumsuz etkilediği saptanmıştır. Lise düzeyinde ise öğrencilerin kimlik karmaşası ve gelecek kaygısı gibi konularda yoğun destek gereksinimi duydukları ortaya konmuştur.

Genel olarak, tüm eğitim kademelerinde psikolojik danışmanların idari görevlerle gelişimsel rehberlik sorumlulukları arasında denge kurmakta güçlük yaşadıkları ve bu durumun mesleki doyum ile tükenmişlik düzeylerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, her eğitim kademesinin özgün gelişimsel ve bağlamsal gereksinimlerine duyarlı, esnek ve kademeye özgü rehberlik programlarının geliştirilmesinin gerekliliğine işaret etmektedir. Ayrıca, psikolojik danışmanların rol tanımlarının yeniden yapılandırılması ve kurumsal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: rehberlik hizmetleri, eğitim kademeleri, psikolojik danışman, gelişimsel farklılıklar, mesleki doyum

Kaynakça

Bacanlı, F. (2019). Psikolojik danışma ve rehberlik: Kuramlar, yaklaşımlar ve uygulamalar. Nobel Yayıncılık.

Çivitci, A. (2011). Okul psikolojik danışmanlarının iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 36(160), 25–38.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Doğan, T. (2017). Rehberlik hizmetlerinde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 7(48), 17–30.

Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi (36. Baskı). Nobel Yayıncılık.

Kepçeoğlu, M. (2010). Psikolojik danışma ve rehberlik. Alkım Yayınevi.

Korkut-Owen, F. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının mesleki rolleri ve değişen beklentiler. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 9(53), 1–20.

Korkut-Owen, F., & Bugay, A. (2014). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değişen doğası. Eğitim ve Bilim, 39(173), 1–14.

Yeşilyaprak, B. (2012). Eğitimde rehberlik hizmetleri: Gelişimsel yaklaşım. Nobel Yayıncılık.

Yeşilyaprak, B. (2021). 21. yüzyılda rehberlik hizmetlerinde dönüşüm. Türk PDR Dergisi, 11(59), 35–48.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Travmatik Yaşantısı Olan Üniversite Öğrencilerinde Travma Sonrası Büyümenin Yordanmasında Ruminasyon ve Algılanan Sosyal Desteğin Rolü

Serdar Ünlü ¹ & Serkan Denizli ²

¹ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Ege Üniversitesi

² Ege Üniversitesi

Problem Durumu

Her ne kadar travmatik olaylar bireyleri bilişsel, duygusal ve sosyal açıdan olumsuz şekilde etkileyen yaşantılar olarak tanımlansa da son yıllarda yapılan araştırmalar bu tür deneyimlerin olumlu sonuçlar da doğurabileceğini göstermektedir (Dekel, Hankin, Pratt, Hackler & Lahnman, 2016). Travma sonrası büyüme olarak adlandırılan bu olgu, bireylerin yaşadıkları ciddi travmatik olayların ardından kişisel gelişim ve olumlu değişim göstermeleri olarak tanımlanmakta; psikolojik dayanıklılığın artması, yaşamın anlamının yeniden keşfedilmesi, inanç sistemlerinde değişim ve daha anlamlı ilişkilerin kurulması gibi olumlu dönüşümleri kapsamaktadır (Tedeschi ve ark., 2018).

İnsan doğası gereği sosyal bir varlık olduğundan yaşamla başa çıkmak ve ihtiyaçlarını karşılamak için sosyal ilişkiler kurma eğilimindedir. Dolayısıyla, travma sonrası büyümenin gerçekleşmesinde etkili olan en önemli faktörlerden biri sosyal destektir. Sosyal destek, bireyin yaşadığı güçlükler karşısında çevresinden aldığı duygusal, maddi veya bilgilendirici yardımlar bütünü olarak tanımlanır (Alyüz, 2020). Araştırmalar, çevresinden yüksek düzeyde sosyal destek gören bireylerin yalnızlık ve çaresizlik duygularının azaldığını, stres düzeylerinin düştüğünü ve yaşam doyumlarının arttığını göstermektedir (Ersoy & Çürük, 2009).

Travma sonrası büyüme ile ilişkili bir diğer önemli değişken ise ruminasyondur. Literatürde zihinsel geniş getirme olarak da adlandırılan ruminasyon, bireyin stresli ya da travmatik bir olayı sürekli olarak düşünmesi, zihninde yeniden yaşaması ve bu düşüncelerden kurtulamaması şeklinde tanımlanmaktadır (Işıklı & Keser, 2020). Ruminasyonun travma sonrası büyüme üzerindeki etkileri karmaşık olmakla birlikte, bazı durumlarda bireyin yaşadığı olayı anlamlandırmasına ve bu süreçte öğrenme, gelişim ve içsel dönüşüm yaşamasına katkı sağlayabilir (Nolen-Hoeksema & Davis, 2004). Öte yandan, olumsuz düşünceler üzerinde sürekli biçimde yoğunlaşmak bireyin stres düzeyini artırarak depresyon ve anksiyete belirtilerini şiddetlendirip iyileşme sürecini olumsuz da etkileyebilmektedir (Park, Chmielewski & Blank, 2010).

Beliren yetişkinlik dönemi olarak tanımlanan 18–25 yaş aralığı, bireyin ergenlikten yetişkinliğe geçiş yaptığı, kariyer ve romantik ilişkiler gibi yaşamın yönünü belirleyen önemli kararların alındığı bir süreçtir ve çoğunlukla üniversite eğitimi aldıkları dönemle örtüşmektedir (Arnett, 2000) . Geçmişte yaşanan travmatik deneyimler, bu dönemde alınacak kararlar ve psikolojik gelişim üzerinde belirleyici bir rol oynayabilmektedir. Literatürde travma sonrası büyüme süreçlerinin araştırıldığı pek çok çalışma olmasına rağmen (Çakar, 2023; Yola, 2011) üniversite öğrencileri bağlamında bu süreçlerin araştırılmasında sadece ruminasyon ve algılanan sosyal destek değişkenlerinin etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı, travmatik yaşantısı olan üniversite öğrencilerinde travma sonrası büyümenin yordanmasında ruminasyon ve algılanan sosyal desteğin rolünü incelemektir. Bu amaç kapsamında cevabı aranan alt problemler ise şunlardır,

- Travmatik yaşantısı olan üniversite öğrencilerinde ruminasyon (olumlu, olumsuz) düzeyleri travma sonrası büyüme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
- Travmatik yaşantısı olan üniversite öğrencilerinde algılanan sosyal destek (arkadaş, aile, özel biri) düzeyleri travma sonrası büyüme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan ve birden fazla değişken arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeyi ve eğer bir ilişki mevcutsa bu ilişkinin yönü ile derecesini saptamayı amaçlayan ilişkisel tarama yönteminden yararlanılmıştır (Karasar, 2005). Bu araştırmanın evrenini, Ege Üniversitesi'nde 2024-2025 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan ve yaşamlarında en az bir travmatik bir olaya maruz kalmış bireyler oluşturmaktadır. Tüm evrene ulaşmanın güç olmasından ötürü, çalışılacak örnekleme belirlemek için küme örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Küme örnekleme, araştırmacının evrendeki tüm birey veya nesnelere ulaşmasının mümkün olmadığı ya da bu birimlerin düzenli bir şekilde bir arada bulunmadığı durumlarda kullanılan bir yöntemdir. Bu yaklaşımda, benzer özelliklere sahip bireyler/nesneler belirli ölçütler doğrultusunda kümeler hâlinde gruplandırılır; ardından bu kümeler arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen birimlerle araştırma örnekleme oluşturulur (Aziz, 2014).

Bu bağlamda, öncelikle Ege Üniversitesi Bornova Merkez Kampüsü'ndeki fakülteler akademik alanlarına göre üç ana küme altında sınıflandırılmıştır. Bunlar;

- Sosyal ve Beşerî Bilimler Kümesi,
- Sağlık ve Spor Bilimleri Kümesi,
- Fen ve Mühendislik Kümesi'dir.

Daha sonra, her bir kümeden araştırmanın yürütüleceği fakülteler basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Sonuç olarak, sosyal ve beşerî bilimler kümesinden Edebiyat Fakültesi ile Eğitim



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Fakültesi, sağlık ve spor bilimleri kümesinden Spor Bilimleri Fakültesi ile Hemşirelik Fakültesi, fen ve mühendislik kümesinden ise Fen Fakültesi ile Mühendislik Fakültesi araştırma örneklemeine dâhil edilmiştir.

Araştırmada verilerin toplanmasında, Işıklı (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Travma Sonrası Stres Tanı Ölçeği'nin birinci bölümünü teşkil eden Travmatik Yaşantı Tarama Listesi; Kağan, Güleç, Boysan ve Çavuş (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Travma Sonrası Büyüme Envanteri; Haselden (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Olay İlişkili Ruminasyon Envanteri ile Eker, Arkar ve Yıldız (2001) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Gözden Geçirilmiş Formu'ndan faydalanılmıştır.

Ölçekler, çevrimiçi formlara aktarılmış ve bu formlar aracılığıyla öğrencilerden veriler toplanmıştır. Araştırma kapsamında toplam 888 öğrenciye ulaşılmıştır. Analizler yapılmadan önce veri seti incelenmiş ve onam vermeyen 5 katılımcı, herhangi bir travmatik yaşantısının olmadığını belirten 30 katılımcı ve formları eksik/hatalı dolduran 31 katılımcı olmak üzere toplamda 66 katılımcı veri setinden çıkarılmış ve 822 katılımcı ile analizlere devam edilmiştir. Katılımcıların 533'ünün (%64.8) kadın ve 289'unun (%35.2) erkek olup 277'sinin (%33.7) 18-19 yaş aralığında, 362'sinin (%44.0) 20-21 yaş aralığında, 139'unun (%16.9) 22-23 yaş aralığında ve 44'ünün de (%5.4) 24-25 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Ardından değişkenlerin normal dağılıma sahip olup olmadığı, gözlem değerleri içinde uç değerlerin olup olmadığı gibi varsayımlara bakılmış, bu değerlerin referans değerler aralığında olduğu görülmüş ve çoklu doğrusal regresyon analizine devam edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Regresyon analizi sonuçlarına göre, travmatik yaşantısı olan üniversite öğrencilerinde travma sonrası büyümenin yordanmasında ruminasyon ve algılanan sosyal desteğin rolünün incelenmesi için kurulan bu modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($F(5,816)=54.728$, $p<.001$). Olay ilişkili ruminasyon envanterinin olumlu ruminasyon alt boyutu ($\beta=.489$, $t=11.148$, $p<.05$) travma sonrası büyüme düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamakta iken olumsuz ruminasyon alt boyutunun ($p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı olmadığı bulunmuştur. Öte yandan, çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin aile alt boyutu ($\beta=.123$, $t=3.305$, $p<.05$) ile özel biri alt boyutunun ($\beta=.099$, $t=3.046$, $p<.05$) travma sonrası büyüme düzeyleri için istatistiksel olarak anlamlı birer yordayıcı olduğu görülürken arkadaş alt boyutunun ($p>.05$) anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Modele alınan bu değişkenlerin (olumlu ruminasyon, olumsuz ruminasyon, aile alt boyutu, arkadaş alt boyutu, özel biri alt boyutu) travma sonrası büyüme değişkenine ait toplam varyansın %25.1'ini açıkladığı görülmüştür ($R=.501$, $R^2=.251$, Düzeltilmiş $R^2=.247$).

Anahtar Kelimeler: travma sonrası büyüme, ruminasyon, algılanan sosyal destek



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

Alyüz, S. B. (2020). Sosyal Desteğin Birey Yaşamında Önemi ve Sosyal Hizmet. *Journal Of Education in Muslim Societies and Communities*, 4(1), 115–134.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.

Aziz, A. (2014). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri* Ankara: Nobel Akademi.

Çakar, M. (2023). Covid-19 sebebiyle yakın kaybı sonrası uzun süreli yas ve travma sonrası gelişim: Pandemi dönemi yas risk faktörlerinin, ruminasyonların ve algılanan sosyal desteğin rolü. *TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara*.

Dekel, S., Hankin, I. T., Pratt, J. A., Hackler, D. R., & Lanman, O. N. (2016). Posttraumatic growth in trauma recollections of 9/11 survivors: A narrative approach. *Journal of Loss and Trauma*, 21(4), 315-324.

Eker, D., H. Arkar & H. Yıldız. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12, 17-25.

Ersoy, Ö. ve Çürük, N. (2009) Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerde sosyal desteğin önemi. *Aile ve Toplum; Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*.

Haselden, M. (2014). Üniversite öğrencilerinde travma sonrası büyümeyi yordayan çeşitli değişkenlerin Türk ve Amerikan kültürlerinde incelenmesi: Bir model önerisi Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Işıklı, S. & Keser, E. (2020). *Travma sonrası stres bozukluğunda duygular ve duygu düzenleme*. Ankara: Türkiye Klinikleri.

Işıklı, S. (2006). Travma sonrası stres belirtileri olan bireylerde olaya ilişkin dikkat yanlılığı, ayrışma düzeyi ve çalışma belleği uzamı arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi, Ankara*.

Kağan, M., Güleç, M., Boysan, M., ve Çavuş, H. (2012). Travma Sonrası Büyüme Envanteri'nin Türkçe Versiyonunun Normal Toplumda Hiyerarşik Faktör Yapısı. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 11(5), 617- 624.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Nolen-Hoeksema, S. & Davis, C. G. (2004). Theoretical and methodological issues in the assessment and interpretation of posttraumatic growth. *Psychological Inquiry*, 15(1), 60-64.

Park, C. L., Chmielewski, J., & Blank, T. O. (2010). Post-traumatic growth: finding positive meaning in cancer survivorship moderates the impact of intrusive thoughts on adjustment in younger adults. *PsychoOncology*, 19(11), 1139–1147.

Spiegel, D. (1997). Trauma, Dissociation, and Memory. *Annals of The New York Academy of Sciences*, 821(1), 225-237.

Tedeschi, R. G., Shakespeare-Finch, J., Taku, K, & Calhoun, L. G. (2018). *Posttraumatic Growth: Theory, Research, and Applications*. New York: Routledge.

Yola, İ. (2011). The mediating roles of coping styles and perceived social support between dispositional hope and posttraumatic growth/PTSD relationships among postoperative breast cancer patients: A longitudinal study. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Benlik Ayrışması Ölçeği-R' nin Psikometrik Özelliklerinin Türk Ergen Örneklemi Üzerinde İncelenmesi

Didem Varol ¹& İlkey Demir ¹

¹ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İstanbul Kültür Üniversitesi

Problem Durumu

Benlik ayrışması, bireyin kendi düşünce ve duygularını fark edebilme, bunları başkalarınınkinden ayırt edebilme ve ilişkilerde psikolojik sınırlarını koruyabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramın ölçülmesinde en yaygın kullanılan araçlardan biri Benliğin Ayrışması Ölçeği-R (Differentiation of Self Inventory-Revised, DSI-R)'dir (Skowron & Friedlander, 1992, 1998). Ölçek, bireyin hem içsel hem de ilişkisel işlevselliğini değerlendiren dört boyuttan oluşmaktadır. Duygusal tepkisellik (emotional reactivity) ve ben pozisyonu (I-position) bireyin içsel işlevselliğini, duygusal kopma (emotional cut off) ve başkalarına bağımlılık (fusion with others) ise ilişkisel işlevselliğini temsil etmektedir (Skowron & Friedlander, 1992, 1998). Benliğin Ayrışması Ölçeği-R' nin Türkçe uyarlaması, Işık ve Bulduk (2015) tarafından 25 yaş üstü yetişkin bireylerle yapılmıştır. Bu araştırma sonuçları ölçeğin aracının Türk yetişkinler üzerinde orijinali ile tutarlı olarak dört faktörlü bir yapı gösterdiğini, geçerli ve güvenilir bir ölçeğin aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak ölçeğin Türk ergen örneklemi üzerinde yapı geçerliliğinin test edildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Uluslararası alandaki çalışmalar bu ölçeğin aracının ergen örneklemelerinde tartışmalı sonuçlar verdiğini göstermektedir. Knaut ve Skowron (2004), Amerikan ergen örneklemiyle yaptıkları çalışmada ölçeğin aracının dört faktörlü yapısını doğrulayamamışlardır. Benzer şekilde Duch- Ceballos ve diğerleri (2022) de İspanyol ergen örneklemi üzerinde ölçeğin özgün faktör yapısının ergenlerde yeterince desteklenmediğini rapor etmişlerdir. Bu bulgular, ölçeğin aracının ergen yaş grubunda kültürel ve gelişimsel farklılıklar nedeniyle farklı şekilde işleyebileceğini düşündürmektedir.

Ölçeğin aracına ilişkin psikometrik özelliklerin Türk ergen örneklemi üzerinde incelenmemiş olması Türkiye'de benlik ayrışmasıyla ilgili araştırmaların sınırlılığını göstermekte ve ergenlerle yapılan çalışmalarda kullanılan ölçeğin araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği konusunda soru işaretleri yaratmaktadır. Ergenlik dönemi, kimlik gelişiminin hızlandığı ve bireyselleşme süreçlerinin belirginleştiği bir evredir. Diğer taraftan benlik ayrışması ergenlik döneminde henüz tamamlanmamış bir gelişimsel özelliktir (Bowen, 1978). Bu nedenle bu dönemde benlik ayrışmasının nasıl ölçüleceği önem taşımaktadır. Bu bağlamda, gerçekleştirilen bu araştırmanın



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

amacı Benliğin Ayrışması Ölçeği-R'nin psikometrik özelliklerini Türk ergen örnekleminde incelemektir. Ölçme aracına ilişkin yapı ve göstergelerin incelenmesi, mevcut araştırma sonuçlarının yorumlanması ve gelecek araştırmalardan elde edilecek bulguların değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Örneklem: Araştırmanın örneklemini kolayda örnekleme yöntemi ile ulaşılan 210 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 15 ile 18 arasındadır; yaş ortalaması 16.52' dir ($S_s = 0.680$).

Ölçme araçları: Araştırmanın veri toplama sürecinde kişisel bilgi formu ve Benlik Ayrışması Ölçeği-R Türkçe formu (Işık ve Bulduk, 2015) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu katılımcıların yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey gibi bilgilerini tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Benlik Ayrışması Ölçeği-R' nin Türkçe formu Işık ve Bulduk tarafından (2015) yetişkin örnekleminde uyarlanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde tespit edilen uyum iyiliği değerleri ben pozisyonu, duygusal kopma, duygusal tepkisellik ve başkalarına bağımlılık olmak üzere dört alt boyutlu yapıyı doğrulamıştır; $X^2/Sd = 1.65$, $GFI = 0.93$, $AGFI = 0.91$, $CFI = 0.92$, $RMSEA = 0.04$. Güvenirlik için Cronbach α katsayısı ölçme aracının tamamı için 0.81; alt boyutları için ise 0.74-0.78 arasında hesaplanmıştır (Işık ve Bulduk, 2015). Gerçekleştirilen bu araştırmada ise ölçme aracının Türk ergen örneklemindeki geçerlik ve güvenilirliği incelenmiştir.

Verilerin Analizi: Ölçme aracının yapı geçerliliği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Ön analizlerde verilerin analize uygunluğu kontrol edilmiştir. Veri seti bu testlerden başarıyla geçtikten sonra, doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Model uyumunu değerlendirmek amacıyla Ki-kare/serbestlik derecesi (X^2/Sd), $RMSEA$, CFI ve $SRMR$ uyum ölçütleri kullanılmıştır. Modelin uyumu test edildikten sonra, her bir madde için regresyon katsayıları ve anlamlılık düzeyleri incelenmiştir. Bunun yanında madde faktör yükleri ve hata varyansları değerlendirilmiştir. Ölçme aracının güvenilirliği, Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmıştır. Madde ayırt ediciliği için her alt boyut ve bu boyutlardaki maddelerin üst ve alt %27'lik grup ortalamaları karşılaştırılmıştır. Madde-toplam korelasyonları hesaplanarak maddelerin temsil gücü belirlenmiştir. Analizler SPSS 21 ve SPSS Amos 23 versiyonları ile gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum iyiliği değerleri, dört faktörlü yapının ergen örnekleminde doğrulanamadığını ortaya koymaktadır; $X^2 = 377.459$ ($Sd = 164$, $p < 0.001$), $X^2/sd = 2.302$, $CFI = 0.768$, $RMSEA = 0.079$ [%90 GA = 0.068 – 0.089], $SRMR = 0.0945$, $GFI = 0.847$, $TLI =$



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

0.731. Ölçme aracının duygusal tepkisellik ve ben pozisyonu alt boyutlarındaki tüm maddelerin faktör yük değerleri 0.30 üzerindeyken; duygusal kopma ve başkalarına bağımlılık alt boyutlarında madde faktör yükü 0.30’ dan düşük maddeler bulunduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak duygusal tepkisellik ve ben pozisyonu alt boyutları için tüm maddelerin madde-toplam korelasyonları 0.30 üzerindeyken duygusal kopma ve başkalarına bağımlılık alt boyutlarında madde-toplam korelasyonu düşük maddeler yer almaktadır. Tüm ölçek maddeleri üst-alt %27’ lik grup karşılaştırmalarında ayırt edici bulunmuştur. Güvenirlik değerleri (Cronbach α) alt boyutlar için 0.625-0.674 arasındadır; ölçeğin tamamı için ise 0.734’ tür.

Sonuç olarak ölçme aracının dört faktörlü yapısının Türk ergen örnekleminde doğrulanamadığı tespit edilmiştir. Alt boyutlar açısından bakıldığında duygusal kopma ve başkalarına bağımlılık alt boyutlarının geçerlik ve güvenirlikleri diğer alt boyutlardan daha zayıf bulunmuştur. Sonuçlar ergenlerle yapılan çalışmalarda duygusal tepkisellik ve ben pozisyonu alt boyutlarının ayrı ayrı kullanılması daha sağlıklı olabileceğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: benlik ayrımlaşması, ergenlik, geçerlik, güvenirlilik

Kaynakça

Bowen, M. (1978). Family therapy in clinical practice (1st ed.). Jason Aronson.

Duch-Ceballos, C., Osorio, A., Calatrava, M., & Rodriguez-Gonzalez, M. (2022). Spanish validation of the differentiation of self inventory for adolescents. *Revista Iberoamericana De Diagnostico Y Evaluacion-E Avaliacao Psicologica*, 4(65), 125-141.

Işık, E., & Bulduk, S. (2015). Psychometric properties of the differentiation of self inventory-revised in Turkish adults. *Journal of Marital and Family Therapy*, 41(1), 102-112. <https://doi.org/10.1111/jmft.12022>

Knauth, D. G., & Skowron, E. A. (2004). Psychometric evaluation of the differentiation of self inventory for adolescents. *Nursing Research*, 53(3), 163-171.

Skowron, E. A., & Friedlander, M. L. (1998). The differentiation of self inventory: Development and initial validation. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 1–11. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.3.235>

Skowron, E. A., & Friedlander, M. L. (1992, August 14-18). The differentiation of self inventory: Development and initial validation [Conference session]. Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, DC, United States.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sürekli Umut: Sosyal Medya Bağımlılığı ile Yorgunluğu Arasındaki Kritik Bağlantı

Muhammed Akat

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Problem Durumu

Sosyal medya kullanımının yaygınlığı ve kullanım süresi üniversite öğrencileri arasında artış göstermektedir. Sosyal medya uygulamaları kişiler arası ilişkiler kurma, bilgiye erişim, öğrenme ve eğlence gibi farklı amaçlarla kullanıcılara önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu uygulamaların sundukları fırsatların yanında aşırı veya kontrolsüz kullanılması sosyal medya bağımlılığına yol açabilmektedir. Sosyal medya bağımlılığı; sosyal medyada aşırı zaman geçirilmesi, kullanmaya dönük aşırı istek duyulması ve giderek daha uzun süreler kullanılması sonucunda çeşitli yaşam alanlarında işlevsellikte bozulmanın meydana gelmesi olarak açıklanabilir (Demirci, 2019). Sosyal medya bağımlılığı, üniversite öğrencilerinin akademik, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişim alanlarında problemler yaşamalarına yol açabilmektedir. Sosyal medya bağımlılığının uzun süreli psikolojik etkisi ise bireylerde sosyal medya tükenmişliğine yol açmasıdır (Liu ve Ma, 2020). Sosyal medya yorgunluğu, kullanıcıların uzun süreli çevrimiçi kalması ile çoklu etkileşim ve uyarıcılardan kaynaklanan tükenmişlik durumu olarak açıklanabilir (Akat vd., 2021). Bu yönüyle sosyal medya yorgunluğu, üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlıkları açısından risk faktörüdür. Dolayısıyla sosyal medya bağımlılığının sosyal medya yorgunluğuna etkisinde rolü olan değişkenlerin belirlenmesi üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlıkları açısından önemlidir.

Bu çalışmada sosyal medya bağımlılığıyla sosyal medya yorgunluğu arasındaki ilişkide koruyucu role sahip olabilecek sürekli umut değişkeni incelenmiştir. Sürekli umut, bireyin geleceğe yönelik olumlu beklentilerini koruması ve amaçlarına ulaşmak için farklı yollar geliştirebilmesi olarak kavramsallaşmaktadır (Snyder vd.,1991) Sürekli umut, bireylerin zorlayıcı yaşam olaylarıyla başa çıkmaları, duygularını düzenlemeleri ve davranışlarını kontrol etmelerinde bir güç kaynağıdır. Sürekli umut düzeyi yüksek olan üniversite öğrencileri, çözmekte zorlandıkları problemleri ve olumsuz duygularını bastırmak amacıyla bağımlılığa yol açan davranışlara yönelmek yerine, alternatif başa çıkma yollarını kullanabilir (Visser vd., 2012). Umut, davranışsal bağımlılıkların ortaya çıkma riskini azaltmakla birlikte bağımlılıkların ortaya çıkarttığı olumsuz etkileri de azaltmaktadır. Bununla birlikte literatürde sosyal medya bağımlılığı, sürekli umut ve sosyal medya yorgunluğu değişkenleri arasındaki ilişkiye dair yeterli çalışma bulunmadığı görülmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu çalışmada sosyal medya bağımlılığı ile sosyal medya yorgunluğu arasındaki ilişkide sürekli umudun aracı rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

H1: Üniversite öğrencilerinde sosyal medya yorgunluğu, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

H2: Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile sosyal medya yorgunluğu arasında anlamlı düzeyde bir ilişki vardır.

H3: Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile sosyal medya yorgunluğu arasındaki ilişkide sürekli umudun aracı rolü anlamlıdır.

Yöntem

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile sosyal medya tükenmişliği arasındaki ilişkide sürekli umudun aracı rolünü incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma kullanılmıştır. İlişkisel araştırma, birden fazla değişken arasında ilişkinin varlığını, düzeyini ve yönünü inceleyen araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2024). Araştırmanın örneklemini, yaşları 18 ile 32 arasında değişen 282 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 190'ı kadın (%67.4) 92'si (%32.6) erkektir. Araştırmada örnekleme yöntemi olarak uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Sürekli Umut Ölçeği: Snyder ve arkadaşları tarafından geliştirilen ölçek Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 12 maddeden oluşan ölçeğin dört maddesi dolgu maddesidir ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanın artması bireyin sürekli umut düzeyinin yükselmesi anlamına gelmektedir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .85 olarak elde edilmiştir.

Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği: Andreassen ve arkadaşları (2016) tarafından geliştirilen ölçek Demirci (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 6 maddeden oluşan ölçek tek boyutludur. Ölçekten alınan puanın artması bireyin sosyal medya bağımlılığının arttığını göstermektedir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .77 olarak elde edilmiştir.

Sosyal Medya Yorgunluğu Ölçeği: Ölçeğin Türkçe uyarlaması Akat ve arkadaşları (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 15 madde ve bilişsel deneyimler, duygusal deneyimler ve davranışsal deneyimler olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışmasında gerçekleştirilen analizler ölçekten toplam puanın da alınabileceğini göstermektedir. Ölçekten alınan puanın artması

bireyin sosyal medya yorgunluğunun arttığını göstermektedir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .81 olarak elde edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ilk olarak sosyal medya yorgunluğunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Erkeklerin sosyal medya yorgunluğu düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca sosyal medya bağımlılığı ile sürekli umut arasında anlamlı düzeyde ve negatif yönde ilişki elde edilmiştir ($r=-.134$; $p < .05$). Sosyal medya bağımlılığı ile sosyal medya yorgunluğu arasında ise anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişki elde edilmiştir ($r=.147$; $p < .05$). Bunun yanı sıra sürekli umut ile sosyal medya yorgunluğu arasında anlamlı düzeyde ve negatif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r=-.181$; $p < .01$).

Araştırmada ilişkiler belirlendikten sonra sosyal medya bağımlılığı ile sosyal medya yorgunluğu arasındaki ilişkide sürekli umudun aracılık rolü incelenmiştir. Analiz sonucunda sosyal medya bağımlılığının sürekli umudu negatif yönde yordadığı belirlenmiştir ($B=-.102$; $p < .05$; Alt Değer=-.191; Üst Değer=-.014). Aynı zamanda sosyal medya bağımlılığının sosyal medya yorgunluğunu pozitif yönde ($B=.129$; $p < .05$; Alt Değer=.009; Üst Değer=.249) yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca sürekli umudun sosyal medya yorgunluğunu negatif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır ($B=-.224$; $p < .05$; Alt Değer=-.382; Üst Değer=-.066). Doğrudan etkiler incelendikten sonra akıllı telefon bağımlılığının sosyal medya yorgunluğuyla ilişkisinde sürekli umudun aracı rolü incelenmiştir. Analiz, sürekli umudun sosyal medya bağımlılığı ile sosyal medya yorgunluğu arasındaki ilişkide aracılık rolünün anlamlı olduğunu göstermektedir ($B=.023$; Alt Değer=.001; Üst Değer=.052).

Anahtar Kelimeler: sürekli umut, sosyal medya bağımlılığı, sosyal medya yorgunluğu

Kaynakça

Akat, M., Ergin, Z.Ö., & Hamarta, E. (2021). Sosyal Medya Yorgunluğu Ölçeğinin Türkçe Formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. 22.Uluslararası Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi. Muş.

Andreassen, C.S., Billieux, J., Griffiths, M.D., Kuss, D.J., Demetrovics, Z., Mazzoni, E., & Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors*, 30, 252-262.

Barker, V. (2009). Older adolescents' motivations for social network site use: The influence of gender, group identity, and collective self-esteem. *CyberPsychology & Behavior*, 12(2), 209–213. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0228>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (36. baskı). Pegem Akademi.

Demirci, İ. (2019) Bergen sosyal medya bağımlılığı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, depresyon ve anksiyete belirtileriyle ilişkisinin değerlendirilmesi Anadolu Psikiyatri Dergisi, 20(1),15-22. <http://dx.doi.org/10.5455/apd.41585>

Feng, T., Wang, B., Mi, M., Ren, L., Wu, L., Wang, H., Liu, X., & Wang, X. (2025). The relationships between mental health and social media addiction, and between academic burnout and social media addiction among Chinese college students: A network analysis. Heliyon, 11(3), <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2025.e41869>

Liu, C., Ma, J. (2020). Social media addiction and burnout: The mediating roles of envy and social media use anxiety. Current Psychology, 39, 1883–1891 <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9998-0>

Snyder, C.R., Harris, C., Anderson, J.R., Holleran, S.A., Irving, L.M., Sigmon, S.T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. Journal of Personality and Social Psychology, 60(4), 570-585.

Tarhan, S. & Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. The Journal of Happiness & Well-Being, 3(1), 1-14.

Visser, P.L., Loess, P., Jeglic, E.L., & Hirsch, J.K. (2013). Hope as a moderator of negative life events and depressive symptoms in a diverse sample. Stress Health, 29(1),82-88. <https://doi.org/10.1002/smi.2433>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmenlerin Çocuğa Yönelik Şiddete Duyarlılıkları ve Çocuk Cinsel İstismarını Bildirmeye Yönelik Tutumları Üzerine Deneysel Bir Çalışma

Yunus Emre Aydın

Psikoloji, Adıyaman Üniversitesi

Problem Durumu

Çocuk istismarı, 18 yaşından küçük bireylere karşı gerçekleştirilen kötü muamele ve ihmal durumlarını ifade etmekte olup sorumluluk, güven veya güç ilişkileri çerçevesinde çocuğun sağlığına, varlığına, gelişimine veya onuruna gerçek ya da olası zarar veren her türlü fiziksel ve/veya duygusal kötü davranış, cinsel istismar, ihmal, dikkatsizlik ve ticari ya da başka türden sömürü türlerini kapsamaktadır (DSÖ, 2024). Şiddet ve istismara uğrayan çocuklarda, gelişim açısından olumsuz etkilerin hem kısa hem de uzun vadede görüldüğü tespit edilmiştir (Savi Çakar, 2018).

Şiddet ve istismar belirtilerinin tespitinde, ebeveynlerden sonra en etkin rolü öğretmenler oynamaktadır. Okullar, okul çağı çocuklarının uyku saatleri dışında neredeyse günlerinin yarısını geçirdiği eğitim-öğretim kurumlarıdır. Bu okullarda görev yapan öğretmenler, çocuklara bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra, akademik gelişimlerine de katkıda bulunmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenler öğrencilerin sosyal-duygusal ve dil gelişimi gibi diğer önemli alanlarda da destek sağlayarak onların bütünsel gelişimlerine katkıda bulunurlar. Öğrencilerin ruh sağlığını korumak da öğretmenlerin önemli sorumlulukları arasında yer almaktadır. Çocuklarla sağlıklı ve güvene dayalı bir ilişki kuran öğretmenler, bir nevi okullarda anne-baba rolünü üstlenerek koruma içgüdüleriyle hareket ederler. Çocuğa yönelik şiddet ve cinsel istismarın tanınması ve önlenmesi hususunda, öğretmenler kilit noktadadır. Uzun süre çocuklarla etkileşimde bulunan öğretmenler, çocuklardaki duygu durumu değişikliklerini ve fiziksel ya da cinsel istismar belirtilerini doğrudan gözlemleyebilirler. Öğretmenlerin, çocuğa yönelik şiddet ve istismar konusundaki görev ve sorumluluklarını etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri için bilgi ve risk tanıma düzeylerinin yeterli olması son derece önemlidir. Eğitim öğretim yılı süresince Rehberlik ve Araştırma Merkezleri ya da okul rehberlik servislerinde görevli psikolojik danışmanlar ve rehber öğretmenler; öğretmenler, aileler ve çocuklar için ihmal ve istismardan korunmaya yönelik seminerler, eğitimler, rehberlik etkinlikleri ve diğer çalışmalar düzenleyerek bu konuya yönelik dikkati artırmayı hedeflerler.

Abrahams, Casey ve Daro (1992) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilerinin arasında çocuk istismarı ile karşılaştığını, ancak bu sorunu nasıl ele alacakları konusunda yeterli

eğitim almadıklarını belirtmiştir. Her ne kadar son yıllarda çocuk cinsel istismarına ilişkin farkındalık, algı, verilen tepkiler ve müdahale biçiminde belirgin ilerlemeler olsa da pek çok uzman, istismarın açığa çıkmasıyla birlikte gelişen olaylar karşısında yeterli hazırlığa sahip olmadığını ifade etmektedir (Dattilo ve Freeman, 2017). Aksel ve Yılmaz Irmak (2015) öğretmenlerin çocuk cinsel istismarına ilişkin genel bilgi düzeylerinin yüksek olmasına karşın, istismar vakalarının resmi kurumlara bildirilmesiyle ilgili bilgi eksikliklerinin bulunduğunu belirtmiştir. Doğan ve Bayar (2018) yaptıkları araştırmada okul personellerinin çocuk cinsel istismarı ile ilgili bazı konularda yanlış bilgisi olduğu veya bilgisi olmadığı sonucuna ve cinsel istismar ile ilgili eğitim alan ve almayan katılımcıların arasında özellikle cinsel istismarı bildirim yükümlülüğü bakımından farklılık olduğunu tespit etmiştir. Dolayısıyla bu araştırmacı da, araştırmacı tarafından hazırlanan ve sunulan “İhmal ve istismardan korunma” öğretmen seminerinin, öğretmenlerin çocuğa yönelik şiddete duyarlılıkları ve çocuk istismarını bildirmeye yönelik tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Yöntem

Araştırma, deneysel desende ve tek gruplu öntest sontest modelinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu, Özyürek (2017) tarafından geliştirilen Çocuğa Yönelik Şiddete Duyarlık Ölçeği ile Türkçe formu Koç, Ekşi ve Türk. (2020) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Çocuk Cinsel İstismarını Bildirmeye Yönelik Tutumları Ölçeği kullanılmıştır. Demografik bilgi formunda cinsiyet, yaş, medeni hal, öğrenim düzey, çocuğa sahip olma durumu, branş, görev süresi ve daha önce bu konuyla ilgili seminer, kurs vb faaliyetlere katılıp katılmadığı bilgisi alınmıştır. Özyürek (2017) tarafından geliştirilen Çocuğa Yönelik Şiddete Duyarlık Ölçeği 19 maddeden ve tek alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenlerin Çocuk Cinsel İstismarını Bildirmeye Yönelik Tutumları Ölçeği ise Walsh,, Mathews, Rassafiani, Farrell, ve Butler (2012) tarafından geliştirilmiş olup uyarlaması Koç vd. (2020) tarafından yapılmış, toplam 13 maddeden ve üç alt boyuttan (raporlama rolüne bağlılık, raporlamaya sistemin etkili yanıt vereceğine güvenme, raporlamanın sonucu hakkında endişelenme) oluşmaktadır. Araştırma, Türkiye’nin akdeniz bölgesindeki bir ilkokulda görev yapan 13 kadın ve 7 erkek olmak üzere toplam 20 gönüllü öğretmen (sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri ve diğer branş öğretmenleri) ile yürütülmüştür. Çalışmada, öğretmenlerle gerçekleştirilen ve iki saat süren ‘İhmal ve istismardan korunma’ öğretmen semineri’nin etkisi sınanmıştır. Örneklem ortalamaları karşılaştırılan iki ölçümde, örneklem (veri kaynağı) sayısının az olması ve ölçümler arası farkların normal dağılıma uymaması nedeniyle parametrik olmayan bir karşılaştırma testi Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analiz sonucunda eğitime katılan 20 öğretmenin seminer öncesi ve sonrası çocuğa yönelik şiddete duyarlılıkları ile çocuk cinsel istismarını bildirmeye yönelik tutumlarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Fakat, ölçekten alınabilecek en düşük/en yüksek puan aralığı (19-57)



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ile öğretmenlerin çocuğa yönelik şiddete duyarlık ölçeği öntest ($X=51.05$) ve sontest ($X=51.70$) puan ortalamaları birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin seminer öncesinde de çocuğa yönelik şiddete duyarlılıklarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, öğretmenlerin çocuk cinsel istismarı bildirmeye yönelik tutumları ölçeğinden de alınabilecek en düşük/en yüksek puan aralığı (13-65) ile öğretmenlerin çocuk cinsel istismarını bildirmeye yönelik tutumları ölçeği öntest ($X=47.95$) ve sontest ($X=48.75$) puan ortalamaları birlikte değerlendirildiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin çocuk cinsel istismarını bildirmeye yönelik tutumlarının da yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, önemli bir bilgi olarak, çalışmaya katılan öğretmenlerin %70'i daha önce bu konuyla ilgili eğitim, seminer vb. faaliyetlere katıldığını bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen, çocuğa yönelik şiddet, cinsel istismar, deneysel araştırma

Kaynakça

Abrahams, N., Casey, K., & Daro, D. (1992). Teachers' knowledge, attitudes, and beliefs about child abuse and its prevention. *Child abuse & neglect*, 16(2), 229-238.

Aksel, Ş., & Irmak, T. Y. (2015). Çocuk cinsel istismarı konusunda öğretmenlerin bilgi ve deneyimleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 373-391.

Dattilio, F. M., & Freeman, A. (2017). Kriz durumlarında bilişsel davranışçı stratejiler. *Litera Yayınevi*.

Doğan, T., & Bayar, Ö. (2018). Çocuk cinsel istismarı: Geleceğin öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları ne kadar biliyor?. *Journal of International Social Research*, 11(55).

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), (2024). Child maltreatment. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>

Koç, S., Ekşi, H., & Türk, T. (2020). Öğretmenlerin Çocuk Cinsel İstismarını Bildirmeye Yönelik Tutumları Ölçeği. *Elementary Education Online*, 19(1), 173-182.

Savi Çakar, F. (2018). Önleyici psikolojik danışma kuram ve uygulamaları. *Pegem Akademi*.

Özyürek, A. (2017). Çocuğa yönelik şiddete duyarlık ölçeği geliştirme çalışması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 462-472.

Walsh, K., Mathews, B., Rassafiani, M., Farrell, A., and Butler, D. (2012). Exploratory factor analysis and psychometric evaluation of the teacher reporting attitude scale for child sexual abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21, 489-506.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Lise Öğrencilerinin Anne Baba Tutumlarına ve Cinsiyetlerine Göre Ruminasyon Ölçeği Puanlarının İncelenmesi

Gülser Altuner ¹ & Metehan Çelik ¹

¹ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Ruminasyon, ilk defa I.M Ingram ve McAdam tarafından 1960'lı yıllarda kullanılması ile literatüre girmiş (Dalbaşı ve Kısa, 2022) olmasına rağmen Nolen-Hoeksema tarafından 1990'lı yıllarda kullanılması ile dikkat çekmiş ve araştırmalara konu olmuştur. Ruminasyon, Tepki Stilleri Teorisi'nde pasif ve tekrarlayan bir şekilde, bireyin sıkıntı belirtileri ve bu belirtilerin anlamlarına odaklanmasıdır (Nolen-Hoeksema, 1998).

Ruminatif düşünceye sahip bireyler, uzun ve derin düşünmek için kendisini sosyal ortamlardan soyutlayabilmektedirler (Nolen-Hoeksema, 1991). Dolayısıyla ruminasyonun birey üzerinde olumsuz sonuçları olmaktadır. Nolen-Hoeksema bu olumsuz sonuçları Tepki Stilleri Teorisi'nde (1991) üç başlık altında toplamıştır. Ruminasyonun birey üzerindeki ilk olumsuz sonucu bireyin sosyal olarak yalnızlaşmasına neden olmasıdır. Birey derin ve uzun düşünmek için uzun zaman harcamakta, dolayısıyla sosyal ortamlara zaman ayıramamaktadır. Bu durum bireyin sosyal yalnızlaşmasına neden olmaktadır. Ruminasyonun birey üzerindeki ikinci olumsuz sonucu ise ruminasyonun bireyin içe kapanmasına neden olmasıdır. Birey ruminasyon yaparak kendi başına gelenlere ve yaşadıklarına çok fazla odaklanması, bunun için çok fazla zaman harcaması bireyin içe kapanmasına neden olmaktadır. Ruminasyonun son olumsuz sonucu ise bireyin hayatında araçsal davranışların azalmasına neden olmasıdır. Birey, ruminasyona çok fazla zaman ayırdığı için günlük hayata devam edebilecek davranışları azalmaktadır. Nolen-Hoeksema (1991) Tepki Stilleri Kuramı'nda ruminasyonun anne baba tutumlarından kaynaklanabileceğini belirtmektedir.

Anne baba tutumu, bireyin sosyal, psikolojik, kişilik gelişimlerini etkileyecek yönde bir birey, nesne veya ortamlara olumlu ya da olumsuz şekilde bir davranışta bulunma eğilimine anne baba tutumu denir (Yavuzer,1998). Fitzgerald ve White'a (2003) göre anne baba tutumları, bireyin ailesi ile olan ilişkisini, sosyal çevresini, düşünce ve davranışlarına şekillendirmektedir. Anne baba tutumlarını Baumrind (1971) yaptığı araştırmalar sonucunda anne baba tutumlarını 3'e ayırmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- 1) Otoriter Anne Baba Tutumu: Otoriter ebeveyn tutumu, ebeveynlerin çocukların fikirlerini almadan benimsedikleri davranış kalıbına din ya da yüksek bir otoriteden güç alarak çocuklarından bu kalıplara uymalarını bekledikleri tutumdur. Bu tutuma sahip ebeveynler için var olan düzen ve geleneksel yapı önemlidir (Baumrind, 1971). Dolayısıyla bu yapının korunması da önemlidir. Yapılan araştırmalar sonucunda bu ailelerde yetişen bireylerin kendilerine güvenlerinin az olduğu ve yaptıkları her şeyde onaylanma ihtiyacı hissetmektedirler (Sümer, Aktürk ve Helvacı, 2010).
- 2) İzin Verici Anne Baba Tutumu: Bu tutuma sahip ebeveynler, çocuklarına yanlış davranışlarına karşı daha hoşgörülü ebeveynlerdir. Aile içinde kararlar alınmasına çocuğun katılımına önem verirler. Kurallar ile ilgili çocuklarını bilgilendirirler.
- 3) Demokratik Anne Baba Tutumu: Bu tutuma sahip anne babalar çocukları ile kurdukları iletişimi önemserler. Aile içinde alınan kuralların neden alındığını çocukları ile paylaşmaktan çekinmezler. Çocuk kurala uymak istemediğinde, bunun nedenleri ile ilgili çocukla iletişime geçerler (Baumrind, 1966 ve Baumrind, 1978).

Anne baba tutumları çocuk büyütülürken önemli olduğu kadar çocuk büyüdükten sonrada birey için önem arz etmektedir. Nolen-Hoeksema (1991) Tepki Stilleri Kuramı'nda da belirttiği gibi çocuğun düşünce yapısı üzerinde dahi anne baba tutumlarının etkisi olabilmektedir. Lise eğitimine devam eden öğrencilerin yaşları düşünüldüğünde tam olarak ergenlik dönemi içindeki bireylerdir. Ergenlik döneminde başarılması gereken birçok önemli gelişim görevinin olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu bireyler zaten büyük stres altındaki bireylerdir. Bunlarla mücadele ederken üzerine birde ruminasyon yapmaları daha fazla stres yaşamalarına ve gelişim görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirmelerine engel olabilecektir. Bu sebepten dolayı hangi ebeveyn tutumlarının öğrencilerin ruminasyon yapmalarına sebep olduğunun belirlenmesi önemlidir.

Ruminasyon ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak ruminasyonun sonuçlarına odaklanıldığı, nelerin ruminasyona sebep olabileceği ile ilgili daha az araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Yapılacak olan bu çalışma ile ilgili literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada lise öğrencilerinin anne baba tutumlarına ve cinsiyetlerine göre ruminasyon ölçeğinden aldıkları puanların anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenecektir. Bu amaç doğrultusunda;

Lise öğrencilerinin;

- Cinsiyetlerine göre ruminasyon ölçeğinden aldıkları puanlar anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Anne baba tutum türlerine göre ruminasyon ölçeğinden aldıkları puanlar farklılaşmakta mıdır?

Sorularına yanıt aranacaktır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yöntem

Bu araştırmada lise öğrencilerinin anne baba tutumlarına göre ruminasyon düzeylerinin belirlenmek amacı ile betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama, tecrübe edenlerin, mevcut olanların, deneyimlenenlerin ne olduğunun ortaya çıkarılması için betimlenmesidir (Sönmez & Balcı, 2017).

Çalışma evrenini Osmaniye ilinde eğitimine devam eden lise öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmanın örneklemini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Osmaniye merkezde bulunan 5 farklı lisede eğitimine devam eden 604 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme, "Her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek, seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntem" (Büyüköztürk vd., 2024, s.88) olarak tanımlanmaktadır.

Bu çalışmada "Anne Baba Tutum Ölçeği", "Ruminatif Tepkiler Ölçeği Kısa Formu" ve araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Kuzgun (1972) tarafından hazırlanmış olan Anne Baba Tutum Ölçeği Eldeleklioğlu tarafından revize edilmiştir. Ölçek demokratik, otoriter ve koruyucu- istekçi anne baba tutumu olmak üzere üç alt boyuttan ve 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li (1= hiç uygun değil, 5=tamamen uygun) likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların aritmetik ortalaması en yüksek olan alt boyut bireyin sahip olduğu anne baba tutumunu belirlemektedir. Çalışmada ölçeğin her bir boyutu için ayrı ayrı Cronbach Alpha değeri hesaplanmış ve demokratik anne baba tutumu .89, koruyucu anne baba tutumu .79 ve otoriter anne baba tutumu için .79 olarak bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan Ruminatif Tepkiler Ölçeği Kısa Formu'nun orijinali Nolen Hoeksema ve Morrow tarafından 1991 yılında geliştirilmiş ve toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmada kullanılan form ise Treynor ve arkadaşları tarafından orijinal formdan 12 maddenin çıkarılması ile oluşturulan 10 maddeden oluşan Ruminatif Tepkiler Ölçeği Kısa Formudur. Ölçek 4'lü (1=hiçbir zaman, 4= her zaman) tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 10, en düşük puan ise 4'tür. Ölçekten alınacak yüksek puan ruminasyon düzeyinin yüksek olduğuna, düşük puan ise ruminasyon düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Ölçek Türkçe'ye Erdur- Baker ve Bugay tarafından uyarlanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri .78 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizi SPSS 26.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket program kullanılarak yapılmıştır. Araştırma analizine verilerde uç değerlerin olup olmadığına bakılarak başlanmıştır. Daha sonra ölçeklerin güvenirlik düzeyleri hesaplanmış ve ölçeklerin güvenilir düzeyde olduğu görülmüştür. Ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve her iki değer de (+1) - (-1) arasında olduğu görülmüştür. Lise öğrencilerinin anne baba tutumlarına göre ruminasyon düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için "Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)" yapılmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre ruminasyon ölçeğinden aldıkları puanlar anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma kızlar lehine bir farklılaşmadır. Yani kızöğrencilerin ruminasyon ölçeğinden aldıkları puanlar erkek öğrencilerin aldıkları puanlardan anlamlı olarak daha yüksektir. Araştırma sonucunda yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre anne baba tutum türlerine göre lise öğrencilerinin ruminasyon ölçeğinden aldıkları puanlar anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu farklılığın hangi anne baba tutum türlerinden kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda koruyucu ve otoriter anne baba tutumlarına sahip lise öğrencilerinin ruminasyon ölçeğinden aldıkları puanlar demokratik anne baba tutumuna sahip lise öğrencilerinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: ruminasyon, anne baba tutumları, lise öğrencileri

Kaynakça

- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. Child development, 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. Developmental Psychology Monograph, 4(1), 1-103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. Youth & Society, 9(3), 239-267. <https://10.0.4.153/0044118X7800900302>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2024). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Dalbaşı, R. İ., ve Kısa, C. (2022). Algılanan stres düzeyi ve ruminasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi. Aydın İnsan ve Toplum Dergisi, 8(1), 1-22.
- Erdur- Baker Ö. & Bugay, A. (2012). The Turkish version of the ruminative response scale: An examination of its. The International Journal of Educational and Psychological Assessment, 10(2), 1-16.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects. Journal of Abnormal Psychology, 100(4), 569-582. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.100.4.569>
- Nolen-Hoeksema, S. (1998). The other end of the continuum: The costs of. Psychological Inquiry, 9:3, 216-219. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0903_5
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Anı Yayıncılık.
- Sümer, N., Aktürk, E., ve Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış. Türk Psikoloji Yazıları, 13(25), 42-59.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Üniversiteli Kadınların Aile ve Kariyer Arasındaki Rol Dengesine İlişkin Algıları

Zeynep Yazıcı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Atatürk Üniversitesi

Problem Durumu

Kadınların eğitim ve istihdam alanındaki görünürlüğüne artması, aile ve kariyer yaşamının nasıl dengeleneceği sorusunu hem akademik literatürde hem de toplumsal politika tartışmalarında önemli bir gündem hâline getirmiştir. Güncel raporlar, kadınların işgücüne katılımının dünya genelinde artış gösterdiğini ancak ücret eşitsizliği, bakım yükünün orantısız biçimde kadınlara düşmesi ve esnek çalışma olanaklarının sınırlılığı gibi yapısal engellerin devam ettiğini ortaya koymaktadır (OECD, 2023; UN Women, 2024). Türkiye bağlamında da kadınların işgücüne katılımı son yıllarda yükselme eğilimindedir; ancak toplumsal cinsiyet temelli iş bölümü, bakım emeğinin büyük ölçüde kadınlara yüklenmesi ve geleneksel rollerin sürmesi, eğitim ve meslek yaşamında belirleyici olmaya devam etmektedir (Dökmen, 2020; TÜİK, 2024). Bu tablo, aile–kariyer dengesinin bireysel tercihlerden öte, toplumsal normlar, kültürel değerler ve kurumsal yapılarla şekillenen çok boyutlu bir süreç olduğunu göstermektedir.

Üniversite yılları, bireyin mesleki kimliğini biçimlendirdiği ve geleceğe dönük yaşam planlarını yapılandığı bir gelişimsel dönemdir (Arnett, 2023). Bu dönemde genç kadınlar, mesleki başarı ve ekonomik bağımsızlık hedefleri doğrultusunda ilerlerken, aynı zamanda evlilik, annelik ve hane içi sorumluluk gibi kadınlığa özgü görülen toplumsal rollerle ilgili beklentilerle karşılaşmaktadır. Alan yazın, iş ve aile yaşamı arasındaki ilişkinin yalnızca çatışma temelinde ele alınamayacağını, bir alanda kazanılan deneyimlerin ve becerilerin diğer alana olumlu biçimde aktarılabilirliğini, dolayısıyla bu iki alanın birbiriyle zenginleştirici biçimde etkileşimde bulunabileceğini vurgulamaktadır (Greenhaus & Powell, 2012). Bununla birlikte, bu zenginleşmenin gerçekleşebilmesi için esnek çalışma düzenlemeleri, bakım hizmetlerine erişim, ayrımcılıkla mücadele politikaları ve örgütsel destek sistemlerinin varlığı büyük önem taşımaktadır (Milkie & Wray, 2023; OECD, 2023). Dolayısıyla aile–kariyer dengesine ilişkin algı, yalnızca bireyin çabasıyla değil, içinde yaşadığı kültürel ve yapısal çevreyle birlikte değerlendirilmektedir. Toplumsal Rol Kuramı, kadın ve erkeklerden beklenen davranış kalıplarının tarihsel iş bölümünün sonucu olduğunu ve bu kalıpların hem aile içinde hem de kurumsal yapılarda yeniden üretildiğini öne sürer (Eagly & Wood, 2012; Lyness & Grotto, 2018). Bu bağlamda, kadınların “bakım veren”, “uyum sağlayan” ve “ilişki odaklı” bireyler olarak görülmesi;



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ücret eşitsizliği, liderlikte temsil eksikliği ve uzmanlaşma alanlarına sınırlı erişim gibi sistematik farklılıklara neden olmaktadır. Üniversite çağındaki kadınlar, kariyer hedeflerini oluştururken “önce aile” söylemleri, “fazla iddialı görünme” kaygısı veya aile beklentileri gibi sosyal mesajlarla karşılaşmakta; bu durum öz-yeterlik, özgüven ve aidiyet algılarını etkilemektedir (Lyness & Grotto, 2018; UN Women, 2024). Bu çerçevede, aile–kariyer dengesine ilişkin algı hem bireysel kaynaklardan (öz-yeterlik, sosyal destek, zaman yönetimi) hem de normatif baskılardan (aile, çevre, kültürel değerler) etkilenmektedir.

Türkiye’ye özgü kültürel dinamikler, bu denge arayışının seyrini ayrıca etkilemektedir. Aile kurumunun merkezî rolü, bakım emeğinin kadınlıkla özdeşleştirilmesi ve akrabalık ilişkilerinin sosyal kontrol işlevi, genç kadınların yaşam planlarını erken yaşta şekillendirmelerine neden olmaktadır (TÜİK, 2024; Dökmen, 2020). Öte yandan yükseköğretime erişimin artması, kadınların mesleki kimliklerini güçlendirmekte ve onları destekleyici rol modellerle buluşturmaktadır. Literatürde bu tür destekleyici unsurların, özellikle zaman yönetimi, müzakere becerisi ve öz-şefkat gibi psikososyal beceriler yoluyla aile–kariyer dengesini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Milkie & Wray, 2023; Greenhaus & Powell, 2006). Bu bağlamda, mevcut çalışma, üniversite öğrenimi gören kadınların aile ve kariyer rollerine yükledikleri anlamları, bu iki alan arasında denge kurma çabalarını, toplumsal ve bireysel etkileri, baş etme stratejilerini ve geleceğe yönelik kaygılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırma soruları ise şu şekilde yapılandırılmıştır:

- Üniversiteli kadınlar aile ve kariyer rollerine hangi anlamları yüklemektedir?
- Aile–kariyer dengesine ilişkin algıyı şekillendiren toplumsal, bireysel ve yapısal faktörler nelerdir?
- Kadınlar bu dengeyi sürdürmede hangi baş etme stratejilerini kullanmaktadır?
- Kadınların geleceğe yönelik beklentileri ve aile–kariyer dengesine ilişkin kaygıları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseniyle yürütülmüştür. Olgubilim, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını, bu yaşantılara yükledikleri anlamları ve ortak temaları ortaya koymayı amaçlar (Creswell & Poth, 2018). Bu çalışmada incelenen olgu, üniversiteli kadınların aile–kariyer dengesine ilişkin algı ve deneyimleridir.

Katılımcılar

Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt olarak, aktif olarak lisans eğitimi görmek, kadın kimliğini beyan etmek ve geleceğe dönük bir kariyer hedefi bulunmak esas alınmıştır. Araştırmaya, Erzurum’daki bir devlet üniversitesinde farklı fakültelerde öğrenim gören 10 kadın

öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcıların yaşları 20–25 arasında değişmektedir. Katılımcı çeşitliliği, farklı sosyoekonomik arka planlara ve akademik alanlara sahip bireylerin sürece dâhil edilmesiyle sağlanmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Katılımcıların Özellikleri

Kod	Yaş	Fakülte	Sınıf	Medeni Durum	Barınma	Kariyer Hedefi
K1	21	Eğitim	3	Bekâr	Yurt	Psikolojik danışman
K2	22	Eğitim	4	Bekâr	Aile	Öğretmen
K3	23	Eğitim	4	Bekâr	Paylaşımlı ev	Psikolojik danışman
K4	20	Güzel Sanatlar	2	Bekâr	Yurt	Müzisyen
K5	24	Edebiyat	4	Bekâr	Aile	Akademisyen
K6	22	Sağlık Bilimleri	3	Bekâr	Yurt	Hemşire
K7	25	Hukuk	4	Bekâr	Paylaşımlı ev	Avukat
K8	21	İletişim	3	Bekâr	Aile	Medya uzmanı
K9	22	Fen-Edebiyat	3	Bekâr	Yurt	Öğretmen
K10	23	Eğitim	4	Bekâr	Aile	Akademisyen

Veri Toplama Süreci

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme soruları, kadınların aile ve kariyer kavramlarına yükledikleri anlamları, bu iki alanı bir arada yürütme konusundaki deneyimlerini ve karşılaştıkları güçlükleri ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Örnek sorular arasında “Kariyer planınızı yaparken aileden gelen beklentiler neler ve bu durum sizi nasıl etkiliyor?” ve “Aile ve kariyer arasında bir tercih yapmanız gerekse hangi faktörler etkili olurdu?” gibi açık uçlu ifadeler yer almıştır. Görüşmeler bireysel olarak, sessiz ortamlarda gerçekleştirilmiş, her görüşme yaklaşık 35–45 dakika sürmüştür ve katılımcı onayıyla ses kaydı alınmıştır.

Veri Analizi

Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İlk aşamada görüşme dökümleri defalarca okunarak anlamlı ifadeler belirlenmiş, ardından bu ifadeler kodlanarak benzer içerikler altında temalar oluşturulmuştur. Kodlama sürecinde tümevarımsal bir yaklaşım benimsenmiş ve temalar katılımcıların ifadelerinden doğrudan türetilmiştir. Analiz sonucunda “çoklu rol sorumluluğu”, “toplumsal beklenti ve baskı”, “öz-yeterlik ve özgüven” ile “destekleyici aile tutumları” olmak üzere dört ana tema belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmanın geçerliği için katılımcı doğrulaması yapılmış, tema özetleri iki katılımcıyla paylaşılmış ve gerekli durumlarda küçük düzenlemeler yapılmıştır. Akran incelemesiyle kodlamalar gözden geçirilmiş, temalar arasındaki bütünlük kontrol edilmiştir. Katılımcı gizliliği sağlanmış, her birey K1–K10 şeklinde kodlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, üniversiteli kadınların aile ve kariyer yaşamı arasında denge kurma süreçlerine ilişkin algı ve deneyimlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bulgular, kadınların hem mesleki başarı hem de aile yaşamında doyum elde etme isteği taşıdıklarını, ancak bu iki alanı bir arada yürütürken toplumsal cinsiyet normları, aile beklentileri ve yapısal koşulların belirleyici rol oynadığını göstermiştir. Katılımcıların çoğu, kadınlardan hâlen “öncelikle aileye odaklanmaları” yönünde dolaylı ya da açık mesajlar aldıklarını belirtmiştir. Bu durum, bireysel hedefler ile toplumsal beklentiler arasında sürekli bir tartışma alanı oluşturmaktadır.

Araştırmada, destekleyici aile tutumlarının ve eğitim sürecinde kazanılan özgüvenin bu dengeyi kurmada önemli kolaylaştırıcı faktörler olduğu görülmüştür. Kadınlar, ailelerinin cesaretlendirmesi, ekonomik destek sağlaması ve eşitlikçi değerleri benimsemesi durumunda kariyer hedeflerine daha kararlı biçimde yönelmektedir. Buna karşın, geleneksel değerlerin yoğun olduğu çevrelerde kadınların kariyer planlarını erteleme, suçluluk hissetme ya da “fazla iddialı” görülme korkusuyla geri çekilme eğiliminde oldukları da saptanmıştır.

Sonuç olarak, aile–kariyer dengesi kadınlar için yalnızca bireysel bir tercih değil, toplumsal cinsiyet kalıpları, ekonomik fırsatlar ve sosyal destek sistemleriyle biçimlenen çok boyutlu bir süreçtir olarak değerlendirilebilir. Üniversite yıllarında edinilen özgüven, rol modellerle karşılaşma fırsatları ve eşitlikçi eğitim ortamları bu sürecin olumlu yönde gelişmesini desteklemektedir. Bu bağlamda, üniversitelerde kadın öğrencilerin kariyer gelişimini destekleyecek toplumsal cinsiyet farkındalık eğitimleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: kadın, aile, kariyer, toplumsal cinsiyet

Kaynakça

Arnett, J. J. (2023). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.). Oxford University Press.

Dökmen, Z. Y. (2020). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar* (5. baskı). Remzi Kitabevi.

Eagly, A. H., & Wood, W. (2012). Social role theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 2, pp. 458–476). Sage.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2012). The family-relatedness of work decisions: A framework and agenda for theory and research. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 246-255. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.07.006>

Lyness, K. S., & Grotto, A. R. (2018). Women and leadership in the United States: Are we closing the gender gap?. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(1), 227-265. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104739>

Milkie, M. A., & Wray, D. (2023). Beyond mothers' time in childcare: Worlds of care and connection in the early life course. *Time & Society*, 32(4), 385-410. <https://doi.org/10.1177/0961463X231203574>

OECD. (2023). Gender equality in the workforce. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/12/g7-gender-equality-implementation-report-2023_d8879b20/b7117089-en.pdf

TÜİK. (2024). İşgücü istatistikleri 2024. Türkiye İstatistik Kurumu.

UN Women. (2024). Gender snapshot 2024: Progress on the sustainable development goals. United Nations.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital ve Sosyal Medya Bağımlılıklarına İlişkin Özdeğerlendirmelerinin İncelenmesi

Tevfik Gelen

Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi, Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüz dünyasında teknolojik gelişmeler hızla artmakta ve bu durum, yeni neslin dijital araçlarla iç içe büyümesine neden olmaktadır. Özellikle çocukların küçük yaşlardan itibaren tablet, bilgisayar ve akıllı telefon gibi dijital araçlara ilgi duyması, dijital ve sosyal medya bağımlılığı gibi sorunları da beraberinde getirmektedir (Dilci, Arslan ve Ersoy, 2019; Yengin, 2019). Bireyin sanal ortamda kendini kontrol edememesi, dijital araçlarla sürekli vakit geçirmesi ve sosyal medyayı gereğinden fazla kullanması, bağımlı birey olma durumuna işaret etmektedir (Polat, 2017). Bu durum, bireyin sosyal çevresinden izole olmasına ve sadece sanal ortamlarda kendini mutlu hissetmesine neden olmaktadır. Çocukların dijital araç ve sosyal medya kullanımından kaynaklanan olumsuz durumlar, ebeveyn ve eğitimciler tarafından son yıllarda sıkça dile getirilmektedir. Birçok ebeveyn ve eğitimci, çocukların çoğunlukla dijital araç ve sosyal medyayla vakit geçirmesi sonucunda; algı bozukluğu, konsantrasyon eksikliği, derslere odaklanamama, görevleri ihmal etme, özgüven düşüklüğü, iletişim bozukluğu ve akademik başarısızlık gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmektedirler.

Alanyazın incelendiğinde de benzer bulgular ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin internet kullanımlarına ilişkin özdenetim geliştirememeleri, derslere odaklanamamalarına, akademik başarısızlıklarına ve hatta okuldan atılmalarına kadar varan sonuçlara neden olabilmektedir (Young, 1996). Bununla birlikte, bireyin kendini çevreden soyutlaması; sosyal ortama uyum sağlama ve iletişim konusunda yetersizlik, konsantrasyon eksikliği, yalnızlık hissi ve kaygılı olma gibi durumların yaşanmasına yol açabilmektedir (Şahin ve Tuğrul, 2012). Ayrıca, bireyin özel ve iş hayatındaki sorumluluklarını ihmal etmesi ve görevlerini ertelemesi (Horzum, Ayas ve Balta, 2008); dijital ortamlardan uzak kaldığında yoksunluk hissetmesi ve sürekli dijital ortamlarda bulunma isteği duyması (Soule, Shell ve Kleen, 2003) gibi sorunlar da ortaya çıkabilmektedir. Bireylerin bilinçsizce ve farkında olmadan sanal ortamlarda uzun süre kalmaları, bilişsel algılarında zayıflamaya neden olabilir (Esen, 2010). Gençlerin dijital ortamlarda yetişkinlere göre daha fazla vakit geçirmesi ise sosyal ortam ve aile içinde iletişimsizlik başta olmak üzere birçok olumsuz sonuç doğurabilmektedir (Lin ve Tsai, 2002).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sonuç olarak, dijital araç teknolojisinin ve özellikle sosyal medya kullanımının birey ve toplum üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Bu durumun olumlu yönleri olmakla birlikte, bağımlılık gibi olumsuz sonuçlarının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ebeveynlerin, eğitimcilerin ve bireylerin bu konuda bilinçli olması, dijital araç kullanımının dengeli ve sağlıklı bir şekilde yapılmasını sağlamak adına önemlidir.

Yöntem

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin dijital ve sosyal medya kullanımları ile ilgili bağımlı olma durumlarını kendilerinin nasıl gördüklerini ve de gerçekte durumlarının ne olduğunun tanımlanması amaçlandığından nitel bir araştırma yöntemi olan durum çalışması (case study) deseni tercih edilmiştir. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemi kullanılmış olup, amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme dahil edilecek grubun seçiminde uygun ve kartopu örnekleme yöntemlerinden faydalanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle Türkiye'nin farklı illerindeki (Gaziantep, Kahramanmaraş, Şanlıurfa) MEB' e bağlı ortaokullarda öğrenim gören ve bu okullarda öğrencilerin dersine giren branş ve rehber öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda internet aracılığıyla sosyal medyada çok fazla vakit geçirdiği belirtilen 80 kişi olası katılımcı grup olarak tespit edilmiştir. Daha sonra Ekşi vd., (2019), tarafından geliştirilmiş olan 9 maddelik "Ergenler İçin Sosyal/Dijital Medya Bağımlılığı Ölçeği", olası katılımcıların sosyal medya kullanım durumlarını belirlemek amacıyla 80 kişilik öğrenci grubuna uygulanmıştır. Uygulanan ölçek neticesinde, verilen cevaplardan kendisini dijital/sosyal medya bağımlısı olarak gören ortaokul öğrencilerinden 15'i gönüllü olarak çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ilk veri toplama aracı; nicel bir ölçme aracı olan, Ekşi vd. (2019) tarafından geliştirilen ve sosyal medya bağımlılığını ölçen 'Ergenler İçin Sosyal/Dijital Medya Bağımlılığı Ölçeği' dir. Bu kapsamda araştırmanın ilk aşamasında veri toplamak için Türkiye'nin farklı hizmet bölgesi ve alanlarındaki (Gaziantep: Şahinbey, Şehitkamil, Nizip; Kahramanmaraş: Türkoğlu, Pazarcık; Şanlıurfa: Halfeti) ortaokullarında 2024/2025 eğitim öğretim yılı içerisinde öğrenim gören, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen ortaokul öğrencilerine, Ekşi vd. (2019) tarafından geliştirilen, 'Ergenler İçin Sosyal/Dijital Medya Bağımlılığı Ölçeği' araştırmacılar tarafından bizzat uygulanmıştır. Ayrıca, ölçeğe katılımcıların cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri okulların hizmet bölgesi/alanı ve sınıf gibi demografik özelliklerin tespit edileceği değişkenler eklenerek katılımcı öğrencilerle ilgili veriler de elde edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin ölçeğe verdikleri yanıtlar neticesinde kendisini dijital/sosyal medya bağımlısı olarak gören veya tanımlayan ortaokul öğrencilerinden 15'i çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise veri toplama aracı olarak; çalışma grubunun dijital araç ve sosyal medya bağımlılıklarının kendilerinin nasıl gördüğünü ve gerçekte durumun ne olduğunu ortaya çıkarmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların hazırlanmasında Kesici ve Tunç'un (2018) geliştirdiği, 5 alt boyuttan ve toplamda 28 maddeden oluşan "Dijital Bağımlılık Ölçeği" nden faydalanılmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda; aşırı kullanma, sınır koyamama, hayatın akışını engelleme, dış dünyadan kopma, engellenmişlik hissi, olumsuzluklara karşın dijital ortamlarda bulunmayı sürdürme olmak üzere 6 tema oluşturulmuştur. Araştırma neticesinde; ortaokul öğrencilerinin dijital ve sosyal medya kullanımlarına ilişkin görüşlerinde kendilerini bağımlı gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak; öğrencilerin dijital ve sosyal medyada ne kadar süre bulunduklarına ilişkin net bir ölçme aracından faydalanmadıkları, bunun yerine ebeveynleri tarafından uyarılma durumlarına göre dijital veya sosyal medyada kaldıkları süreyi tahminen belirledikleri anlaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin kendilerini ne düzeyde bağımlı olarak gördüklerine ilişkin belli bir bilinç seviyesinde olmadığını göstermiştir. Araştırmanın dikkat çeken bir diğer sonucuna göre ise; öğrencilerin büyük bir kısmının dijital ve sosyal medya ortamlarına belirli bir amaç için kısa süreli giriş yaptıkları ancak; bir süre sonra dijital ve sosyal medya içeriğinden gelen dikkat çekici uyaranlarla bu ortamlarda istemeden uzun süre vakit geçirdikleri, bu durumun farkında oldukları ve bu durumdan rahatsızlık duydukları anlaşılmıştır. Yaşadıkları bu bağımlılıktan kurtulmak için de dışarıdan birilerinin yardımına ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulguların araştırmamızın teorik arka planına ampirik destek sağladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: ortaokul öğrencileri, bağımlılık, dijital ve sosyal medya bağımlılığı, nitel yöntem

Kaynakça

- Dilci, T., Arslan, A., & Ersoy, M. (2019). 0-12 Yaş Aralığındaki Çocukların Dijital Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Belirlenmesi. *Tarih Okulu Dergisi, (TOD)*, 122-142
- Horzum, M., Ayas, T., & Balta, Ö. (2008). Computer Game Addiction Scale For Children. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 76-88.
- Lin, S., & Tsai, C. (2002). Sensation Seeking and Internet Dependence of Taiwanese High School Adolescents. *Computer In Human Behavior*, 411-426
- Polat, R. (2017). Dijital Hastalık Olarak Nomofobi. *e-Journal of New Media/Yeni Medya Elektronik Dergisi, Volume 1 - Issue 2*.
- Soule, L., Shell, L., & Kleen, B. (2003). Exploring Internet Addiction: Demographic characteristics and stereotypes of heavy internet addiction. *The Journal of Computer Information Systems*, 64-73.
- Şahin, C., & Tuğrul, V. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Journal of World of Turks*, 115-130
- Yengin, D. (2019). Teknoloji Bağımlılığı Olarak Dijital Bağımlılık. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication-TOJDAC*, 130-144
- Young, K. (1996). Internet Addiction: The Emergence of A New Clinical Disorder. *Cyber Psychology and Behavior*, 240-242.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sağlakların Dünyasında Solak Olmak

İrem Arslan ¹, Beyza Oğuzyiğit ¹ & Derya Arslan Özer ²

¹ Sınıf Öğretmenliği, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

² Temel Eğitim, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

Bireyler dünyaya geldikten sonra günlük işlerde ve daha sonrasında da öğrenim hayatlarında bir elini diğer eline göre daha baskın olarak kullanmaktadır. Bu konuda Dane (2009) el tercihini, çeşitli işlerde ellerden birini diğerine tercih etme olarak tanımlamıştır. Bu tercihler bireyin günlük yaşantısında kendisini bazı durumlarda gösterir. Örneğin bir bebek için çingırağı tutarken, insan için yemek yerken, diş fırçalarken, yazı yazarken ve hareket gerektiren işlerde (kitap sayfası çevirmek, kalem tutmak, telefon kullanmak) bir el diğer ele göre daha baskın kullanır. İnsanda el kullanım baskınlığına ait ilk belirtiler bir ile dört yaşları arasında ortaya çıkmaktadır (Karaman ve diğerleri ,1997). Dört yaşına kadar olan süreçte çocuklar nesneleri tutma ve bırakma, makas kullanma, kaşık ve çatal tutma ve kapı kolunu çevirme gibi eylemlerde baskın olan ellerini kısmen belli ederler. Çocuklar yedi yaşından itibaren el tercihi yapmaktadırlar. Bu konuda Akhan, Koyu, Karaca, Çetin (1996) çocukların el tercihinin yedi yaşında belirginleştiğini ifade etmektedir. Çocukların el tercihinin yedi yaşından itibaren belirginleşmesi beynin gelişiminin tamamlanmaya başlaması ve okul süreci ile birlikte pratik artışı, el tercihini belirginleştirmektedir.

Bilimsel olarak bakıldığında günümüze kadar yapılan araştırmalarda el tercihinin birçok etki ile oluştuğu görüşü hakimdir ve bu süreçte en çok karşılaşılan genel kanı ise sol el kullanmanın bir eksiklik göstergesi olduğudur (Boratav & Gürdal, 2017). Bu eksikliğin temel sebepleri günlük hayatta kullanılan araç gereçlerin genellikle sağ ele göre tasarlanması, yazının sağdan sola yazıldığı dillerde (örneğin Türkçe) sağ elle yazmanın daha kolay olması ve dini alışkanlıklar sebebiyle çocuklar sağ el kullanmaya teşvik edilmektedir. Boratav ve Gürdal'ında dediği gibi sol el kullanan bireyler sağ el kullananlar için yaratılmış bir dünyada yaşamaktadır. Sağlak insanlara kullanımı çok kolay gelen günlük kullanım ürünleri sol el kullananlar için çoğu zaman kullanımı zor ürünlere dönebilmektedir (Boratav & Gürdal, 2017). Solak bireylerin öğrenim hayatlarında ve günlük yaşamlarında baskın ellerinden dolayı yaşadıkları durumların betimlenmesi, eğitim öğretim ortamlarının düzenlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı sol elini kullanan bireylerin günlük yaşantılarında ve öğrenim hayatlarında yaşadıkları durumların betimlenmesidir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yöntem

Araştırmada solak bireylerin öğrenim hayatlarında ve günlük yaşamda karşılaştıkları durumları belirlemek amacıyla betimleyici durum çalışması kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre betimleyici durum çalışması; belirli bir durumu olduğu gibi, çeşitli yönleriyle betimlemektir. Bu çalışmada, solak bir bireyin öğrenim hayatında karşılaştığı zorluklar, günlük yaşam deneyimleri ve çevresinden aldığı tepkiler ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Araştırma, bireyin okul ortamı, aile yapısı ve sosyal çevresi bağlamında sınırlanmıştır. Araştırma, 2025-2026 güz döneminde uygulanmıştır. Araştırmada ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt sadece sol elini kullanarak yazmak, solak olmaktır. Katılımcıların yaş aralığı 20-30 yaş aralığındadır. Araştırmaya katılan bireyler dört erkek altı kadından oluşmaktadır. Katılımcılar lisansa devam eden öğrenci ya da lisans mezunu bireylerden seçilmiştir. Araştırmada solak bireylerin öğrenim süreçlerinde ve günlük yaşantılarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin veri toplamak amacıyla görüşme yapılmış, yazıları incelenmiş, kalem tutuş fotoğrafları ve yaşam öyküleri incelenmiştir. Görüşlerini almak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen beş açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Taslak görüşme formu, kapsam geçerliliği için Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi temel eğitim bölümünde görev yapan iki öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve gerekli öneriler alındıktan sonra soru sayısı değişmeden pilot uygulamaya geçilmiştir. Pilot uygulama sonucunda bazı ifadelerde değişiklik yapılmıştır. Katılımcıların görüşlerinden yapılan alıntılar, gerçek isimleri verilmeden takma isimleri kullanılarak verilmiştir. Katılımcılar süreç hakkında bilgilendirilmiş ve katılımcılardan bilgilerinin paylaşılması konusunda izin alınmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden alınan cevaplar, fotoğraflar, yaşam öyküleri, yazı incelemeleri doğrultusunda katılımcıların çeşitli alanlarda sağ el kullanmaya teşvik edildiği gözlemlenmiştir. Katılımcıların çoğu ailelerinin yemek yerken sağ elini kullanması, öğretmenlerin ise yazı yazarken sağ ellerini kullanmaları konusunda uyardıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar sol ellerini kullandıkları için çevreleri tarafından sağ ellerini kullanmaya yöneltilmiş ve sol elden caydırmak amacıyla çeşitli yöntemler uygulanmıştır. Örneğin katılımcılardan birinin annesi tarafından sol eline çorap geçirilmiş ve sol elini kullanması engellenmeye çalışılmış bir diğer katılımcının sağ elle yazı yazması için sağ eline kalem bantlanmış ve sağ elini kullanması sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf ortamında ve günlük yaşamda kullanılan araç ve gereçler solak öğrenciler içinde alternatifli hazırlanabilir. Sol elini kullanan öğrencilerin velilerine el değiştirmenin çocuklarına vereceği zararları anlatan bilgilendirmeler yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: el tercihi, sağlak, solak, baskın el



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

Akhan, G., Koyu A, Karaca, H, ve Çetin, H. (1996). İlköğretim Çağı Çocuklarında Enürezis ile El Tercihi Arasındaki İlişki. Med J SDU, 3(1).

Boratav, O., & Gürdal, N. (2017). Günlük kullanım ürünlerinin sol el kullanıma uygunluğu. Sanat ve Tasarım Dergisi, 7(2), 20-35.

Dane, Ş. (2009). Sağlak ve solaklarda el tercihi ile sağ ve sol kulak işitme süreleri arasındaki kantitatif ilişkiler. Deneysel ve Klinik Tıp Dergisi, 9(2).

Karaman, Y., Gönül, A. S., Aksu, M., & Köseoğlu, E. (1997). Sağ ve sol baskın el kullanımının mental fonksiyonlar yönünden değerlendirilmesi. Turkish Journal of Neurology, 3(1), 17–23.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (21. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Medya Okuryazarlığı Dersi Kapsamında Öğrencilerin, Medyaya Bakış Açılarının Değerlendirilmesi: Denizli İl Örneği

Tuğba Oflaz

Medya ve İletişim, MBA Denizli Okulları

Problem Durumu

Medya günümüz insanının duygu, düşünce, tutum ve davranışlarının şekillenmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Her geçen gün gelişen teknolojiyle insanların yaşamında daha çok yer edinmektedir. Dolayısıyla bireyleri, medyanın olumsuz etkilerine karşı çok erken dönemlerde bilinçlendirmek ve medya mesajlarına dair eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri doğrultusunda yönlendirmek gerekmektedir. Kitle iletişim araçlarının özellikle de TV'nin, çocuklar üzerinde istenmeyen pek çok etkisi mevcuttur. Bireylerin medyaya karşı bilinçlendirilmesi ise herkesin kazanması gereken yeni bir beceri olan medya okuryazarlığı eğitimi ile mümkün hale gelmektedir. Çocuk, medya okuryazarlığı dersleri sayesinde ekranlardaki kurmaca ile gerçek dünya arasındaki farkı ayırt edebilmekte ve böylece medyanın zararlarından kendini koruyabileceği ileri sürülmektedir. Yapılan bu çalışmanın uygulama boyutundaki sonuçlarının yorumlanması hem literatüre önemli katkı sağlayacağı hem de Türkiye'de eğitim alanındaki düzenlemeleri gerçekleştiren Milli Eğitim Bakanlığı'na kaynak niteliği taşıyabileceği öngörülmektedir. Önem arz eden bu çalışmanın amacı, ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine seçmeli ders olarak okutulan medya okuryazarlığı dersini alan ve almayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin medyaya bakışlarını (olayları analiz etme, medyayı anlama, mesajları analiz etme, değerlendirme yargılayabilme ve gizli mesajları algılayabilme yeterliliklerini) değerlendirmektir. Aynı zamanda öğrencilerin yaşadıkları çevrenin de medyaya bakış açıları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını araştırmaktır. Temel amaç çerçevesinde araştırmanın yapıldığı evrenin medya bileşenleri ve iletişim araçları bakımından demografik olarak fotoğrafını çekmektir. Söz konusu amaç doğrultusunda araştırmanın bağımlı değişkeni, öğrencilerin medyaya bakış açıları düzeyi bağımsız değişkenler ise okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre ve medya okuryazarlığı dersi alıp almama durumu olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında cevap aranan sorular şu şekildedir:

Araştırma Sorusu 1:

Sosyo-ekonomik çevresi düşük okullarda, 8. sınıf düzeyinde eğitimini tamamlamış öğrencilerle sosyo-ekonomik çevresi yüksek olan okullarda eğitimini tamamlamış öğrencilerin medyaya bakış açısı farklılık göstermekte midir?



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırma sorusu 2:

8.sınıf düzeyinde eğitimini tamamlayan öğrencilerin, medya okuryazarlığı dersi alıp almamaları, medyaya bakış açılarındaki bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma Sorusu 3:

Okulun bulunduğu sosyo- ekonomik çevre bağımsız değişkenine göre, 8. sınıf düzeyinde eğitimini tamamlayan öğrencilerin, medya okuryazarlığı dersi alıp almama durumları medyaya bakış açılarındaki bir fark yaratmış mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada ortaokul 8. Sınıf düzeyinde eğitim öğretimini tamamlamış öğrencilerin, medyaya yönelik bakış açılarını, medya araçlarını kullanma sıklıkları ve amaçlarını ortaya koymak amacıyla, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada nicel desenlerden olan tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ve tek test survey tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ve halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnenin inanç, tutum, değer, davranış, fikir ve demografik yapıları gibi pek çok değişken üzerinde herhangi bir müdahalede bulunmadan, içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışan araştırma yöntemidir (Eroğlu, 2006:1). Ayrıca tarama yöntemi, araştırılmak istenen olayın veya problemin mevcut durumu nedir ve neredeyiz, sorularına cevap arayan, bir seferde birçok şey hakkında sorular soran ve birçok değişkeni ölçebilen bir yöntemdir (Çepni, 2009: 65). Bu çalışmada bağımsız değişkenlerdeki gruplar arasında karşılaştırmalara olanak sağlamasından ve bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasında ilişki olduğu varsayımından hareketle, ilişkisel tarama modeli seçilmiştir. Çalışmada öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyi ve medya okuryazarlığının faktörlerine ve boyutlarına ilişkin puanları bağımlı değişken; sahip oldukları kitle iletişim araçları ve bu araçları kullanım sıklıkları, demografik özellikleri ve sosyo-ekonomik durumları medya okuryazarlığı dersini alıp almama durumları ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

Verilerin toplanmasında araştırma kapsamında, Aydemir (2013) tarafından geliştirilen ‘Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği (MODÖ)’ kullanılmıştır. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan bu ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Ölçme aracının birinci bölümünde öğrencilerin kişisel bilgileri, medya araçlarını kullanma sıklıkları ve kullanım amaçları, ayrıca medya okuryazarlığı dersine ilişkin bilgi ve görüşleri yer almaktadır. İkinci bölümde ise 34 sorudan oluşan 5’li likert yapısına uygun medya okuryazarlık düzeyini belirlemek amacıyla oluşturulan ölçek maddeleri yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddeler; 1= ‘Bana hiç uymuyor’, 2= ‘Bana çok az uyuyor’, 3= ‘Bana oldukça uyuyor’, 4= ‘Bana çok uyuyor’ ve 5= ‘Bana tamamen uyuyor’ şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten elde edilen puanların en düşüğü ‘1.00’ ve en



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yükseği ‘5.00’ olacak şekilde beş seviye grubu belirlenmiştir. Öğrencilerin ölçekten aldığı puanlara karşılık gelen düzeyler şu şekildedir;

1.00 – 1.80 = Çok düşük düzeyde

1.81 – 2.60 = Düşük düzeyde

2.61 – 3.40 = Orta düzeyde

3.41 – 4.20 = İyi düzeyde

4.21 – 5.00 = Çok iyi düzeyde

öğrencilerin medya okuryazarlığına ilişkin bilgi ve becerilerini ölçen 34 maddelik medya okuryazarlık düzey belirleme ölçeği Aydemir (2013) tarafından geliştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda beklenen olası sonuçlar aşağıda belirtildiği şekilde sunulmuştur.

8. Sınıf düzeyinde eğitimini tamamlayan öğrencilerin, öğrenim gördükleri okulun sosyo- ekonomik çevresi, medyaya bakış açılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmaktadır.

8. Sınıf düzeyinde eğitimini tamamlayan öğrencilerin, medya okuryazarlığı dersi alıp almamaları, medyaya bakış açılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmaktadır.

Sosyo- ekonomik çevresi düşük okullarda 8. Sınıf düzeyinde eğitimini tamamlayan öğrencilerin, medya okuryazarlığı dersi alıp almamaları medyaya bakış açılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmaktadır.

Sosyo- ekonomik çevresi yüksek okullarda 8. Sınıf düzeyinde eğitimini tamamlayan öğrencilerin, medya okuryazarlığı dersi alıp almamaları medyaya bakış açılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmaktadır.

Anahtar Kelimeler: medya, medya okuryazarlığı, sosyo-ekonomik çevre, ilköğretim

Kaynakça

Aydemir, S. (2013). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Aydoğdu, E. (2014). Medya Metinlerinin Bilinçli Okunmasında Medya Okuryazarlığı Dersinin Etkisi Üzerine Bir Analiz (Ankara İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Anabilim Dalı.

Çepni, S. (2009). Araştırma ve Proje Çalışmalarına giriş (4). Trabzon: Salih Çepni.

Eroğlu, O. (2006). Araştırma Modelleri. İzleme Araştırmaları. Tezsiz Yüksek Lisans Programı, Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişı Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı.

Medya Okuryazarlığı. (14 Mart 2012). Medya Okuryazarlığı. 06 Ekim 2015, <http://medyaoy.blogspot.com/>.

Medya okuryazarlığı.(b.t). 22 Ekim 2015, <http://medyaoy.blogspot.com>.

Megep. (2007a). İletişim Süreci ve Türleri. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Megep. (2007b). Kitle İletişim Araçları. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Tüketimin Eleştirel Pedagojisi: Kuramsal Temeller ve Uygulama Önerilerine Yönelik Bir Literatür Taraması

Nagihan Yıldız

Güzel Sanatlar Eğitimi, Bursa Uludağ Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde tüketim pratikleri, internet reklamları, dijital teknolojiler ve yapay zeka algoritmalarının etkisiyle giderek daha karmaşık bir hal almaktadır (Goncalves, Hu, Aliagas, & Cerdá, 2024). Sosyolog Zeynep Tüfekçi'ye (2017) göre, mesele yapay zekanın kendi başına bir “distopya” yaratmasından ziyade, güç sahibi kişi ve kurumların bu algoritmaları bireyleri yönlendirmek, kontrol etmek ve manipüle etmek amacıyla nasıl kullandıklarıdır. Tüfekçi, fiziksel dünyada sınırlı biçimde kullanılan ikna mimarilerinin, dijital dünyanın sınırsız olanaklarıyla birleşerek algoritmik biçimlerde yeniden üretildiğini ve bu sürecin yalnızca tüketim alışkanlıklarını değil, aynı zamanda siyasi, sosyal ve kişisel bilgi akışını da yapılandırdığını belirtmektedir (Tüfekçi, 2017).

Benzer biçimde eğitim araştırmacıları, tüketimi yalnızca ekonomik bir olgu olarak değil, kültürel ve pedagojik boyutlarıyla ele almanın önemini vurgulamakta ve aşırı kapitalizmin ortasında nasıl bir eleştirel eğitim uygulanabileceği sorusunu gündeme getirmektedir (Sandlin et al., 2009). Bu bağlamda araştırmacılar, tüketimi pedagojik boyutlarıyla da ele almanın önemine vurgu yapmakta ve gündelik yaşamda medya ve popüler kültür aracılığıyla (alışveriş merkezleri, eğlence alanları, fast-food restoranları, televizyon programları, video oyunları, dergiler, filmler vb.) gerçekleşen öğrenme süreçlerini sorgulamaya yönelik çalışmalar yürütmektedirler (Kellner & Share, 2007; Sandlin, Kahn, Darts, & Tavin, 2009; Sandlin & McLaren, 2010; Tavin, 2002; Yıldız, Çardak, & Toprak, 2025).

Bu çerçevede, tüketimin eleştirel pedagojisi, bireylerin tüketim pratiklerini pasif biçimde deneyimlemeleri yerine, bu pratikleri eleştirel olarak çözümlemelerini, anlamlandırmalarını ve tüketim kültürünün ardındaki ideolojik ve ekonomik dinamikleri sorgulamalarını amaçlayan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Sandlin & McLaren, 2010).

Mevcut literatür incelendiğinde, tüketimin eleştirel pedagojisinin özellikle uygulama örnekleri ve eğitsel müdahaleler açısından hem ulusal hem de uluslararası düzeyde sınırlı biçimde ele alındığı görülmektedir. Bu durum, kavramın dijital dünyanın hızla değişen koşullarıyla giderek önem



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kazanmasına karşın, eğitim programları, öğretmen eğitimi ve sınıf içi uygulamalara yeterince yansıtılmadığını göstermektedir.

Bu çalışma, tüketimin eleştirel pedagojisi literatürünü kapsamlı biçimde inceleyerek, alandaki teorik çerçeveleri ve uygulamaya dönük önerileri belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- Tüketimin eleştirel pedagojisi literatürde nasıl kavramsallaştırılmaktadır?
- Tüketimin eleştirel pedagojisine yönelik çalışmalarda hangi pedagojik uygulama önerileri yer almaktadır?
- Mevcut literatürde hangi araştırma boşlukları öne çıkmaktadır?

Yöntem

Bu çalışma, tüketimin eleştirel pedagojisi alanındaki kuramsal yaklaşımları, pedagojik uygulama örneklerini ve araştırma boşluklarını incelemek amacıyla kapsamlı bir literatür taraması (Comprehensive Literature Review - CLR) olarak tasarlanmıştır. Literatür taramaları, mevcut çalışmaların özetlenmesinin ötesinde, alanın gelişimi için gelecekte yapılacak araştırmaların yönünü ve önceliklerini belirlemeye yardımcı olacak bir yol haritası sunabilir (Galvan & Galvan, 2017). Araştırma süreci, Onwuegbuzie ve Frels'in (2015) geliştirdiği yedi adımlı kapsamlı literatür taraması modeli esas alınarak yürütülmüştür.

Veri toplama sürecinde, İngilizce ve Türkçe literatür çoklu veri tabanları aracılığıyla taranmıştır. Tarama sürecinde kullanılan anahtar kelimeler şunlardır: “critical pedagogy of consumption”, “pedagogy of consumption”, “critical consumer education”, “tüketimin eleştirel pedagojisi”, “tüketim pedagojisi” ve “tüketim eğitimi”. Elde edilen tüm yayınlar Mendeley yazılımına aktarılmış, yinelenen kayıtlar temizlenmiş ve seçim süreci iki aşamalı olarak yürütülmüştür. İlk aşamada başlık ve özet incelemesi yapılmış, ardından tam metin değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir.

Çalışmaya dahil edilme kriterleri, araştırmanın odağını yansıtacak biçimde belirlenmiştir. Buna göre, eğitim odaklı (örneğin okul, yükseköğretim veya yetişkin eğitimi bağlamındaki) çalışmalar ve tüketim ile pedagojiyi ilişkilendiren kuramsal veya uygulamalı araştırmalar inceleme kapsamına alınmıştır. Bu kriterleri karşılamayan veya yalnızca ekonomik analiz yapan metinler (pedagoji bağlamı yoksa), ticari raporlar/ reklam materyalleri (eğitimsel içerik yoksa) kapsam dışında bırakılmıştır.

Uygun bulunan çalışmalar, betimsel ve tematik analiz yaklaşımlarıyla değerlendirilmiştir. Bu süreçte elde edilen bulgular, tüketimin eleştirel pedagojisinin literatürde nasıl kavramsallaştırıldığı, hangi pedagojik uygulamaların önerildiği ve hangi araştırma boşluklarının bulunduğu sorularına yanıt verecek biçimde sunulmuştur.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları arasında, tüketimin eleştirel pedagojisine ilişkin literatürde yer alan kuramsal çalışmaların disiplin alanlarına göre dağılımı, kuramsal yönelimleri ve odaklandıkları temalar tablolar ve grafikler aracılığıyla sunulmuştur. Literatür, tüketimin eleştirel pedagojisinin üç ana çerçeve altında ele alındığını göstermektedir: eleştirel pedagoji temelli yaklaşımlar, kültürel çalışmalar perspektifi ve medya okuryazarlığı yönelimi. Ayrıca, “Tüketimin eleştirel pedagojisine yönelik hangi pedagojik uygulama önerileri yer almaktadır?” sorusuna ilişkin bulgular, tematik bir analiz doğrultusunda sentezlenerek; uygulamalarda öne çıkan yaklaşımlar, yöntemler ve öğrenme stratejileri bağlamında değerlendirilmiştir. Son olarak, “Mevcut literatürde hangi araştırma boşlukları öne çıkmaktadır?” sorusuna ilişkin olarak, gelecekte yapılabilecek araştırmalara dair kuramsal, yöntemsel ve bağlamsal eksiklikler tartışılarak; bu doğrultuda geleceğe dönük araştırma ve uygulama önerilerine yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tüketim kültürü, eleştirel pedagoji, medya okuryazarlığı

Kaynakça

- Galvan, J. L., & Galvan, M. C. (2017). Writing Literature Reviews: A Guide for Students of the Social and Behavioral Sciences (7th ed.). Routledge.
- Goncalves, M., Hu, Y., Aliagas, I., & Cerdá, L. M. (2024). Neuromarketing algorithms' consumer privacy and ethical considerations: challenges and opportunities. *Cogent Business & Management*, 11(1).
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1(1), 59–69.
- Onwuegbuzie, A. J., & Frels, R. (2015). Seven steps to a comprehensive literature review. Los Angeles, CA: Sage.
- Sandlin, J. A., & McLaren, P. (2010). Critical Pedagogies of Consumption: Living and Learning in the Shadow of the “Shopocalypse”. Routledge.
- Sandlin, J., Kahn, R., Darts, D., & Tavin, K. (2009). To find the cost of freedom: Theorizing and practicing a critical pedagogy of consumption. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 7(2), 98–125.
- Tavin, K. (2002). Engaging advertisements: Looking for meaning in and through art education. *Visual Arts Research*, 38–47.
- Tufekci, Z. (2017, Ekim). We're building a dystopia just to make people click on ads [Video]. TED. https://www.ted.com/talks/zeynep_tufekci_we_re_building_a_dystopia_just_to_make_people_click_on_ads
- Yıldız, N., Suzan Çardak, Ç., & Toprak, M. (2025). “Looking behind the curtain”: Preservice visual arts teachers' experiences on culture jamming learning-teaching process. *Teaching and Teacher Education*, 155.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

PISA Sınavları Biyoloji Soru Tarzının Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Hazırlamış Oldukları Biyoloji Sınav Soruları ile İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri.

Serpil Aşık Çolak

Biyoloji Eğitimi, Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

Sürekli gelişen dünyada bilim ve teknolojiadaki yenilikler, bireylerin ve toplumların değişen gereksinimlerini beraberinde getirmekte, bu durum eğitim sistemine ve bireylere yüklenen görevleri de dönüştürmektedir. Günümüzde bireylerden, bilgiyi üreten, yaşam boyu kullanabilen, problem çözen, eleştirel düşünen, iletişim kurabilen ve topluma katkı sunabilen bireyler olmaları beklenmektedir (MEB, 2018). Bu becerilerin bireylere kazandırılmasında en etkili araç sistemli eğitimidir. Eğitim programları; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört temel öğeden oluşur (Demirel, 2004). Bu öğelerden ölçme-değerlendirme, öğrenci gelişimini izleme ve öğretim sürecinin etkililiğini değerlendirme açısından kritik öneme sahiptir (Turgut ve Baykul, 2014; Şimşek Turfan, 2019).

Türkiye’de ölçme ve değerlendirme, okul sınavları ve merkezi sınavlar olmak üzere iki şekilde uygulanmaktadır. Okul sınavları öğretmenler tarafından yürütülürken, merkezi sınavlar MEB ve ÖSYM tarafından düzenlenmektedir (Büyüköztürk, 2016). Uluslararası düzeyde ise öğrencilerin fen ve matematik başarılarını değerlendirmek amacıyla PISA ve TIMSS gibi sınavlar uygulanmaktadır (Tuzlukaya, 2019). Bu sınavlar öğrencilerin bilgi ve becerilerini günlük yaşamda kullanabilme düzeylerini ölçerek ülkelerin eğitim sistemlerine ilişkin karşılaştırmalı veriler sunmaktadır. Özellikle PISA, fen, matematik ve okuma becerilerinin yanı sıra, öğrencilerin motivasyonları, öğrenme biçimleri ve okul ortamlarına ilişkin bilgiler de sağlar.

Fen Bilimleri dersi; fizik, kimya, biyoloji, yer bilimleri ve mühendislik gibi çok disiplinli bir yapıya sahiptir ve bireylerin çevreyle uyumunu anlamlandırmada temel bir araçtır (MEB, 2018). Bu bağlamda biyoloji, yalnızca canlıları inceleyen bir bilim dalı değil, yaşamla doğrudan bağlantılı sorunlara çözüm üretme potansiyeli olan bir alandır. Doğa, çevre ve sağlık sorunları, biyoloji eğitiminin önemini artırmaktadır. Bu bilincin kazandırılması, sistematik ve etkili bir biyoloji öğretimi ile mümkündür.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Biyolojinin hem bilimsel hem de sosyal yönü olması, ilköğretim düzeyindeki fen bilgisi öğretmenlerine önemli görevler yüklemektedir.

Öğrencilerin öğrenme sürecinde, öğretmenin kullandığı ölçme-değerlendirme yöntemleri büyük önem taşır (Küçükahmet, 2002). Açık uçlu ya da çoktan seçmeli sorular gibi yöntemlerin uluslararası sınavlarla uyumlu olması, ülkemizin bu sınavlardaki başarısını da etkileyebilir. Ancak Türkiye, PISA gibi sınavlarda istenen başarıyı yakalayamamıştır. 2022 PISA sonuçları önceki yıllara göre daha umut verici olsa da yeterli düzeyde değildir. Müfredata uygun içeriklere rağmen başarıda yetersizlik dikkat çekmektedir. Alanyazında PISA ile ilgili farklı boyutlarda yapılmış birçok çalışma yer almaktadır, ancak biyolojiye özgü değerlendirme eksikliği göze çarpmaktadır. PISA sınavlarında biyoloji sorularına yönelik öğretmenlerin bilgi düzeyleri, ölçme araçları ile PISA sorularının uyumu gibi konulara dair yeterli araştırma bulunmamaktadır. Bu çalışma, fen bilgisi öğretmenlerinin PISA biyoloji sorularına yönelik bakış açılarını ve bu soruları kendi ölçme-değerlendirme süreçlerine nasıl entegre ettiklerini araştırmayı hedeflemektedir. Ayrıca öğretmenlerin hazırladığı biyoloji sorularının PISA ile karşılaştırılması, başarısızlıkların öğretmen kaynaklı boyutlarını açığa çıkarabilir. Elde edilecek veriler doğrultusunda, ölçme-değerlendirme yaklaşımına katkı sunacak öneriler geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda;

- Fen Bilgisi Öğretmenlerinin PISA biyoloji sorularına ne derece hâkim olduklarını belirlemek.
- Fen bilgisi öğretmenlerinin PISA biyoloji sorularını kendi ölçme değerlendirme uygulamalarında ne kadar etkin kullandıklarını belirlemek.
- Fen bilgisi öğretmenlerinin PISA biyoloji soru tiplerini kendi uyguladıkları sınavlara nasıl yansıttıklarını belirlemek.
- Fen bilgisi öğretmenlerinin PISA biyoloji soruları ile ilgili düşündüklerini tespit etmek ve bu konuda ihtiyaçlarının neler olduğunu belirlemek.
- Fen bilgisi öğretmenlerinin kendi hazırladıkları sınavlarda PISA tarzı soruları kullanmayı öğrencilerin başarısında etkili olup olmayacağına dair fikirlerinin neler olduğunu belirlemek.
- PISA soru tarzlarını yakından tanımak ve PISA kültürünü yakından tanımak amacıyla bu konu ile ilgili bir hizmet içi eğitime ihtiyaçlarının olup olmadığını belirlemek hedeflenmektedir.

Nihai olarak hedeflerden hareketle ulaşılabilecek olan bulgular, öğretmenlerin farkındalığını artırmak ve onların deneyimlerini geliştirmek üzere "PISA Hizmet-İçi Semineri" ihtiyacını da gündeme getirebilir.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır. Durum çalışması bir durumun, olayın ya da varlığın bulunduğu/gerçekleştiği ortama ve zamana göre betimlendiği/açıklandığı bir araştırmadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

2010). İncelenen durum, olay veya varlıkla ilgili nasıl? neden? ve ne? sorularına cevap aranmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Örneklem evrenin temsili bir kümesidir (Ergin, 1988). Örneklem amaçlı (yargısal) örneklem olarak belirlenmiştir. Yargısal örneklemde araştırmacı örneklemine kimleri dahil edeceğini belirlerken kendi yargısını kullanır ve araştırmacının amacına en uygun olanları örneklemine alır. Bundan dolayı, yargısal örneklemde sayı sınırlaması yoktur, ancak her örneklem elemanı da dahil edilemez (İşçil,1973).

Araştırmanın örneklemine 2024-2025 eğitim öğretim yılında, Doğu Karadeniz Bölgesindeki illerde farklı devlet okullarında görev yapan fen bilimleri öğretmeni oluşturacaktır. Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli izinler alındıktan sonra okullara gidilerek okul müdürlerine gerekli bilgiler verilecek ve yapılacak çalışma açıklanacaktır. Gönüllü öğretmenlere ulaşım boş derslerinde okul binasında bulunan boş ve sessiz alanlarda öğretmenlerle bir araya gelerek ve mülakat esnasında izin verirlse ses kaydı alınacağı belirtilecektir. Belirlenen öğretmenlere mülakat soruları sorulacak ve cevapları kayıt altına alınacaktır. Daha sonra ses kayıt transkriptleri yapılarak mülakat cevapları yazıya dökülecektir.

Veri Toplama Aracı

Fen bilimleri öğretmenlerinin PISA biyoloji soruları ve kendi ölçme değerlendirme sınavlarında kullandıkları biyoloji soruları ile ilişkisine yönelik görüşlerini belirlemek üzere açık uçlu sorulardan oluşan, yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanacaktır. Görüşme formunda yer alan soruların araştırmanın amacına uygunluğu ile ilgili uzman görüşüne başvurulacaktır. Öğretmenlerin demografik özellikleri olarak cinsiyet, yaş ve kıdemlerine yer verilecek, görüşme formu, araştırmanın amacına uygun olan 7 açık uçlu sorudan oluşacaktır. Görüşmeler, öğretmenlerin uygun oldukları zaman dilimi önceden belirlenerek, görev yaptıkları okullarda gerçekleştirilecektir. Görüşme öncesi, etik kuruldan ve il milli eğitim müdürlüğünden gerekli izinler alınacaktır. Öğretmenlerle yapılan her bir görüşme yaklaşık 20-25 dakika sürecektir. Öğretmenlere görüşme formunda yer alan sorularla birlikte daha fazla açıklama yapabilecekleri ek/alternatif sorular da görüşme esnasında sorulacaktır. PISA ile ilgili sorular için biyoloji alanında PISA’da çıkan soru örnekleri de gösterilecektir. Görüşmelerde veriler yazılı olarak kaydedilecektir. Görüşme sonunda not edilen veriler katılımcılara gösterilerek öğretmenlerden doğruluğuna ve eksik olmadığına dair teyit alınacaktır. Araştırmada yazılı olarak elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın sonucunda, fen bilgisi öğretmenlerinin PISA biyoloji soruları hakkındaki bilgi, farkındalık ve uygulama düzeylerinin net bir şekilde ortaya konulması beklenmektedir. Öğretmenlerin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

hazırladığı soru tarzlarının PISA biyoloji soruları ile ne ölçüde örtüştüğü tespit edilerek, ölçme-değerlendirme süreçlerindeki eksiklikler ve geliştirilmesi gereken yönler belirlenecektir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin günlük yaşamla ilişkili düşünme ve problem çözme becerilerini ölçen soru tiplerini kullanma konusundaki eğilimlerinin anlaşılması hedeflenmektedir.

Elde edilecek bulguların, öğretmenlerin uluslararası standartlara uygun soru hazırlama becerilerini artıracak önerilerin geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Bunun yanında, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını güncellemeleri için bir PISA odaklı hizmet içi eğitim programının gerekliliği vurgulanacak ve bu yönde bir model önerisi sunulabilecektir. Çalışmadan elde edilen sonuçların, fen bilimleri derslerinde biyoloji konularının daha etkili öğretilmesine ve Türkiye'nin PISA biyoloji başarılarının artmasına dolaylı katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: PISA, biyoloji soruları, öğretmen görüşleri, hizmet içi eğitim

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar Üzerine Düşünceler. Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 6 (345-356).

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem

Demirel, Ö. (2004). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Gelistirme (6. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Ergin, Y. (1998). Araştırmalarda örnekleme metotlarının uygulamalı karşılaştırılması. Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.

İşçil, N. (1973). İstatistik Metotları ve Uygulamaları: A.İ.T.İ.A. Yayınları.

Küçükahmet, L. (2002). Öğretimde planlama ve değerlendirme (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

(MEB) (2018). PISA 2018 uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı ulusal nihai rapor. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Şimşek Turfan, M. (2019). Ortaokul fen bilimleri derslerinde ve TIMSS sınavında sorulan fen bilimleri sorularının karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, 2019.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Topçu, S.M., Arıkan, S., & Erbilgin, E. (2014). Turkish students' science performance and related factors in PISA 2006 and 2009. The Australian Association for Research in Education, 10(07), 140-157.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2014). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Tuzlukaya, S. (2019). 8. Sınıf Türkçe Dersi Merkezî Sınav Sorularının PISA Okuma Becerileri Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi 1. The Journal of International Lingual, Social and Educational, 5(1).

Yıldırım, A., Şimşek,H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri Ankara: Seçkin yayınları.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmen Adaylarının Çevre ve Çevre Eğitimi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

Yakup Doğan ¹ & Ali Derya Atik ²

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

² Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Çevre, tüm canlıların yaşamlarını sürdürdükleri, biyotik ve abiyotik unsurlardan oluşan dinamik bir sistemdir (Odum, 1996). Bu sistem, doğal kaynakların, ekosistem dengelerinin ve insan faaliyetlerinin karşılıklı etkileşimi sonucu sürekli değişim içindedir. Sanayi devrimiyle birlikte hız kazanan teknolojik gelişmeler ve nüfus artışı, çevre üzerinde ciddi baskılar yaratmış; doğal kaynakların tükenmesi, ekolojik dengenin bozulması ve çevre kirliliği gibi çok boyutlu çevre sorunlarının ortaya çıkmasına yol açmıştır (Carson, 1962; Meadows et al., 1972). Günümüzde çevre sorunları, yalnızca ekolojik bir mesele olmanın ötesinde, ekonomik, sosyal ve politik boyutlarıyla küresel ölçekte çözüm gerektiren karmaşık bir sorun alanı haline gelmiştir (UNEP, 2019). Bu noktada çevre eğitimi, sürdürülebilir bir gelecek için temel bir araç olarak öne çıkmaktadır. Çevre eğitimi, bireylerde çevresel farkındalık, tutum ve davranış değişikliği oluşturmayı; çevre sorunlarının nedenlerini anlamayı ve çözümüne aktif katılımı teşvik etmeyi amaçlayan bütüncül bir eğitim sürecidir (Palmer, 1998; Tilbury, 1995). UNESCO'nun (1977) Tiflis Bildirgesi'nde de belirtildiği üzere, çevre eğitimi bireylerin çevreye ilişkin bilgi, değer, beceri ve motivasyonlarını geliştirerek çevreyle ilgili bilinçli kararlar alabilmelerini sağlamalıdır. Bu yönüyle çevre eğitimi, çevre sorunlarının çözümünde yalnızca bireysel farkındalık düzeyinde değil, aynı zamanda toplumsal ve politik düzeyde dönüşüm yaratma potansiyeline sahiptir (Hungerford & Volk, 1990).

Çevre eğitimi insanların biyofiziksel çevre, sosyal çevre ve çevre sorunları hakkında bilgi ve beceri kazanmalarını, tecrübe edinmelerini amaçlayan öğrenme süreci olarak tanımlanabilir (Vaughan, Gack, Solorazano & Ray, 2003). Çevre eğitimi, bireysel ya da grup olarak çevre sorunlarının çözümünde edinilen bu bilgi, beceri ve tecrübelerle çevre bilinci geliştirme sürecidir (Indabawa & Mpofu, 2006). Çevre bilinci, çevre bilgisi, çevreye yönelik tutumlar ve çevreye yararlı davranışları kapsar (Erten, 2005). Çevre eğitiminin bireylerde çevre bilinci oluşturarak, tutumlarındaki değişimlerinin çevre sorunlarına çözüm yolları arama noktasında davranışa dönüşeceğini ifade eden araştırmalar bulunmaktadır (Hsu, 2004; Erdoğan, Kostova & Marcinkowski, 2009).

Çevre ile ilgili konularda bilinçli ve sorunların çözümündeki sorumlulukları üstlenecek, bu süreçte gereken bilgi, beceri, tutuma sahip bir nesil yetiştirme böylece çevre bilinci geliştirerek çevresel duyarlılıkları artırmak çevre eğitiminin amaçları arasındadır (Moseley, 2000; Hsu, 2004). Çevre sorunlarının insanoğlunu ve dünyayı sürüklediği felaketleri önlemek için insanların çevreye karşı olan tutumlarının, bilgilerinin, davranışlarının değişmesi çevre eğitimi aracılığıyla gerçekleşir (Erten, 2005). Çevre eğitimi bireylere olumlu yönde davranışlar kazandırırken onların çevre sorunlarına yönelik çözüm faaliyetlerinde doğrudan etkin olmalarını da sağlar (Şimşekli, 2004). Ayrıca çevre eğitimi insanları bilgilendirme, bilinçlendirme, uyarma gibi süreçlerin sonunda bireylerde bu yönde davranışlar oluşturmaya (Güler, 2010) ve insanların ekolojik dengedeki rollerini anlamaları üzerinde de etkilidir (Erol ve Gezer, 2006).

Araştırmacılar çevrenin zarar görmesini engellemede ve çevre sorunlarının çözülmesinde en önemli faktörün çevre eğitimi olduğunu dile getirmektedir. Çevreyle ilgili sorunların azaltılması ve sürdürülebilir davranışların yaygınlaştırılması bağlamında öğretmenlerin ve henüz mesleğe hazırlanan öğretmen adaylarının rolü kritik öneme sahiptir; zira öğretmen adayları geleceğin sınıf uygulamalarını, müfredat yorumlarını ve öğrenci tutumlarını doğrudan etkileyecektir (Diez-Ojeda, 2025). Bundan dolayı son yıllarda çevre eğitimi daha da önem kazanmaya başlamıştır. Bu bağlamda, bugünün çocuklarının çevresel konular hakkında eğitilmesi gelecek için daha sağlıklı ve yaşanılabilir bir dünya bırakmak adına yapılabilecek en doğru faaliyet olacaktır. Çevre eğitiminin amaçlarına ulaşabilmesi için en önemli faktör öğretmendir ve bunun için de öğretmenlerin çevre eğitimi etkili bir biçimde verecek şekilde yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Ünal ve Dımışkı, 1999). Bu perspektiften hareketle gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının çevre eğitimi hakkındaki görüşlerinin, yetiştirecekleri bireylerin çevre duyarlılıkları ve farkındalıkları üzerinde etkili olacağı öngörülebilir. Bu durumda, öncelikle öğretmen adaylarının çevre eğitimin hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi gelecek açısından doğru bir planlama yapmak için önem teşkil etmektedir. Bu sebeple bu araştırmanın amacı, fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre eğitimine ilişkin görüşlerini derinlemesine ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çevre eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi sayesinde çevre eğitimi ile ilgili derslerin, etkinliklerin, müfredatların daha etkili ve kalıcı izli olarak verilmesi için planlamalar yapılabilir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma metodolojisi içinde yer alan durum çalışması desenine göre planlanmıştır. Nitel araştırma, algı ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir yaklaşımla ele alınıp değerlendirildiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin güneydoğu bölgesindeki bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği programlarında 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören 132 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları araştırmacılara hız kazandırması bakımından kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi ile belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

2013). Bu çalışmada sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmen adaylarının çevre eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen soru formu kullanılmıştır. Soru formunun hazırlanma aşamasında çevre eğitimi alanında uzman olan iki, biyoloji eğitimi alanında uzman olan iki ve fen bilimleri eğitimi alanında uzman olan iki öğretim elemanından uzman görüşleri alınmıştır. Soru formu dil ve anlatım netliği konusunda karar verebilmek için araştırmanın çalışma grubunda yer almayan beş sınıf öğretmenliği ve beş okul öncesi öğretmenliği öğretmen adayı ile ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri ve öğretmen adaylarının belirttikleri görüşler doğrultusunda sorularda gerekli düzenleme ve değişikliklere gidilmiş ve forma son şekli verilmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği programlarında okuyan öğretmen adaylarının çevre, çevre sorunları ve çevre eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya koymak için yazılı olarak elde edilen veriler nitel verilerin betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarından elde edilen veriler analiz edildiğinde; katılımcıların çoğunluğunun daha önceki öğretim kademelerinde (ilkokul/ortaokul/lise) çevre ile ilgili herhangi bir ders almadığı (f:76), büyük çoğunluğun evre ile ilgili herhangi bir sivil toplum örgütüne (topluluk/organizasyon/vakıf vb.) üye olmadığı (f:76), tamamının çevre eğitiminin gerekli olduğunu düşündüğü (f:132), yine neredeyse tamamının çevre konusunun ilgilerini çektiği (f:131) belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunluğu çevre sorunlarının çözümünde en etkili grup/kurumun eğitim kurumları olduğunu (f:79), insanların çevre konusunda bilinçlenmelerine katkı sağlama durumlarına göre birincil olarak ailenin (f:102), ikincil olarak da eğitim kurumlarının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu çevre eğitiminin okul öncesi kademesinden itibaren verilmeye başlanması gerektiğini belirtmişlerdir (f:110). Öte yandan katılımcıların büyük çoğunluğu çevre eğitiminin ailede verilmesi durumunda daha etkili olacağını ifade etmişlerdir (f:111). Çevre eğitiminin amaçları arasında en önemlisi olarak çevre ile ilgili bilgileri öğrenme (f:45) ifade edilmiştir. Okullarda verilen çevre eğitimi nasıl olursa daha etkili olur sorusuna katılımcıların çoğunluğu günlük yaşamla ilişkili olursa (f:67) şeklinde cevap vermişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu öğretmen olduklarında derslerinde çevre bilincini kazandırmak amacıyla daha çok teknik arazi-alan gezileri (f:59) ve çevre ile ilgili kitap, yazı, TV ve radyo programlarının tartışılması (f:56) yöntemlerini kullanacaklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: çevre, çevre eğitimi, çevre sorunları, öğretmen adayları

Kaynakça

Carson, R. (1962). Silent spring. Houghton Mifflin.

Diez-Ojeda, M., Queiruga-Dios, M., & Queiruga-Dios, M. Á. (2025). Service-Learning in environmental education of primary preservice teachers: Advancing SDGs and improving attitudes



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

towards sustainable development. Education Sciences, 15(1), 98.
<https://doi.org/10.3390/educsci15010098>

Erdoğan, M., Kostova, Z. & Marcinkowski, T. (2009). Components of environmental literacy in elementary science education curriculum in Bulgaria and Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(1), 15-26.

Erol, G.H. & Gezer, K. (2006). Prospective of elementary school teachers' attitudes toward environment and environmental problems. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(1), 65- 77.

Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-100.

Güler, T. (2010). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(151).

Hsu, S. J. (2004). The effects of an environmental education program on responsible environmental behavior and associated environmental literacy variables in Taiwanese college students. *The Journal of Environmental Education*, 35(2), 37–48.

Hungerford, H. R., & Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8–21.

Indabawa, S., & Mpofu, S. (2006). *The social context of adult learning in Africa*. UK: Pearson.

Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens, W. W. (1972). *The Limits to Growth*. Universe Books.

Moseley, C. (2000). Teaching for environmental literacy. *The Clearing House*, 74(1), 23.

Odum, E. P. (1996). *Ecology: A Bridge between science and society*. Sinauer Associates.

Palmer, J. A. (1998). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. Routledge.

Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 83-92.

Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195–212.

UNEP. (2019). *Global Environment Outlook – GEO-6: Healthy Planet, Healthy People*. Cambridge University Press.

UNESCO. (1977). *Tbilisi Declaration: Intergovernmental Conference on Environmental Education*. UNESCO-UNEP.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ünal, S. & Dıymışkı, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye’de ortaöğretim çevre eğitimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16-17, 142-154.

Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H., & Ray, R. (2003). The effect of environmental education on schoolchildren, their parents, and community members: A study of intergenerational and intercommunity learning. The Journal of Environmental Education, 34(3), 12-21.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kimya Öğretmenlerinin Farklı Demografik Değişkenlere Göre Mesleki Anlamlılık Düzeylerinin İncelenmesi

Veysel İçli ¹, İslam Deviren ² & Emel İçli ³

¹ Kimya Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Mesleki Anlamlılığın Kavramsal Temelleri

Mesleki anlamlılık kavramı, Viktor Frankl'ın (2019) varoluşsal psikoloji teorisinden hareketle, çalışacağı çalışma yaşamlarında anlam arayışının bir varlığı olarak varlığını sürdürebilir. Frankl'a göre anlam arayışı, insanın en temel motivasyon kaynaklarından biri olup, bu arayış, mesleki yaşamda da kendini göstermektedir. Steger, Dik ve Duffy (2012), mesleki anlamı "çalışanın sorunlarının her zaman anlamlı, değerli ve faydalı olarak deneyimleme derecesi" şeklindeki kapasitede ve bu tanımın sadece iş tatmininden farklı, daha derin bir psikolojik yapı olduğunu vurgulamaktadır.

Rosso, Dekas ve Wrzesniewski (2010), duygusal anlamlılığın dört temel kaynaktan beslendiğini öne sürüyor: bireysel benlik algısı, sosyal etkileşimler, iş kırılması ve manevi boyut. Bu çok boyutlu yaklaşım, özellikle öğretmenlik mesleği gibi insan odaklı mesleklerde kritik bir bilgiye sahiptir. Chalofsky (2003), anlamlı konunun öz algısını, konunun kendisi ve denge hissini olmak üzere üç temel gruptan oluştuğunu belirtirken, Miller (2008) bu modele "toplumsal katkı hissini" eklemiştir.

Öğretmenlik Mesleğinde Anlamlılık

Öğretmenlik mesleği, tarihsel süreç içerisinde toplumsal değerlerin aktarılması ve gelecek nesillerin şekillendirilmesinde kritik bir rol üstlenmiştir (Oktay, 1991). Bu mesleğin doğasında var olan toplumsal sorumluluk ve etki alanı, anlamlılık anlamlılık algılarını şekillendiren temel faktörlerden biridir. Runhaar, Sanders ve Konermann (2013), vurgunun anlamlılığının iş motivasyonu, iş tatmini ve dayanışma bağlantısı gibi kritik işin doğrudan sonlandırını ortaya çıkmasını sağlar.

Göç ve Terzi (2019), eğitim programları için geliştirdikleri anlamlı iş gelişiminde altı temel boyut tanımlamışlardır: işte anlam, işte anlam arayışı, iş ilişkileri, işte aşklık, işte alçakgönüllülük ve işte



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

anlam içerirler. Bu boyut, öğretmenlik mesleğinin çok çözümü ve anlamlılığının farklı kaynaklarla beslenebileceğini göstermektedir.

Kimya Öğretmenliğinin Özgün Bağlamı

Kimya öğretmenliği, fen bilimleri eğitimi içerisinde kendine özgü özelliklere sahip bir alan olarak bulunabilmektedir. Bu branşın öğretmenleri, hem teorik bilgi aktarımı hem de laboratuvar uygulamaları gibi çift yönlü bir sorumluluk alması gerekir. Ayrıca, kimya dersinin günlük yaşamla olan güçlü bağlantısı, tamamlayıcı toplumsal katkı düzeyini artıracak önemli bir faktördür.

Fen bilimlerinin gelişimi üzerine yapılan araştırmalarda, bilimsel düşünme yeteneklerini geliştirme ve öğrenmede merak uyandırma gelişmenin temel dinamiklerini oluşturmaktadır. Bu durum, kimyanın ekonomik açıdan anlamlılık sınırlarında "toplumsal katkı" ve "mesleki aşkınlık" boyutlarının öne çıkabileceğini düşündürmektedir. Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Kimyanın öğretmenlerinin mesleki anlamlılık düzeyi nedir?
2. Kimya öğretmenlerinin mesleki anlamlılık düzeyinde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve değişkenlik durumu değişkenliğe göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, tarama modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, belirli bir evrenden seçilen örneklem üzerinde yapılan gözlem ve ölçümler aracılığıyla, o evrenin genelinde geçerli olan eğilimlerin, tutumların veya görüşlerin betimlenmesine olanak sağlar (Creswell, 2017). Bu model, bireylerin ya da grupların belirli özelliklerini tanımlamak ve mevcut durumu ortaya koymak amacıyla tercih edilmiştir. Araştırma, kimya öğretmenlerinin farklı demografik değişkenlere göre mesleki anlamlılık düzeylerini ortaya koymaya yönelik olarak yapılandırılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla İzmir ilinde görev yapan kamu okullarındaki ortaöğretim düzeyinde çalışan kimya öğretmenleri oluşturmaktadır.

Evrenin tamamına ulaşmanın güç olması nedeniyle araştırmada kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme, ulaşılabilir durumda olan ve araştırmaya katılmaya istekli bireylerin örnekleme dâhil edilmesi esasına dayanan bir olasılıksız örnekleme yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2018; Patton, 2014). Bu bağlamda, İzmir il merkezinde ve çeşitli ilçelerde görev yapan,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ulaşılabilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden kimya öğretmenleri örneklem grubunu oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla, öğretmenlerin mesleki anlamlılık düzeylerini ölçmeye yönelik olarak Deviren ve Akşit (2025) tarafından geliştirilen “Öğretmenler İçin Mesleki Anlamlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, öğretmenlerin mesleklerine yükledikleri anlamı çok boyutlu olarak değerlendirmeye imkân tanıyan bir araçtır. Ölçek; mesleki özanelama, mesleki tatmin, mesleki ilişkiler, toplumsal katkı, mesleki aşkınlık, mesleki yaşam dengesi ve genel mesleki anlamlılık olmak üzere yedi alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçekte toplam 30 madde yer almakta olup, her madde 5’li Likert tipi şeklinde derecelendirilmiştir (1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum). Ölçeğin geliştirme sürecinde yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda yüksek düzeyde güvenirlik değerlerine ulaşıldığı rapor edilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) bu çalışmanın örnekleminde de hesaplanmış ve tüm ölçek için $\alpha = .91$ bulunmuştur.

Veri Analizi

Toplanan veriler, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin normallik dağılımı incelenmiş ve parametrik testlerin uygulanabilirliğine karar verilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, kimya öğretmenlerinin mesleki anlamlılık algılarında demografik değişkenlerin etkisini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Anlamlı farkın tespit edildiği değişkenler için çoklu karşılaştırmalar gerçekteşirilmiş ve hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla Scheffé ve Bonferroni testleri uygulanmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin bulgularına göre, öğretmenlerin mesleki anlamlılık düzeylerinde yalnızca Mesleki Aşkınlık boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Kadın öğretmenler bu boyutta erkek öğretmenlere göre daha yüksek puan almıştır ($p = ,002 < ,05$). Bu sonuç, kadın öğretmenlerin mesleklerine daha yüksek düzeyde içsel anlam yükleme ve mesleği toplumsal fayda ekseninde görme eğiliminde olduklarını göstermektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğrenim durumuna ilişkin bulgular, mesleki anlamlılık algısında lisans ve lisansüstü mezuniyet düzeyleri arasında herhangi bir anlamlı fark bulunmadığını göstermiştir ($p > ,05$).

Yaş değişkenine göre yapılan analizlerde; Mesleki İlişkiler, Mesleki Yaşam Dengesi ve Genel Mesleki Anlamlılık boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Özellikle 41 yaş ve üzeri öğretmenler, bu boyutlarda 31–40 yaş grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahiptir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından yapılan analizlerde, Mesleki Yaşam Dengesi boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmıştır ($p < ,001$). Özellikle 24 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, 8–15 yıl ve 16–23 yıl deneyime sahip öğretmenlere göre daha yüksek algı geliştirdikleri belirlenmiştir.

Bu genel bulgular, kimya öğretmenlerinin mesleki anlamlılık düzeylerinin özellikle yaş ve kıdem gibi zamana bağlı gelişen değişkenlerle daha yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer yandan, cinsiyet ve öğrenim durumu gibi bireysel ya da akademik değişkenlerin etkisi daha sınırlı düzeyde kalmıştır.

Anahtar Kelimeler: kimya öğretmeni, mesleki anlamlılık, demografik değişkenler, öğretmen kimliği, mesleki kıdem

Kaynakça

- Barth, RS (2006). Okul içindeki ilişkileri iyileştirmek. *Mesleki Uygulamayı İyileştirmek*, 63(6), 8–13.
- Chalofsky, N. (2003). Anlamlı iş için ortaya çıkan bir yapı. *İnsan Kaynakları Geliştirme Uluslararası*, 6(1), 69–83.
- Chalofsky, N. ve Krishna, V. (2009). Anlamlılık, bağlılık ve katılım: Daha derin bir içsel motivasyon düzeyinin kesişimi. *İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesinde İlerlemeler*, 11(2), 189–203.
- Deviren, İ. ve Akşit, G. (2025). Öğretmenlerin mesleki anlamlılık üretimi: Bir ölçek geliştirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 375–397. DOI: 10.51460/baebd.1600870
- Frankl, V. E. (2019). İnsanın anlam arayışı (S. Budak, Çev.). Okuyan Us Yayınları.
- Göçen, A. ve Terzi, R. (2019). Eğitim için anlamlı iş üretkenliği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1487–1512.
- Hall, DT ve Chandler, DE (2005). Psikolojik başarı: Kariyer bir çağrı olduğunda. *Örgütsel Davranış Dergisi*, 26, 155–176.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Jiang, L. ve Johnson, MJ (2018). Anlamli alışma ve duygusal bağlılık: Olumlu iş yansıması ve iş merkeziliğinin ılımlı bir arabuluculuk modeli. İşletme ve Psikoloji Dergisi, 33(4), 545–558.

Jung, HS ve Yoon, HH (2016). İş, misafirperverlik çalışanları için ne anlama geliyor? Anlamli işin çalışanların örgütsel bağlılığı üzerindeki etkileri: İşe katılımın aracılık rolü. Uluslararası Misafirperverlik Yönetimi Dergisi, 53, 59–68.

Kahn, WA (1990). İşyerinde kişisel bağlılık ve bağlılığın kopuşunun psikolojik koşulları. Yönetim Akademisi Dergisi, 33, 692–724.

Lips-Wiersma, M. ve Morris, L. (2009). 'Anlamli iş' ile 'anlamın yönetimi' arasında ayırım yapmak. İş Etiği Dergisi, 88(3), 491–511.

Lysova, EI, Allan, BA, Dik, BJ, Duffy, RD ve Steger, MF (2019). Kuruluşlarda anlamli çalışmayı teşvik etmek: Çok seviyeli bir inceleme ve entegrasyon. Mesleki Davranış Dergisi, 110, 374–389.

Martela, F. ve Pessi, A. (2018). Önemli alışma, kendini gerçekleştirme ve daha geniş amaçlarla ilgilidir: Anlamli çalışmanın temel boyutlarını tanımlama. Psikolojideki Sınırlar, 9, 363.

Miller, CS (2008). Yaşam boyu anlamli alışma [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fielding Yüksek Lisans Üniversitesi.

Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin özellikleri. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3, 187–193.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kimya Eğitiminde Hesaplamalı Yaklaşımların ve Dijital Araçların Etkililiği: Moleküler Modelleme ve Simülasyon Temelli Bir Öğretim Uygulaması

İmren Bayıl

Biyoinformatik ve Bilişimsel Biyoloji, Gaziantep Üniversitesi

Problem Durumu

Kimya eğitimi, öğrencilerin kavramsal anlayışını derinleştirmeleri ve gerçek hayattaki problemleri çözme becerilerini güçlendirmeleri açısından hayati bir öneme sahiptir (Gilbert & Treagust, 2009). Ancak kimya derslerinde ele alınan pek çok konu atom, molekül, iyon, bağ yapısı, reaksiyon mekanizmaları ve enerji dönüşümleri gibi soyut kavramlar etrafında anlatılmaktadır. Bu soyutluk, öğrencilerin zihinsel modeller geliştirmesini ve edindikleri bilgiyi uzun vadeli hafızalarına yerleştirmesini zorlaştırır (Williamson & Abraham, 1995). Bunun yanı sıra, öğretim yöntemleri araçlarının çoğu öğretmen odaklı olduğundan ve kimya derslerinde yapılabilecek deney olanakları kısıtlı olduğundan, öğrencilerin derse yönelik ilgisini ve motivasyonunu da olumsuz etkileyebilmektedir (Tatlı & Ayas, 2013).

Bu noktada, dijital yazılımlar ve bilgisayar destekli öğretim yöntemleri önemli bir alternatif sunmaktadır. Moleküler modelleme ile ilgili yazılım programları, simülasyonlar, sanal laboratuvarlar ve etkileşimli uygulamalar sayesinde öğrenciler kimyasal yapı ve süreçleri üç boyutlu ve etkileşimli bir şekilde inceleyebilirler. Araştırmalar, bu tür yazılımların kavramsal öğrenmeyi destekleme potansiyeline sahip olduğunu göstermekte ve fikirlerin soyutlanması, anlaşılır ve somut hale getirilerek sürdürülebilir bilgi tutma açısından kolaylaştırılabilmektedir. Ayrıca, öğrenciler dijital kimya bilgilerini uygulamakta ve böylece kimya ve bilgi teknolojileri konusundaki yeterlilikleri gelişmektedir.

Özellikle, biyoinformatik, hesaplamalı kimya ve eğitim teknolojileri gibi disiplinlerarası alanlarda dijital araçların kullanımı, öğrencilerin hem kimya bilgisini hem de dijital yetkinliklerini pekiştirmesine imkan tanımakta ve onları modern bilimsel araştırma ortamına hazırlamaktadır. Kimya eğitimindeki dijital dönüşüm yalnızca kavramsal bilgi seviyesini yükseltmekle kalmamakta; aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme, analiz ve yorumlama gibi üst düzey bilişsel becerilerin de gelişmesine katkı sağlamaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öte yandan, dijital ve hesaplamalı araçların kimya öğretimine entegrasyonu hâlâ çeşitli sorunlar ve eksikliklerle doludur. Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri yetersiz, teknik altyapı eksik, öğretmenler yeterli eğitim almadığı ve mevcut ders programlarının bu tür uygulamalara yeterince esnek olmaması, entegrasyonun önündeki temel engelleri oluşturmaktadır. Literatürde yer alan bazı çalışmalar, bilgisayar destekli öğretimin soyut kavramları kavramada etkili olduğunu göstermesine rağmen, bu yöntemlerin sürdürülebilirliği, uzun vadeli etkileri ve öğrencilerin başarısına kalıcı katkısı konusunda daha kapsamlı kanıtlara ihtiyaç duyulmaktadır (Sanger & Greenbowe, 2000; Wu et al., 2001).

Bu nedenle, yaptığımız bu çalışma, kimya eğitiminde entegre hesaplamalı yaklaşımların ve dijital araçların önemini ve bunların öğrenci öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerini daha kapsamlı bir şekilde araştırmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, lisans düzeyinde kimya eğitimi alan öğrenciler, uygulamalı bir öğrenme sürecinin uygulanması için hedef grup olarak belirlenmiştir. Katılımcılar rastgele olarak iki gruptan birine atanmıştır. Bir grup geleneksel öğretim yöntemleriyle (ders verme ve klasik laboratuvar deneyleri) eğitim alırken, diğer grup dijital araçlar ve hesaplamalı kimya yöntemleriyle (moleküler modelleme ve simülasyon için Gaussian, Gromacs, Discovery Studio ve Python gibi yazılım araçları) eğitim almıştır. Eğitimin sonraki aşamalarında ise üç boyutlu görselleştirme, kimyasal reaksiyon mekanizmalarının simülasyonu ve veri analizi için aktiviteler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ön-test ve son-test başarı ölçümlerinin nicel veri toplama aracı olarak kullanılması ve elde edilen bulguların istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Bununla birlikte, nitel veri toplama amacıyla öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve öğrenci geribildirimleri içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Eğitim sürecinde öğrencilerin teknolojiye adaptasyon düzeyleri, motivasyonları ve kimya kavramlarını anlama düzeyleri gözlemlenmiş ve tüm bulgular karşılaştırmalı olarak raporlanmıştır.

Uygulama aşamasında, öğrencilerin dijital becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin kimya derslerine entegre edilmesi sürecinde karşılaşılan zorluklar ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir. Ayrıca teknik altyapı yetersizlikleri, yazılım kullanımındaki güçlükler ve öğrencilerin dijital okuryazarlık seviyeleri gibi etkenler de dikkate alınmıştır. Araştırmadan elde edilen tüm veriler, dijitalleşmenin kimya öğretimine entegrasyonunun etkilerini, sunduğu avantajları ve sınırlılıklarını bütüncül bir bakış açısıyla analiz etmeye olanak sağlamıştır. Sonuç olarak, disiplinlerarası öğrenmeyi teşvik eden bu eğitim modeliyle, öğrencilerin farklı alanlardaki bilgileri bir araya getirerek özgün çözümler üretebilmeleri hedeflenmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma kapsamında bilgisayar destekli dijital araçları ve hesaplamalı yaklaşımlarını kullanan eğitim ortamları, öğrencilerin kimyasal kavramları daha iyi anlamalarını sağlayacağı, eğitim metotları ile kıyaslandığında olumlu olacağını belirtmek mümkündür. Eğitimde özellikle üç boyutlu modelleme ve simülasyon tekniklerinin kullanılması, öğrencilerin daha iyi kimyasal proses ve ilişkileri görselleştirmelerine, kavramlar arası ilişkileri anlamalarına ve birleştirmelerine yardımcı olacaktır. Araştırma da, öğrencilerin dijital uygulamalar ile problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinde de olumlu değişim olacağı beklentisi de bulunmaktadır. Yine, eğitime teknoloji entegre edildiğinde, öğrencilerin derslere yönelik ilgisinin ve motivasyonlarının artması, öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri ve teknoloji okur yazarlıklarının gelişmesi, pek çok açıdan olumlu bir durum olarak değerlendirilmiştir. Nitel analizlerde, öğretmenler için, öğrencilerin dijital araçları kullanırken karşılaştıkları zorluklara ve bu zorluklara karşı geliştirdikleri stratejilere odaklanılmasının olası çok değerli bir geri dönüş sağlanacağı öngörülmektedir. Hesaplamalı kimyadan etkinlikler ve disiplinler arası uygulamalar öğrencilerin teorik bilgi düzeylerinin yanı sıra uygulama ve entegrasyon becerileri geliştirmelerine de katkı sağlar. Son aşamada, öğrencilerin dijitalleşme, disiplinler arası öğrenme ve kimya eğitimi ile ilgili memnuniyetlerinin düzeyinin artırılması, öğrencilerin öğretim stratejilerinin bu alanda geliştirilmesine yönelik yeniliklerin öncülük etmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: kimya eğitimi, hesaplamalı kimya, dijital öğrenme araçları, öğrenci başarısı

Kaynakça

- Gilbert, J. K., & Treagust, D. F. (Eds.). (2009). Multiple representations in chemical education. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8872-8>
- Sanger, M. J., & Greenbowe, T. J. (2000). Addressing student misconceptions concerning electron flow in aqueous solutions with instruction including computer animations and conceptual change strategies. *International Journal of Science Education*, 22(5), 521–537. <https://doi.org/10.1080/095006900289720>
- Tatlı, Z., & Ayas, A. (2013). Kimya öğretiminde bilgisayar destekli simülasyonların kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 213–228. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1072/558>
- Williamson, V. M., & Abraham, M. R. (1995). The effects of computer animation on particulate mental models of college chemistry students. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(5), 521–534. <https://doi.org/10.1002/tea.3660320507>
- Wu, H. K., Krajcik, J. S., & Soloway, E. (2001). Promoting understanding of chemical representations: Students' use of a visualization tool in the classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(7), 821–842. <https://doi.org/10.1002/tea.1033>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İşbirlikli Öğrenme Ortamında Zihin Haritasının Üstbiliş Etkisi

Gülşah Şener ¹ & Özgecan Kırık ²

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitimde 21. yüzyıl becerilerinin ön plana çıktığı günümüzde, öğrencilerin sadece bilgi edinmeleri değil, aynı zamanda bilgiyi nasıl öğreneceklerini bilmeleri, yani üstbilişsel beceriler geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Üstbiliş, bireyin kendi öğrenmesini planlayabilme, izleyebilme ve değerlendirebilme yetisi olarak tanımlanmakta ve akademik başarıyla güçlü bir şekilde ilişkilendirilmektedir (Flavell, 1979; Schraw & Dennison, 1994). Özellikle fen bilimleri gibi kavramsal bilgilerin yoğun olduğu derslerde, öğrencilerin bu becerileri kullanarak bilgiyi yapılandırmaları, eleştirel düşünceleri ve problem çözmeleri beklenmektedir.

Bu noktada, yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanan işbirlikli öğrenme, öğrencilerin aktif katılımını, sosyal etkileşimini ve anlamlı öğrenmeyi destekleyen etkili bir yaklaşımdır (Johnson, Johnson & Smith, 1998). İşbirlikli öğrenme ortamlarında öğrenciler, bireysel sorumluluklarını sürdürürken ortak bir amaç doğrultusunda çalışır ve birbirlerinin öğrenmelerine katkıda bulunurlar. Bu süreç, üstbilişsel becerilerin gelişimi açısından da elverişli bir zemin sunar çünkü öğrenciler birbirlerinin düşünme süreçlerini gözlemleme ve kendi stratejilerini sorgulama fırsatı bulurlar (Veenman, Denessen, van den Akker & van der Rijt, 2005).

Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif olmalarını sağlayan, düşünme becerilerini geliştiren ve bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olan öğretim stratejileri, günümüz eğitim anlayışında önemli bir yer tutmaktadır. Bu stratejilerden biri olan işbirlikli öğrenme, öğrencilerin birlikte çalışarak öğrenmelerini, sosyal etkileşim yoluyla bilgi oluşturmalarını ve derinlemesine anlamalarını desteklemektedir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994). Aynı şekilde, zihin haritaları da bilgiyi görsel olarak organize etmeye yardımcı olan ve kavramsal ilişkileri ortaya koyarak öğrenmeyi kolaylaştıran güçlü araçlardır (Buzan, 2005). Ancak, bu iki yöntemin bir arada kullanılmasıyla öğrencilerin özellikle üstbilişsel farkındalık düzeylerinde nasıl bir etki yarattığı yeterince araştırılmamıştır. Özellikle ortaokul düzeyinde, soyut düşünmenin gelişmeye başladığı dönemde, öğrencilerin öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerinin (üstbiliş) desteklenmesi gerekmektedir (Flavell,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

1979). Bu bağlamda, işbirlikli öğrenme ortamlarında zihin haritası kullanımının öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları üzerindeki etkisinin araştırılması önem arz etmektedir.

Öte yandan, zihinsel süreçleri görselleştirmeyi ve kavramlar arası ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan zihin haritaları, bilgiyi organize etme, hatırlama ve aktarma açısından oldukça yararlı araçlardır (Buzan, 2005). Zihin haritalarının öğrenme üzerindeki olumlu etkileri birçok çalışmayla desteklenmiştir; ancak bu etkilerin üstbilişsel farkındalık üzerindeki yansımaları, özellikle işbirlikli öğrenme ortamlarında nasıl değiştiği yeterince açıklığa kavuşturulamamıştır (Nesbit & Adesope, 2006). Mevcut literatürde bu iki stratejinin bireysel etkileri üzerine yapılan araştırmalar bulunsa da, birlikte kullanımlarının öğrencilerin özellikle üstbilişsel düzeyde nasıl bir etki oluşturduğu konusunda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır.

Bu araştırma, işbirlikli öğrenme ortamında zihin haritası kullanımının öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları üzerindeki etkisini inceleyerek bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Bu sayede hem eğitim uygulayıcılarına hem de araştırmacılara, etkili öğretim stratejilerinin belirlenmesi ve öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi konusunda yol gösterici veriler sağlanması hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen çerçevesinde desenlenmiştir. Araştırmada eşitlenmemiş kontrol gruplu öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Bu model, müdahale öncesi ve sonrası ölçümlerin yapılmasına olanak sağlayarak uygulamanın etkisini karşılaştırmalı olarak değerlendirme imkânı sunmaktadır (Karasar, 2012).

Araştırmada öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği - Form B (ÜBFÖ-Ç-B) kullanılmıştır. Bu ölçek, öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik bilişsel stratejilerini ve farkındalık düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır (Karakelle & Saraç, 2007).

Araştırma yaklaşık sekiz hafta süren bir uygulama sürecini kapsamaktadır. Uygulama öncesinde gruplara ön test, uygulama sonrasında ise son test uygulanmıştır. Dört farklı grupta aynı konu (Vücudumuzdaki Sistemler ünitesi) farklı öğretim stratejileriyle işlenmiştir. İşbirlikli öğrenme stratejisi, öğrencilerin birlikte çalışma, fikir alışverişinde bulunma ve ortak sorumluluk alma gibi becerilerini kullanmalarını içermektedir. Zihin haritası yöntemi ise öğrencilerin kavramlar arası ilişki kurarak bilgileri görsel olarak yapılandırılmalarını sağlamıştır. Bu bağlamda, her grubun aldığı öğretim yaklaşımı kontrollü olarak planlanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Gruplar arası karşılaştırmalarda tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Deneysel uygulamalara katılım gönüllülük esasına göre belirlenmiş ve öğrenciler rastgele şekilde dört gruba



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ayrılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda toplamda 93 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile seçilmiştir.

- İşbirlikli öğrenme ve zihin haritası grubu (n=25)
- Sadece işbirlikli öğrenme grubu (n=23)
- Sadece zihin haritası grubu (n=22)
- Geleneksel öğretim grubu (n=23) şeklindedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, işbirlikli öğrenme ortamında zihin haritası kullanımının altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, özellikle işbirlikli öğrenme ve zihin haritası yöntemlerinin birlikte kullanıldığı grupta üstbilişsel farkındalık düzeylerinin anlamlı şekilde arttığını göstermektedir. Bu bulgu, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini daha etkin yönetebilmelerine olanak tanıdığını ortaya koymaktadır (Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin bilgiye yalnızca bireysel olarak ulaşmakla kalmayıp, grup içinde tartışma, karşılıklı açıklama ve akran desteğiyle daha derinlemesine öğrenmelerini sağlamaktadır (Johnson & Johnson, 1999). Aynı şekilde, zihin haritaları da öğrencilerin bilgiyi organize etmesini, kavramlar arası ilişkileri görselleştirmesini ve anlamlı öğrenmeyi desteklemektedir (Buzan, 2005).

Sadece işbirlikli öğrenme ya da sadece zihin haritası kullanılan gruplarda da anlamlı gelişmeler görülmüş olsa da, bu gelişmeler her iki yöntemin birlikte kullanıldığı grubun gerisinde kalmıştır. Bu durum, stratejilerin bütünleşik olarak kullanıldığında birbirini tamamlayıcı bir etki yarattığını göstermektedir.

Sonuç olarak, fen bilimleri gibi kavramsal öğrenmenin önemli olduğu derslerde, işbirlikli öğrenme ortamlarında zihin haritası kullanımının öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmede etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Bu bulgu, öğretim programlarında aktif öğrenme stratejilerine daha fazla yer verilmesi gerektiğini desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: işbirlikli öğrenme, zihin haritası, üstbiliş

Kaynakça

Bayrakçeken, S., Doymuş, K., ve Doğan, A. (2013). İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulaması. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Buzan, T. (2005). Mind map handbook. Great Britain: Thorsons.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 3(6), 6-20.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 906.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Co.

Karakelle, S., & Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ- Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Türk Psikoloji Yazıları, 10(20), 87-103.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sosyobilimsel Konuların İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Kullanımına Yönelik Bir Öz İnceleme Araştırması

Mirsad Özcan ¹ & Muhammet Özden ²

¹ Sınıf Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Sınıf Öğretmenliği, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Problem Durumu

Bilimsel bilginin doğası, günümüzde yalnızca disipliner bilgiyle sınırlı kalmamakta; toplumsal, çevresel, etik ve politik bağlamlarla yoğun biçimde etkileşim içerisinde bir yapı arz etmektedir. Bu çok katmanlı yapı, bireylerin yalnızca bilimsel kavram ve süreçleri anlamalarını değil aynı zamanda bu bilgileri çok boyutlu bir çerçevede değerlendirme, sorgulama ve anlamlandırma becerileri geliştirmelerini de gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda sosyobilimsel konular (SBK), bilimsel içeriklerin toplumsal gerçekliklerle kesiştiği, güncelliğini koruyan ve çoğu zaman tartışmalı nitelik taşıyan meseleler olarak öne çıkmaktadır. Nükleer enerji, çevresel kirlilik, genetik müdahaleler, aşı karışıklığı ve sürdürülebilir kalkınma gibi SBK'lar, bireylerden yalnızca bilimsel bilgileri anlamalarını değil aynı zamanda kanıta dayalı karar verme, etik muhakeme yürütme, eleştirel düşünme ve toplumsal sorumluluk bilinci geliştirme gibi üst düzey bilişsel ve duyuşsal becerileri edinmelerini talep etmektedir (Sadler, 2004; Zeidler et al., 2005).

SBK temelli öğretim, öğrencilerin bilimsel bilginin değerler bağlamında nasıl tartışılabileceğini anlamalarını ve bilim-toplum-teknoloji etkileşimini çok boyutlu biçimde kavrayabilmelerini hedeflemektedir. Ancak bu öğretim yaklaşımının etkili biçimde uygulanabilmesi, öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri, öğretim stratejilerine yönelik bilgi düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri ile yakından ilişkilidir. Literatürde SBK öğretiminin ağırlıklı olarak ortaokul ve lise düzeylerine odaklandığı; buna karşın ilkokul düzeyinde özellikle sınıf içi uygulamalara ve öğretmen deneyimlerine ilişkin çalışmaların oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir (Dolan et al., 2009; Topçu & Yılmaz-Tüzün, 2010). Oysa SBK'ların ilkokul düzeyinde ele alınması, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren eleştirel düşünme, sorgulama, etik farkındalık ve kanıta dayalı karar alma gibi becerilerin temelini oluşturmaları açısından son derece önemlidir. Özellikle ilkokul 3. sınıf gibi gelişimsel olarak bilişsel ve sosyal becerilerin hızla geliştiği bir dönemde, bu tür içeriklerin pedagojik olarak nasıl sunulacağı, öğrencilerin bu içeriklere vereceği tepkiler, öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve öğretmenin mesleki gelişimi üzerindeki etkileri gibi sorular hâlâ yeterince açıklığa kavuşturulamamıştır. Bu



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bağlamda, SBK öğretiminin küçük yaş gruplarına nasıl entegre edilebileceğine ve bu sürecin öğretmen merkezli pedagojik yansımalarına odaklanan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı ilkokul 3. sınıf fen bilimleri derslerinde sosyobilimsel konuların öğretim sürecini, bu süreçte karşılaşılan güçlükleri, elde edilen kazanımları ve öğretmenin pedagojik yaklaşımındaki dönüşümü öz inceleme (self-study) yöntemiyle derinlemesine incelemektir. Araştırma, öğretmen olarak kendi öğretim uygulamalarını sistematik bir biçimde sorgulama, değerlendirme ve geliştirme sürecine dayanmaktadır. Böylece çalışma, SBK'ların küçük yaş gruplarına entegrasyonu bağlamında etkili öğretim stratejilerine ve sınıf içi öğretim süreçlerine dair uygulamaya dönük özgün veriler sunmayı hedeflemektedir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- Sosyobilimsel konular, ilkokul 3. sınıf fen bilimleri dersine nasıl entegre edilebilir?
- Sosyobilimsel konuların öğretimi sürecinde öğretmen olarak ne tür stratejiler geliştirilmiştir?
- Bu süreç, öğretmen olarak mesleki gelişimi nasıl etkilemiştir?
- Derslerde sosyobilimsel konulara yer verilmesi, hangi zorlukları ve kolaylıkları beraberinde getirmiştir?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından öz inceleme (self-study) desenine dayalı olarak yapılandırılmıştır. Öz inceleme deseni, öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını sistematik olarak gözlemledikleri, sorguladıkları ve analiz ettikleri bir araştırma türüdür. Bu yaklaşım, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini, pedagojik yaklaşımlarını ve sınıf içi uygulamalarını anlamlandırmalarına imkân sağlar (LaBoskey, 2004). Araştırmacı, bu çalışmada hem öğretmen hem de araştırmacı kimliğiyle yer almakta ve sosyobilimsel konuların (SBK) ilkokul düzeyindeki öğretim sürecine ilişkin kendi deneyimlerini çoklu veri kaynakları aracılığıyla incelemektedir. Öz inceleme deseni, uygulama sürecine dair eleştirel bir bakış açısı geliştirilmesini ve öğretim sürecinin daha derinlemesine kavranmasını hedeflemektedir. Araştırma, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin batısındaki bir ilkokulda yürütülmektedir. Araştırmacı bu okulda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Dört yıllık mesleki deneyime sahip olan araştırmacı, lisans eğitimi sürecinde fen öğretimi alanında çeşitli teorik dersler almış ve SBK'ları pedagojik bir kavram olarak tanımıştır. Bununla birlikte SBK'ların doğrudan sınıf içi öğretim süreciyle bütünleştirilmesine ilişkin daha önce herhangi bir deneyimi bulunmamaktadır. Araştırmanın diğer katılımcılarını, araştırmacının sınıf öğretmeni olarak görev yaptığı 3. sınıf düzeyindeki bir sınıfta öğrenim gören 33 öğrenciyi oluşturmaktadır. Araştırmacının kendi sınıfında çalışmayı yürütmesi, öğrencilerin tanınması, güven ortamının sağlanması ve pedagojik etkileşimin doğallığının korunması açısından tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında, SBK temelli öğretim sürecini çok boyutlu biçimde analiz edebilmek amacıyla çoklu veri kaynakları kullanılmıştır. Bu araçlar aşağıda özetlenmiştir:



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Öğretmen Günlüğü: Her dersin ardından araştırmacı öğretmen tarafından tutulan günlükler, öğretim sürecindeki gözlemleri, karşılaşılan güçlükleri, öğrencilerin tepkilerini ve pedagojik yansımaları belgelemektedir.
- Ders Planları: Her ders öncesinde hazırlanan planlar, SBK temasına uygun hedefleri, öğretim stratejilerini ve materyalleri içermekte; süreç içindeki planlı değişimleri izlemeye olanak tanımaktadır.
- Sınıf İçi Gözlem Notları: Araştırmacı tarafından derste yapılan gözlemlerle oluşturulan bu notlar, öğrencilerin katılımı, grup dinamikleri ve sınıf içi etkileşimleri belgelemektedir.
- Video Kayıtları: Seçili derslerin video kayıtları alınarak öğretim süreci ve öğrenci etkileşimleri görsel olarak analiz edilmiştir. Kayıtlar, tartışma anları, öğretmen müdahaleleri ve öğrenci tepkilerinin nesnel değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır.

Araştırmada elde edilen veriler, nitel veri analiz tekniklerinden tematik analiz yöntemi ile çözümlenecektir (Braun ve Clarke, 2006). Veri kaynakları arasında karşılaştırma yapılarak veri çeşitliliği sağlanacak; öğretmen günlükleri, ders planları ve video kayıtlarından elde edilen bilgiler tematik olarak bütünleştirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada veri toplama ve analiz süreci devam etmektedir. Bununla birlikte araştırmacı öğretmen olarak yürütülen süreçte SBK odaklı planlama, açık uçlu soru yönelme, çoklu bakış açısı kazandırma ve öğrenci merkezli tartışmaları yönetme becerilerinde gelişim gözlenmiştir. Öğretmen günlüğü kayıtları, öğretim sürecinin her aşamasında eleştirel düşünmenin ve öz-düşünümün ön plana çıktığını göstermektedir. Bu bağlamda, araştırma süreci öğretmenin mesleki gelişimine somut katkılar sunmuştur. Sosyobilimsel konuların 3. sınıf düzeyine entegrasyonu sürecinde, içeriklerin öğrencilerin yaş gelişimine uygun biçimde sadeleştirilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Doğrudan öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilişkilendirilebilecek SBK'ların, öğrencilerin ilgisini çektiği ve tartışma ortamlarını canlandırdığı gözlemlenmiştir. Ancak soyut ya da teknik boyutu yüksek olan bazı konuların öğrenciler tarafından kavranmasında zorluk yaşanmıştır.

Anahtar Kelimeler: sosyobilimsel konular (SBK), fen bilimleri eğitimi, öz inceleme araştırması, sosyobilimsel muhakeme

Kaynakça

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



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 817–869). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3_21

Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513–536. <https://doi.org/10.1002/tea.20009>

Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science Education*, 89(3), 357–377. <https://doi.org/10.1002/sce.20048>

Dolan, E. L., Nichols, C. J., & Zeidler, D. L. (2009). Science teachers' beliefs and practices regarding socioscientific issues. *International Journal of Science Education*, 31(16), 2227–2256. <https://doi.org/10.1080/09500690802447239>

Topçu, M. S., & Yılmaz-Tüzün, Ö. (2010). The development of Turkish elementary students' informal reasoning regarding socioscientific issues. *Research in Science Education*, 40(2), 189–210. <https://doi.org/10.1007/s11165-008-9105-9>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Okuryazarlıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Özge Fındık ¹, Ezgi Meşe ¹ & Mustafa Zafer Balbağ ¹

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin toplumsal ve bireysel yaşamdaki etkilerini konu alan çalışmaların sayısı alanyazın incelendiğinde hızla artmaktadır. Bu teknolojilerin eğitim bağlamında nasıl kullanılabileceği ve öğrenme-öğretme süreçlerine nasıl entegre edilebileceği ve güncel araştırmaların odak noktalarından biri hâline gelmiştir. YZ kullanımının bu denli yaygınlaştığı bir çağda, öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlığına sahip olması artık bir tercih değil bir zorunluluk hâline gelmiştir. Bilgiye erişim, karar verme, içerik üretme ve değerlendirme gibi birçok süreçte aktif biçimde kullanılan YZ, günümüzde sınıf içi ortamlarda da giderek daha görünür hâle gelmektedir. Eğitim 5.0 yaklaşımı; YZ, artırılmış/sanal gerçeklik (AR/VR) ve Nesnelerin İnterneti (IOT) gibi teknolojilerin bireyselleştirilmiş, etkileşimli ve erişilebilir öğrenme deneyimleri sunduğunu ortaya koymaktadır (Ahmad et al., 2023). Ancak bu dönüşümün anlamlı olabilmesi için teknolojiyi sadece kullanan değil bununla birlikte onu anlayan, sorgulayan ve yönlendiren öğretmen profillerine ihtiyaç duyulmaktadır. Aksi takdirde, teknolojinin potansiyeli sınırlı kapsamında kalır. Bu noktada, yalnızca teknoloji kullanmayı bilmek yeterli değildir aynı zamanda onu anlayan, etik çerçevede sorgulayan ve bilinçli bir biçimde yönlendirebilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. UNESCO'nun (2021) da vurguladığı gibi, YZ öğretmeni devre dışı bırakmak yerine gerçek zamanlı veriler sağlayarak öğretmenleri güçlendirme potansiyeline sahiptir. Eğitimde yapay zekâ uygulamalarının anlamlı ve sürdürülebilir olabilmesi için öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliklerinin artırılması önemlidir.

Tam bu noktada, “yapay zekâ okuryazarlığı” devreye girmektedir. Bu kavram yalnızca teknik bilgiye sahip olmayı değil aynı zamanda eleştirel düşünme, etik farkındalık, veri güvenliği ve karar verme gibi becerileri kapsayan çok katmanlı bir yeterlik içermektedir (Wang et al., 2022; Long & Magerko, 2020). Bu okuryazarlık, öğretmenlerin üretken yapay zekâ araçlarını bilinçli, sorumlu ve pedagojik olarak etkili biçimde kullanabilmesine olanak tanımaktadır (Tseng & Warschauer, 2023). Eğitimde dijitalleşmeyi konuşurken, bu okuryazarlığın göz ardı edilmemesi ve öğrencilere geleceğe hazırlayan öğretmenlerin geride kalmasını anlamına gelebilir. Alanyazın incelediğinde öğretmen adaylarının bu teknolojilere yaklaşımlarında hâlâ çeşitli eksikliklerin olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları, etik farkındalık boyutunda görece yüksek bilgi düzeyine sahipken, özellikle değerlendirme ve eleştirel



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sorgulama gibi boyutlarda gelişim ihtiyacı duymaktadır (Chan & Hu, 2023). Bununla birlikte, öğretmenlerin dijital çağlarla yalnızca içerik üretmeleri değil, bu içerikleri pedagojik olarak değerlendirme ve yönlendirme sorumlulukları da giderek artmaktadır. Williams ve Fedorowicz (2020) ifade ettiği gibi, eğitimde YZ yalnızca teknolojik değil aynı zamanda pedagojik, sosyo-kültürel ve politik bir dönüşüm parçasıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilere yapay zekâya yönelik farkındalık ve yeterlik düzeyleri, yalnızca bireysel başarılarını değil aynı zamanda sistemsel dönüşümü de şekillendirme gücüne sahiptir.

Bu çalışma, fen bilgisi öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi ve bu düzeylerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve üretken yapay zekâ kullanım deneyimi gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bulguların, öğretmen yetiştirme süreçlerinin daha kapsayıcı, esnek ve yenilikçi bir bakış açısıyla yeniden tasarlanmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden biri olan betimsel tarama modeli ile yapılandırılmıştır. Betimsel tarama modeli, belirli bir zamanda mevcut durumu olduğu gibi ortaya koymayı ve olgular arasındaki ilişkileri araştırmacının herhangi bir müdahalesi olmadan analiz etmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Büyüköztürk et al., 2024; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011). Bu model, özellikle geniş katılımcı gruplarıyla gerçekleştirilen, çok değişkenli analizlerin yapılabilirdiği ve eğitim araştırmalarında sıkça başvurulan güçlü bir yöntemdir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı'nda öğrenim gören toplam 114 öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Öğrencilerin demografik bilgileri, genel akademik başarı düzeyleri ve internet kullanım alışkanlıkları veri toplama sürecinde kayıt altına alınmıştır. Veriler, Wang ve arkadaşları (2022) tarafından geliştirilen ve Çelebi ve arkadaşları (2023) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek; farkındalık, kullanım, değerlendirme ve etik olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. 7’li Likert tipi (1 = kesinlikle katılmıyorum, 7 = kesinlikle katılıyorum) derecelendirme yapısı bireylerin yapay zekâ okuryazarlık düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Türkçe uyarlamanın geçerlik ve güvenirlik analizleri önceki çalışmalarda doğrulanmıştır. Veriler çevrim içi Google Form aracılığıyla toplanmış ve Jamovi yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Normallik varsayımı Shapiro–Wilk testiyle değerlendirilmiş; dağılım özelliklerine bağlı olarak bağımsız örneklem t-testi, Mann–Whitney U testi, Welch ANOVA ve Kruskal–Wallis testleri uygulanmıştır. Ayrıca ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Tüm analizler sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlığı düzeylerini ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymuştur.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, fen bilgisi öğretmen adaylarının orta düzeyde yapay zekâ okuryazarlığına sahip olduğunu göstermektedir ($M = 63.3$). Alt boyutlar incelendiğinde, değerlendirme boyutunun en yüksek, etik boyutunun ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının YZ araçlarını tanıma ve değerlendirme konusunda görece yeterli olmalarına karşın etik farkındalık, veri güvenliği ve sorumlu kullanım gibi kritik alanlarda daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Bu bulgu, YZ okuryazarlığının demografik özelliklerden ziyade bireysel teknoloji deneyimi, etkileşim ve eğitim fırsatları ile şekillendiğini desteklemektedir. Ayrıca ölçek alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, farkındalık, kullanım ve değerlendirme boyutlarının toplam puanla yüksek düzeyde pozitif ilişkiler gösterdiği, bununla birlikte kullanım ile etik boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Bu sonuç, öğretmen adaylarının ÜYZ araçlarını sık kullanmalarına rağmen etik farkındalıklarının teknik kullanım becerileriyle paralel gelişmediğini ortaya koymaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2025–2029 Yapay Zekâ Eğitim Planı da öğretmen adaylarının YZ okuryazarlığını artırmayı öncelikli bir hedef olarak vurgulamaktadır. Çünkü geleceğin eğitiminde sadece teknolojiyi bilen değil, onu sorgulayan ve etik çerçevede yöneten öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu farkındalıkla yapılan çalışmalar yalnızca bugünü değil, yarını da inşa edecektir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ (YZ), öğretmen eğitim, yapay zekâ okuryazarlığı, fen bilgisi öğretmen adayları, fen eğitimi

Kaynakça

- Ahmad, S., Umirzakova, S., Mujtaba, G., Amin, M. S., & Whangbo, T. (2023). Education 5.0: Requirements, enabling technologies, and future directions. arXiv preprint arXiv:2307.15846. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2307.15846>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. Baskı). Pegem Akademi.
- Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), Article 38. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>
- Çelebi, N., Yılmaz, D., Demir, S., & Karakuş, Y. (2023). Yapay zekâ okuryazarlığı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Öğretim Teknolojisi ve Hayat Boyu Öğrenme*, 4(2), 291–306. <https://doi.org/10.52911/ital.1401740>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill Education.

Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, 1–16. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). *Eğitimde yapay zekâ politika belgesi ve eylem planı (2025–2029)*. MEB Yayınları.

Mustafa Kamal, N. N., Adnan, A. H. M., Yusof, A. A., Ahmad, M. K., & Mohd Kamal, M. A. (2019). Immersive interactive educational experiences: Adopting Education 5.0, Industry 4.0 learning technologies for Malaysian universities. Proceedings of the International Invention, Innovative & Creative (InIIC) Conference, 190–196. <https://ssrn.com/abstract=3511172>

Tseng, W., & Warschauer, M. (2023). *AI-writing tools in education: If you can't beat them, join them*. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*. <https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0008>

UNESCO. (2021). AI and education: Guidance for policy-makers. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://doi.org/10.54675/PCSP7350>

Wang, B., Rau, P. L. P., & Yuan, T. (2022). Measuring user competence in using artificial intelligence: validity and reliability of artificial intelligence literacy scale. *Behaviour & Information Technology*, 42(9), 1324–1337. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2072768>

Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223–235. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Üretken Yapay Zekâya Yönelik Kabullerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ezgi Meşe ¹, Özge Fındık ¹ & Mustafa Zafer Balbağ ¹

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Son yıllarda yapay zekâ (YZ) yalnızca teknoloji dünyasında değil artık doğrudan sınıf ortamlarının içerisine de girmiş durumdadır. Öğrenen sistemler, kişiselleştirilmiş içerikler, dijital asistanlar ve otomatik değerlendirme araçlarıyla birlikte eğitim süreçleri sadece öğretmen ve öğrenci etkileşiminden ibaret değildir. YZ sistemleri, öğretim sürecinin her aşamasında görünür hâle gelmekte, bununla birlikte neyin, nasıl ve ne zaman öğretileceğine dair kararlar da artık teknolojik sistemlerle birlikte şekillenmektedir. Bu değişim, öğretmenin rolünü dönüştürürken aynı zamanda öğretmen adaylarının bu sürece ne kadar hazır olduklarını da sorgulatmaktadır. Eğitimdeki bu dönüşüm, yalnızca araçsal değil aynı zamanda pedagojik, sosyal ve kültürel boyutlarıyla köklü bir yeniden yapılanma süreci anlamına gelir. Yeni nesil teknolojilerin (YZ, AR/VR, IoT) eğitim süreçlerine entegre edilmesiyle birlikte Eğitim 5.0, daha bireysel, daha etkileşimli ve daha ulaşılabilir bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. (Ahmad et al., 2023). Bu yaklaşımla birlikte, öğrenci odaklı öğrenme sadece içerik değil, aynı zamanda teknolojinin sağladığı hız, esneklik ve çeşitlilik boyutlarıyla da yeniden şekillenmektedir. Böyle bir ortamda öğretmenin rolü, bilgiyi aktaran değil bununla birlikte teknolojiyle birlikte öğrenmeyi anlamlandıran bir rehber dönüşmektedir. Nitekim alanyazında son dönemlerde yapılan çalışmaların da bu dönüşüme odaklanan çalışmaların sayısının hızla arttığı, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının YZ temelli teknolojilere yönelik yaklaşımlarının önemli bir araştırma konusu hâline geldiği görülmektedir (Holmes et al., 2019; Tseng & Warschauer, 2023).

YZ öğrenme, uyum sağlama, sentez yapma, öz-düzeltilme ve karmaşık işlem görevleri için veri kullanımı gibi insan benzeri süreçlere katılabilen bilişim sistemleri olarak tanımlanmaktadır (Popenici & Kerr, 2017). Ancak bu sistemlerin öğrenme ortamlarına etkisi yalnızca bir tanımın çok daha ötesindedir. Klasik YZ sistemleri genellikle karar destek süreçleri, otomatik sınıflandırma, yönlendirme gibi işlevlerde rol oynarken üretken yapay zekâ (ÜYZ) sistemleri ise yeni ve özgün içerikler üretebilme kapasitesiyle farklı bir noktada konumlanmaktadır. ÜYZ, insan benzeri yaratıcılık ve uyum yeteneğiyle metinler, görseller, videolar ve problem çözme stratejileri gibi içerikler üretebilen bir grup yapay zekâ algoritması ve modelini ifade eder (He, Cao & Tan, 2025). Kısaca özetlemek gerekirse, YZ çoğunlukla verileri analiz eden, sınıflandıran ya da yönlendiren bir sistemken



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ÜYZ ise bu verilerden yola çıkarak özgün ve yeni içerikler üretebilen daha yaratıcı bir teknoloji katmanını temsil etmektedir. Diğer bir ifadeyle daha kısa özetlemek gerekirse YZ veriyi işler, ÜYZ ise o veriden yeni fikirler ve ürünler üretir. Bu yönüyle ÜYZ, öğretmenin sadece bir kullanıcı değil aynı zamanda içerik tasarımcısı rolünü yeniden tanımlayan güçlü bir araç hâline gelmiştir.

Eğitimde bu sistemlerin kullanımının yaygınlaşması, öğretmenlerin yalnızca teknolojik araçlara erişimiyle değil aynı zamanda bu sistemleri pedagojik açıdan nasıl algıladıkları ve benimsedikleriyle de yakından ilişkilidir. Nitekim bu sistemlere yönelik olumlu bir kabul geliştirilmeden, pedagojik açıdan etkili bir entegrasyonun gerçekleşmesi beklenemez (Teo, 2011; Davis, 1989). Literatürde ÜYZ araçlarının eğitimdeki destekleyici ve dönüştürücü etkisine sıkça vurgu yapılmakta; bireyselleştirilmiş öğrenme, etkileşimli içerikler ve otomatik değerlendirme sistemlerinin öğrenme süreçlerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Holmes et al., 2019; EDUCAUSE, 2023). Ancak bu potansiyelin gerçekleşmesi, büyük ölçüde öğretmenlerin ÜYZ araçlarına yönelik kabulleriyle bağlantılıdır. Özellikle öğretmen adaylarının dijital pedagojik hazırlık düzeyleri ve teknolojiye yönelik tutumları, bu araçları etkili bir biçimde kullanmalarının önündeki en önemli belirleyiciler arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda YZ teknolojilerinin öğretmen yetiştirme programlarına entegrasyonu konusunda yapılan tartışmalar, öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin artırılması gerektiğine işaret etmektedir. UNESCO (2021) raporu da bu durumu desteklemekte ve öğretmenlerin dijital dönüşüme uyum sağlayabilmeleri için YZ teknolojilerine yönelik yetkinliklerinin önemine dikkat çekmektedir. Mevcut alanyazın, ÜYZ araçlarına yönelik kabulün öğretmen adayları bağlamında yeterince araştırılmadığını, çalışmaların çoğunun genel YZ kullanımına odaklandığını göstermektedir. Bu durum, ÜYZ araçlarına yönelik pedagojik, etik ve kullanım temelli kabullerin nasıl şekillendiğine dair önemli bir boşluk olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma, fen bilgisi öğretmen adaylarının ÜYZ araçlarına yönelik kabul düzeylerini ve bu kabulün çeşitli bireysel değişkenlerle ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarının öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin güçlendirilmesine ve öğretmen yetiştirme programlarının YZ ile uyumlu hâle getirilmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden biri olan betimsel tarama modeli ile yapılandırılmıştır. Betimsel tarama modeli, mevcut durumu olduğu gibi ortaya koymayı ve bireylerin belli bir konudaki görüş, tutum ve kabullerini sayısal verilerle analiz etmeyi amaçlayan yaygın bir yöntemdir (Büyüköztürk et al., 2024; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011). Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıftan toplam 113 öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcılar, araştırma amacına uygun bilgi sağlayabilecek bireylerin bilinçli biçimde seçildiği amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntem, özellikle belirli bir grubun özelliklerini



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

derinlemesine incelemeyi amaçlayan araştırmalarda sıklıkla tercih edilmektedir (Baltacı, 2018). Bu örneklem, ÜYZ teknolojilerinin sınıf içi uygulamalarında rol alacak olan geleceğin fen öğretmenlerini temsil etmesi bakımından araştırma için uygun görülmüştür. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile Karacaoğan Yılmaz, Yılmaz ve Ceylan (2023) tarafından geliştirilen “Üretken Yapay Zekâ Kabul Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. UTAUT temelli bu ölçek, performans beklentisi, çaba beklentisi, sosyal etki ve kolaylaştırıcı koşullar olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri beşli Likert tipindedir. Veriler çevrim içi Google Form aracılığıyla toplanmış, elde edilen yanıtlar Jamovi yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel istatistiklerin yanı sıra, dağılım özelliklerine bağlı olarak bağımsız örneklem t-testi, Mann–Whitney U testi, Welch ANOVA ve diğer uygun istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Tüm analizler sonucunda öğretmen adaylarının ÜYZ araçlarına yönelik kabul düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre nasıl farklılaştığı belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın bulguları, fen bilgisi öğretmen adaylarının ÜYZ araçlarına yönelik kabul düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir (Ort. = 3.97). Alt boyutlara bakıldığında performans beklentisi ve çaba beklentisi en yüksek, sosyal etki ise en düşük ortalamaya sahiptir. Cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı (GNO) değişkenlerine göre yapılan analizlerde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Bununla birlikte, gelir düzeyi değişkeninde yalnızca sosyal etki boyutunda anlamlı bir fark elde edilmiştir. Yüksek gelir grubundaki öğretmen adaylarının sosyal etki puanları anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır ($p = .014$). Araştırmada ayrıca YZ eğitimi alan öğretmen adaylarının tüm alt boyutlarda ve toplam kabul puanında, eğitim almayanlara kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür ($p < .05$). Benzer biçimde, ÜYZ kullanım deneyimi olan katılımcıların toplam kabul düzeyleri ile çaba beklentisi, sosyal etki ve kolaylaştırıcı koşullar boyutlarında anlamlı farklar saptanmıştır ($p < .05$). Bu bulgular, ÜYZ araçlarına yönelik kabulün demografik değişkenlerden ziyade teknoloji deneyimi, kullanım sıklığı ve eğitim fırsatlarıyla güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının dijital çağın gerektirdiği öğrenme ortamlarına uyum sağlayabilmeleri için sistematik desteklere ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarında ÜYZ odaklı pedagojik içeriklerin güçlendirilmesi, öğretmen adaylarının bilinçli ve etkili teknoloji kullanımını desteklemede kritik bir rol oynamaktadır.

Anahtar Kelimeler: üretken yapay zekâ (ÜYZ), üretken yapay zekâ kabulü, fen bilgisi öğretmen adayları, eğitimde yapay zekâ, dijital dönüşüm



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Ahmad, S., Umirzakova, S., Mujtaba, G., Amin, M. S., & Whangbo, T. (2023). Education 5.0: requirements, enabling technologies, and future directions. arXiv preprint arXiv:2307.15846. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2307.15846>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. BEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1), 231–274.
- Beers, S. Z. (2011). 21st century skills: Preparing students for their future. Tools for Learning.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (36. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- EDUCAUSE. (2023). 2023 EDUCAUSE Horizon Report: Teaching and Learning Edition. <https://www.educause.edu/horizon-report-teaching-and-learning-2023>
- Flodén, J. (2024). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 11(1), Article 7. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- He, R., Cao, J., & Tan, T. (2025). Generative artificial intelligence: A historical perspective. *National Science Review*, 12, nwaf050. <https://doi.org/10.1093/nsr/nwaf050>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promise and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign. <https://www.researchgate.net/publication/332180327>
- <https://doi.org/10.48550/arXiv.2307.15846>
- Karaoğlu Yılmaz, F. G., Yılmaz, R., & Ceylan, V. K. (2023). Generative Artificial Intelligence Acceptance Scale: A Validity and Reliability Study. *Smart Learning Environments*, 10(1), 16. <https://doi.org/10.1080/10447318.2023.2288730>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Lim, W. M., Gunasekara, A., Pallant, J. L., Pallant, J. I., & Pechenkina, E. (2023). *Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators*. The International Journal of Management Education, 21, 100790. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790>

Popenici, S. A. D., & 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), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>

Teo, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. *Computers & Education*, 57(4), 2432–2440. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.008>

Tseng, W., & Warschauer, M. (2023). AI-writing tools in education: If you can't beat them, join them. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 3(2), 258–262. <https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0008>

UNESCO. (2021). AI and education: Guidance for policy-makers. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://doi.org/10.54675/PCSP7350>

Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., & Du, Z. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems With Applications*, 252, 124167. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167>

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eğitim Psikolojisi Dersi Alma Nedenleri

Oktaş Bektaş¹, Emine Turhal¹ & Merve Karacaaslan¹

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarının temel derslerden biri olan eğitim psikolojisi, fen bilgisi öğretmen adayları için kritik bir öneme sahiptir. Fen bilgisi eğitimi, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirmeyi, merak duygusunu desteklemeyi ve öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlamayı hedefler (Osborne ve Dillon, 2008). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim özelliklerini tanımaları; öğrenme motivasyonlarını, ilgi alanlarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme süreçlerini planlamaları beklenir (Eggen ve Kauchak, 2016; Senemoğlu, 2018). Bu plan fen bilgisi öğretmen adayları için de beklenen bir plandır. Eğitim psikolojisi dersi, bu beklentilere yanıt verebilecek bilgi ve becerilerin kazandırıldığı temel bir ders niteliğindedir. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini, öğrencilerin bilgi işleme süreçlerini, öğrenme güçlüklerinin nedenlerini ve sınıf içi davranışların psikolojik temellerini anlamak, etkili bir öğrenme için vazgeçilmezdir (Berliner, 2006). Ayrıca, çağdaş öğrenme yaklaşımlarının merkezinde yer alan yapılandırmacı öğrenme ve gelişim kuramları gibi konular da eğitim psikolojisi kapsamında ele alınarak öğretmen adaylarının pedagojik yeterliklerini geliştirmelerine katkı sağlar (Woolfolk, 2019). Dolayısıyla fen bilgisi öğretmen adaylarının, öğrenci merkezli, bilimsel temelli ve psikolojik olarak desteklenmiş öğretim uygulamaları geliştirmeleri ancak eğitim psikolojisi bilgisiyle mümkün hale gelmektedir.

Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin gelişmesinde önemli bir rol oynayan eğitim psikolojisi dersi, bireylerin öğrenme süreçlerini anlama, öğrenci özelliklerini tanıma ve etkili öğretim stratejileri geliştirme açısından temel bir ders olarak kabul edilmektedir (Slavin, 2020; Ormrod, 2017). Ancak mevcut literatürde, bu dersi öğretmen adayları üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar genellikle tüm öğretmen adaylarını kapsayan genel araştırmalardan oluşmakta; branşa özgü pedagojik ihtiyaçlar ve farklılıklar yeterince göz önünde bulundurulmamaktadır (Fives ve Buehl, 2012; Patrick vd., 2011). Bu durum, özellikle fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitim psikolojisi dersine ilişkin deneyimlerinin ve kazanımlarının derinlemesine anlaşılmasını engellemektedir.

Fen bilgisi eğitimi, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirme, kavramsal anlamayı destekleme ve merakı teşvik etme gibi özgül hedeflere sahiptir (Lindholm, 2018). Bu hedeflerin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

gerçekleştirilmesi, öğretmen adaylarının yalnızca içerik bilgisi değil, aynı zamanda öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeylerini dikkate alan pedagojik yaklaşımlar geliştirmelerini de zorunlu kılar. Eğitim psikolojisi dersi, öğrenme kuramlarından sınıf yönetimine, motivasyondan bireysel farklılıklara kadar geniş bir yelpazede bilgi sunarak bu süreci desteklemektedir (Eggen ve Kauchak, 2016; Senemoğlu, 2018). Ancak bu dersin fen bilgisi öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine nasıl ve ne düzeyde katkı sağladığına ilişkin sistematik ve alan odaklı araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu bağlamda, fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitim psikolojisi dersine yönelik algılarını, deneyimlerini ve bu dersin öğrenme süreçlerine yansımalarını inceleyen bu çalışma, literatürdeki önemli bir boşluğu dolduracaktır. Mevcut çalışma, öğretmen yetiştirme programlarının içeriksel açıdan yeniden yapılandırılması, eğitim psikolojisi derslerinin fen eğitimiyle daha bütüncül biçimde entegrasyonu ve öğretmen adaylarının pedagojik donanımlarının artırılması açısından literatüre özgün ve işlevsel katkılar sağlayacaktır. Aynı zamanda bu çalışma, disiplinler arası bir bakış açısı geliştirerek eğitim psikolojisi ile fen eğitimi arasında kuramsal bir köprü kurma potansiyeline sahiptir. Tüm bu gerekçelerden hareketle bu çalışma “Fen bilgisi birinci sınıf öğretmen adayları neden eğitim psikolojisi dersi almaktadır?” sorusuna cevap aramaktadır.

Yöntem

Bu çalışma yöntem olarak nitel araştırmayı benimsemiştir. Ayrıca bu çalışma araştırma sorusunu cevaplamak amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasını tercih etmiştir. Çalışmaya 24 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Bu öğretmen adaylarından 22’si birinci sınıf öğretmen adaydır. İki kişi ise eğitim psikolojisi dersini ikinci kez alan ikinci sınıf öğretmen adaylarıdır. Beş katılımcı erkek, diğerleri ise kadın katılımcılardır. Dolayısıyla yazarlar bu derse devam eden katılımcılar ile bu çalışmayı yaptıkları için ölçüt çalışma grubunu benimsemişlerdir. Yazarlar veri toplama aracı olarak kendilerinin oluşturdukları açık uçlu sorulardan oluşan dokümanı kullanmışlardır. Dersin final sınavında katılımcılara aşağıdaki soru sorulmuş ve cevaplamaları istenmiştir:

Bir fen bilimleri öğretmen adayının neden eğitim psikolojisi dersi aldığını aşağıdaki durumları göz önünde bulundurarak yorumlayınız.

- Ara sınava kadar olan iki farklı konuyu esas alarak neden bu dersi aldığınızı açıklayınız
- Finale kadar olan üç farklı konuyu esas alarak neden bu dersi aldığınızı açıklayınız

Eğitim psikolojisi dersini 2024-2025 bahar döneminde birinci yazar yürütmüş, ikinci ve üçüncü yazar ise dersler boyunca pasif dinleyici olarak derslere katılmışlardır. Ara sınava kadar öğretmenin özellikleri, eğitim psikolojisinin tarihçesi, beyin ve eğitim arasındaki ilişki, Vygotsky, Piaget, Ericson ve Kohlberg’in gelişim kuramları ve benlik saygısı konuları dersin kapsamında yer almıştır. Ara sınavdan final sınavına kadar ise öğrenme güçlükleri, çoklu zekâ kuramı, davranışçı kuram,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı, bilgiyi işleme kuramı, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi bazı beceriler ve sosyal yapılandırmacılık konuları yer almıştır.

Sınav esnasında katılımcıların cevap vermesi için onlara 45 dakika süre verilmiştir. Tüm katılımcılar bu süreyi etkin kullanarak soruyu cevaplamışlardır. Final sınavı açısından herhangi bir sorun yaşamamaları için kendilerine 20 puan verileceği ve onların görüşlerinin çok önemli olduğu açıklanmış ve doğru veya yanlış olarak değerlendirme yapılmayacağı belirtilmiştir. Verilerin analizi esnasında ilk okuma üçüncü yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Daha sonra üçüncü yazar öğrenci cevaplarından hareketle kodları, konulardan hareketle kategorileri belirlemiştir. Kategorilerin altına ise ilgili kodları yerleştirmiştir. İkinci araştırmacı ise bu analizleri kontrol etmiş ve üçüncü araştırmacı ile fikir birliğine varmışlardır. En son birinci yazar tüm analizi kontrol ederek iç güvenirlik açısından tutarlık sağlanmış ve analiz süreci sonlandırılmıştır. Buna göre örneğin, “Öğrencilerimin öğrendikleri bilgileri uzun süreli belleğe kaydetmelerini istiyorum” şeklinde düşüncesini belirten bir katılımcı bilgiyi işleme kuramı kategorisi altına alınmış ve neden olarak bu kuramı kullanmak istediği için bu dersi aldığı anlaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen bilgisi öğretmen adayları ilk olarak eğitim psikolojisi dersini alma nedenlerini Vygotsky'nin sosyokültürel kuramına bağlamışlardır. Bu doğrultuda etkili grup çalışmaları gerçekleştirmek ve sosyal öğrenmeyi gerçekleştirmek gibi nedenlerden dolayı bu dersi almak istediklerini ifade etmişlerdir. İkinci olarak, katılımcılar, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı kapsamında öğrencilerinin gelişim evrelerine uygun etkinlik planlamak ve problem çözme becerilerini desteklemek için bu dersi aldıklarını belirtmişlerdir. Üçüncü olarak, öğretmen adayları Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı açısından öz yeterlik, öz düzenleme ve model alma kavramlarını benimsemeleri için bu dersi alma nedenlerini açıklamışlardır. Dördüncü olarak, davranışçı yaklaşım açısından katılımcılar, pekiştirme ve ceza gibi uygulamaları etkili bir şekilde uygulayabilmek ve sınıf yönetimini sağlayabilmek için bu dersi aldıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak, öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğü olan bireylere yönelik pedagojik yaklaşımları öğrenme ihtiyacı ve farklı öğrenci profillerine karşı duyarlı davranmaları bu dersi alma nedenleri olarak belirlenmiştir.

Sonuç olarak, yazarlar eğitim psikolojisi dersinin fen bilimleri öğretmen adaylarına yalnızca kuramsal bir bilgi aktarımı şansı vermediği, aynı zamanda pedagojik farkındalıklarını geliştirme, sınıf içi uygulamalarını daha bilinçli kullanma ve bilimsel temelli kararlar alma becerisini geliştirme fırsatları sunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla, eğitim psikolojisi dersinin, nitelikli bir fen eğitimi, öğretmen adaylarını mesleki açıdan geliştirebilme ve onların bütüncül gelişimini destekleme açılarından öğretmen yetiştirme programlarında önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: fen eğitimi, eğitim psikolojisi, öğretmen eğitimi, nitel araştırma



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

Berliner, D. C. (2006). Educational psychology: Searching for essence throughout a century of influence. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 3–27). Lawrence Erlbaum Associates.

Eggen, P., & Kauchak, D. (2016). *Educational psychology: Windows on classrooms* (10th ed.). Pearson.

Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdu, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook*, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors (pp. 471–499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>

Lindholm, M. (2018). Promoting curiosity? Possibilities and pitfalls in science education. *Science & Education*, 27, 987-1002. <https://doi.org/10.1007/s11191-018-0015-7>

Ormrod, J. E. (2017). *Human learning* (7th ed.). Pearson.

Osborne, J., & Dillon, J. (2008). *Science education in Europe: Critical reflections*. Nuffield Foundation. <https://www.nuffieldfoundation.org/news/science-education-in-europe>

Patrick, H., Anderman, L. H., Bruening, P. S., & Duffin, L. C. (2011). The Role of Educational Psychology in Teacher Education: Three Challenges for Educational Psychologists. *Educational Psychologist*, 46(2), 71–83. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538648>

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (25. baskı). Yargı Yayınevi.

Slavin, R. E. (2020). *Educational psychology: Theory and practice* (13th ed.). Pearson.

Woolfolk, A. (2019). *Educational psychology* (14th ed.). Pearson.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Fen Bilgisi Dersi Öğrenme Çıktılarının 3B Modellerle Zenginleştirilmesi: Maarif Modeli Perspektifi

Ayşegül Aslan

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin yalnızca kavramsal bilgilerini değil; aynı zamanda yaratıcı düşünme, problem çözme, modelleme, mühendislik-tasarım becerileri gibi üst düzey becerilerini de geliştirmeye yönelik çıktılar içermektedir (MEB, 2024). Bu bağlamda modellemeye dayalı öğretim stratejileri, öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırmasını, bilimsel süreç becerilerini deneyimsel yollarla geliştirmesini ve derinlemesine öğrenme süreçlerine aktif katılım göstermesini mümkün kılmaktadır. Son yıllarda eğitim ortamlarında bu tür öğretim stratejilerini destekleyen en etkili teknolojik araçlardan biri 3B yazıcılarıdır. 3B yazıcılarla gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri sayesinde öğrenciler kavramları fiziksel nesnelere dönüştürebilmekte; bu süreçte mühendislik tasarım döngüsünü deneyimleyerek ürün odaklı düşünebilmektedir. Literatürde 3B yazıcıların STEM eğitimi ile olan ilişkisi sıklıkla vurgulanmakta, bu teknolojinin öğrencilerin tasarım odaklı düşünme, yenilikçi üretim, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Lin, Hsu ve Chen, 2018). Ayrıca 3B yazıcılar, öğrenme süreçlerini kişiselleştirme potansiyeline sahiptir ve öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve etkileşimli öğrenme becerileri üzerine olumlu etkileri bulunmaktadır (Kefalis vd., 2024). Son yıllarda, 3B yazıcıların eğitim ortamlarında kullanımı üzerine yapılan çalışmalarda artış gözlenmektedir. Özellikle öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirilen çalışmalar, bu teknolojinin öğretmen adayları tarafından olumlu karşılandığını ve eğitim materyali geliştirme konusunda öz-yeterliği artırdığını göstermektedir (Güleryüz vd., 2019; Kuzu Demir vd., 2016). Çetin ve Ören (2025) tarafından yürütülen bir çalışmada, fen öğretimi derslerinde 3B yazıcı destekli projelerin, öğretmen adaylarının bilimsel yaratıcılık ve materyal geliştirme özgüvenini anlamlı ölçüde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Fen eğitimi özelinde 3B yazıcı teknolojisi incelendiğinde; atom ve molekül modellerinden teleskop, mikroskop gibi optik araçlara; elektrik devresi elemanlarından enerji dönüşüm sistemlerine kadar pek çok konu 3B modellerle görselleştirilebilmektedir. Böylece öğrencilerin deneyimlediği öğrenme, hem somut hem kalıcı hale gelmekte ve bu sayede öğrenci ilgisi ve derse katılım da artmaktadır. Ancak Türkiye bağlamında, özellikle Maarif Model’ine dayalı yeni öğretim programının öngördüğü öğrenme çıktılarının 3B yazıcılar aracılığıyla nasıl desteklenebileceği henüz sistematik biçimde ele alınmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın temel problemi, fen bilgisi dersi kapsamında

farklı sınıf seviyelerinde 3B yazıcıların etkin biçimde nasıl kullanılabileceği, hangi öğrenme çıktılarının bu teknolojiyle zenginleştirilebileceği ve öğrencilerin hangi becerilerin geliştirilebileceği sorularına odaklanmaktadır. Bu amaçla, Maarif Modeli fen bilgisi dersi öğretim programındaki öğrenme çıktıları analiz edilmiş ve her sınıf düzeyi için öğrenme çıktısı ve 3B model eşleştirmesi ortaya konulmuştur. Çalışma, hem müfredat uyumluluğunu hem de teknolojik pedagojik entegrasyonu bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koymayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, belirli bir sosyal olguyu anlamaya yönelik olarak yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenmesini, içeriklerinin yorumlanmasını ve tematik kodlamalarla yapılandırılmasını içeren nitel bir veri toplama ve analiz tekniğidir (Bowen, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu yöntem özellikle eğitim araştırmalarında, politika belgeleri, öğretim programları, öğretmen kılavuzları ve öğrenci ürünleri gibi mevcut kaynakları inceleyerek derinlemesine bilgi üretmede etkili bir araçtır. Bu bağlamda bu çalışmanın veri kaynağı, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2024) tarafından yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar) olmuştur. Araştırma sürecinde öncelikle 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda yer alan modelleme temelli öğrenme çıktıları ayrıntılı olarak taranmış ve içerik benzerliklerine göre tematik başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma sürecinde özellikle çıktının doğrudan model üretimi gerektirip gerektirmediği, öğrenci etkileşimini ne ölçüde içerdiği ve mühendislik-tasarım becerilerini nasıl tetiklediği gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Ardından her bir öğrenme çıktısının 3B yazıcı teknolojileriyle desteklenebilirliği, “öğrenme çıktısı–tasarım ilişkisi” çerçevesinde analiz edilmiştir. Elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve bu çıktılar ile 3B model ilişkisi pedagojik amaç, görsel destek, üretim temelli öğrenme gibi temalar üzerinden yorumlanmıştır. Verilerin sunumunda ise tablolar aracılığıyla her sınıf düzeyine ait çıktılar karşılaştırmalı biçimde raporlanmış; ayrıca elde edilen temaların dağılımı frekans değerleri kullanılarak görselleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları, 3B yazıcıların fen bilgisi dersi öğretim programındaki öğrenme çıktılarının büyük bir kısmı için zenginleştirici bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Özellikle teleskop yapımı, molekül modeli, elektrik devre tasarımı, basit makineler, Ay’ın evreleri ve Güneş sistemi gibi konularda öğrencilerin hem kavramsal öğrenmeleri hem de üretim becerilerinin desteklenmesi sağlanabilmektedir. Ayrıca öğrenciler, tasarım süreci boyunca mühendislik becerileri kazanmakta; teorik bilgiyi uygulamalı süreçlerle pekiştirmektedir. Yeni müfredatın öngördüğü disiplinlerarası ve problem temelli öğretim anlayışı doğrultusunda, 3B yazıcılar STEM uygulamalarıyla bütünleşmiş bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda, fen derslerinin 3B modellerle daha fazla



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

desteklenmesi ve öğretmen eğitimlerinde 3B yazıcı destekli fen öğretimi üzerine odaklanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: 3B yazıcılar, fen eğitimi, modelleme, Maarif Modeli, STEM

Kaynakça

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.

Çetin, S., & Ören, F. Ş. (2025). Fen öğretiminde 3B yazıcı destekli tasarım temelli öğrenme uygulamalarının öğretmen adaylarının bilimsel yaratıcılık ve materyal geliştirme özgüvenine etkisi. *MAEU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 45-67.

Gülyüz, S., Yıldırım, N., & Bilican, K. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 3 boyutlu yazıcılar hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1763–1776.

Kefalis, C., Moulos, V., & Mavroidis, I. (2024). The role of 3D printing in science, technology, engineering and mathematics (STEM) education in general and special schools. *International Journal of Online and Biomedical Engineering (iJOE)*, 20, 12, 4-18.

Kuzu Demir, C., Yılmaz, M., & Koçak Usluel, Y. (2016). Üç boyutlu yazdırma teknolojilerinin eğitim alanında kullanımı: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(2), 107–127.

Lin, H. S., Hsu, Y. S., & Chen, C. H. (2018). Integrating 3D printing into an inquiry-based science curriculum: A case study of middle school students' attitudes toward 3D printing. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(5), 879–901.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Ankara: MEB Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). SAGE Publications.

Fen Bilimleri Eğitiminde Yapay Zekâ ile Üretilen Artırılmış Gerçeklik Destekli Ders Planlarının Karşılaştırmalı İncelemesi

Betül Öztaş¹ & Ali Günay Balım²

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Dokuz Eylül Üniversitesi

² Dokuz Eylül Üniversitesi

Problem Durumu

21. yüzyıl becerilerinin ön plana çıktığı çağdaş eğitim anlayışında, dijital teknolojilerin öğretim süreçlerine entegrasyonu önemli bir dönüşüm yaratmaktadır. Öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, dijital okuryazarlık ve iş birliği gibi üst düzey becerileri geliştirmesi, teknolojik araçların öğrenme ortamlarına etkili şekilde entegre edilmesiyle mümkün hâle gelmektedir (Voogt et al., 2013). Bu bağlamda yapay zekâ (YZ) ve artırılmış gerçeklik (AG) teknolojileri, özellikle fen bilimleri gibi deneyime dayalı disiplinlerde öğrenci başarısını ve motivasyonunu artıran yenilikçi araçlar olarak değerlendirilmektedir (Akçayır & Akçayır, 2017; Bacca et al., 2014; Uda et al., 2023). Uluslararası literatürde bu teknolojilerin, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini destekleyici, yapılandırmacı öğrenme süreçlerini güçlendirici ve öğrenme ortamlarını bireyselleştirici etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Ibáñez & Delgado-Kloos, 2018; Zawacki-Richter et al., 2019).

Özellikle soyut kavramların anlaşılmasını kolaylaştıran AG uygulamaları, öğrencilerin üç boyutlu modelleme ve etkileşim yoluyla aktif öğrenmeye katılmalarını mümkün kılmaktadır (Dede, Jacobson & Richards, 2017; Sırakaya, Alsancak Sırakaya, 2022). Yapay zekâ ise içerik üretiminde öğretmenlere destek sağlayarak öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesine, bireyselleştirilmiş öğrenme yollarının tasarlanmasına ve zaman yönetiminin verimli kullanılmasına katkı sunmaktadır (Zawacki-Richter et al., 2019; Luckin, 2022). Son yıllarda geliştirilen ChatGPT, Gemini, Claude ve DeepSeek gibi yapay zekâ destekli içerik üretim araçları, öğretim tasarımı süreçlerinde öğretmenlerin başvurabileceği alternatif kaynaklar hâline gelmiştir. Bu araçlar sayesinde öğretmenler kısa sürede ders planı hazırlayabilmekte, görsel ve etkileşimli materyaller oluşturabilmekte ve dijital içerikleri öğrenen odaklı biçimde çeşitlendirebilmektedir (Uda et al., 2023; Chen, Chen & Lin, 2020). Uluslararası alanda bu araçların öğretim materyali üretme performansına yönelik ön bulgular olumlu olmakla birlikte (Uda et al., 2023), içeriklerin pedagojik derinliği, öğretim programlarına uygunluğu ve teknoloji entegrasyonu bakımından kapsamlı bir değerlendirme gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Nitekim bazı araştırmalar, YZ tabanlı içeriklerin yüzeysel ya da kavramsal hatalar barındırabildiğini, öğretmen rehberliği olmadan doğrudan sınıf ortamında kullanılmalarının riskli olabileceğini ortaya

koymuştur (Holmes et al., 2023). Bu durum, yapay zekâ tarafından oluşturulan içeriklerin pedagojik açıdan zenginleştirilmesi ve teknolojik araçlarla desteklenerek öğrenci etkileşimini artırması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özellikle artırılmış gerçeklik gibi görselleştirici ve öğrenci etkileşimli teknolojiler, fen bilimlerindeki soyut kavramların somutlaştırılmasında etkili olmakta ve öğrenme süreçlerine değer katmaktadır.

Türkiye’de yapılan araştırmalar da AG kullanımının fen eğitiminde başarı ve motivasyonu artırdığını göstermektedir. Örneğin, Sarıyıldız, Yalçın & Altun Yalçın (2024), 7. sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada Saf Madde ve Karışımlar ünitesinde AG uygulamasının akademik başarıyı anlamlı ölçüde yükselttiğini, ders motivasyonunu da önemli ölçüde artırdığını raporlamıştır. Literatürde özellikle fen bilimleri derslerinde AG (Artırılmış Gerçeklik) kullanımının öğrencilerin kavramsal anlamalarını olumlu yönde etkilediği (Ekemen, 2023), bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği (Akyol & Anıl, 2024) ve motivasyonunu artırdığı birçok çalışmada gösterilmiştir (Onbaşılı, 2018). Diğer taraftan, yapay zekâ destekli içerik üretim araçlarının öğretmenlerin ders planı hazırlama süreçlerinde verimlilik, çeşitlilik ve bireyselleştirme sağladığı da belirtilmektedir.

Ancak tüm bu olumlu bulgulara rağmen, YZ araçlarının AG destekli içerik üretimi konusunda pedagojik yönden ne kadar yeterli olduğu, bu içeriklerin öğretmenler tarafından ne ölçüde güvenle kullanılabileceği ve öğretim programına dayalı yapılandırılıp yapılandırılmadığı soruları hâlâ yanıt beklemektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı; ChatGPT, Claude, Gemini ve DeepSeek yapay zekâ araçlarının "Vücudumuzdaki Sistemler" konusu için hazırladığı AG destekli fen bilimleri ders planlarını; pedagojik ve müfredata uygunluk, AG entegrasyonu ve öğretimsel etkinlik kalitesi açısından sistematik ve karşılaştırmalı olarak incelemektir.

Yöntem

Bu çalışma kapsamında, yapay zekâ destekli içerik üretim araçlarının fen bilimleri ders planlarına yönelik ve müfredata uygunluk, AG entegrasyonu ve öğretimsel etkinlik kalitesi açısından değerlendirmeyi amaçlayan betimsel ve karşılaştırmalı bir içerik analizi kullanılmıştır. İncelenen veri kaynağı olarak, ChatGPT, Claude, Gemini ve DeepSeek yapay zekâ uygulamaları kullanılarak bu uygulamalara “Fen bilgisi öğretmeni için vücudumuzdaki sistemler konusunda artırılmış gerçeklik (AG) kullanılarak hazırlanmış 30 dakikalık bir ders planı tasarla. Plan şunları içersin: AG uygulama adı, kazanımlar, öğrenci etkinlikleri ve değerlendirme yöntemi.” komutu verilerek hazırlanan artırılmış gerçeklik (AG) destekli fen bilimleri ders planları seçilmiştir. Her yapay zeka aracı için yeni bir hesap oluşturularak yapay zeka uygulamalarının yanlı olarak veri sunmasının önüne geçilmiştir. Veri setini, dört farklı yapay zekâ uygulamasından elde edilen dört ayrı ders planı oluşturmaktadır. Her plan, aynı istemlerle (promptlarla) oluşturulmuş, öğretmen bakış açısıyla yeniden düzenlenmemiş ve özgün hâlleriyle analiz edilmiştir. Bu durum, her yapay zekâ aracının öğretim materyali üretim performansını doğrudan karşılaştırmalı olarak değerlendirmeye olanak tanımıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmada, literatürde fen bilimleri öğretiminde teknoloji entegrasyonu ve yapay zekâ temelli eğitim materyali değerlendirmesi alanında önerilen kriterler doğrultusunda, beş tematik başlık altında toplam on iki analiz kriteri geliştirilmiştir (Akçayır & Akçayır, 2017; Luckin, 2022). Bu kriterler; öğretim tasarımı ve pedagojik yapı, öğrenci merkezli etkinlikler ve katılım, teknoloji kullanımı ve entegrasyon, uygulama koşulları ve erişilebilirlik ile zaman yönetimi ve ders süresi olarak belirlenmiştir. Veri toplama ve analiz süreci, araştırmacılar tarafından yürütülmüş olup, içerik analizi yöntemi kullanılarak ders planları ayrıntılı biçimde incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, yapay zekâ araçlarının pedagojik tutarlılık, müfredata uygunluk, AG entegrasyonu ve öğretimsel etkinlik kalitesi açısından sistematik bir şekilde değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada Claude, ChatGPT, DeepSeek ve Gemini yapay zekâ araçlarının “Vücudumuzdaki Sistemler” konusuna yönelik artırılmış gerçeklik (AG) destekli fen bilimleri ders planları, pedagojik tutarlılık, teknoloji entegrasyonu ve müfredat uygunluğu gibi açılardan karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Bulgular, her bir aracın farklı güçlü yönleri sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle Claude, etkinlik çeşitliliği, yaratıcı yapı ve AG entegrasyonu açısından öne çıkarken; öğretim sürecinin bütüncül bir yapıda sunulması bakımından diğerlerinden daha güçlü bulunmuştur. ChatGPT, zaman yönetimi ve müfredata uyum açısından dengeli bir yapı sunmuş, ancak içerik derinliği sınırlı kalmıştır. DeepSeek, özgün etkinlikleriyle dikkat çekerken değerlendirme araçlarında zayıf kalmış; Gemini ise sadeliğiyle öne çıksa da pedagojik bütünlük açısından daha yüzeysel bulunmuştur.

Ders kazanımlarının 2018 ve 2024 Fen Bilimleri öğretim programlarıyla doğrudan örtüşmediği ve yapay zekâ içeriklerinin hâlâ insan rehberliğine ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, yapay zekâ araçları öğretim tasarımında öğretmenlere zaman ve içerik çeşitliliği bakımından destek sunabilse de, bu içeriklerin pedagojik geçerliliği ve sınıf içi uygulanabilirliği dikkatle değerlendirilmelidir. Özellikle AG gibi teknolojilerle oluşturulan ders planlarında öğretmen rehberliği, içeriklerin etkililiğini artırmada belirleyici bir unsur olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: artırılmış gerçeklik, eğitimde teknoloji, fen eğitimi, yapay zeka

Kaynakça

Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.002>

Akyol, A., & Anıl, Ö. (2024). Fen Bilimleri Dersinde Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Etkisinin Karma-Meta Yöntemi ile Analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 91-125.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., Graf, S., & Kinshuk. (2014). Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications. *Educational Technology & Society*, 17(4), 133–149.

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, 8, 75264-75278.

Dede, C. J., Jacobson, J., & Richards, J. (2017). Introduction: Virtual, augmented, and mixed realities in education (pp. 1-16). Springer Singapore.

Ekemen, Ş. A. (2023). Artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla zenginleştirilmiş argümantasyon yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin kavramsal öğrenmelerine ve öz-yeterlik düzeylerine etkisi.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. *Journal of Educational Computing Research*, 57(2), 290-312. <https://doi.org/10.1177/07356331211011308>

Ibáñez, M.-B., & Delgado-Kloos, C. (2018). Augmented reality for STEM learning: A systematic review. *Computers & Education*, 123, 109-123. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.002>

Luckin, R. (2022). Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century. UCL Press.

Onbaşılı, Ü. İ. (2018). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik tutumlarına ve fen motivasyonlarına etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 320-337.

Sırakaya, M., & Alsancak Sırakaya, D. (2022). Augmented reality in STEM education: A systematic review. *Interactive Learning Environments*, 30(8), 1556-1569.

Uda, H., Faisal, M., & Lee, J. (2023). AI-assisted content generation in STEM education: Opportunities and challenges. *Computers in Human Behavior Reports*, 9, 100244. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100244>

Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 403-413. <https://doi.org/10.1111/jcal.12029>

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşleri

Merve Karacaaslan ¹ & Oktay Bektaş ¹

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

Bilimin doğası, bilimsel bilginin üretiliş süreci olan epistemolojik boyutunu ve bilimin toplumsal unsurlar açısından nasıl şekillendiğini anlamamızı sağlayan sosyolojik boyutunu ele alır. (Lederman, 1992). Bilimin doğasını anlamak, öğrencilerin bilimsel kanıtlar üzerinde düşünerek analiz etme ve değerlendirme, toplumsal sorunlara çözüm üretme ve karar verme gibi bilimsel düşünme becerilerini geliştirmektedir (Holbrook ve Rannikmäe, 2007). Öte yandan, Aktamış ve Yenice (2010) birçok ortaokul öğrencisinin bilimsel düşünme becerilerinin düşük seviyede olduğunu ifade etmişlerdir. Bilimin doğası entegreli bir eğitim bu probleme çözüm niteliğindedir çünkü öğrencilerin eleştirel ve bilimsel düşünme becerilerinin gelişimi açısından bilimin doğası kritik bir öneme sahiptir (Almeida vd., 2022). Tüm bunlardan hareketle öğrencilerin bilimsel ve eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme becerilerini geliştirmelerinin yolu onların bilimin doğası anlayışı kazanması ile mümkün olacaktır. Dolayısıyla, mevcut çalışmanın yazarları da yukarıda bahsedilen becerilerin gelişmesi için öğrencilere bilimin doğası anlayışı kazandırmanın önemini savunmakta ve vurgulamaktadırlar.

Bilimin doğasının öğrenciler üzerindeki önemi göz önünde bulundurulduğunda yapılan çalışmalar, öğrencilerde bu anlayışın oldukça düşük olduğunu göstermektedir (Habiby vd., 2020). Öte yandan, ortaokul öğrencileri için bilimin doğasının önemi bilinmesine rağmen literatürde, öğretmen adayları ve öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalar daha fazladır (Bell vd., 2016; Narbona vd., 2022). Mevcut çalışma, ortaokul öğrencileri açısından bilimin doğasının önemini göz önünde bulundurarak yedinci sınıf öğrencilerinin bilimin doğası anlayışını incelemeyi amaçlamıştır. Dolayısıyla, mevcut çalışma literatürde ortaokul öğrencileri açısından yer alan popülasyon boşluğunu doldurmayı hedeflemiştir. Ek olarak, yazarların ilköğretimde öğrenim gören öğrencilerle çalışmasının bir diğer sebebi de bilimin doğası kavrayışının oldukça erken yaşlarda kazandırılması gerektiği konusuna dikkat çekmek istemeleridir (Akerson vd., 2019). Ayrıca, Inhelder ve Piaget (1958)'e göre 11 yaş ve sonrasındaki bireyler soyut işlemler dönemine geçiş yaparlar. Bu dönemde yer alan bireyler, bilimin doğasını da ilgilendiren bilimsel akıl yürütme, değişkenler arasında ilişki kurma ve hipotetik düşünme becerilerini kazanmaya başlarlar. Yazarlar, yukarıda da bahsedildiği üzere bu yaş grubunun bilişsel özelliklerinin bilimin doğası ile birebir uyumlu olduğunu düşündüğü için yedinci sınıf eğitimine devam eden

öğrenciler ile çalışmıştır. Mevcut çalışmada, öğrencilerin yaşlarını belirtmesi istenmiş ve buradan hareketle tüm öğrenciler yaşlarının 11 ve üzeri olması sebebiyle soyut işlemler döneminde kabul edilmiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin içinde bulundukları evre kapsamında bilimsel akıl yürütme, hipotetik düşünme, değişkenler arasında ilişki kurma gibi becerileri bu yaş itibarıyla kazandığı kabul edilmesi sebebiyle bilimin doğası anlayışını da benimsemiş olmaları beklenmektedir.

Literatürde, bilimin doğası boyutlarının anlaşılmasıyla ilgili çalışmalar yer alsa da bazı çalışmalarda tüm boyutlara yer verilmemiştir (Hacıeminoğlu vd., 2014). Mevcut çalışma ise öğrencilerin bilimin doğasının bütün boyutları hakkında anlayışlarının nasıl olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Ek olarak, bu anlayışların belirlenmesi için bir boyut birden fazla soruda sorulmuştur. Dolayısıyla, mevcut çalışma ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin bilimin doğasının yedi boyutu hakkında düşüncelerini yansıtarak literatüre katkı sağlamıştır.

Mevcut çalışma, bilimin doğasının önemini vurgulayarak ortaokul düzeyinde de bilimin doğası anlayışına ders planlarında yer verilmesi gerektiği açısından öğretmenlere ve bu anlayışın geliştirilmesi açısından program hazırlayıcılara farkındalık oluşturmuştur. Ek olarak, bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin anlayışlarını inceleyerek bilimin doğası anlayışının erken yaşlarda kavranması gerektiği vurgusunu yapmıştır. Dolayısıyla, mevcut çalışma ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşleri incelemeyi amaçlamıştır. Buradan hareketle, çalışmanın araştırma sorusu “Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerin bilimin doğası anlayışları nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Mevcut çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasını tercih etmiştir. Çalışmaya yedinci sınıf eğitimine devam eden 30 öğrenci katılmıştır. Katılımcılardan 14 öğrenci kız, 16 öğrenci erkektir. Yazarlar, öğrencilerin yedinci sınıfta öğrenim görmesini ölçüt olarak belirlemeleri sebebiyle bu çalışmada ölçüt örnekleme türünü tercih etmişlerdir. Mevcut çalışmada yazarlar, öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarını belirleyebilmek için VNOS-C (Bilimin Doğası Hakkında Görüşler Anketi) anketini tercih etmişlerdir. Bu anket, diğer formlarına göre bilimin doğasının sosyokültürel boyutunu da barındırmaktadır (Lederman vd., 2002). Ayrıca, VNOS-C anketi, bilimin doğası hakkında katılımcılardan daha derinlemesine görüşler almayı hedeflemektedir (Lederman vd., 2002). Tüm bu nedenlerden dolayı yazarlar, çalışmada VNOS-C anketini tercih etmişlerdir. Anket uygulanmadan önce yedinci sınıf öğrencilerinin düzeyine uygun olması açısından uzman görüşleri alınmıştır. Alanında uzman bir fen eğitimcisi soruları incelemiş ve bazı soruları uzun olması nedeniyle iki farklı soru olarak yazılmasını önermiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda önerilen değişiklikler yapılmıştır. Araştırmacılar, öğrencilere anketi uygulamak için gerekli izinleri almış ve anketi çoğaltarak dokümanları öğrencilere dağıtmıştır. Birinci araştırmacının rehberliğinde öğrenciler, bir ders saati (40 dakika) boyunca VNOS-C anketi kapsamında yer alan soruları cevaplamışlardır. Dolayısıyla, yazarlar, veri toplama aracı olarak doküman incelemeyi tercih etmişlerdir. Verilerin analizi birinci



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

araştırmacının dokümanları okumasıyla başlamıştır. Daha sonra yazarlar, ankette yer alan her bir soruyu bilimin doğası boyutları kapsamında sınıflandırmışlardır. Bu kapsamda bir soru birden fazla boyut içerisinde yer almıştır. Örneğin, öğrencilere sorulan birinci soru mantıksal çıkarım ve deney/gözlem boyutlarını kapsamaktadır. Yazarlar, VNOS-C anketi için sıklıkla kullanılan ve literatürde yer alan (Abd-El-Khalick, 2005) sınıflandırmayı kullanarak öğrencilerin cevaplarını kategorize etmişlerdir. Bu kapsamda birinci yazar, sorular hakkında herhangi bir bilgisi olmayan öğrencileri acemi (naive), sorular hakkında açıklamalar yapan ancak örnekler veremeyen öğrencileri orta (transitional), sorular için açıklamalar yaparak düşüncelerini örneklerle destekleyen öğrencileri ise uzman (informed) olarak kategorize etmiştir. Örneğin yazarlar, öğrenciyi değişebilirlik boyutu ile ilgili soru hakkında tanımlama yapamadıysa veya soruyu boş bıraktıysa acemi, değişebilirlik hakkında tanımlamalar yapmış fakat örnekler veremediyse orta, değişebilirlik hakkında tanımlamalar yaparak örnek verdiyse uzman olarak kategorize etmiştir. İkinci yazar analizlerin kontrolünü sağlamış ve uzman kontrolünü gerçekleştirmiştir. Yazarlar, son aşamada fikir birliğine vararak analizi tamamlamışlardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mevcut çalışmada, yazarlar, VNOS-C anketi aracılığıyla yedinci sınıf öğrencilerinin bilimin doğası anlayışlarının nasıl olduğunu incelemiştir. Çalışmada, bilimin doğası hakkında uzman (informed) kategorisinde yer alan öğrenciye rastlanmamıştır. Bir başka ifadeyle, bilimin doğası boyutları hakkında tanımlamalar yaparak örnekler veren öğrenci bulunmamaktadır. Yazarlar, öğrencilerin tamamının bilimin doğası anlayışı açısından acemi (naive) ve orta (transitional) seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özellikle erken yaşlarda bilimin doğası anlayışı kazanmanın önemi göz önünde bulundurulduğunda (Akerson vd., 2019), bu sonuç bilimin doğası anlayışının kazandırılması açısından öğretmenlere ve program hazırlayıcılara sorumluluklar yüklemektedir. Bilimin doğası boyutları açısından bakıldığında bu çalışma, öğrencilerin en çok teori ve kanun boyutu açısından eksik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Cofré vd. (2019) teori kanun, sosyokültürel etki ve değişebilirlik gibi boyutların daha zor anlaşıldığını belirtmiştir. Mevcut çalışma da bu sonucu destekleyerek literatüre katkı sağlamıştır. Ayrıca, bu çalışmanın yazarları, zor anlaşıldığı düşünülen bu boyutların fen konularına açık bir şekilde daha fazla entegre edilmesi gerektiğini önermektedir.

Mevcut çalışma Inhelder ve Piaget (1958)'e göre yaşları itibariyle soyut işlemler döneminde yer alan öğrencilerle çalışmıştır. Dolayısıyla, bu öğrencilerin hipotetik düşünme, bilimsel akıl yürütme gibi becerileri kazandığı için bilimin doğası anlayışını kavramaları beklenirken sonuç oldukça dikkat çekicidir. Öğrencilerin bulunduğu dönem itibariyle bu anlayışı henüz kazanamamış olması eğitim programlarını yeniden gözden geçirmeyi gerektirmektedir.

Anahtar Kelimeler: fen eğitimi, bilimin doğası, nitel araştırma



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Abd-El-Khalick, F. (2005). Developing deeper understandings of nature of science: The impact of a philosophy of science course on preservice science teachers' views and instructional planning. *International Journal of Science education*, 27(1), 15-42.
- Akerson, V. L., Avsar Erumit, B., & Elcan Kaynak, N. (2019). Teaching Nature of Science through children's literature: an early childhood preservice teacher study. *International Journal of Science Education*, 41(18), 2765–2787. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1698785>
- Aktamış, H., & Yenice, N. (2010). Determination of the science process skills and critical thinking skill levels. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 2, 3282-3288. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2010.03.502>.
- Almeida, B., Santos, M., & Justi, R. (2022). Aspects and abilities of science literacy in the context of nature of science teaching. *Science & Education*, 32, 567-587. <https://doi.org/10.1007/s11191-022-00324-4>.
- Bell, R., Mulvey, B., & Maeng, J. (2016). Outcomes of nature of science instruction along a context continuum: preservice secondary science teachers' conceptions and instructional intentions. *International Journal of Science Education*, 38, 493 - 520. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1151960>.
- Cofré, H., Núñez, P., Santibáñez, D., Pavez, J., Valencia, M., & Vergara, C. (2019). A critical review of students' and teachers' understandings of nature of science. *Science & Education*, 1-44. <https://doi.org/10.1007/S11191-019-00051-3>.
- Habiby, I., Hernani, H., & Suwandi, T. (2020). Junior high school students' understanding of the nature of science. *Jurnal Pendidikan Progresif*. <https://doi.org/10.23960/jpp.v10.i2.202001>.
- Hacıeminoğlu, E., Yılmaz-Tüzün, Ö., & Ertepinar, H. (2014). Development and validation of nature of science instrument for elementary school students. *Education 3-13*, 42(3), 258-283. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.671840>
- Holbrook, J., & Rannikmäe, M. (2007). The nature of science education for enhancing scientific literacy. *International Journal of Science Education*, 29, 1347 - 1362. <https://doi.org/10.1080/09500690601007549>.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). The growth of logical thinking from childhood to adolescence. New York: Basic Books. <http://dx.doi.org/10.1037/10034-000>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of research in science teaching*, 39(6), 497-521.

Lederman, N.G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 331-359.

Narbona, M., Nieto, P., & Mardones, H. (2022). Understanding of nature of science (NOS) in pre-service teachers with different science content knowledge, before and after an intervention. *International Journal of Science Education*, 45, 125 - 143. <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2152294>.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Güçlükleri Hakkındaki Görüşleri

Emine Turhal ¹, Merve Karacaaslan ¹ & Oktay Bektaş ¹

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

Öğrenme güçlükleri, öğrencilerin akademik başarısını olumsuz yönde etkileyen karmaşık ve çok boyutlu bir sorun olarak fen bilimleri eğitiminde sıkça karşılaşılan bir durumdur (Brigham vd., 2011). Fen bilimleri derslerinde kavramsal karmaşıklık ve soyutluk nedeniyle öğrenme güçlüklerinin yoğun olarak yaşandığı literatürde geniş biçimde vurgulanmıştır (Mason ve Hedin, 2011). Bu bağlamda, öğrenme güçlükleriyle başa çıkabilmek için geleceğin öğretmenleri olan fen bilgisi öğretmen adaylarının bu konudaki bilgilerini ve sundukları çözüm önerilerini incelemek büyük önemi taşımaktadır. Ancak, öğretmen eğitimi alanında yapılan çalışmalar genel olarak öğrencilere (Uçar ve Balbağ, 2021) deneyimli öğretmenlerin öğrenme güçlüklerine (Kılıç ve Yangın, 2020) ilişkin algı ve uygulamalarına odaklanmış olup, öğretmen adaylarının bu konudaki farkındalıkları ve müdahale stratejilerine dair araştırmalar sınırlı kalmıştır. Oysa öğretmen adayları, mesleki formasyon süreçlerinde öğrenme güçlükleriyle ilgili yeterliklerini geliştirmeleri gereken temel aktörlerdir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının öğrenme güçlüklerini nasıl algıladıklarının ve bu güçlüklerin üstesinden gelmek için hangi stratejileri benimsediklerinin sistematik olarak ortaya konması, öğretmen yetiştirme programlarının etkinliği açısından kritik bir gerekliliktir (Darling-Hammond vd., 2017). Öğretmen yetiştirme programlarında öğrenme güçlükleri konusunda yeterli eğitimin verilmesi, öğretmen adaylarının meslek hayatlarında karşılaşacakları çeşitlilikteki öğrenme ihtiyaçlarına karşı duyarlılık geliştirmelerini sağlar (Darling-Hammond vd., 2017). Bu eğitim, öğretmenlerin hem öğrencilerin güçlü yönlerini hem de öğrenme engellerini tanımlayarak etkili öğrenme yöntemlerine rehberlik edebilmelerine olanak tanır (Fuchs ve Fuchs, 2006). Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin bu güçlükleri anlaması ve erken tanı koyabilmesi, öğrencilere uygun bireyselleştirilmiş öğrenme stratejileri geliştirmeleri için kritik bir öneme sahiptir (Fuchs vd., 2010).

Öğretmen adaylarının öğrenme güçlüklerine yönelik tutumları, onların sınıf içi uygulamalarında öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı, kapsayıcı ve destekleyici öğrenme stratejileri geliştirebilme potansiyelini belirlemektedir (Villa vd., 2013). Bu nedenle, fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme güçlüklerine ilişkin algı ve çözüm önerilerinin detaylı şekilde incelenmesi hem eğitim programlarının iyileştirilmesine hem de öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

artırılmasına katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla, bu çalışma; fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme güçlükleri hakkındaki düşüncelerini ve öğrencilerin bu güçlükleri aşmaları için öğretmen adaylarının yapabileceklerine dair görüşlerini ortaya koyarak, öğretmen eğitimi literatüründe mevcut olan bilgi boşluğunu doldurmayı amaçlamaktadır. Böylece, öğrenme güçlükleriyle mücadelede öğretmen adaylarının rolü daha iyi anlaşılacak ve bu alandaki eğitim politikaları ve uygulamaları için bilimsel temeller oluşturulacaktır. Tüm bu gerekçelerden hareketle bu çalışma “Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme güçlüklerini nasıl açıklamaktadırlar ve öğrencilerinin bu güçlükleri aşabilmeleri için neler önermektedirler?” sorusuna cevap aramaktadır.

Yöntem

Bu çalışma yöntem olarak nitel araştırmayı benimsemiştir. Ayrıca bu çalışma araştırma sorusunu cevaplamak amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasını tercih etmiştir. Çalışmaya 24 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Yazarlar eğitim psikolojisi dersine devam eden katılımcılar ile bu çalışmayı yaptıkları için ölçüt çalışma grubunu benimsemişlerdir. Yazarlar veri toplama aracı olarak kendilerinin oluşturdukları açık uçlu sorulardan oluşan dokümanı kullanmışlardır. Dersin final sınavında katılımcılara aşağıdaki soru sorulmuş ve cevaplamaları istenmiştir:

Disleksi, Diskalkuli ve Disgrafisi olan öğrencilerin özellikleri nelerdir ve onlar için neler yapabilirsiniz?

- Disleksili öğrenciden iki özellik açıklayınız
- Diskalkulisi olan öğrenciden iki özellik açıklayınız
- Disgrafisi olan öğrencilerden iki özellik açıklayınız
- Disleksi açısından iki özelliği yazılan öğrenci için yapacağınız iki eylem sununuz.
- Diskalkuli açısından iki özelliği yazılan öğrenci için yapacağınız iki eylem sununuz.
- Disgrafi açısından iki özelliği yazılan öğrenci için yapacağınız iki eylem sununuz.

Eğitim psikolojisi dersini 2024-2025 bahar döneminde üçüncü yazar yürütmüş, birinci ve ikinci yazar ise dersler boyunca pasif dinleyici olarak derslere katılmışlardır. Ara sınavdan final sınavına kadar ise öğrenme güçlükleri konusu ele alınmıştır. Bu kapsamda birinci yazar sunum yapmış ve öğrencilerden bir sonraki hafta için “Öğrenme güçlüğü çeken bir öğrencinizin olduğunu varsayınız ona olan yaklaşımınızı ve bu güçlüğü yenmek için neler yaptığınızı hikayeleştirin” konulu bir hikâye yazmalarını istemiştir. Bu hikayeler tüm öğrenciler tarafından ders dışında, bir dönüt zamanı oluşturularak, okunmuş ve araştırmacılar tarafından geri dönüt olarak hikayelerini düzenlemişlerdir. Böylece final sınavına kadar konuya yönelik farkındalıkları yüksek düzeyde tutulmuştur. Sınav esnasında katılımcıların cevap vermesi için onlara 45 dakika süre verilmiştir. Tüm katılımcılar bu süreyi etkin kullanarak soruyu cevaplamışlardır. Final sınavı açısından herhangi bir sorun yaşamamaları için kendilerine 20 puan verileceği ve onların görüşlerinin çok önemli olduğu açıklanmış ve doğru veya

yanlış olarak değerlendirme yapılmayacağı belirtilmiştir. Verilerin analizi esnasında ilk okuma ikinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ikinci yazar öğrenci cevaplarından hareketle kodları, sorulardan hareketle kategorileri belirlemiştir. Kategorilerin altına ise ilgili kodları yerleştirmiştir. Birinci araştırmacı ise bu analizleri kontrol etmiş ve ikinci araştırmacı ile fikir birliğine varmışlardır. En son üçüncü yazar tüm analizi kontrol ederek iç güvenirlik açısından tutarlık sağlanmış ve analiz süreci sonlandırılmıştır. Buna göre, örneğin “disleksi” kategori yapılmış ve “okuma güçlüğü” şeklinde cevap veren katılımcının bu cevabı ise kod olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca bu katılımcının “renk kartları kullanırım” ve “okuma saatleri düzenlerim” şeklindeki düşünceleri de “disleksinin çözümü” kategorisi altında kodlar olarak belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular, öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğü türlerini tanımlama ve çözüm üretme konusunda bir farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Katılımcılar disleksili kişilerin “harfleri karıştırma”, “okuma güçlüğü” ve “dikkat dağınıklığı” gibi özelliklerini öne çıkarmışlardır. Öğretmen olduklarında; çözüm olarak “okuma etkinlikleri”, “renkli materyal kullanımı” ve “sesli kitaplarla destekleme” gibi faaliyetleri önermişlerdir. Diskalkuli açısından öğretmen adayları, “matematiksel işlemlerde zorluk”, “rakamları karıştırma” ve “problem çözmede güçlük” gibi belirtileri tanımlamış; buna karşılık “somut materyaller”, “abaküs” ve “oyun temelli etkinlikler” gibi çözümler sunmuşlardır. Disgrafi kapsamında ise “yazma güçlüğü”, “okunaksız yazı” ve “el kası becerilerinde yetersizlik” gibi özellikleri belirtmişler; çözüm önerisi olarak “çizgili defter kullanımı”, “yazma egzersizleri” ve “görsel destekli çalışmalar” öne sürmüşlerdir. Sonuç olarak, araştırmada elde edilen veriler, fen bilgisi öğretmen adaylarının disleksi, diskalkuli ve disgrafi gibi özel öğrenme güçlüklerine sahip öğrencilere ilişkin temel farkındalık geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Adayların, her bir öğrenme güçlüğü türüne yönelik belirtileri tanımlamada ortak noktalarda bulunduğu ve çözüm üretme becerilerinde çeşitli pedagojik stratejiler önerdikleri gözlemlenmiştir. Yazarlar, öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle etkili biçimde çalışabilmeleri için uygulama temelli eğitimlere, vaka analizlerine ve özel eğitim alanındaki uzman uygulayıcılardan mentorluk desteğine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmışlardır. Eğitim psikolojisi derslerinde bu tür içeriklerin artırılması, öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarda daha donanımlı ve kapsayıcı bir yaklaşımla hareket etmelerini destekleyecektir.

Anahtar Kelimeler: fen eğitimi, öğrenme güçlüğü, öğretmen eğitimi, nitel araştırma

Kaynakça

Brigham, F. J., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2011). Science education and students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(4), 223-232. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2011.00343.x>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93–99. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>

Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Stecker, P. M. (2010). The “blurring” of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional Children*, 76(3), 301-323. <https://doi.org/10.1177/001440291007600304>

Kılıç, G., & Yangın, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin farkındalıklarının incelenmesi. *Education Sciences*, 15(2), 11-33. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2020.15.2.1C0696>

Mason, L. H., & Hedin, L. R. (2011). Reading science text: Challenges for students with learning disabilities and considerations for teachers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(4), 214-222. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2011.00342.x>

Uçar, S., & Balbağ, M. Z. (2021). Zihinsel yetersizliği ve öğrenme güçlüğü tanılı ortaokul öğrencilerinin fen eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin belirlenmesi. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 5(5), 1-12. <https://doi.org/10.29345/futvis.173>

Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2013). A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning. Corwin Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin "Sürat" Konusundaki Bilişsel Yapıları, Akademik Başarıları ve Grafik Okuma- Yorumlama-Çizme Becerilerinin İncelenmesi

Teslime Lekesiz ¹ & Özlem Eryılmaz Muştu ¹

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Aksaray Üniversitesi

Problem Durumu

Ulusal ve uluslararası alanda yapılan sınavların sonuçları fen bilimlerinde, okuduğunu anlama ve problem çözme becerileri alanlarında istenilen hedefe ulaşamadığını bir göstergesidir. PISA 2015 Ulusal Nihai Raporu'nda sonuçları Türkiye'deki öğrencilerin, fen bilimleri alanındaki performanslarının OECD ortalamasının gerisinde kaldığını, öğrencilerin fen bilimine yönelik olumlu tutuma sahip olmalarına karşın fen bilimleri başarılarının düşük olduğunu ifade etmektedir (Taş vd., 2016). Benzer şekilde yapılan araştırmalar ulusal ve uluslararası sınavlarda öğrencilerin, grafik okuma becerileri ile ilgili sorulara cevap verme başarısının düşük olduğunu göstermektedir (Polat,2016); Sülün ve Kozcu,2005).

Grafikler, eldeki verilere anlam vermede, formülleri ve verilerin arasındaki ilişkileri anlamada kullanılabilen görsel yardımcılardır (Temiz ve Tan, 2009). Grafikler, geniş miktardaki verilerin en iyi şekilde gösterilmesine yardımcı olmaktadır (Taşdemir vd., 2005). Matematik derslerinde öğrencilerin tablo ve grafik okuma ve yorumlaması ile ilgili çeşitli araştırmalar mevcuttur (Kaynar ve Halat, 2012; Kaynar ve Halat, 2012). Fen bilimleri dersinde de birçok avantaj sağlayan grafikler, iki ya da daha fazla değişken arasında ilişkilendirme olanağı sunar. Konun özetlenmesi için büyük kolaylık sağlar. Fenin yapısı gereğince yapılan deneyler ve gözlemlerle nitel ve nicel verilere ulaşılmaktadır. Yapılan deneyler sonucunda ulaşılan somut verileri kaydetmek ve yorumlayabilmek için grafikler sıkça kullanılmaktadır (Yayla ve Özsevgeç, 2014). Grafikler sadece fen ve matematikle sınırlı kalmayıp ekonomi, istatistik, sosyoloji ve siyaset bilimi gibi sosyal içerikli birçok alanda karşımıza çıkmaktadır (Bayazıt, 2011). Öğrencilerinin, fen bilgisi öğretmen adaylarının ve fen öğretmenlerinin grafiklerde yer alan verileri okumada ve bu grafiklerden sonuç çıkarmada sorunlar yaşadığı bunun sonucunda birçok derste özellikle fizik ve biyoloji derslerinde başarısız oldukları görülmektedir (Tekerek ve Cebesoy, 2017). İlk ve orta öğretimdeki fen dersleri için geliştirilen öğretim programlarında grafikler, hem problem çözme becerisi içerisinde hem de bilimsel süreç becerileri içerisinde yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Grafik çizme becerisi hem disiplinler arası hem de öğrencilerin sayısal verileri anlamada görselleştirici bir araç olması sebebiyle, fen eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin kavramları anlamlı ve doğru bir şekilde öğrenmesi, öğrencilerin eğitim hayatlarında fen ve matematik gibi alanlarda başarılı olmalarını sağlayacaktır. Bu nedenle ortaokul öğrencilerinin grafikleri okuma, anlama, yorumlama ve çizebilmeleri çok önemlidir. Bu araştırmada; çok sayıda veri ve grafik içermesi, öğrencilerin günlük hayatta sık karşılaştıkları bir kavram olması sebebiyle ‘SÜRAT’ konusu araştırma konusu olarak tercih edilmiştir.

Bu çalışmanın amacı; ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin "Sürat" konusundaki bilişsel yapıları, akademik başarıları, grafik çizme ve grafik okuma-yorumlama becerilerinin incelenmesidir.

Araştırmanın ana problemi “Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin "Sürat" konusundaki" bilişsel yapıları, akademik başarıları ve grafik okuma-yorumlama-çizme becerileri ne düzeydedir?” ’dir.

Araştırmada bu amaç çerçevesinde aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır:

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin ‘Sürat’ konusundaki;

- Bilişsel yapıları,
- Akademik başarıları,
- Grafik okuma becerileri,
- Grafik çizme becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Fen bilimleri başarıları ile grafik okuma, yorumlama ve grafik çizme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada, nicel araştırma desenlerinden tek gruplu öntest- sontest zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Tek gruplu ön test-son test modelinde bir gruba bağımsız değişken uygulanır ve uygulama öncesi ve sonrası ölçme yapılır. Modelde grubun ölçme araçlarından aldıkları ön test ve son test puanlarının arasında istatistiksel analizler yapılır. İstatistiksel analizler neticesinde ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık varsa uygulamanın etkili olduğu kabul edilir. (Karasar, 1995).

Çalışmanın evrenini Aksaray ilindeki 6.sınıf öğrencileri, çalışmanın örneklemini ise uygun örnekleme yöntemi ile seçilen Aksaray merkeze bağlı bir köydeki ortaokulunun 6. sınıfında öğrenim görmekte olan 25 öğrenci oluşturmaktadır. Büyüköztürk vd. (2013), uygun örnekleme "Zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir." şeklinde tanımlamıştır. “Araştırmacının, oldukça geniş bir alan olan evreni tamamen incelemesi çok maliyetli olacağından, veriler evreni temsil ettiği düşünülen bir bölümden



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

elde edilmeye çalışılır (Liamputtong, 2013). Uygun örneklem, rahatlıkla seçilebilir bir grup bireyin araştırma için kullanılabilir olduğu bir örneklemdir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Sürat" konusu ile ilgili Dağdevirenler (2020) tarafından geliştirilen çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir "Grafik Okuma ve Yorumlama Becerileri Testi" ve "Grafik Çizme Becerilerini Ölçme Başarı Testi" (GÇBÖBT), 6.sınıf Sürat konusu EBA akademik başarı testi ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) kullanılmıştır. Veriler SPSS 20 programı ile nicel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarıları ile grafik çizme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmazken, akademik başarıları ile grafik okuma ve yorumlama becerileri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sürat konusunu öğrendikten sonra akademik başarılarının yanı sıra grafik okuma ve yorumlama ve grafik çizme becerilerinin de arttığı ve öğrencilerin bu testlerden aldıkları puanların yükseldiği görülmüştü. Öğrencilerin bilişsel yapıları incelendiğinde sürat kavramı ile ilgili ön bilgilerinde kaza, ölüm, hastane, sayı gibi günlük hayatla daha ilgili olan kavramlara ulaşılırken, grafik çizme, okuma ve yorumlama ile sürat kavramını öğrendikten sonra grafik, yol, zaman, sabit gibi bilimsel kavramları kullanmaya başladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: grafik çizme, grafik okuma, grafik yorumlama, sürat, akademik başarı

Kaynakça

Bayazıt, İ. (2011). Öğretmen adaylarının grafikler konusundaki bilgi düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1325-1346.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Dağdevirenler, S (2020). *Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin 'Kuvvet ve Hareket' konusu ile ilgili grafik çizme, okuma ve yorumlama becerileri ile grafiklere yönelik duyuşsal özelliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi.

Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th Ed.). New York: Mac Graw Hill, Inc.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynar, Y. ve Halat, E. (2012). *Yeni ilköğretim II. kademe matematik öğretim programının istatistik boyutunun incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Liamputtong, P. (2013). *Qualitative research methods* (4th ed.). South Melbourne: Oxford University Press.

MEB. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Erişim adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>.

Polat, F. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin fen derslerinde kullanılan grafikleri okuma becerileri ve grafiklere yönelik görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi.

Sülün, Y. ve Kozcu, N. (2005). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin lise giriş sınavlarındaki çevre ve populasyon konusuyla ilgili grafik sorularını algılama ve yorumlamalarındaki yanılgıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 25-33.

Taş, U. E., Özgürlük, B., Özarkan, H. B., ve Arıcı, Ö. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Taşdemir, A., Demirbaş, M., ve Bozdoğan, A. E. (2005). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin grafik yorumlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 81-91.

Tekerek, B. ve Cebesoy, Ü.B. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin ısı-sıcaklık ünitesindeki çizgi grafiği ile ilgili zorlukları üzerine disiplinler arası bir çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 307-332.

Temiz, B. K., ve Tan, M. (2009). Grafik çizme becerilerinin kontrol listesi ile ölçülmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 71-83.

Yayla, G.ve Özsevgeç, T. (2014). Ortaokul öğrencilerinin grafik becerilerinin incelenmesi. çizgi grafikleri oluşturma ve yorumlama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1381-1400.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

"Doğanın Elllerinde Büyüyen Bilim Çocukları" İsimli TÜBİTAK 4004 Projesinin Değerlendirilmesi

Nadir Aksoy

Eğitim Programları ve Öğretim, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Problem Durumu

21. yüzyılın en büyük sorunlarından biri, bireylerin doğa ile olan ilişkilerinin giderek zayıflaması ve bunun sonucunda doğaya karşı duyarsızlık gelişmesidir. Artan kentleşme, sanayileşme, doğal kaynakların bilinçsizce tüketimi, iklim değişikliği, çevre kirliliği ve biyolojik çeşitliliğin azalması gibi çevresel tehditler, bu duyarsızlıkla birlikte daha da ciddi bir hâl almaktadır (Özdemir, 2007). Bu tehditlerle mücadelede, bireylerde küçük yaşlardan itibaren çevre bilinci geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Palmer, 1993).

Ancak geleneksel öğretim yöntemleri, özellikle doğa eğitimi ve çevre bilinci konularında yetersiz kalmakta, öğrencilerin doğayla duygusal bağ kurmalarını destekleyecek deneyimlere yer verilmemektedir. Bu durum, öğrenmenin kalıcılığını ve anlamlılığını azaltmakta, bireylerin çevresel sorunlara karşı farkındalık ve sorumluluk geliştirmelerini engellemektedir (Atasoy, 2005). Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının esas alındığı, öğrencilerin doğrudan doğa ile etkileşim kurduğu informal öğrenme ortamları öne çıkmaktadır.

Doğa eğitimi; öğrencilerin doğayı gözlemleyerek, araştırarak, keşfederek ve deneyimleyerek öğrendikleri bütüncül bir öğrenme sürecidir (Palmberg & Kuru, 2000). Bu süreçte öğrenme, yalnızca akademik bilgi düzeyinde değil; aynı zamanda duyuşsal ve davranışsal alanlarda da gelişim sağlar. Falk (2001) ve Rickinson (2004), doğa temelli öğrenme ortamlarının bireylerde çevresel sorumluluk duygusunu artırdığını ve uzun vadeli tutum değişikliklerine yol açtığını vurgulamaktadır.

STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) temelli eğitim ise öğrencilere disiplinler arası düşünme becerisi kazandırmakta, problem çözme, yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmektedir. Bu nedenle STEM yaklaşımının doğa eğitimi ile bütünleştirilmesi, hem çevresel hem bilişsel gelişimi destekleyen güçlü bir öğrenme modeli sunmaktadır (Trefil & Hazen, 2013).

TÜBİTAK 4004 - Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları destek programı kapsamında gerçekleştirilen “Doğanın Elllerinde Bilimle Büyüyen Çocukları” adlı proje, bu ihtiyaçtan yola çıkarak geliştirilmiştir. Proje, öğrencilerin doğayı tanımalarını, doğaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve çevresel sorunlara karşı çözüm odaklı bir bakış açısı kazanmalarını hedeflemiştir. Etkinlikler arasında sürdürülebilir tarım uygulamaları, geri dönüşüm atölyeleri, yenilenebilir enerji deneyleri, doğa yürüyüşleri ve sanatsal üretimler yer almakta, bu etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin hem doğayla bağ kurmaları hem de disiplinler arası düşünme becerileri kazanmaları sağlanmak hedeflenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın temel problemi şu şekilde formüle edilmiştir: “Doğa temelli STEM etkinlikleri, ortaokul öğrencilerinin çevresel tutumlarını ve doğayla kurdukları anlamlı bağları nasıl etkilemektedir?”. Araştırma bu soruya nitel veri analizi yoluyla yanıt aramaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) desenine göre yapılandırılmıştır. Nitel araştırmalar, katılımcıların yaşantılarını, düşüncelerini ve deneyimlerini derinlemesine anlamaya yönelik araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Durum çalışması deseni ise, belirli bir durumun bütünsel ve ayrıntılı olarak incelenmesine olanak tanır ve özellikle eğitim bağlamında özgün uygulamaların etkilerini değerlendirmek için uygundur (Stake, 1995; Merriam, 2013). Bu bağlamda çalışma, TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Programı kapsamında gerçekleştirilen "Doğanın Elllerinde Bilimle Büyüyen Çocuklar" projesine katılan öğrencilerin deneyimlerini ve öğrenme süreçlerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın örneklemini, Sivas il merkezinde sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerdeki ortaokullarda öğrenim gören ve proje kapsamında seçilen 40 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Katılımcı seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiş; öğrencilerin farklı başarı düzeyleri, cinsiyetleri ve okullar arası dağılımları dikkate alınmıştır (Patton, 2014).

Veri toplama sürecinde iki temel araç kullanılmıştır: Yapılandırılmış gözlem formları ve yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formları. Gözlem formları, proje süresince doğada gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin davranışları, grup içi etkileşimleri, sorumluluk alma düzeyleri ve öğrenme süreçlerini kayıt altına almak için kullanılmıştır. Görüşme formları ise proje öncesinde ve sonrasında uygulanmış; öğrencilerin çevre bilinci, doğaya yönelik algı ve tutumları, kazanım farkındalıkları gibi temalar hakkında derinlemesine bilgi edinmeyi hedeflemiştir.

Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir (Miles & Huberman, 1994). Öncelikle açık kodlama yapılmış, ardından kodlar benzerliklerine göre kategorilere ve temalara ayrılmıştır. Analiz sürecinde araştırmacılar arası güvenilirliği artırmak amacıyla bağımsız kodlayıcılar ile çapraz kontrol yapılmış, kodlama tutarlılığı %90'ın üzerinde olacak şekilde sağlanmıştır. Ayrıca katılımcı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

onayına (member-checking) başvurularak iç geçerlik artırılmış; detaylı betimlemelerle dış geçerlik sağlanmıştır (Lincoln & Guba, 1985).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında yapılan gözlem ve öğrenci görüşmeleri sonucunda, doğa temelli STEM etkinliklerinin öğrencilerin çevre bilinci, doğaya yönelik tutumları ve öğrenme sorumlulukları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin, grup çalışmalarına daha aktif katıldıkları, doğada gözlem yaparken daha dikkatli ve sorumlu davrandıkları, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi becerilerde gelişim gösterdikleri gözlemlenmiştir. Görüşmelerde öğrenciler, doğayı koruma isteğinin arttığını, öğrendiklerini çevreleriyle paylaştıklarını ve doğaya zarar veren davranışlara karşı daha duyarlı hâle geldiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, bazı öğrencilerin geri dönüşüm, enerji tasarrufu ve sürdürülebilir tarım gibi kavramları daha önce hiç duymadıklarını ancak proje sonunda bu konularda fikir üretebildiklerini belirtmeleri, öğrenme düzeylerindeki dönüşümü ortaya koymuştur. Bu bağlamda, uygulanan nitel yöntemle elde edilen bulgular, öğrenme sürecinde anlamlı ve derinleşmiş gelişmelere işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: doğa eğitimi, çevre bilinci, TÜBİTAK, STEM

Kaynakça

- Atasoy, E. (2005). Çevre için eğitim: İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Falk, J. H. (2001). Free-choice science learning: Framing the discussion. In J. H. Falk (Ed.), Free-choice science education: How we learn science outside of school (pp. 3–20). Teachers College Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Sage Publications.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2009 yılında yayımlanmıştır.)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.). Sage Publications.
- Özdemir, P. (2007). Fen öğretiminde çevre eğitimi uygulamalarının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Palmer, J. A. (1993). Development of concern for the environment and formative experiences of educators. Journal of Environmental Education, 24(3), 26–30.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Palmberg, I. E., & Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *Journal of Environmental Education*, 31(4), 32–36.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi. (Orijinal eser: *Qualitative Research & Evaluation Methods*, 3rd ed.)

Rickinson, M. (2004). A review of research on outdoor learning. Shropshire: National Foundation for Educational Research.

Stake, R. E. (1995). The art of case study research. Sage Publications.

Trefil, J., & Hazen, R. M. (2013). The sciences: An integrated approach (7th ed.). Wiley.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çevre Eğitimi Literatürüne Güncel Bir Bakış: Sistematik Bir Derleme

Betül Gürler Göbekli ¹ & Tuba Demircioğlu ²

¹ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi, Çukurova Üniversitesi

² Fen Bilgisi Öğretmenliği, Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde dünyamız, iklim değişikliği, küresel ısınma, sera etkisi, doğal kaynakların hızla tükenmesi, çevre kirliliği ve enerji krizleri gibi pek çok önemli sorunla karşı karşıyadır (Türkeş vd., 2000). Bu sorunlar, insanlığın geleceğini doğrudan etkileyen küresel krizler olarak kabul edilmekte ve çözüm arayışları her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır (Türkeş, 2012). Sera gazlarının artışı sonucu oluşan küresel ısınma, iklim dengesizliklerine yol açarken; kontrolsüz sanayileşme ve tüketim alışkanlıkları, doğayı geri dönüşü olmayan bir biçimde tahrip etmektedir (Duru, 2001; Ahmat vd., 2024).

İnsan faaliyetlerinin yol açtığı iklim değişikliği, biyolojik çeşitlilik kaybı, kaynak kıtlığı ve çevre kirliliği gibi küresel krizler, gezegenimizin sürdürülebilirliğini ve insanlığın geleceğini ciddi şekilde tehdit etmektedir (Ergün ve Çobanoğlu, 2012). Sera gazı emisyonlarının tetiklediği sera etkisinin yol açtığı iklim değişikliği, bu sorunların merkezinde yer almakta; kaynakların verimli kullanımı, atık yönetimi ve özellikle geri dönüşüm gibi döngüsel ekonomi uygulamalarının önemini her geçen gün daha da artırmaktadır. Bu karmaşık ve birbirine bağlı sorunlarla etkili bir şekilde mücadele edebilmek, yalnızca teknolojik veya politik çözümlerle mümkün görünmemekte; temel bir dönüşümü gerektirmektedir. Bu dönüşümün anahtarı ise eğitimidir (Göçer vd., 2025). Bu bağlamda, bireyleri çevresel sorunların farkındalığına sahip, sorumluluk sahibi ve çözüm üretebilen aktörler haline getirmeyi hedefleyen çevre eğitimi, kritik bir rol almaktadır. Bu doğrultuda, çevre eğitiminin niteliği ve etkisinin artırılması, günümüz eğitim araştırmalarının öncelikli konularından biri haline gelmiştir. Ancak, çevre eğitimiyle ilgili yapılan araştırmaların mevcut durumu, öne çıkan temalar, yöntemsel yaklaşımlar ve araştırma eğilimlerine ilişkin kapsamlı bir değerlendirme ihtiyacı bulunmaktadır. Bu ihtiyaçtan hareketle, bu çalışma; 2021-2025 yılları arasında Scopus, Web of Science (WoS) ve ERIC veri tabanlarında taranan ve alanın önde gelen dergilerinde yayımlanmış makaleleri sistematik bir biçimde inceleyerek çevre eğitimi alanındaki güncel eğilimleri ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Alanyazında yapılan önceki araştırmalar genellikle belirli yıllar arasındaki ulusal tez ve makaleleri kapsamış (Tan vd., 2014; Özbey ve Şama, 2016; Bahar ve Kiras, 2017; Arık, 2019; Çalışkan ve



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çalışkan, 2025) ve çoğunlukla Türkiye merkezli verilerle sınırlı kalmıştır. 2021–2025 yılları arasındaki döneme yönelik güncel ve sistematik bir inceleme yapılmamış olması, bu alanda önemli bir boşluk oluşturmaktadır. Bu amaçla, “Scopus, Web of Science (WoS) ve ERIC” veri tabanlarında yer alan ve saygın uluslararası dergiler olan “Science & Education, International Journal of Science Education, Journal of Science Education and Technology, Journal of Research in Science Teaching, Research in Science Education ve Science Education” dergilerinde yayımlanan makaleler incelenmiştir. İncelemede her bir makale; yayımlandığı yıl, yayımlandığı dergi, yürütüldüğü ülke, araştırma türü, yöntem türü, örneklem grubu ve kullanılan veri toplama araçları gibi kriterler açısından değerlendirilmiştir. Bu yönüyle çalışma, çevre eğitimi literatüründe eksikliği hissedilen güncel, uluslararası düzeyde karşılaştırmalı ve yöntemsel çeşitliliği ele alan analizleri bir arada sunmakta; böylece alan yazındaki önemli bir boşluğu doldurarak gelecekteki araştırmalar için bir referans çerçevesi oluşturmaktadır. Çalışma; araştırmacılar için güncel eğilimleri ve boşlukları ortaya koymakta, öğretmenler ve eğitim programı geliştiricileri için uygulamaya dönük çıkarımlar sunmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, 2021–2025 yılları arasında çevre eğitimi alanında yayımlanan akademik çalışmaları belirlemek, sınıflandırmak ve analiz etmek amacıyla sistematik derleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Sistematik derleme, belirli bir araştırma sorusunu yanıtlamak üzere şeffaf ve tekrarlanabilir bir süreçle literatürü tarayıp değerlendiren bir yöntemdir (Bearman vd., 2012). Araştırmada PRISMA yönergeleri esas alınmış; veri kaynakları olarak Scopus, ERIC ve Web of Science (WoS) veri tabanları kullanılmıştır. Bu veri tabanları, eğitim ve sosyal bilimler alanında güvenilir ve kapsamlı içerikleriyle sistematik derlemelerde sıkça tercih edilmektedir (Karaman vd., 2008; Taşkın vd., 2016; Eryetiş, 2022).

Literatür taraması, çevre ve fen eğitimi alanında yüksek etki faktörüne sahip altı saygın dergiyle (ör. Science & Education, International Journal of Science Education) sınırlandırılmıştır. Arama stratejisi; “environmental education”, “education for sustainability”, “recycle”, “greenhouse effect” gibi anahtar kelimeler çerçevesinde oluşturulmuş ve yalnızca 2021–2025 yılları arasında yayımlanan hakemli makaleler dikkate alınmıştır.

Dahil edilme ölçütleri doğrultusunda; nitel, nicel, karma yöntemli araştırmalar, kuramsal çalışmalar, literatür taramaları ve görüş yazıları incelenmiş; konferans bildirileri, editoryaller ve İngilizce dışı yayınlar hariç tutulmuştur. Veriler Microsoft Excel aracılığıyla yayımlandığı yıl, dergi, ülke, yöntem türü, örneklem grubu ve veri toplama araçlarına göre kodlanarak analiz edilmiştir.

Analiz süreci üç aşamada gerçekleştirilmiş; önce özet ve başlıklara göre ön eleme yapılmış, ardından tam metin incelemeleriyle uygunluk değerlendirilmiş ve son aşamada nihai analiz grubu



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

oluşturulmuştur. Verilerin değerlendirilmesi sırasında betimsel analiz yöntemleri (frekans ve yüzde dağılımları) kullanılmış, elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen verilere göre son iki yılda (2024–2025) çevre eğitimi üzerine yapılan çalışmaların belirgin şekilde arttığı tespit edilmiştir. Makale türlerine bakıldığında, çalışmaların büyük çoğunluğunu araştırma makaleleri oluşturmaktadır; kuramsal, derleme ve görüş yazıları oldukça sınırlı yer tutmaktadır. Araştırma yöntemleri açısından incelendiğinde, en sık tercih edilen yöntemlerin karma ve nitel araştırmalar olduğu belirlenmiştir. Örneklem grupları incelendiğinde, lise öğrencilerinin en çok tercih edilen grup olduğu, ardından ortaokul öğrencileri, öğretmenler ve öğretmen adaylarının geldiği belirlenmiştir. Buna karşılık ilkökul düzeyinde yapılan çalışmalar sınırlı kalmıştır. Okul öncesi grubuna hiç rastlanmamıştır. Veri toplama araçlarında ise öğrenci yazılı dokümanları ve ürünleri, anket, görüşme ve testler öne çıkmakta; ölçek, gözlem ve öğretmen görüşleri gibi araçlar daha az kullanılmaktadır. Ülke dağılımı incelendiğinde, ABD çevre eğitimi alanındaki çalışmalarda en çok yayın yapan ülke konumundadır. Almanya, Çin, Finlandiya, İsrail, Tayvan ve Türkiye de alana önemli katkı sağlayan ülkeler arasındadır.

Anahtar Kelimeler: fen eğitimi, çevre eğitimi, sistematik derleme

Kaynakça

Ahmat, N., Christopher, S., Saputra, J., Sukemi, M. N., & Nawawi, M. N. (2024). The impact of energy consumption, economic growth, and non-renewable energy on carbon dioxide emission in Malaysia. *International Journal of Energy Economics and Policy*, 15(1), 143–152.

Arık, S. (2019). Sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili tezlerin eğilimleri: Bir sistematik inceleme. I. Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu Bildiri Kitabı (s. 659-660). Buca Eğitim Fakültesi. İzmir.

Bearman, M., Smith, C. D., Carbone, A., Slade, S. C., Baik, C., Hughes-Warrington, M., & Neumann, D. L. (2012). Systematic review methodology in higher education. *Higher Education Research & Development*, 31(5), 625–640.

Çalışkan, F. Z., & Çalışkan, İ. (2025). Fen eğitimi bağlamında çevre eğitime yönelik deneysel araştırmaları sistematik derleme çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1795–1824. <https://doi.org/10.51460/baebd.1608723>

Bahar, M., & Kiras, B. (2017). Türkiye’de yayımlanan çevre eğitimi konulu makale ve tezlerin genel analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1702–1720



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Duru, B. (2001). Viyana'dan Kyoto'ya iklim değişikliği serüveni. *Mülkiye*, 25(230), 301–333.

Ergün, T., & Çobanoğlu, N. (2012). Sürdürülebilir kalkınma ve çevre etiği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1).

Eryetiş, R. (2022). Web of Science veri tabanı üzerine bir değerlendirme. *Bilgi Dünyası*, 23(2), 285–299. <https://doi.org/10.15612/BD.2022.958>

Göçer, M., Canik, S., Demirdelen, A., Yılmaz, O., & Gökçehan, A. A. (2025). Sürdürülebilir bir gelecek için Türkiye’de çevre eğitimi. *Multidisipliner Yaklaşımlarla Coğrafya Dergisi*, 3(1), 33–44.

Karaman, S., Yıldırım, S., & Kaban, A. (2008, Aralık 22–23). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları [Konferans sunum metni]. XIII. Türkiye’de İnternet Konferansı, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Özbey, Ö. F., & Şama, E. (2016). 2012–2016 Arasındaki Yıllarda Çevre Eğitimi Kapsamında Yayımlanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 655–676. <https://doi.org/10.14686/buefad.263878>

Tan, Ç., Özbugutu, E., & Karahan, S. (2014). Çevre eğitimi ve alternatif yöntemler – Literatür taraması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 393–408.

Taşkın, Z., Doğan, G., Akça, S., Şencan, İ., & Akbulut, M. (2016). Scopus dergi seçim kriterleri üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 30(1), 8–19.

Türkeş, M. (2012). Türkiye’de gözlenen ve öngörülen iklim değişikliği, kuraklık ve çölleşme. *Ankara Üniversitesi Çevrebilimleri Dergisi*, 4(2), 1–32.

Türkeş, M., Sümer, U. M., & Çetiner, G. (2000, Nisan 13). Küresel iklim değişikliği ve olası etkileri (s. 7–24). Çevre Bakanlığı, Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi Seminer Notları, Çevre Kirliliğini Önleme ve Kontrol Genel Müdürlüğü, İstanbul Sanayi Odası, Ankara, Türkiye.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Kapsamında 5. Sınıf “Canlıların Yapısına Yolculuk” Ünitesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Onur Can Kolay ¹& Halil İbrahim Yıldırım ¹

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Türkiye’de fen eğitimi, bireylerin bilimsel okuryazarlık düzeyini artırmayı ve çağdaş toplumun gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerle donatılmasını hedefleyen önemli bir alandır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu bağlamda 2024 yılında yürürlüğe giren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), disiplinler arası yeterlikler, değerler eğitimi ve kanıta dayalı öğretim ilkeleriyle öne çıkan bütüncül bir program geliştirme yaklaşımı benimsemiştir. TYMM, öğrencilere fen bilimlerini yalnızca bilgi aktarımı yoluyla değil, aynı zamanda yaşam becerileri ve eleştirel düşünme yetkinlikleriyle bütünleştirerek kazandırmayı hedeflemektedir (MEB, 2024). Program geliştirme literatüründe de öğretim programlarının bireyleri yalnızca bilgiyle donatmakla kalmayıp aynı zamanda beceri, değer ve eleştirel düşünme yönünden de geliştirmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Ornstein & Hunkins, 2018).

Fen eğitiminde yeni müfredatta 5. sınıf düzeyinin 3. ünitesi olan ‘Canlıların Yapısına Yolculuk’, biyoloji temelli kavramların temelini oluşturan kritik bir öğrenme alanıdır. Öğrencilerin hücre, organel ve sistem düzeyinde yapıları anlaması, modern biyoloji eğitiminin doğası gereği sonraki kavramların anlaşılması için bir önkoşul bilgi niteliğindedir (Southard, Wince, Middleton, & Bolger, 2016). Driver, Asoko, Leach, Mortimer ve Scott (1994) ise öğrencilerin bilimsel bilgiyi, sahip oldukları önceki kavramlar üzerine inşa ederek öğrenebildiklerini vurgulamaktadır. Ancak bu üniteye yer alan hücre ve organeller konusu, kavramsal yoğunluk, soyut içerik ve terimsel/dil kaynaklı ifadelerin birlikte yer alması nedeniyle öğrencilerde sıkça kavram yanılgılarına yol açmaktadır (Koç & Sönmez, 2018). Ortaokul düzeyinde yapılan bir araştırmada ise beşinci sınıf öğrencilerinin soğan hücresini yemeklerde kullanılan bir soğan, yaprak hücresini ağacın yaprağı, bakterileri organ ve uzuvlara sahip hayvanlar, ekmek küfünü ise bir somun ekmek olarak tanımladıkları belirlenmiştir (Hasiloglu & Yıldırım, 2017). Bu durum yalnızca öğrencilerin öğrenme sürecini zorlaştırmakla kalmayıp, uzun vadede fen bilimlerine karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine de neden olabilmektedir (Osborne, Simon, & Collins, 2003).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Alan yazında, öğretim programlarının başarıyla uygulanabilmesi için yalnızca içeriğin değil, aynı zamanda öğretmen görüşlerinin ve deneyimlerinin de dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Fullan, 2007). Öğretmenler, programın hedefleri ile sınıf içi uygulamalar arasındaki uyumsuzlukları doğrudan gözlemleyebilmekte ve uygulamadaki güçlükleri belirleyebilmektedir. Bu nedenle öğretmen görüşleri, program geliştirme ve uygulama sürecinde kritik bir geri bildirim kaynağıdır (Demirel, 2015).

TYMM'nin fen bilimleri dersi kapsamında öngördüğü yenilikçi yaklaşımın sahadaki yansımalarını anlamak, öğretmenlerin deneyimlerini analiz etmek ve bu doğrultuda öneriler geliştirmek önemli bir araştırma boşluğunu doldurmaktadır. Çünkü mevcut araştırmaların çoğu TYMM öncesindeki programlara odaklanmış, 2024 itibarıyla uygulamaya geçen yeni programın sahadaki etkililiğini inceleyen çalışmalar sınırlı kalmıştır.

Bu araştırma, fen eğitimi alanındaki boşluklardan birini doldurmayı hedefleyerek 5. sınıf düzeyinde yer alan “Canlıların Yapısına Yolculuk” ünitesine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektedir. Çalışmada, öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerinden ve gözlemlerinden yola çıkılarak öğrenme–öğretme sürecine yönelik düşünceleri, öğrencilerin bilişsel ve gelişimsel düzeylerine uygunluk, programın içerik düzeni ve yoğunluğu ile öğretim sürecinde karşılaşılan zorluklar ve bu zorluklara ilişkin çözüm önerileri ele alınmaktadır. Böylece araştırma, hem programın uygulamadaki yansımalarını görünür kılmayı hem de öğretmenlerin deneyimlerinden hareketle programın geliştirilmesine katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Bu doğrultuda araştırmanın temel sorusu şu şekilde belirlenmiştir: “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yer alan 5. sınıf Fen Bilimleri dersi ‘Canlıların Yapısına Yolculuk’ ünitesinin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?”

Bu bağlamda çalışma, hem öğretim programlarının değerlendirilmesi literatürüne katkı sunmakta hem de TYMM'nin sahadaki uygulanabilirliğine ilişkin pratik öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış olup, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olgunun kendi gerçek yaşam bağlamı içerisinde derinlemesine incelenmesini sağlayan ve birden fazla veri kaynağından yararlanmaya imkân tanıyan bir desen olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada da öğretmen görüşlerinin TYMM kapsamında uygulamaya konulan “Canlıların Yapısına Yolculuk” ünitesine ilişkin yansımalarını kendi doğal bağlamında ayrıntılı biçimde ortaya koymak amaçlandığından durum çalışması deseni tercih edilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çalışmanın katılımcılarını, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Nevşehir ili merkez ilçesinde MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapan 14 Fen Bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına en uygun ve en fazla bilgi sağlayabilecek katılımcıların seçilmesine imkân sağladığı için tercih edilmiştir.

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Formun geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla, alanında uzman iki fen bilgisi öğretmeni, bir Türkçe öğretmeni ve bir ölçe-değerlendirme uzmanı olmak üzere dört farklı uzmandan görüş alınmıştır. Görüşme formunda; üniteye genel bakış, ünitenin genel yapısı (alt konuların ayrılması), ünite içeriğinin sınıf düzeyine uyarlanması, öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler, 'Hücre ve Organeller' konusuna ilişkin başarı/başarısızlık durumu ve 'Destek ve Hareket Sistemi' konusuna yönelik başarı/başarısızlık durumu gibi temalarla ilişkili açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş, her biri ortalama 40 dakika sürmüştür.

Toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Kodlama işlemleri MAXQDA 24.10 nitel veri analiz programı vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Kodlamalar iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız yapılmıştır. Kodların tutarlılığını belirlemek amacıyla araştırmacılar arasındaki görüş uyumları hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$] uygulanmış ve bu hesaplama göre araştırmanın güvenilirliği 0,84 bulunmuştur. Uyum yüzdesinin %70'in üzerinde olması, analiz sürecinin güvenilir olduğunu göstermektedir. Görüş ayrılığı olan durumlarda araştırmacılar bir araya gelerek fikir birliğine varmışlardır.

Araştırmanın güvenilirliği, inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ilkeleri çerçevesinde değerlendirilmiştir (Lincoln & Guba, 1985). Bu kapsamda, verilerin analiz süreci ayrıntılı biçimde açıklanmış, kodlama sürecinde bağımsız araştırmacıların görüş birliği esas alınmış ve elde edilen bulgular doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenmiştir. Ayrıca, araştırma süreci şeffaf biçimde raporlanarak benzer çalışmalara aktarılabilirlik sağlanmış, elde edilen sonuçların tutarlılığını göstermek için veri kaynağı çeşitliliği dikkate alınmıştır. Bulguların güvenilirliğini sağlamak amacıyla analiz süreci kayda geçirilerek, araştırmacılar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırma sürecinde, etik ilkelere bağlı kalınarak gönüllülük esası benimsenerek, tüm katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları, öğretmenlerin TYMM kapsamında yer alan "Canlıların Yapısına Yolculuk" ünitesine ilişkin genel olarak olumlu tutum sergilediklerini, ancak uygulama sürecinde çeşitli sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenler, ünite hedeflerinin programla uyumlu olduğunu



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

belirtmiş; buna karşın ders kitabı içeriğinin yetersizliği, laboratuvar olanaklarının sınırlılığı ve materyal eksikliklerinin süreci olumsuz etkilediğini vurgulamıştır.

Öğrencilerin bilişsel düzeyleri açısından kavramsal yükün fazla olması, soyut içeriklerin yoğunluğu ve Latince terimlerin zorluk yarattığı ifade edilmiştir. Programın içerik düzenlemelerinde konuların sıralanışı ve bütünlük eksiklikleri ön plana çıkmıştır. Ayrıca üniteye ayrılan sürenin yetersizliği, kavram yanlışlarının artmasına ve öğrencilerin ezbere yönelmesine sebep olmuştur. Bununla birlikte, konuların hiyerarşik düzene uygun şekilde ele alınmaması, özellikle destek ve hareket sistemi konusu bağlamında öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemiş ve kavramsal bütünlüğün sağlanamamasına yol açmıştır.

Çözüm önerileri arasında ders saatlerinin artırılması, okul dışı öğrenme ortamlarının etkinleştirilmesi, içerik sadeleştirme ve süreç temelli değerlendirme yöntemlerinin yaygınlaştırılması bulunmaktadır. Sonuç olarak, yeni programın öğrencilerde öğrenme motivasyonu yaratma potansiyeli olsa da uygulanabilirliğini artırmak için içerik yoğunluğu, süre planlaması ve materyal desteği alanlarında iyileştirmelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: fen bilimleri dersi öğretim programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, canlıların yapısına yolculuk ünitesi, öğretmen görüşleri, içerik analizi

* Bu araştırma hâlihazırda birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında yürüttüğü Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde devam etmekte olan bir yüksek lisans tezi çalışmasıdır.

Kaynakça

- Demirel, Ö. (2015). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya. Ankara: Pegem.
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E., & Scott, P. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*, 23(7), 5–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X023007005>
- Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4th ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Hasiloğlu, M. A., & Yıldırım, N. (2017). Identifying cell-related misconceptions among fifth graders attending middle schools in Turkey and examining the impact of microscopy on the elimination of these misconceptions. *Journal of Education and Learning*, 7(1), 135–147.
- Koç, Y., & Sönmez, Ö. F. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının hücre ve organellere yönelik kavram yanlışları. *Journal of Science Education*, 5(2), 45–60.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Boston, MA, United States. Pearson.

Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049–1079. <https://doi.org/10.1080/0950069032000032199>

Southard, K. M., Wince, T., Meddleton, J. A., & Bolger, M. S. (2016). Features of knowledge building in biology: Understanding undergraduate students' ideas about molecular mechanisms. *CBE—Life Sciences Education*, 15(1), Article 7. <https://doi.org/10.1187/cbe.15-04-0092>

Treagust, D. F. (1988). Development and use of diagnostic tests to evaluate students' misconceptions in science. *International Journal of Science Education*, 10(2), 159–169. <https://doi.org/10.1080/0950069880100204>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin.

FeTeMM Merkezli bir Öğretim Programının Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansımaları

Esma Saçan ¹ & İlke Çalışkan ²

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Şehit Ünal Olgun Bilim ve Sanat Merkezi

² Fen Bilgisi Öğretmenliği, Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

FeTeMM yani STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), 1990’larda fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin bütünleşmesini tanımlayan bir eğitim için, bu disiplinlerin isimlerinin baş harflerinden oluşan bir kısaltma olarak ortaya çıkmıştır (Bybee, 2013; Dugger, 2010). Milli Eğitim Bakanlığı’nın yayınladığı 2016 STEM Eğitim Raporunda (2016), geleceğe dair verilen öneri listesinde, STEM eğitiminin tüm öğrencilere verilmesi gerektiği, meraklı, yetenekli ve üstün zekâlı öğrencilerin belirlenerek onlara daha ileri düzey STEM eğitimi verilmesi için çalışmalar yapılabileceği belirtilmiştir. Raporda ayrıca STEM eğitimi merkezleri kurulabileceği ve bu merkezlerin öğretmen ve öğrencilere eğitim ve etkinlik desteği sağlayabileceği belirtilmiştir. Ülkemizde STEM alanında uzman eğitimcilerin ve akademisyenlerin yer aldığı ve kar amacı gütmeyen bu STEM eğitimi merkezlerinde STEM eğitimi araştırmaları ve projeleri yapılabileceği, STEM eğitimi tanıtmak amacıyla STEM merkezlerinde öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebileceği, bu eğitimlerde STEM nedir, nasıl olmalıdır gibi konulara değinilip öğretmenlerde farkındalık oluşturulabileceği belirtilmiştir. FeTeMM uygulamaları, öğrencilere teknik bilgi ve beceriler kazandıran, hayata hazırlayan, modern hayatın gereksinimlerine öncelik vermek üzere ortaya konan uygulamalardır. 2016 STEM eğitim raporuna göre, STEM eğitimi, öğrencilerin fiziksel, entelektüel ve kültürel dünyasını zenginleştirmekte ve eleştirel düşünme, problem çözme gibi öz yeteneklerini geliştirmektedir. İş hayatının istediği niteliklere uyum sağlamayı, bütüncül bir bakış açısıyla sorunlara yaklaşmayı desteklemektedir. FeTeMM eğitimi disiplinleri bir araya getirerek kaliteli öğrenme, var olan bilgiyi günlük hayatta kullanma, yaşam becerilerini arttırma, üst düzey düşünmeyi kapsayan bir eğitimidir (Yıldırım ve Altun, 2015). FeTeMM eğitimi, dört alana yönelik olarak bütünleştirilmiş bir eğitim sunmaktadır. FeTeMM eğitimi dünyada başta ABD olmak üzere giderek yaygınlaşmaktadır. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin FeTeMM uygulamalarına olan ilgilerinin arttığı fakat ilerleyen dönemlerde öğrencilerin bu alanları değiştirerek başka alanlarda kariyer yapmaya başladıkları belirtilmiştir (Jon ve Chung, 2013). Bu araştırmaların yanı sıra eğitimde FeTeMM uygulamalarının kullanılmasının öğrencilerin bu alanlarla ilişkili bölümlere ilgilerinin arttığı araştırmalar da bulunmaktadır (Öner ve Capraro, 2016). Ülkemizde FeTeMM eğitiminin öncelikli olarak ele alınmaya başlanmasının nedenlerinden biri de uluslararası



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

düzyde becerileri ölçen TIMMS ve PISA gibi sınavların sonuçlarının beklenen düzeyde olmamasından kaynaklanmaktadır. 2015-2019 stratejik planına göre, STEM eğitimi alanında eğitim göreceğ öğrenci sayısında arttırma yapılmalı, AR-GE yatırımlarının desteklenmesi sağlanmalı ve öğrencilerin FeTeMM eğitimi ile birlikte daha nitelikli eğitim alarak 21. Yüzyıl becerilerini edinmeleri amaçlanmaktadır (TUSIAD, 2014).

Bu raştırmada hedef-kazanım, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutları Demirel Modeli'ne uygun olarak tasarlanmış, FeTeMM etkinliklerini içeren bir öğretim programı geliştirilip uygulanmış, etkinliklerin değerlendirilmesinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları kullanılarak programın kullanımı ve etkililiğine yönelik olarak öğrencilerin algıları belirlenmiştir.

Uygulama sürecinde aktif bir rolü olan öğrencilere zihinlerinde tasarladıklarını üretebilme, öğrendiklerini farklı problemlere taşıyabilme, yaratıcılıklarını geliştirici ve problem çözme becerilerini geliştirici etkinlikler içeren ve sahip olmaları gereken 21. Yüzyıl becerilerini destekleyen bir öğretim programını içeren bir uygulama yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilen araştırma kapsamında, deney grubunda Demirel modeline uygun olarak hazırlanmış FeTeMM etkinliklerini içeren program, kontrol grubunda ise Bilim Uygulamaları dersi öğretim programı uygulanmıştır. Oluşturulan bu programda disiplinlerarası ayırım bulunmamaktadır. Teknoloji ve mühendislik alt yapısı ile disiplinlerarası bakış ve bilgilerin hayata geçirilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın amacı, araştırmacı tarafından geliştirilen ve bilim uygulamaları dersinde uygulanan FeTeMM merkezli bir öğretim programının yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine karşı tutumlarını, FeTeMM etkinliklerinin uygulandığı bir sınıf ortamı oluşturma üzerindeki etkilerini ve programın kullanımı ve etkililiğine ilişkin öğrenci algılarını tespit etmektir.

Yöntem

Bu araştırmada Karma Yöntem Araştırmasının “İç İçe Desen” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve uygulanan bilim uygulamaları dersi için FeTeMM merkezli bir öğretim programını içeren bir modelin uygulama sürecine katılan deney ve kontrol gruplarında toplam 78 yedinci sınıf öğrencisinin, bu programın kullanımı ve etkililiğine ilişkin algılarının, derse karşı tutumlarının belirlendiği bu araştırma bir durum belirleme (case study) çalışmasıdır. Bu çalışmada yarı deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

Süreç boyunca nitel ve nicel veriler eş zamanlı toplandığından çalışma zenginleştirilmiş desene (triangulation design) örnektir. Sınıf ortamında bütün öğrencilerle bir arada gerçekleştirilen çalışma için belirlenen başarı düzeyi iyi, orta ve düşük öğrencilerden seçilen öğrenciler ile gözlem, doküman analizi ve görüşmeler yürütülmüştür.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmanın nitel bölümünde “Gözlemsel Durum Çalışması” kullanılmıştır. Gözlemsel durum çalışması, katılımcı gözlemin (formal ve informal görüşmeler ve doküman analizleri ile sağlanan) öncelikli veri toplama aracı olarak kullanıldığı ve özellikle okul gibi ortamlarda yapılan durum çalışmalarıdır (Bogdan & Biklen, 2007). Araştırmada incelenen durum, ortaokul öğrencilerinin sürece yönelik görüşleridir. Analiz birimi ise, ortaokul öğrencileridir.

Araştırmanın grup üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişkeni FeTeMM etkinliklerini içeren bir öğretim programıdır. Bağımlı değişkenleri ise Fen Bilimleri Dersi Tutum Ölçeği puanlarıdır. Uygulama, 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde bir devlet okulunda 7. Sınıfların Bilim Uygulamaları seçmeli dersinde dört sınıfta gerçekleştirilmiştir. Her iki gruba da Fen Bilimleri Dersi Tutum Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Ön testlerin uygulanmasından sonra deney grubunda, FeTeMM merkezli bir öğretim programı çerçevesinde hazırlanan etkinlikler, kontrol grubunda ise MEB tarafından bilim uygulamaları dersi yedinci sınıf düzeyi için belirlenen kazanımlara yönelik uygulamalar bir dönem boyunca uygulanmıştır. Dönem sonunda Fen Bilimleri Dersi Tutum Ölçeği her iki gruba da son test olarak uygulanmıştır. Ön test ve son testten elde edilen verilerin analizi ile modelin fen bilimleri dersine karşı tutumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

FeTeMM merkezli bir öğretim programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası ölçülen son test tutum puanları ön test tutum puanlarından nispeten yüksek bulunmuştur, ancak istatistiksel olarak deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası ölçülen tutum puanları ile uygulama öncesi ölçülen ön test tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmanın bu bulgusundan FeTeMM merkezli öğretim programının öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumları üzerinde kısmen veya sınırlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, deney ve kontrol gruplarının son test tutum puanları incelendiğinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sürecin gözlemlenmesinde öğrencilerin performans etkinliklerine katılımları, grup çalışmalarındaki rol ve sorumlulukları, fen defterlerinin kullanımıyla geliştirilen programa katkıları, tartışma sorularına verdikleri cevapları üzerine odaklanılarak kodlar oluşturulmuştur. Belirlenen 12 öğrenci ile on dokuz haftalık uygulama sürecinin ardından odak grup görüşmeleri yapılmış ve süreç ile ilgili görüşleri, sürecin yapılandırılmasındaki rolleri, önerileri ve katkıları ile ilgili görüşleri alınarak oluşturulan kodlar düzenlenmiştir. Ayrıca sunuş gözlem formu kullanılarak alanda uzman 2 kişinin ders süreci, öğretim programı ve etkinliklerle ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırmacı tam katılımcı olduğu için bu sayede araştırmanın tarafsızlığı sağlanmaya çalışılmıştır. Bu veri kaynaklarından elde edilen verilerden yola çıkarak ortak bir kod listesi oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: FeTeMM merkezli öğretim programı, FeTeMM eğitimi, FeTeMM etkinlikleri, fen bilimleri dersine yönelik tutum, ortaokul öğrencileri



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). Qualitative research for education: An introduction to theories and methods. Boston: Person.

Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. Technology and Engineering Teacher, 70(1), 30-35.

Bybee, R. W. (2013). The Case for STEM education: Challenges and opportunities. Ar-lington, Virginia: NSTA Press.

Jon, J. E. ve Chung, H. I. (2013). Consultant report securing Australia's future STEM: Country comparisons-STEM Report Republic of Korea.

Öner, A. T. ve Capraro, R. M. (2016). FeTeMM okulu olmak iyi öğrenci başarısı anlamına mı gelir?. Eğitim ve Bilim, 41(185), 1-17.

TÜSİAD (Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği) (2014). Sorumluluk Bildirimi Raporu 2014-2015. Ekim 2017 tarihinde <http://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/8658-tusiad-2014-2015-sorumluluk-bildirimi-raporunu-yayimladi> adresinden erişildi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Tersine Mühendislik Temelli STEM Uygulamalarında Ortaokul Öğrencilerinin Ürün Tasarımlarının ve Süreç Algılarının İncelenmesi

Cansel Hoccoğlu ¹ & Eylem Bayır ²

¹ Doktora Programı, Fen Eğitimi, Yıldız Teknik Üniversitesi

² Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Trakya Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde üretim faaliyetlerinin ve pazar gereksinimlerindeki ihtiyaçların karşılanabilmesi için kısa sürede ve düşük maliyetle yüksek verimlilik sağlayan tasarımlar geliştirilmesi beklenmektedir. Tersine mühendislik temelli tasarım süreçleri ürün geliştirme döngüsünü önemli ölçüde daha ekonomik, işlevsel ve verimli hale getirmekte; aynı zamanda ürün veya programın iyileştirilmesine, zayıflıklarının analiz edilmesine ve ürünün daha güçlü bir yapıya kavuşturulmasına olanak sağlamaktadır (Rasovic ve Obad, 2016, s.328; Zhang, 2003, s.472). Bu durum tersine mühendislik yapmanın nihai nedeni olarak ifade edilmektedir.

Tersine mühendislik sürecini ifade eden tanımlar ve sürecin adımları benzer özellikler taşısa da sürecin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi adına tercih edilen adımlar farklılık göstermektedir. Tersine mühendislik süreci bir ürünün incelenmesiyle başlar. Ardından ürünün çalışma parametreleri keşfedilir ve işlevselliği, bileşenleri, çalışma prensipleri üzerine hipotezler kurulur. Daha sonra ürün tamamen sökülür ve daha iyi performans gösterebilmesi için yeniden tasarlanır. Wood vd. (2001), bu sürecin öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarına hitap etmede faydalı olduğunu ve tasarımın anlaşılması için heyecan verici bir yol olduğunu ifade etmektedir.

Bir pedagoji olarak tersine mühendislik, kullanıcı ihtiyaçlarını merkeze alıp ürünleri geliştirmeyi mümkün kılarak eğitimde ve endüstriyel uygulamalarda giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Ancak öğrencilerin halihazırda tasarlanmış ürünler üzerinden öğrendikleri tersine mühendislik sürecinin, öğrencilerin üzerindeki etkisi bağlamında çok az şey bilinmektedir (Ladachart vd., 2022). Tersine mühendislik temelli bir eğitim-öğretim süreci boyunca öğrenciler bir ürünün arka planındaki prensipleri ve konsepti öğrenip ürünlerin performanslarını iyileştirmeye yönelik tasarımlar ortaya koyarlar. Bu bağlamda tasarlanan eğitim-öğretim ortamlarının ve etkinliklerinin sistemli biçimde planlanması, öğrencilerin bileşenlerin işlevlerini gözlemleme ve çözümleme yetkinliklerini artırmakta; böylece hem konuyu daha somut biçimde kavramalarına hem de disiplinlerarası bilgi ve becerileri bütünleştirmelerine katkı sağlamaktadır (Lur vd., 2022). Farklı bağlamlarda tersine



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

mühendisliğin eğitim amaçlı kullanımına uygun olan çeşitli yollar bulunmaktadır. Thayer (2017) tarafından geliştirilen şemada ilk aşama üzerinde çalışılacak tasarımın amacının belirlenmesidir. Tasarımın amacının doğru ve anlaşılır bir şekilde belirlenmesi, üzerinde tersine mühendislik çalışması yapılacak ürünün veya parçanın seçilmesinde önem arz etmektedir. Ardından ürünün nasıl çalıştığı ve ürünün genel mekanizması üzerine gözlemler yapılmaktadır. Yapılan gözlemlerin ardından ürün üzerindeki her bir parçanın işlevinin anlaşılabilmesi amacıyla ürünü sökme veya deforme etme işlemleri yapılarak incelemeler devam eder. Bu aşamada yapılan incelemeler sonucu edinilen bilgiler analiz edilir. Son olarak yapılan analizler sonucu raporlama yapıp varsa eksikler belirlenir ve tasarım üzerinde gerekli iyileştirmeler yapılır. Burada en nihai nokta sürecin tamamlanmayıp döngüsel bir şekilde devam ettiğinin anlaşılmasıdır.

Sunulan bilgiler ışığında bu çalışma, tersine mühendislik temelli tasarlanan STEM uygulamaları aracılığıyla üstün yetenekli öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları problemlerin çözümüne yönelik ne tür ürünler tasarladığını ve gerçekleştirilen sürece ilişkin nasıl algılara sahip olduklarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu çerçevede araştırmacı tarafından tersine mühendislik temeline dayanan ve STEM uygulamalarını içeren toplam 3 adet ders planı ile çalışma kağıdı hazırlanmış ve uygulamalar haftada 4 ders saati olmak üzere toplam 8 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde Edirne ilinde merkeze bağlı bulunan Bilim ve Sanat Merkezinde tamamı özel yetenekleri geliştirme gruplarında (7. sınıf öğrencisi) yer alan 12 öğrenci oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve tersine mühendislik temelli tasarlanan çalışma kağıtları veri toplama araçları olarak kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Ders planları, Thayer (2017) tarafından geliştirilen mühendislik tasarım süreci basamakları bağlamında oluşturulmuştur.

Uygulamalar “Hafif Bir Esinti ile Enerji Üretiyoruz”, “Güneşten Maksimum Düzeyde Enerji Elde Ediyoruz” ve “Daha İşlevsel Bir Vantilatör Tasarımı” şeklindedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler esnasında elde edilen ses kayıtlarının tamamı transkript edilmiş ve transkripsiyonda “transkriptör” dijital uygulamasından faydalanılmıştır. Yapılan uygulamanın ardından görüşmeler üzerine elde edilen ses kayıtlarının tamamı bu program yardımıyla transkript edilmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları ürünler ve geçirdikleri sürece dair çalışma kağıtlarına aldıkları notlar ise mühendislik tasarım süreci değerlendirme rubriği kapsamında analiz edilmiştir. Değerlendirme rubriği 0, 1, 2 puan içermekte olup ilgili tasarım süreci kapsamında yanıt vermeyen öğrenci 0, kısmen yanıt veren öğrenci 1, tüm detaylarıyla cevap veren öğrenci 2 puan almıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin tersine mühendislik kavramının doğasına, sürecin sonunda elde edilen tasarımlara, gerçekleştirilen tasarım süreci adımlarına yönelik anlamlı yanıtlar verdikleri ve sürece aktif katılım sağlayarak gerçekleştirilen uygulamalardan memnuniyet duydukları belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin gerçekleştirilen sürecin kariyer planlamalarına dair de anlamlı katkı sağladığı görülmüştür. Araştırma süresince, araştırmacı tarafından hazırlanan ve veri toplama aracı olarak kullanılan “Tersine Mühendislik Temelli STEM Uygulamaları Çalışma Kağıdı” Guerra ve Allen (2012)’in çalışmasında tanımlayıp mühendislik tasarım sürecine ilişkin adımları ifade ettiği tablosu bağlamında oluşturulan rubrik ile değerlendirilmiş ve öğrencilerin genel anlamda yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Sonuç olarak çalışma kapsamında elde edilen verilerin, tersine mühendisliğin eğitim-öğretim ortamlarında kullanımı ile birlikte öğrencilerin pek çok becerisinin geliştirilmesine yönelik önemli bilgiler sağladığı ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: tersine mühendislik, STEM, üstün yetenekli öğrenciler

Kaynakça

Guerra, L., Allen, D. T., Crawford, R. H., & Farmer, C. (2012, June). A unique approach to characterizing the engineering design process. In 2012 ASEE Annual Conference & Exposition (pp. 25-118). American Society for Engineering Education. <https://doi.org/10.18260/1-2--20878>

Ladachart, L., Cholsin, J., Kwanpet, S., Teerapanpong, R., Dessi, A., Phuangsuwan, L., & Phothong, W. (2022). Ninth-grade students’ perceptions on the design-thinking mindset in the context of reverse engineering. *International Journal of Technology and Design Education*, 32(5), 2445-2465. <https://doi.org/10.1007/s10798-021-09608-w>

Lur, K. T., Cheah, C. W., & Lee, C. H. (2022, March). Connecting design and engineering physics with reverse engineering. In 2022 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (pp. 571-578). IEEE. <https://doi.org/10.1109/educon52537.2022.9766627>

Rasovic, N. & Obad, M. (2016). A Framework for Optimal Quality of Parts in Reverse Engineering. B. Katalinic (Ed.). *Proceedings of the 27th DAAAM International*

Thayer, K. (2023, Aralık 8). How Does Reverse Engineering Work? | Engineering360. Engineering360. <https://insights.globalspec.com/article/7367/how-does-reverse-engineering-work>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Wood, K. L., Jensen, D., Bezdek, J., & Otto, K. N. (2001). Reverse engineering and redesign: Courses to incrementally and systematically teach design. *Journal of Engineering Education*, 90(3), 363–374. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2001.tb00615.x>

Zhang, Yu. (2003). Research into the engineering application of reverse engineering technology. *Journal of Materials Processing Technology*, 139, 472–475. [https://doi.org/ 10.1016/s0924-0136\(03\)00513-2](https://doi.org/10.1016/s0924-0136(03)00513-2)



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Fen Bilgisi Kazanımlarının Beden Eğitimi Dersleri ile Desteklenmesi: Teorik Bir Çerçeve

Buket Geviş ¹ & Hakan Kılınçarslan ²

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Akdeniz Üniversitesi

² Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Hüsamettin Değirmenci Ortaokulu

Problem Durumu

Fen bilgisi öğretimi, genellikle soyut kavramlarla sınırlı kalmakta ve öğrenciler bu soyut bilgileri günlük yaşamlarıyla ilişkilendirmekte zorlanmaktadır. Özellikle güç, hareket, denge ve vücut sistemleri gibi temel fen bilimleri konuları, öğrenciler için soyut kalmakta ve kavranması güç olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin fen bilimlerine olan ilgisini azaltmakta ve öğrenme süreçlerinde motivasyon eksikliğine yol açmaktadır (Parker & Lo, 2016). Diğer yandan, beden eğitimi dersleri öğrencilerin fiziksel becerilerini geliştirmelerine olanak sağlarken, bu süreçte fen bilimleriyle doğrudan bağlantılı bilimsel bilgiler genellikle göz ardı edilmektedir. Bu iki disiplin arasındaki kavramsal yakınlığa rağmen, fen bilimleri ile beden eğitimi derslerini bütünleştiren etkinliklerin eksikliği önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Literatürde yapılan araştırmalar, beden eğitimi ve fen bilimleri derslerinin ayrı ayrı öğretildiğinde, öğrencilerin her iki derse olan ilgisinin azaldığını ve dersler arasında bağlantı kurmakta güçlük çektiklerini göstermektedir (Schmidt vd., 2008). Bu nedenle, fen bilgisi derslerinin beden eğitimi gibi uygulamalı derslerle entegre edilmesi, öğrenmenin kalıcılığını artırmak ve öğrencilerin kavramsal bilgileri somut deneyimlerle pekiştirmelerini sağlamak açısından önemlidir (Kozma & Russell, 2005). Beden eğitimi derslerinde gerçekleştirilen fiziksel aktiviteler, fen bilimlerinde özellikle "kuvvet ve hareket", "denge" ve "vücut sistemleri" gibi konuların somutlaştırılması için uygun ortamlar sunmaktadır. Böylece, öğrenciler soyut kavramları doğrudan deneyimleyerek öğrenme sürecini daha anlamlı hale getirebilirler. Ancak, bu tür disiplinler arası öğrenme modellerinin eğitim sistemlerinde yaygın olmadığı ve bu entegrasyonu destekleyecek materyal ile öğretim stratejilerinin eksik olduğu görülmektedir (Shulman, 1986). Öğretmenlerin bu tür bütünleştirici yaklaşımları uygulama konusunda yaşadığı güçlükler, disiplinler arası eğitimde önemli bir engel oluşturmaktadır. Bu nedenle, fen bilimleri ve beden eğitimi derslerinin entegrasyonu, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra motor becerilerinin de gelişmesine katkı sağlayarak, daha etkili ve bütünsel bir öğrenme deneyimi sunabilir. Eğitim programlarında bu tür disiplinler arası yaklaşımların yaygınlaştırılması, öğrencilerin fen bilimlerine olan ilgisini artırmanın yanı sıra öğrenme motivasyonlarını da olumlu yönde etkileyecektir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Problem Cümlesi

“Fen bilgisi derslerinde yer alan soyut kavramlar, beden eğitimi dersleri aracılığıyla nasıl somutlaştırılabilir ve bu entegrasyon öğrencilerin öğrenme sürecine nasıl katkı sağlar?” sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Çalışmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından doküman analizi ve teorik içerik analizi yöntemine dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırma, herhangi bir katılımcı grubuna doğrudan uygulama yapılmaksızın, alan yazın (literatür) taraması ve ilgili kuramsal yaklaşımlar doğrultusunda yapılmış bir teorik inceleme niteliğindedir. Çalışmanın amacı, fen bilgisi derslerindeki kazanımların beden eğitimi dersiyle nasıl entegre edilebileceğini kuramsal bir perspektiften ele almak, bu entegrasyonu destekleyen kavramsal temelleri ve öğretim yaklaşımlarını ortaya koymaktır.

Veri Toplama Yöntemi

Bu çalışmada kullanılan veriler, ikincil kaynaklardan (alan yazın) elde edilmiştir. Çalışma kapsamında;

- Fen bilgisi ve beden eğitimi öğretim programları,
- Disiplinler arası öğretim yaklaşımlarına dair kuramsal kaynaklar,
- Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılmış akademik makaleler,
- Öğrenci öğrenmesi, motor beceri gelişimi ve somutlaştırılmış öğrenme süreçlerine dair raporlar incelemeye alınmıştır.

Tarama sürecinde alanyazında, güvenilir hakemli dergilerde yer alan yayınlara ve MEB müfredat dokümanlarına öncelik verilmiştir. Bu kaynaklar aracılığıyla disiplinler arası öğretim, yapılandırmacı öğrenme kuramı, deneyimsel öğrenme, kavramsal öğrenme ve motor beceri gelişimi gibi temel kuramsal çerçeveler derinlemesine analiz edilmiştir.

Veri Analizi Süreci

Toplanan veriler, tematik içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu süreçte:

- *İlgili kavramların belirlenmesi:* "Kuvvet ve hareket", "denge", "vücut sistemleri", "disiplinler arası öğretim", "somutlaştırma", "motor beceriler" gibi anahtar kavramlar belirlenmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- *Verilerin kodlanması:* Kuramsal metinler taranarak her kavramın geçtiği bağlamlar kodlanmıştır.
- *Temaların oluşturulması:* Elde edilen kodlar; “entegrasyonun faydaları”, “uygulamaya dönük engeller”, “öğrenci başarısına etkileri” gibi ana temalar altında sınıflandırılmıştır.
- *Yorumlama:* Temalar, yapılandırmacı öğrenme ve deneyimsel öğrenme kuramları çerçevesinde yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için farklı kaynaklardan elde edilen bulgular karşılaştırılmış ve veri türü çeşitliliği (doküman, makale, program metni) sağlanmıştır. Ayrıca, kullanılan teorik yaklaşımların eğitim literatüründeki kabul görmüş yapılar olması çalışmanın kuramsal geçerliğini desteklemektedir. Veri analiz sürecinde betimsel yeterlilik korunmuş, çıkarımlar doğrudan kaynaklara dayandırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, fen bilgisi konularından "kuvvet ve hareket", "denge" ve "vücut sistemleri"nin beden eğitimi dersleriyle desteklenerek somutlaştırılması incelenmiştir. Bedensel etkinliklerin, soyut fen kavramlarının anlaşılmasını kolaylaştırdığı ve öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığı belirlenmiştir (Karataş & Özdemir, 2020; Şahin, 2018). Beden eğitimi, fen bilgisi kavramlarının deneyim yoluyla öğrenilmesinde etkili bir araç olarak görülmektedir (Özçelik, 2019). Disiplinler arası yaklaşım ise öğrencilerin bilişsel ve motor becerilerinin eş zamanlı gelişimini desteklemektedir (Yılmaz & Korkmaz, 2021). Öğretmenlerin, fen bilgisi ve beden eğitimi derslerinde iş birliği yaparak entegre ders planları hazırlamaları önerilmektedir (Kaya & Çelik, 2017). Müfredat tasarımında disiplinler arası entegrasyonun artırılması ve somut deneyimlere daha fazla yer verilmesi gereklidir (Demirtaş & Arslan, 2019). Okul yönetimlerinin de öğretmenlere materyal ve zaman desteği sağlaması önem taşımaktadır (Yıldırım, 2020). Gelecekteki araştırmaların, farklı yaş gruplarında disiplinler arası öğrenmenin etkisini incelemesi tavsiye edilmektedir (Erdoğan & Işık, 2021).

Anahtar Kelimeler: fen bilgisi eğitimi, beden eğitimi, disiplinler arası öğretim, somutlaştırma, deneyimsel öğrenme

Kaynakça

Başaran, M., & Sarı, M. (2017). Fen bilgisi öğretiminde somutlaştırma yöntemlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(190), 147-162.

Beers, S. Z. (2011). 21st century skills: Rethinking how students learn. Corwin Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school. National Academy Press.

Cohen, D. K., & Ball, D. L. (1999). Instruction, capacity, and improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(4), 313-331.

Çetinkaya, H. (2012). Fen bilgisi öğretiminde kuvvet ve hareket konularının öğretimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 74-82.

Çetinkaya, İ. (2012). Hız ve ivme kavramlarının öğretiminde etkinlik önerileri. *Fen Bilimleri Dergisi*, 18(2), 45-56.

Demirtaş, H. (2017). Fen bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yöntemlerinin uygulamalı olarak kullanılması. *İlköğretim Online*, 16(1), 254-265.

Demirtaş, H., & Arslan, M. (2019). Disiplinlerarası eğitim programları ve müfredat geliştirme. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(3), 345-362.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Erdoğan, M., & İspir, B. (2019). Okul çağı çocuklarında fiziksel aktivitenin dolaşım sistemi üzerine etkileri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 10(3), 120-130.

Erdoğan, M., & İspir, S. (2019). Egzersiz sonrası fizyolojik değişikliklerin öğrencilere öğretilmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 15(3), 121-130.

Erdoğan, A., & Işık, S. (2021). Farklı yaş gruplarında disiplinler arası öğrenmenin etkileri. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 120-135.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.

Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. Holt, Rinehart and Winston.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.

Jensen, E., & Kummer, T. (2007). The importance of integrating physical activity into the classroom. *American Journal of Health Education*, 38(3), 124-128.

Jenkins, E. W. (2009). *Teaching and learning about science in the 21st century: An ecological view*. Springer.

Kaya, F., & Karadağ, S. (2018). Fen bilgisi öğretiminde bedensel etkinliklerin kullanımı: Kuvvet ve hareket konusu örneği. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 55-67.

Kaya, N., & Çelik, A. (2017). Disiplinlerarası iş birliği: Fen ve beden eğitimi öğretmenleri perspektifi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 89-102.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Koç, A. (2017). Beden eğitimi derslerinde denge eğitiminin önemi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 65-72.

Koç, M. (2017). Denge ve koordinasyon becerilerinin geliştirilmesi: Beden eğitimi ve spor uygulamaları. *Akademik Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(2), 95-102.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Argümantasyon Öğretiminin Öğrencilerin Maddenin Tanecikli Yapısı ve Çözünme Konularına İlişkin Kavramsal Anlayışları Üzerine Etkisi

Hacer Mutluer ¹ & Jale Çakıroğlu ¹

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Bilimsel okuryazarlık, fen bilimleri eğitiminin hedefleri bağlamında değerlendirilen en temel kavramlardan biridir (Norris ve Phillips, 2003). Söz konusu bireylerden beklenen özellikler; bilimsel konular hakkında eleştirel bakış açısına sahip olabilme günlük yaşam deneyimlerinde bilimsel süreç becerilerini kullanabilme ve bilimsel kavram, ilke, yasa ve teoriler üzerine doğru anlayışa sahip olabilmektir (Rubba ve Anderson, 1978). Belirtilen özellikler değerlendirildiğinde, kavram öğrenmenin bilimsel okuryazarlık için oldukça önemli olduğu açıktır. Bir başka deyişle, öğrencilere uygulanacak öğretim tasarısının, kavramsal değişim perspektifi çerçevesinde şekillendirilebilmesiyle bilimsel okuryazarlık mümkündür (Treagust ve Duit, 2008).

Kavramsal değişim yaklaşımı, kavram yanlışlarını ortadan kaldırmak ve bilimsel doğruluğu olmayan bilgileri yeni bilgilere uyum sağlayacak şekilde değiştirerek anlamlı öğrenmeyi sağlamak için ön bilgileri dikkate almaktır (Smith vd., 1993). Zihinsel yapıda köklü biçimde yerleşmiş kavram yanlışları, değişime karşı güçlü bir direnç sergiler ve bilimsel bilginin öğrenimini önemli ölçüde engeller (Osborne ve Wittrock, 1983). Dolayısıyla, öğrencilerde var olan kavram yanlışlarının belirlenip ortadan kaldırılması, kavramsal öğrenme ve başarı açısından oldukça önemlidir (Nakhleh, 1992). Griffiths vd. (1988), kavram yanlışlarının giderilebilmesi için, öncelikle bu yanlışların belirlenmesi, ardından da uygun öğretim stratejilerinin uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, bilimsel bilginin derin kavramsal anlaşılmasını destekleyen argümantasyon, etkili öğretim stratejilerinden biri olarak öne çıkmaktadır.

Öğrencilerin derinlemesine düşünerek, rekabetsiz bir ortam içerisinde fikirlerini özgürce açığa çıkarmalarına olanak tanıyan argümantasyon, kavram yanlışlarının giderilmesine elverişli bir öğrenme ortamı sağlayarak, kavramsal anlamayı derinleştirmede önemli bir rol üstlenir (Simon vd., 2006). Alan yazında, argümantasyon sürecini, argümanın yapısını ve sürecin analizine ilişkin çeşitli modeller yer almaktadır. Bu modeller arasında Toulmin (1958) tarafından geliştirilen “Toulmin Argümantasyon Modeli”, fen eğitimi alanındaki araştırmalar için en uygun model olarak kabul edilmekte (Aldağ, 2006) ve bu çalışmada da argümantasyonun teorik çerçevesini şekillendirmektedir.

Toulmin (1958), fen eğitiminde argümantasyon sürecini destekleyen, aynı zamanda sürecin analizini fen eğitimcileri için kolaylaştıran bir yapı sunmuştur. Buna göre, bir argümanın temel bileşenleri iddia, veri, gerekçe, destekleyici, çürütücü ve niteleyici öğelerinden oluşmaktadır.

Alan yazında, argümantasyonun kavramsal anlayışı geliştirdiğini gösteren bulgular olmasına rağmen (Uzuntiryaki Kondakci vd., 2021), etkin argümantasyon öğretiminin fen derslerine yeterince entegre edilmemiştir; dahası, fen eğitiminde sınıf içi argümantasyon ortamı sağlayan etkinliklerin (Osborne vd., 2004) etkileri, özellikle kimya öğretimi bağlamında, sınırlı düzeyde incelenmiştir (Erduran, 2019). Kimya kavramlarının soyut ve karmaşık doğası ile bu kavramların makroskopik, mikroskobik ve sembolik düzeylerde yorumlanma gerekliliği, öğrenciler için önemli öğrenme güçlükleri yaratmaktadır (Treagust vd., 2003). Bu durum, öğrencilerin temel kimya kavramlarını içeren “Maddenin Tanecikli Yapısı ve Çözünme (MTYÇ)” konusuna ilişkin çeşitli kavram yanlışlarına sahip olmalarına ve belirtilen kavramlara ilişkin konuları da anlayamamalarına neden olmaktadır (Hewson ve Hewson, 1984).

Alan yazında, bu konuya ilişkin argümantasyon temelli çalışmalarında sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, argümantasyonun kimya eğitiminde temel teşkil eden bu konuya entegre edilmesi, öğrencilerin kavramsal anlamalarını derinleştirme ve kavram yanlışlarını azaltma potansiyeli açısından oldukça değerlidir (Aydeniz, 2019).

Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin MTYÇ konusundaki kavram yanlışlarını tespit ederek, argümantasyon öğretiminin bu kavram yanlışları üzerindeki etkisini incelemektir. Amaç kapsamında çalışmanın araştırma problemleri;

- 7. sınıf öğrencilerinin MTYÇ konusuna ilişkin kavram yanlışları nelerdir?
- 7.sınıf öğrencilerinin MTYÇ konusundaki kavramsal anlayışları üzerinde, argümantasyon öğretiminin etkisi nedir?

Sınıf içi argümantasyon ortamı sağlayan etkinliklerin kavramsal değişim üzerindeki etkisini inceleyerek konuya ilişkin alan yazındaki eksikliğe katkıda bulunma, öğrencilerin MTYÇ konusuna ilişkin kavram yanlışlarını ortaya koyarak gelecek öğretim tasarımlarına katkı sağlama, fen eğitimcilerine yönelik etkin argümantasyon etkinliklerini içeren örnek ders materyalleri sunarak argümantasyona teşvik ve uygulanabilirliğini kolaylaştırma da rehber olma açısından, sunulan bu çalışma oldukça önemlidir.

Yöntem

Bu araştırmada, bağımsız değişken olan argümantasyon öğretiminin bağımlı değişken olan kavramsal anlama üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın doğası gereği, halihazırda var olan iki farklı grupta (deney ve karşılaştırma grupları) çalışıldığından araştırma deseni statik grup ön test-son test

olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2023-2024 öğretim yılında öğrenim gören iki farklı 7. sınıf oluşturmaktadır. Rastgele atama sonucu bir şube deney grubu (19 öğrenci), diğeri ise karşılaştırma grubu (16 öğrenci) olarak belirlenmiştir. Deney grubunda, maddenin tanecikli yapısı, saf madde ve karışımlar (MEB, 2018; 2024) konuları kapsamında dersler, Osborne vd. (2004) tarafından alan yazına kazandırılan sınıf içi argümantasyon ortamı sağlayan öğretim çerçeveleri (Kavram karikatürleriyle yarışan teoriler, İfadeler tablosu, Fikirler ve kanıtlarla yarışan teoriler, Bir argümanı yapılandırma, Tahmin et- gözle- açıkla) kullanılarak yürütülmüştür. Etkinlikler, Toulmin argüman modeli çerçevesinde hazırlanmıştır. Karşılaştırma grubunda ise fen bilimleri öğretmeni tarafından hali hazırda uygulanan; konu ve kavramların tanıtılması, ders kitabından konunun işlenmesi ve soru-cevap ile dersin değerlendirilmesi şeklinde tasarlanan bir ders işleyişinde aynı konular işlenmiştir. Her iki grupta da aynı konular, farklı öğretim yöntemleriyle, aynı öğretmen tarafından aynı sürelerde (28 ders saati) işlenmiştir. Çalışmanın birinci araştırmacısı uygulama sürecinde sınıfta gözlemci rolünde yer almıştır.

Araştırma öncesi, deney grubuna uygulanacak argümantasyon temelli etkinlikler her hafta birinci araştırmacı tarafından uygulayıcı öğretmene açıklanarak, sınıf içerisine nasıl entegre edileceğine dair detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Deney grubunda uygulamanın ilk haftasında öğrencilere argümantasyon kavramı ve süreci tanıtılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, 17 sorudan oluşan, iki-aşamalı teşhis testi olan “Maddenin Tanecikli Yapısı Kavram Testinin” ön test ve son test olarak gruplara uygulanmasıyla elde edilmiştir. Kavram testinin 7 sorusu Sarı (2014) tarafından geliştirilen “Maddenin Yapısı ve Özellikleri Kavram Testi”, diğeri ise Özalp (2008) tarafından geliştirilen “Maddenin Tanecikli Yapısı Testinden” alınmıştır. Oluşturulan kavram testinin araştırmacılar tarafından, madde analizi gerçekleştirilerek, ortalama madde güçlük indeksi değeri 0.44, madde ayırt edicilik indeksi ortalama ise 0.30 – 1.00 değer aralığında bulunmuştur. Testin KR- 20 değeri ise 0,92 olarak tespit edilmiştir. Böylelikle, test kullanılabilirlik açısından güvenilirdir. Katılımcıların araştırma öncesi ve sonrası kavram yanlışlarını tespit etmek amacıyla, kavram testine verdikleri yanıtların içerik- neden kombinasyonları ve ayrıca yüzdeleri tespit edilmiş ve bulgulardan katılımcı grupların kavram yanlışları nedenleri ile birlikte belirlenmiştir. Argümantasyon öğretimin etkililiğini istatistiksel olarak test etmek amacıyla, öğrencilerin testlerden aldıkları puanlar (her iki aşamada doğru ise tam puan- 1 puan, yalnızca bir aşama doğru ya da her iki aşamada yanlışsa puan alamama- 0 puan) parametrik ve non parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kavram testine yönelik içerik-neden yanıt kombinasyonlarının değerlendirilmesi sonucu, tüm katılımcıların öğretim öncesi ve sonrası MTYÇ konusuna yönelik tespit edilen 52 adet kavram yanlışsı üç ana başlıktadır; maddenin tanecikli yapısı, saf maddeler ve karışımlar. Temel nedenleri; taneciklere makroskopik düzey özellikleri yüklenilmesi, erimenin çözünme yerine kullanılmasıdır. Katılımcılarda sıklıkla karşılaşılanlar; maddenin tanecikli yapısında “Maddenin sıcaklığı düşerse



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

madde donar çünkü tanecikler donar ve soğur”, saf maddeler de “Element atomları, elementin tüm fiziksel özelliklerini taşır”, karışımlar da “Şeker, çevreden ısı alarak eriyerek suyla karışır.”

Öğretim sonrası tüm test maddelerinde, doğru içerik- neden kombinasyonlarının yüzdesi, karşılaştırma grubunda azalış gösterirken, deney grubunda artmıştır. Ancak, deney grubunda, bazı test maddelerinde doğru içerik- neden kombinasyonlarının yüzde oranı %47,37-26,32 değer aralığında kalarak; argümantasyon öğretiminin MTYÇ konusuna ilişkin kavramsal anlayışta müfredata dayalı öğretime kıyasla yeterli düzeyde başarı sağlamasına karşın tümüyle tatmin edici bir başarı sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani, argümantasyon öğretimi müfredata dayalı öğretime kıyasla, 7. Sınıf öğrencilerinin MTYÇ ilişkin kavram yanlışlarını büyük oranda ortadan kaldırmasına karşın tümüyle ortadan kaldırmamıştır.

Mann-Whitney U Testi sonuçlarında, öğretim öncesi grupların MTYÇ konusundaki kavramsal anlayış düzeyleri arasında fark olmadığı; öğretim sonrası deney grubu lehine anlamlı fark olduğu tespit edilerek, argümantasyon öğretiminin MTYÇ konusuna ilişkin kavramsal anlayışı geliştirmede daha etkili olduğu istatistiksel analiz raporlarıyla da desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: kavram yanlışlığı, argümantasyon öğretimi, maddenin tanecikli yapısı ve çözünme

Kaynakça

Aldağ, Ö. G. D. H. (2006). Toulmin tartışma modeli. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1), 13-33.

Aydeniz, M. (2019). Teaching and learning chemistry through argumentation.

Erduran, S. (2019). Argumentation in chemistry education: Research, policy, and practice. Royal Society of Chemistry.

Griffiths, A.K., Thomey, K., Cooke, B. & Normora, G. (1988). Remediation of student-specific misconceptions relating to three science concepts. JRST, 25(9), 709–719.

Hewson, P. W., & Hewson, M. G. A. B. (1984). The role of conceptual conflict in conceptual change and the design of science instruction. Instructional Science, 13(1), 1–13.

MEB. (2018,2024). Fen bilimleri dersi öğretim programıAnkara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Nakhleh, M. B. (1992). Why some students do not learn chemistry: Chemical misconceptions. Journal of Chemical Education, 69(3), 191–196.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Norris, S. P., & Phillips, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Sci. Ed.*, 87(2), 224–240.

Osborne, J., Erduran, S., and Simon, S. (2004). Ideas, evidence, and argument in science-in-service training pack. London: Nuffield Foundation.

Osborne, R. J. & Wittrock, M. C. (1983). Learning science: A generative process, *Science Education*, 67(4), 489-508.

Özalp, D. (2008). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı konusundaki kavram yanlışlarının ontoloji temelinde belirlenmesi.

Rubba, P. A., & Anderson, H. O. (1978). Development of an instrument to assess secondary school students' understanding of the nature of scientific knowledge. *Sci. Edu.*, 62(4), 449–458.

Sarı, A. (2014). Kavram haritası ve bilgisayar destekli öğretimin 7. Sınıf öğrencilerinin madde konusundaki kavram yanlışlarına etkisinin ontolojik açıdan incelenmesi.

Simon, S., Erduran, S., & Osborne, J. (2006). Learning to teach argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*, 28, 235–260.

Smith, E. L., Blakeslee, T. D., & Anderson, C. W. (1993). Teaching strategies associated with conceptual change learning in science. *JRST*, 126, 11.

Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument* (updated ed., 2003). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Treagust, D. & Duit, R. (2008). Conceptual change: A discussion of theoretical, methodological, and practical challenges for science education. *Cultural Studies of Science Education*.

Treagust, D. F., Chittleborough, G. & Mamiala, T. (2003). The role of submicroscopic and symbolic representations in chemical explanation. *International Journal of Science Education*, 25(11), 1353–1368.

Uzuntiryaki-Kondakci, E., Tuysuz, M., Sarici, E., Soysal C. & Kilinc, S. (2021). The role of the argumentation-based laboratory on the development of pre-service chemistry teachers' argumentation skills. *International Journal of Science Education*, 43(1), 30-55.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

The Impact of Engineering Design Instruction on Pre-service Science Teachers' NOE-Lesson Planning

Berna Aydoğan Durmuş¹, Jale Çakıroğlu¹ & Engin Karahan¹

¹ Science Education, Middle East Technical University

Problem Statement

STEM education has gained significant importance across both developed and developing nations (Moore et al., 2015), including the U.S., Australia, Canada, and Türkiye. In alignment with this global trend, The Framework for K-12 Science Education (NRC, 2012) and The Next Generation Science Standards (NGSS Lead States, 2013) emphasized the integration of engineering into science classrooms and highlight the interconnectedness of engineering with other STEM disciplines (Quinn, Schweingruber, & Keller, 2012). These frameworks place increased emphasis on engineering design which is advanced to the same level as scientific inquiry (NGSS Lead States, 2013). According to Bybee (2010), engineering design challenges (EDCs) at the K–12 level are advantageous for learners by providing the opportunity to acquire 21st-century skills, connect to other STEM disciplines, and learn about engineering professions. As a result, over the past 15 years, many countries including Türkiye have revised their science curricula to align with these global trends in STEM and engineering education.

The three recent Turkish Science Curricula (TSC) introduced in 2017, 2018 and 2024, place a strong emphasis on engineering and were designed to help students advance their engineering skills and practices (MoNE, 2017, 2018, 2024). As highlighted in these curricula, effectively teaching within science classes requires that science teachers comprehend the relationship between science and engineering. Teachers are expected to design instruction by taking into account the scientific inquiry and engineering design process (EDP) and enriching it with current teaching approaches and methods (MoNE, 2024). Therefore, they must have developed views about the nature of engineering (NOE) to effectively incorporate engineering into K-12 education (Irmak & Öztürk, 2022).

However, in the Turkish context, most teachers' lack of expertise and knowledge in engineering education and the EDP might be a barrier to include NOE in science instruction (Mesutoğlu, 2017). Therefore, it is crucial to prepare pre-service science teachers (PSTs) being capable of efficiently integrating the EDP with science education and having adequate NOE views since they will execute



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

future science teaching (Koculu & Topçu, 2022; Irmak & Öztürk, 2022). Therefore, their naïve NOE views cause a need for teacher training in engineering (Marti et al., 2018).

According to Deniz and others (2020), explicit-reflective NOE teaching should purposefully call learners' attention to pertinent NOE aspects and urge them to change their NOE views in light of their experiences. In line with this perspective, in the present study, engineering design instruction (ENDI) based on the explicit instruction of NOE and EDCs with the EDP phases was prepared for the pre-service middle school science teachers (PMSTs). The ENDI is different from other teacher training programs in engineering in several ways. First, it aims to enhance PMSTs' competence in teaching NOE in terms of both having explicit instruction of NOE and EDCs with the EDP phases. Second, it supports PMSTs in planning for the NOE implementation in their future classrooms in order to contribute to the literature from a new perspective. To examine their planning for NOE integration, lesson plans used in prior Nature of Science (NOS) studies (Bilican et al., 2012) serve as an effective tool. Therefore, this study is significant for the teacher education programs to develop their curricula to enhance PMSTs' NOE views through the ENDI and to prepare them to plan their NOE implementation in their future classrooms.

Thus, this study was designed to address the following research questions;

- How were the PMSTs' integration of the NOE in engineering design-based lesson plans changed through the ENDI?
 - What were the experiences of PMSTs in integrating NOE in engineering design-based lesson plans?

Method

A multiple case study in which each participant was considered as a case was conducted in the present study. The purposeful sampling was preferred to enlighten the research question. By considering two important criteria, six volunteered PMSTs were specifically chosen and assigned as; Case 1, Case 2, Case 3, Case 4, Case 5, and Case 6. Their demographics and preferences for teaching engineering in their future science classes were collected before starting the study.

The PMSTs were asked to prepare two engineering design-based lesson plans, serving as pre- and post-lesson plans, to investigate how they integrated NOE into their future classrooms. The lesson plans were prepared based on the NOE instructional planning components: NOE objectives, NOE-integrated context, EDP, and NOE evaluation. Moreover, based on the feedback about the difficulties of PMSTs while writing their lesson plans, the researchers conducted post-interview via the “Interview Protocol for Views on NOE-Integrated Lesson Plans”, including six questions prepared by the researchers. In addition, at the end of each week in which the EDCs were implemented, PMSTs were



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

required to individually write a reflection paper, including four questions in each, in class to get what they learned about engineering, the EDP and NOE planning.

The ENDI lasted for 6 weeks (100 min/per week). Explicit NOE instruction was delivered through both theoretical and practice sessions in the ENDI. In the theoretical session, the PMSTs participated in the presentation and discussion on the NOE, covering general information about the place of engineering in the NGSS and the TSC, the explicit instruction of NOE aspects, the preparation of a pre-NOE-integrated lesson plan, and examination of an example of the NOE-integrated lesson plan. Feedback on their lesson plans was given using the “NOE-integrated Lesson Plan Analysis Categories”. In the practice session, the PMSTs worked in groups of three to participate in four different EDCs (Powered Car, Earthquake Resistant Building, Thermos, and A Football Helmet).

The lesson plans were analyzed using the deductive content analysis method. To guide this process, the researchers developed the rubric “The NOE-integrated Lesson Plan Analysis Categories” assessing each component of the lesson plan based on the inclusion of NOE aspects, drawing on the NOS-integrated lesson plan analysis categories proposed by Bilican (2014). Therefore, their lesson plans were categorized as exemplary (E), needs development (ND), and poor (P). Additionally, the responses of post-interview and reflection papers were used to support the analysis of the lesson plans.

Expected/Temporary Results

Regarding NOE objectives part, the half of the participants showed improvement in the demarcation criteria, empirical-basis, and criteria and constraints aspects. In terms of the NOE integrated context part, all participants showed improvement in at least one NOE aspect. For EDP part, only Case 4 showed improvement in the EDP steps by including all steps of the EDP. Regarding NOE evaluation part, Case 4 showed improvement for two NOE aspects; demarcation criteria, and criteria and constraints aspects by showing explicit reference to NOE. In summary, there was no substantial development on the PMSTs’ NOE planning through the ENDI. However, it can be stated that they were at the developing stage for the NOE lesson planning in the objectives, instructional strategies, and the evaluation parts for the demarcation criteria, and criteria and constraints aspects even a slight extent. This limited development may be attributed to the lack of a direct link between possessing informed NOE views and successfully implementing NOE instruction, as emphasized in the NOS literature (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000). Therefore, the ENDI may serve as a starting point for the teacher education programs aiming to adequately prepare PMSTs to teach NOE effectively.

Keywords: nature of engineering (NOE), engineering design instruction, science teacher education, nature of engineering planning, STEM education



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

References

- Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers' conceptions of the nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22(7), 665–701.
- Bilican, K., Tekkaya, C., & Cakiroglu, J. (2012). Pre-service science teachers' instructional planning for teaching nature of science: A multiple case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 468-472.
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30– 35.
- Deniz, H., Yesilyurt, E., Newman, S., & Kaya, E. (2020). Towards defining nature of engineering in the next generation science standards era. In V. L. Akerson & G. Buck (Eds.). *Critical Issues in STEM Education*. Springer.<https://www.springer.com/gp/book/9783030576455>
- Irmak, M. & Öztürk, N. (2022). Understanding preservice science teachers' views about engineers and engineering in an engineering-focused stem course. *European Journal of STEM Education*, 2022, 7(1), 07. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/12603>
- Koçulu, A. & Topçu, M.S. (2022). Exploration of pre-service science teachers' engineering design performance development. *European Journal of Education Studies*, 9(10), 46-55. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v9i10.4486>
- Marti, E. J., Kaya, E., Deniz, H., & Yesilyurt, E. (2018). Assessing high school science teachers' nature of engineering (NOE) perceptions with an open-ended NOE instrument (Fundamental). 2018 ASEE Annual Conference & Exposition, 2018, 1-35.
- Mesutoğlu, C. (2017). Developing teacher learning progressions for K-12 engineering education: Teachers' attitudes and their understanding of the engineering design. Published doctoral dissertation, METU, Ankara. <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12620956/index.pdf>
- Ministry of National Education (MoNE) (2017). Fen bilimleri dersi öğretim programı. Retrieved February 27, 2023, from mufredat.meb.gov.tr.
- Ministry of National Education (MoNE) (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı [Science Curriculum]. Retrieved February 27, 2023, from mufredat.meb.gov.tr.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ministry of National Education (MoNE) (2024). Fen bilimleri dersi öğretim programı [Science Curriculum]. Retrieved January 21, 2025 from <https://tymm.meb.gov.tr/>

Moore, T. J., Tank, K. M., Glancy, A. W., & Kersten, J. A. (2015). NGSS and the landscape of engineering in K-12 state science standards. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(3), 296–318.

National Research Council. (2012). A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas. Committee on a Conceptual Framework for New K-12 Science Education Standards. Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies.

NGSS Lead States. (2013). Next generation science standards: For states, by states. Washington, DC: The National Academies Press.

Quinn, H., Schweingruber, H., & Keller, T. (Eds.). (2012). A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas. Washington, DC: The National Academies Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Madde ve Isı Ünitesinde Geliştirilen Kavramsal Değişim Metinlerinin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi

Burcu Durduran Metin ¹ & Gülbin Özkan ¹

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Teknolojinin günden güne gelişmesiyle birlikte birçok yenilik de beraberinde gelmektedir. Sağlık, eğitim, ulaşım, eğitim gibi birçok alanda bu gelişmelerin etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Toplumların da bu değişimin ve ilerlemenin gerisinde kalmaması için bilim ve teknolojiyi yakından takip etmesi gerekir. Bilim ve teknolojiye ilerlemelerin hız kazanmasıyla, ortaya çıkan toplumsal ve küresel koşullar öğrenme yaklaşımları ve eğitim sisteminin dönüşümünü gerekli hale getirmektedir. (Aydede vd., 2010). Eğitim de teknolojinin hızla değişen yapısına toplumların uyum sağlamasında önemli bir rol oynamalıdır. Bilimdeki gelişmeler ile bu gelişmelerin bireylerin ve toplumların yaşamı üzerindeki etkisi fen bilimleri eğitiminin önemli başlıklarındandır. Teknolojik gelişmelerin olağanüstü bir hızla ilerlemesi, bireylerin dünyayı algılama, yorumlama biçimleri ve bilgiyi öğrenme deneyimleri her zamankinden daha karmaşık bir yapı kazanmasına neden olmaktadır. Bu durum bireylerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirmelerinde ve çevrelerini daha derinlemesine anlamalarında fen öğretiminin önemini daha görünür kılmaktadır. Bu bağlamda, fen bilimleri; insanın doğayı, çevresini ve bu ikisi arasındaki ilişkileri sistematik biçimde kavramasını sağlayan temel bir disiplin niteliği taşımaktadır. Dolayısıyla fen eğitimi, bireylerin bilimsel düşünme alışkanlıkları kazanmalarına ve yaşadıkları dünyayı iyi bir şekilde anlamlandırmalarına olanak sağlar.

Günümüzde geleneksel öğretim yöntemlerinin çağın getirdiği gereksinimleri karşılamada yetersiz kaldığı düşüncesiyle çağdaş öğretim yöntemleri benimsenmiştir. Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş (2006)'a göre geleneksel öğretim yöntemleri öğrencilerin düşünme, araştırma yapma ve sorgulama, problem çözme, eleştirel düşünme becerilerini yeterince geliştirememekte ve bilginin zihinde etkin bir biçimde inşa edilememesine neden olmaktadır. Ezbere dayalı öğrenme anlayışıyla yetişen öğrencilerin edindikleri bilgiyi kısa sürede unutmalarına ve bu şekilde okullarından mezun olmalarına ve dolayısıyla akademik başarılarının beklenen düzeye ulaşmamasına neden olmaktadır.

Kavramlar, bireyin zihinsel süreçlerinde nesne, olay ve ilişkileri anlamlandırmasına aracılık eden yapılandırılmış bilişsel unsurlardır (Klausmeier, 1992). Fen öğretiminin amacının kısaca öğrencilere günlük hayatta karşılaştıkları durumları öğrenme ortamında bir kez daha sunarak onların bu durumları



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bilimsel bir bakış açısıyla bakmalarını sağlamak aynı zamanda doğaya karşı merak duygusu oluşturarak sorgulayan, araştıran, üreten, düşünen bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda fen öğretimi amacına ancak derste verilen kavramların öğrenciler tarafından anlamlı şekilde öğrenmeleri ile ulaşacaktır. Soyut kavramların öğrenilmesi, somut kavramlara göre daha zorlu bir süreçtir (Anagün & Duban, 2016). Yapılan araştırmalar, fen eğitimindeki en önemli sorunlardan birinin artan kavram yanlışları olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrenmenin etkili ve kalıcı hale getirilmesinde bu yanlış ve öğrenme eksikliklerinin giderilmesi önem arz etmektedir. (Osborne & Freyberk, 1996). Kavramsal değişim metinleri, öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarını görünür kılar; bu yanlışları bilimsel doğrularla karşılaştırarak çelişkileri açığa çıkarır ve kavramsal anlamının kalıcı biçimde gelişmesine katkı sağlar (Kılıçoğlu, 2020).

Kavramsal değişimi destekleyici öğretimin yapıldığı sınıflarda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin, kavramla ilgili görüşlerinin ortaya çıkarılması oldukça önemlidir (Posner et al., 1982). Kavramsal değişim metinleriyle yapılan öğretimde sınıfın tartışmalara katılmasıyla bu görüşler kolayca ortaya çıkarılabilmektedir. Ayrıca, Guzetti ve diğerlerine (1997) göre, kavramsal değişim metinlerin okunması çok fazla zaman almadığından ve kalabalık sınıflar için uygulanması daha uygun olduğundan etkili bir tekniktir.

Bu çalışmanın amacı kavramsal değişim metinleri yöntemi esas alınarak öğrencilerin geleneksel yöntemden uzaklaşarak fen dersindeki Madde ve Isı ünitesini kavramsal değişim metinleri kullanıp uygulayarak yıllık planda yer alan uygun kazanımlara yönelik etkinlikler hazırlanarak öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini incelemektir. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın problemi: “Madde ve Isı Ünitesinde geliştirilen kavramsal değişim metinlerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi var mıdır?” şeklindedir.

Yöntem

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Yarı deneysel desende biri deney grubu diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunur ve bu gruplar yansız bir şekilde belirlenir. (Karasar, 2010). Araştırmanın örneklemini, aynı öğretmenin iki ayrı altıncı sınıfındaki toplam 45 öğrenci oluşturmaktadır. Gruplardan birisi rastgele deney grubu (24 öğrenci), diğeri ise kontrol grubu (21 öğrenci) olarak atanmıştır. Deney grubuna mevcut öğretim programındaki kazanımlar çerçevesinde araştırmacı tarafından hazırlanan Kavramsal Değişim Metinleri (KDM) yöntemi uygulanırken, kontrol grubuna sadece geleneksel öğretim yöntemleri (soru-cevap, düz anlatım) kullanılmıştır. Çalışmada araştırmacı, “maddenin tanecikli yapısı”, “birbiri içinde çözünmeyen sıvılar”, “yoğunluk” ile ilgili bazı yaygın kavram yanlışlarının üstesinden gelmek için kullanılabilecek kavramsal değişim metinleri sunmuştur. Araştırmacı tarafından yazılan metinler ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri derslerinde kullanabilecekleri bir formatta tasarlanmıştır. Bu materyaller öğrencilerin ifadelerine dayanan nitel



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

verileri içermektedir. Veri toplama aracı olarak öğretimden önce her iki gruba madde ve ısı ünitesinde geliştirilen Akademik Başarı Testi (ABT) uygulanmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek amacıyla Ayşe Nur Bahar (2021) tarafından geliştirilen Madde ve Isı Akademik Başarı Testi kullanılmıştır. Test, 2018 Fen Bilimleri öğretim programındaki “Madde ve Isı” ünitesinin kazanımları, MEB tarafından yayımlanan ders kitapları ve literatürde yer alan etkinlikler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Testte her kazanımı temsil edecek biçimde görsel destekli çoktan seçmeli sorulardan oluşan 20 madde yer almaktadır Uygulama süresi bittikten sonra son test olarak her iki gruba tekrar aynı test uygulanmıştır. Araştırmadan Elde edilen veriler, SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, Fen Bilimleri dersinde kavramsal değişim yaklaşımıyla öğretim yapılan deney grubunun akademik başarı puan ortalamasının ($\bar{X} = 45.62$), geleneksel öğretim yöntemiyle öğretim yapılan kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 31.90$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. ($t(43) = 5.601, p < .05$). Eğitim sisteminin günümüzde geleneksel yaklaşımlardan çağdaş öğretim yöntemlerine doğru evrildiği düşünülürse, öğretim süreçlerinde çağdaş yöntemlere öncelik verilmesi ve öğretmenlerin geleneksel yaklaşımlardan uzaklaşıp bu yeni yöntemlere dayalı öğretim faaliyetlerine yönelmelidir. Özellikle öğrencilerin aktif katılımını, problem çözme, sorgulama becerilerini ve kavramsal anlamalarını destekleyen öğretim yöntemlerinin öğrenme sürecine entegre edilmesi, fen eğitiminde kalıcı öğrenmeyi artırabilir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin öğrenme ortamlarını güncel öğretim yaklaşımlarıyla zenginleştirerek öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: fen bilimleri öğretimi, kavramsal değişim metinleri, akademik başarı

Kaynakça

Anagün, Ş. S., & Duban, N. (2016). Fen bilimleri öğretimi (2. baskı). Anı Yayıncılık. <https://www.turcademy.com/tr/kitap/fen-bilimleri-ogretimi-9876051700830>

Aydede, M. N., Kesercioğlu, T., & Arabacıoğlu, S. (2010). Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarında bilgisayar teknolojilerinin kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 7(1), 113–1123.

Bahar, A. N. (2021). Fen eğitiminde STEM entegreli argümantasyon temelli uygulamaların ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin madde ve ısı konusundaki başarılarına, girişimciliklerine ve motivasyonlarına etkisinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Guzzetti, B. J., Williams, W. O., Skeels, S. A., & Wu, S. M. (1997). Influence of text structure on learning counterintuitive physics concepts. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(7), 701–719.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kılıçoğlu, G. (2020). Kavramsal değişim metinleri. In T. Çelikkaya & Y. Akbaş (Eds.), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgilerde kavram öğretimi* (ss. 471–501). Nobel Yayıncılık.

Klausmeier, H. J. (1992). Concept learning and concept teaching. *Educational Psychologist*, 27(3), 267–286.

Osborne, R., & Freyberg, P. (1996). *Learning in science: The implications of children's science*. New Hampshire: Heinemann.

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211–227.

Yılmaz, H., & Huyugüzel Çavaş, P. (2006). 4E öğrenme döngüsü yönteminin öğrencilerin elektrik konusunu anlamalarına olan etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1), 2–18.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Fen Öğretiminde Analoji Kullanımının Fen Dersine Yönelik Tutuma Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması

Jülide Yazıcı ¹ & Erol Taş ²

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Giresun Üniversitesi

² Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Ordu Üniversitesi

Problem Durumu

Ülkemizde fen eğitimin hedeflerinin ilk sırasında öğrencilerin; üst bilişsel becerilerini kullanmalarına yönlendirilmeleri ve önceki öğrenmeleriyle ilişkilendirerek, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmeleri gelmektedir. Ayrıca küresel olarak gelişen ve sürekli değişen dünyaya uyum sağlamak için, eleştirel düşünen, problem çözebilen, işbirliği yapabilen ve etkili iletişim kurabilen, fen okuryazarı bireylerin, eğitimle kazandığı bilgileri kullanmasının yanı sıra yeni durumlara uyarlaması da beklenir (MEB, 2024). Fen okuryazarlığının boyutlarından birisi anahtar fen kavramlarıdır. Bu nedenle fen okuryazarı bireylerin, fen kavramlarını bilmesi, fenne karşı ilgi ve tutum geliştirebilmesi gerekir. Ancak fen derslerinin soyut kavramlar ve karmaşık zihinsel faaliyetler içermesinden dolayı, fen kavramların öğretimi zorlaşabilir ve öğrencilerde kavram yanlışlarına sebep olabilir. Alan yazın incelendiğinde; fen derslerinin içeriğinin genel olarak öğrenilmesi zor (Djudin ve Grapragasem, 2019) ve soyut kavramlar içermesinden dolayı (Haider ve Fölling-Albers, 2020); fen kavramlarının pek çoğuna dair öğrencilerin kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmektedir (Çalık, 2006). Bu nedenle fen derslerinde kavram yanlışlarının giderilerek, anlamlı öğrenmeyi ve kavramsal değişimi sağlayacak, bu sayede derse karşı tutumu olumlu yönde geliştirecek öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerekmektedir. Kavramsal değişimin gerçekleşmesini sağlayarak (Dagher, 1995; Chambers ve Andre, 1997; Taylor ve Coll, 1997) öğrencilerin akademik başarı ve derse karşı tutumlarını olumlu yönde arttıran öğretim yöntemlerinden birisi de analogilerdir (Wong, 1993; Brown, 1994; Gentner ve Holyoak, 1997). Analogiler sayesinde öğrencilerin kavramları yanlış öğrenmelerinin ve kavram yanlışlarının önüne geçilebilmektedir (Bilgin ve Geban, 2001). Bu sayede kavramsal değişimlerinde olumlu etkiler olup, fen bilgisi dersine yönelik merak ve ilginin yanı sıra derse karşı tutum ve motivasyonları da olumlu yönde artmaktadır (Nworgu ve Otum, 2013).

İlgili alan yazın incelendiğinde analoji yönteminin kullanıldığı araştırmaların çoğunluğunda öğrencilerin fen dersine karşı tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirtilmektedir (Harman, 2016). Ancak bu istatistiksel anlamlılığın düzeyinin belirtilmemesi, araştırma sonuçlarının yorumlanmasını zorlaştırmaktadır. Bu çalışma, analojiye dayalı öğretimin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öğrencilerin fen dersine yönelik tutumları üzerindeki genel etkisini belirlemek için bir meta-analiz yürüterek bu boşluğu gidermeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, analogi yönteminin kullanıldığı araştırmaların belirlenen moderatör değişkenler (çalışma eğitim seviyesi, konu alanı, müdahale süresi, eğitmen türü ve değerlendirme özellikleri vb.) doğrultusunda meta-analiz yöntemi ile sentezlenmesi ve bütüncül bir bakış açısıyla konu ile ilgili olarak birbiri ile tutarlı ve uyumlu sonuçların elde edilmesi hedeflenmektedir. Çalışmaların çoğunda analogi kullanımının öğrencilerin fen dersine karşı olumlu tutum geliştirmede ne kadar etkili olduğunun ortaya çıkarılmasının; gelecekteki araştırmacılara ve öğretmenlere aynı zamanda ders kitabı yazarlarına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının benzer çalışmalar yürütecek araştırmacılara geniş bir yelpaze sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçları özellikle bilinen kavramdan yola çıkılarak bilinmeyen kavrama ulaştıran analogilerin, program geliştiriciler tarafından daha sık kullanılmasını sağlayabilir. Ders kitabı yazarlarının, ders kitaplarında analogiye daha sık yer vermelerine katkıda bulunabilir. Fen bilgisi öğretmenlerini derslerinde analogi kullanmalarına teşvik edebilir.

Yukarıda ifade edilen durumlar bağlamında; bu meta-analiz çalışması aşağıdaki araştırma sorularını ele almayı amaçlamaktadır:

1. Analogiye dayalı öğretimin öğrencilerin fen dersine yönelik tutumları üzerindeki genel etkisi nedir?
2. Eğitim düzeyi, konu alanı, uygulama süresi, uygulayıcı ve ölçme-değerlendirme özellikleri gibi moderatör değişkenler bu etkiyi nasıl etkiler?

Yöntem

Bu çalışmada, bilimsel bilginin kümülatif olma özelliğinden yola çıkarak, fen eğitiminde analogi kullanımının öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarına etkisini inceleyen çalışmaların sonuçlarını, sistematik ve niceliksel bir şekilde, belirli istatistiksel veri analiz yöntemlerinin kullanılmasıyla birleştirerek, bu sonuçların genellenmesi amacıyla meta-analiz yöntemi kullanılmıştır (Wolf, 1986). Meta-analiz, istatistiksel tekniklere ve sayısal verilere dayanarak birbirinden farklı çalışmaların sonuçlarını bütünleştirerek sunan ve bu yönüyle diğer literatür tarama yöntemlerinden ayrılan nicel bir araştırma yöntemidir (Durlak ve Lipsey, 1991).

Verilerin Toplanması: Literatür taramasında meta-analize dahil edilecek çalışmaları belirlemek üzere altısı yurt dışı (ERIC, EBSCO, Science Direct, Web Of Science, Wiley Online Library ve PreQuest Dissertation and Theses), ikisi yurt içi (YÖK Ulusal Tez Merkezi ve ULAKBİM) olmak üzere toplam sekiz veri tabanı kullanılmıştır.

Literatür taramasında;

- “fen eğitimi” ve “analogi”,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- “fen eğitimi” ve “analojiksel akıl yürütme”,
- “fen eğitimi” ve “analojiksel düşünme”,
- “fen eğitimi” ve “analoji yöntemi
- “science education” and “analogy”,
- “science education” and “analogical reasoning”,
- “science education” and “analogical thinking”
- “science education” and “analog method” anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

Dahil Edilme Kriterleri

Meta-analize dahil edilen çalışmaların kriterleri aşağıda belirtilmiştir:

- 01.01.2006 ile 31.12.2020 yılları arasında yayımlanan çalışmalar sürece dahil edilmiştir. Ülkemizde 2006 yılında yapılandırmacı yaklaşım anlayışı benimsenmiş ve yeni öğretim programına göre sınıf içi etkinlikleri düzenlenmeye başlamıştır (Çepni, 2015). Bu nedenle 2006 yılı itibari ile çalışmalar sürece dahil edilmiştir.
- Çalışmanın uygulandığı örneklem grubunun ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinden olması,
- Çalışmanın tam deneysel veya yarı deneysel olması,
- Çalışmada etki büyüklüğü hesaplamaya uygun ön test ve son test verilerinin (örneklem, aritmetik ortalama, standart sapma, t ve p değerleri) olması,
- Çalışmanın fen öğretiminde analoji kullanmanın öğrencilerin derse karşı tutumunu inceliyor olması,
- Çalışmanın Türkçe veya İngilizce olması,
- Çalışma türünün yüksek lisans tezi, doktora tezi ya da makale olması,
- Bir çalışmaya tez veya makale biçiminde ulaşmak mümkün ise tezin tercih edilmesi, meta-analize dahil edilen çalışmaların diğer kriterleridir.

Dâhil edilme kriterlerini taşımayan çalışmalar; meta-analiz kapsamı haricinde tutulmuştur. Literatür taramasından ulaşılan çalışmalardan, dahil edilme kriterlerini karşılayan 21 bireysel çalışma meta-analize dahil edilmiştir. Bu meta-analiz çalışmasında, bireysel çalışmaların etki büyüklüğü ve genel etki büyüklüğü analizlerinde CMA yazılımı kullanılmıştır. Alt problemlerin her biri için heterojenlik analizi yapılarak; p ve Q değerlerine göre seçilecek genel etki modeline karar verilmiştir. Ayrıca meta-analiz çalışmasında, yayın yanlılığını tespit edebilmek için huni grafiği ve klasik güvenli N istatistiği kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

- Belirtilen anahtar kelimeler kullanılarak taranan sekiz ayrı veri tabanından ulaşılan çalışmalar, meta analize dahil edilme kriterlerine göre elenmiş ve bu kriterleri sağlayan 21 bireysel çalışma meta-analize dahil edilmiş ve belirlenen değişkenler kapsamında analiz edilmiştir. Fen



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öğretiminde analogi kullanımının, öğrencilerin fen dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılan bu meta analizde, dahil edilme kriterlerini sağlayan 21 bireysel çalışmadan elde edilen genel etki büyüklüğü Hedges $g = 0.627$ 'dir. Genel etki büyüklüğü değerine (Hedges $g = 0.627$) bakılarak; fen dersinde analogi kullanımının fen dersine yönelik tutuma etkisinin olumlu yönde ve orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, analogilerin fen derslerinde öğretmen ve öğretim üyeleri tarafından daha uzun süreli kullanılması gereğini ortaya çıkarmaktadır. Sonuç olarak, okullardaki fen dersine yönelik tutumun olumlu yönde gelişmesi için analogi kullanımının artırılması büyük önem taşımaktadır. Fen öğretiminde analogi kullanımının fen dersine karşı tutum üzerindeki etkisinin olumlu yönde ve orta düzeyde olması nedeniyle, fen bilgisi öğretmenlerinin derslerde ünite ve konulara yönelik analogi kullanımlarının daha fazla ve daha uzun süreli olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmanın uygulama yılları değişkeninde; fen öğretiminde analogi kullanımının fen dersine yönelik tutuma etkisinin uygulama yıllarına göre değişkenlik göstermesi, öğretim programlarının hazırlanışında kullanılan öğrenme kuramları, stratejileri, yöntem ve tekniklerinin uygulama yıllarına göre değişikliğin temel sebebi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: analogi, fen eğitimi, meta-analiz, fene karşı tutum

Kaynakça

Bilgin, I. & Geban, Ö. (2001). Benzeşim (Analogi) yöntemi kullanarak lise 2. sınıf öğrencilerin kimyasal denge konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 26-32.

Brown, D.,E. (1994), Facilitating conceptual change using analogies and explanatory model. International Journal of Science Education, 16 (2), 201-214.

Çepni, S. (Ed.). (2015). Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi. Pegem Akademi. Ankara.

Çalık, M. (2006). Bütünleştirici öğrenme kuramına göre lise 1 çözeltiler konusunda materyaller geliştirilmesi ve uygulanması. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Chambers, S.,K. & Andre, T. (1997). Gender, prior knowledge, interest, and experience in electricity and conceptual change text manipulations in learning about direct current, Journal of Research in Science Teaching, 34: 107–123.

Dagher, Z. (1995). Review of studies on the effectiveness of instructional analogies in science education. Glen S. Aikenhead (Ed.), Science Education 79(3): 295-312.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Djudin, T.& Grapragasem, S. (2019). The use of pictorial analogy to increase students' achievement and its retention of physics lessons of direct current. *Jurnal Penelitian Fisika dan Aplikasinya (JPFA)* 9 (2), 140-151.DOI: 10.26740/jpfa.v9n2.p140-151.

Durlak, J.A., Lipsey, M.W. (1991). A practitioner's guide to meta-analysis. *American Journal of Community Psychology*, **19**, 291–332. <https://doi.org/10.1007/BF00938026>

Gentner, D. & Holyoak, K. J. (1997), “Reasoning and learning analogy”, *American Psychologist* 52 (1) 32-34.

Haider, M. & Fölling-Albers, M. (2020). Auswirkungen von analogiemodellen auf den aufbau konzeptuellen wissens im sachunterricht der grundschule – beispiel stromkreis. *Unterrichtswiss*, 48: 469- 491. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00077-5>

Harman, G. (2016). 5. sınıf “yaşamımızın vazgeçilmezi: elektrik” ünitesinde kullanılan analojinin öğrenci başarısı, tutum, zihinsel modelleme ve kavram yanlışları üzerine etkisi. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Samsun.

Taylor, N., & Coll, R. (1997). The use of analogy in the teaching of solubility to pre-service primary teachers. *Australian Science Teachers' Journal*,43(4), 58-64.

Wolf, F. (1986). *Meta-Analysis: Quantitative methods for research synthesis*. California, ABD: Sage Publications. 65 s.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). Fen bilimleri dersi öğretim programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Talim Terbiye Kurulu.

Nworgu, N.L.& Otum, V.V. (2013). Effect of guided inquiry with analogy instructional strategy on students acquisition of science process skills. *Journal of Education and Practice*, 4 (27).

Wong, E. D. (1993), Understanding the generative capacity of analogies as a tool for explanation, *Journal of Research in Science Teaching*. 30 (10), 1259-1272.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

2024 Fen Bilimleri Öğretim Programında Sürdürülebilir Yaşam Odaklı Öğrenme Çıktılarını Destekleyen Pedagojik Yollar ve Uygulama Örneği

Ayşe Sipahi ¹& Bilge Can ¹

¹ Fen Bilgisi Öğretmenliği, Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüz dünyasında çevresel sorunlar, iklim değişikliği, doğal kaynakların tükenmesi, biyolojik çeşitliliğin azalması ve ekolojik dengenin bozulması gibi küresel ölçekte yaşanan tehditler, sürdürülebilir bir yaşam anlayışını zorunlu kılmaktadır (UNESCO, 2020). Bu durum, bireylerin yalnızca çevreye duyarlı davranışlar sergilemelerini değil, aynı zamanda yaşam biçimlerini çevresel, ekonomik ve sosyal sürdürülebilirlik ilkeleriyle uyumlu hâle getirmelerini gerektirmektedir (Tilbury, 2011). Dolayısıyla, sürdürülebilir yaşam becerilerinin erken yaşlardan itibaren kazandırılması, çağdaş eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri haline gelmiştir. Eğitimdeki bu dönüşüm, bireylerin doğa-insan-teknoloji etkileşimini kavrayarak bilinçli kararlar alabilmelerini ve yaşadıkları çevreye karşı sorumluluk geliştirmelerini desteklemeyi amaçlamaktadır (Sterling, 2014).

Bu bağlamda Fen Bilimleri dersi, öğrencilerin çevresel farkındalık kazanmaları, bilimsel düşünme becerilerini geliştirmeleri ve sürdürülebilir yaşam anlayışını içselleştirmeleri açısından merkezi bir konuma sahiptir. Disiplinin doğası gereği, öğrenciler bilimsel bilgiyi yalnızca teorik düzeyde öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda bu bilgiyi günlük yaşamda karşılaştıkları çevresel sorunlara çözüm üretmede kullanmayı öğrenirler (Aydın & Kılıç, 2021). Bu nedenle fen eğitimi, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'nin (SKH) eğitim boyutunda hayata geçirilmesinde anahtar rol oynamaktadır (UN, 2015).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenen 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, sürdürülebilir yaşam bilincini merkeze alarak öğrencilerin çevreye duyarlı, bilimsel düşünme becerisine sahip ve toplumsal sorumluluk bilinci gelişmiş bireyler olmalarını hedeflemektedir (MEB, 2024). Ancak alanyazına bakıldığında, programın bu yöneliminin sınıf içi uygulamalara nasıl yansıtılacağı, öğretmenlerin sürdürülebilir yaşam odaklı öğrenme çıktılarının gerçekleşmesi için hangi pedagojik yaklaşımları benimsedikleri ve bu hedeflere uygun öğrenme ortamlarını nasıl tasarladıkları konusunda sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir (Bozkurt & Yılmaz, 2022; Keleş, 2020).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu nedenle, 2024 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın sürdürülebilir yaşam odaklı öğrenme çıktılarını destekleyen pedagojik yolların belirlenmesi, hem programın etkililiğini değerlendirmek hem de öğretim uygulamalarına rehberlik etmek açısından önem arz etmektedir. Özellikle, fen bilimleri öğretmenlerinin sürdürülebilir yaşam bilincini destekleyen etkinlikleri nasıl planladıkları, hangi öğretim stratejilerini tercih ettikleri ve öğrencilerin bu süreçlerde nasıl aktif rol aldığı konuları, programın başarıyla uygulanabilmesi açısından kritik öneme sahiptir (Ünal & Erdoğan, 2023).

Dolayısıyla, bu çalışma; 2024 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nı sürdürülebilir yaşam perspektifinden pedagojik olarak incelemeyi, programın bu boyutunu güçlendirecek öğretim yaklaşımlarını ortaya koymayı ve alana özgü bir uygulama örneği üzerinden somutlaştırarak fen eğitimi alanına katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından eylem araştırması deseni ile yürütülmüştür. Eylem araştırması, öğretim sürecinde belirlenen bir probleme yönelik çözüm geliştirmeyi, uygulamayı ve süreçte meydana gelen değişimleri sistematik biçimde gözlemlemeyi amaçlayan döngüsel bir süreçtir (Yıldırım & Şimşek, 2022). Araştırmanın temel amacı, 2024 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda yer alan sürdürülebilir yaşam odaklı öğrenme çıktılarını destekleyecek pedagojik yaklaşımları belirlemek ve bu yaklaşımları sınıf içi uygulama örneğiyle somutlaştırmaktır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024 Fen Bilimleri Öğretim Programı'na (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024) göre öğrenim görmekte olan ortaokul 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulama, 7. sınıf öğretim programında yer alan “Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm” adlı 7. ünitenin ikinci bölümündeki öğrenme çıktıları temel alınarak hazırlanmıştır. Bu öğrenme alanında öğrencilerin; doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımını açıklamaları, geri dönüşüm ve yeniden kullanımın çevresel etkilerini tartışmaları, atık yönetimi ve enerji verimliliği konusunda bilinç geliştirmeleri beklenmektedir (MEB, 2024). Bu öğrenme çıktıları doğrultusunda geliştirilen etkinlikler, öğrencilerin bilimsel düşünme, problem çözme ve mühendislik tasarım becerilerini bütüncül biçimde desteklemeyi hedeflemiştir.

Uygulama süreci, ADDIE öğretim tasarımı modeli (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) temel alınarak yapılandırılmıştır (Molenda, 2003) Bu çalışmada planlanan döngüsel süreç şu şekilde açıklanabilir:

ANALİZ:

-Çalışma grubu

-Gereksinimler



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

-Öğrenme çıktıları

TASARIM:

-Temaya yönelik konu içerikleri

-Uygun yöntem ve teknikler

GELİŞTİRME:

-Problemi bulma

-Olası çözüm yolları

-En uygun çözüm fikri

-Çıktılar

UYGULAMA:

-Gerçek hayat problemi

-Olası çözüm yolları

-Prototip oluşturma

-Test etme

-Sonuçlar

DEĞERLENDİRME:

-Süreç ve ürün değerlendirmesi

Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve bulgular, temalar ve örnek öğrenci ifadeleri üzerinden yorumlanmıştır. Araştırma süreci boyunca ADDIE modelinin değerlendirme basamağı esas alınarak sürekli iyileştirme döngüsü işletilmiş, uygulama eylem araştırması çerçevesinde dinamik biçimde sürdürülmüştür. Bu yönüyle çalışma, 2024 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın sürdürülebilir yaşam bileşenlerinin sınıf içi öğretim süreçlerine nasıl entegre edilebileceğine ilişkin örnek bir model sunmaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmadan elde edilen bulguların, 2024 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın sürdürülebilir yaşam odaklı öğrenme çıktılarını sınıf içi uygulamalarla ilişkilendirmede önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir. Araştırma kapsamında ADDIE öğretim tasarımı modeli temel alınarak geliştirilen ve mühendislik tasarım süreci adımlarını içeren uygulama, öğrencilerin çevresel farkındalıklarını artırmanın yanı sıra doğal kaynakların verimli ve sorumlu kullanımına yönelik bilinç geliştirmelerine, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini etkin biçimde kullanmalarına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu uygulamanın, öğrencilerin sürdürülebilir yaşam alışkanlıklarını kalıcı davranış değişikliklerine dönüştürmede işlevsel bir öğrenme deneyimi sunduğu düşünülmektedir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sürdürülebilir yaşam temasını fen öğretiminde etkili biçimde kullanabilecekleri pedagojik stratejiler, etkinlik örnekleri ve uygulama modellerine ilişkin somut verilerin elde edilmesi beklenmektedir. Bu yönüyle çalışma, fen bilimleri öğretiminde sürdürülebilirlik anlayışının öğretim programı düzeyinden uygulama boyutuna taşınmasına katkı sağlayacak; aynı zamanda öğretmenlerin uygulama temelli öğretim tasarımı becerilerinin güçlenmesine ve öğretim süreçlerinin daha yenilikçi, katılımcı ve disiplinler arası bir yapıya kavuşmasına zemin hazırlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: sürdürülebilir kalkınma, iklim değişikliği, mühendislik tasarım süreci

Kaynakça

- Aydın, F., & Kılıç, M. (2021). Fen eğitimi yoluyla sürdürülebilir kalkınma farkındalığının geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(3), 755–772.
- Bozkurt, N., & Yılmaz, S. (2022). Fen öğretmenlerinin sürdürülebilir yaşam becerileri ve öğretim uygulamalarına yönelik görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 47(211), 189–206.
- Keleş, Ö. (2020). Sürdürülebilir çevre eğitimi ve fen dersleri: Türkiye örneği. *İlköğretim Online*, 19(3), 1563–1577.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Fen Bilimleri Dersi (İlkokul ve Ortaokul) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Molenda, M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. *Performance Improvement*, 42(5), 34–37.
- Sterling, S. (2014). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Schumacher Society Briefings. Green Books.
- Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning*. UNESCO.
- United Nations [UN]. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

UNESCO. (2020). Education for sustainable development: A roadmap. UNESCO Publishing.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Projesi Kapsamında Ortaokul Öğrencilerinin Kompostlama Yoluyla Organik Atıkların Geri Dönüşümüne Yönelik Bilgi ve Farkındalıklarının İncelenmesi*

Cansu Başak Uygun ¹, Serap Bilen ² & Merve Aytekin Bircan ²

¹ Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

² Toplum ve Bilim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Çevre eğitiminin başlıca unsurlarından biri olan geri dönüşüm, çevre sorunlarının giderilmesinde ve çevre bilincinin kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Ham maddeleri korumak, atık miktarını azaltmak ve enerji tasarrufu sağlamak geri dönüşümün temel gerekçeleri arasında yer almaktadır (Bilen, 2016). Cam, kâğıt, plastik, metal ve organik (biyobozunur) atıklar geri dönüştürülebilen atıklar olarak tanımlanmaktadır. Diğer atık türlerine kıyasla, organik atıkların %55.54 ile Türkiye’de en yüksek paya sahip olduğu düşünüldüğünde, organik atıkların yalnızca bertaraf edilmesi gereken atıklar değil, ekonomik, çevresel ve tarımsal açıdan değerli bir geri dönüşüm kaynakları olarak ele alınması büyük önem arz etmektedir. Ayrıca, düzenli depolama sahalarında organik atıkların anaerobik ayrışması toprak kirliliği ve sera gazı emisyonları sebebiyle çevresel sorunlara sebep olmaktadır (Sewak vd., 2021). Bu bağlamda, kompostlama organik atıkların yönetiminde kullanılabilecek çevreyle uyumlu ve düzenli depolamaya alternatif bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Bong vd., 2017; Kunt vd., 2020). Nitekim, 1 ton organik atığın geri dönüştürülmesi ile 440 kg kompost elde edilebilmektedir (T.C. Dışişleri Bakanlığı, t.y.). Kompostlama sürecinde organik atıklar, aerobik koşullarda mikroorganizmalar tarafından parçalanarak humus benzeri, besin açısından zengin bir ürün hâline dönüşmektedir (Bong vd., 2017). Böylece kompost, hem atıkların neden olduğu çevre kirliliğini azaltmakta hem de bitkisel üretimde kullanılabilecek doğal bir gübre alternatifi sunmaktadır. Bu yönüyle kompostlama kimyasal gübre kullanımını azaltırken, ürün verimini arttıran sürdürülebilir bir “kazan-kazan” pratiği olarak karşımıza çıkmaktadır (Bekchanov ve Mirzabaev, 2018).

Organik atıkların kompostlama yoluyla yönetimi hem merkezi (endüstriyel) hem de merkezi olmayan (evsel) ölçeklerde uygulanabilmektedir. Bu iki yöntemi karşılaştıran araştırmalar, çevresel etkiler bakımından özellikle enerji tüketimi ve sera gazı emisyonu üzerinde yoğunlaşmaktadır (Adhikari vd., 2013; Colón vd., 2010). Endüstriyel kompostlama ile kıyaslandığında, evsel kompostlamanın organik



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

atıkların yönetimi açısından özellikle iklim değişikliği ve ozon tabakasının incelenmesi gibi çevresel etkileri azaltmada önemli avantajlar sağladığı belirtilmektedir (Oliveira vd., 2017).

Kompostlamanın önemi ve avantajları düşünüldüğünde, çevre bilincinin bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Bu noktada, bireylere bu çevre bilincin kazandırılması ve geri dönüşüm ile ilgili farkındalığın artırılması adına toplumun her seviyesi için eğitim göz ardı edilmemesi gereken önemli bir yapı taşıdır. Nitekim, “organik atıkların kompostlaştırılmasına dair yasal düzenlemeleri toplumsal açıdan uygulanabilir hale getirmenin yolu çevre bilinci ve doğa sevgisi kazandıracak iyi bir eğitimden geçmektedir” (Ayvaz, 2020, s. 25).

Sınırlı çalışmanın olduğu ilgili literatür incelendiğinde, öğrencilerin geri dönüşüm konusunda, özellikle organik atıkların geri dönüştürülemeyeceği yönünde kavram yanılgılarına sahip oldukları görülmektedir (Akbulut vd., 2024; Kumaş vd., 2024). Konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olunmaması, geri dönüşüm uygulamalarını olumsuz etkileyebileceğinden, bu tür kavram yanılgılarının giderilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu noktada, bireylerde çevre bilincinin geliştirilmesi ve özellikle organik atıkların geri dönüşümü konusunda eğitim temelli yaklaşımların yaygınlaştırılmasının gerekliliği ortaya konulmaktadır.

Özellikle çocuklara yönelik bilinçlendirme faaliyetleri, geri dönüşümün yaygınlaşması açısından kritik bir adım olarak değerlendirilmektedir. Bu süreçte, öğrencilerin aktif olarak katılabileceği projelerin geliştirilmesi, desteklenmesi ve yaygınlaştırılması büyük önem taşımaktadır (T.C. Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2014). Atıkları evlerinde veya okullarında ayrıştırarak geri dönüşüme kazandıracak nesiller, ancak bilinçli, farkında ve bilgili çocuklardan oluşabilecektir. Bu bağlamda, bu proje öğrencilerin kompostlama yoluyla organik atıkların uygulamalı geri dönüşümünü doğrudan deneyimlemelerine olanak sağlayarak kalıcı öğrenme fırsatları yaratmada önemli bir potansiyel sunmaktadır (Kumaş vd., 2024). Proje kapsamında, öğrencilere farklı öğrenme ortamları sunularak onların kompostlama yoluyla organik atıkların geri dönüşümü konusundaki bilgi ve farkındalıklarının artırılması hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda, günümüz çocuklarının teknolojiye olan ilgisi dikkate alınarak, çevre eğitimi ile teknolojik uygulamalar bir arada kullanılmış ve öğrencilerin ilgisinin canlı tutulması sağlanmıştır. Kompostlama yoluyla uygulamalı geri dönüşüm çalışması bahçe ortamında gerçekleştirilerek, dış mekân deneyimsel öğrenme yaklaşımı ile öğrencilere kompostlama beceri ve bilgisi kazandırılması hedeflenmiştir. Ayrıca, elde edilen bilginin teknoloji entegrasyonu aracılığıyla gözden geçirilmesi de öğrenme sürecinin pekiştirilmesi açısından uygun görülmektedir (Hills ve Thomas, 2020).

Yöntem

Bu çalışma TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları tarafından desteklenen 224B442 numaralı Kompostla-Kodla! Projesi kapsamında yürütülmüş olup nicel araştırma yaklaşımına dayalı

ön test-son test deseninde tasarlanmıştır. Çalışmada, öğrencilerin kompostlama yoluyla organik atıkların geri dönüşümüne yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerinde proje uygulamaları aracılığıyla meydana gelen değişimleri belirlemek amaçlanmıştır. Proje etkinlikleri, beş gün süresince Orta Doğu Teknik Üniversitesi Toplum ve Bilim Merkezi'nde gerçekleştirilmiştir. Her bir uygulama gününe farklı bir okuldan gelen 6. sınıf öğrencileri katılmıştır. Toplamda beş farklı devlet okulundan 101 öğrenci (50 kız, %49.5; 51 erkek, %50.5) gönüllü olarak çalışmaya dâhil olmuştur. Etkinlikler sabah oturumlarında “kompostlama eğitimi”, öğleden sonra oturumlarında ise kompostlama temasıyla ilişkilendirilmiş “blok tabanlı kodlama” uygulamaları şeklinde yürütülmüştür. Proje kapsamında geliştirilen ve kullanılan değerlendirme aracı Ön-test (uygulama öncesi), Son-test 1 (kompostlama eğitimi sonrası) ve Son-test 2 (blok-tabanlı kodlama eğitimi sonrası) olmak üzere 3 kez ve her grup için ayrı ayrı uygulanmıştır.

Değerlendirme aracının ilk bölümü öğrencilerin okulu, sınıf seviyesi, cinsiyeti ve geri dönüşüm geçmişleri ile ilgili bilgileri elde etmek amacıyla geliştirilirken, ikinci bölümü ise farklı soru tiplerinden oluşan Kompostlama Bilgi ve Farkındalık Ölçeğini içermektedir. Ölçeğin 3., 4., 5., 6., 7., 8. ve 9. soruları 3'lü Likert tipi maddeler halinde öğrencilerin kompost ile ilgili bilgi ve farkındalıklarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 10. ve 11. sorular sırasıyla kapalı ve açık uçlu sorular olmakla birlikte, öğrencilerin kompostta kullanabilecekleri ve kullanamayacakları atıkları ayırt edebilmelerini; yeşil ve kahverengi organik atıklara örnekler verebilmelerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. 12. soru doğru/yanlış tipi bir soru olup, öğrencilerin kompostun temel bileşenleri ve kompost yaparken nelere dikkat edilmesi gerektiği bilgisine sahip olup olmadıklarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. 13. soruda ise öğrencilerin kompostlama sürecinde yer alan aşamaları doğru bir şekilde sıralayıp sıralayamayacakları değerlendirilmiştir. 14. soru olan son soruda ise öğrencilerin evde ve okulda kompost yapabilme/yapamama durumları değerlendirilmiş olup, ilgili gerekçeler takip eden açık uçlu soru aracılığıyla öğrencilerden elde edilmiştir. Elde edilen verilerde, kapalı uçlu sorulara verilen yanıtlar frekans analizleri ile betimleyici olarak incelenirken, açık uçlu soruların yanıtları içerik analizi yöntemi kullanılarak kodlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular, öğrencilerin verdikleri yanıtların tümünde tutarlı bir eğilim sergilediklerini göstermektedir. Ön-testte çoğunlukla düşük düzeylerde kalan yanıtlar, Son-test 1'de belirgin biçimde artış göstermiş, Son-test 2'de ise bu eğilim korunarak en yüksek düzeylere ulaşmıştır. Başlangıçta, öğrencilerin meyve-sebze kabukları gibi yaygın organik atıkları tanıdıkları ancak yaprak, saman ve talaş gibi atıklar konusunda bilgi eksikliği yaşadıkları görülmüştür. Ancak, uygulama sonrasında tüm organik atık türlerinde bilgi ve farkındalık düzeyinin belirgin biçimde arttığı saptanmıştır. Öğrencilerin başlangıçta sınırlı olan yeşil ve kahverengi atıklara örnek verme ve kompostlama adımlarını doğru sıralama becerilerinin de belirgin biçimde geliştiği, özellikle kahverengi atıklarda örnek çeşitliliğinin önemli ölçüde arttığı görülmektedir. Özellikle son testlerde yüksek puan alan katılımcı sayısındaki



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

artış bu ilerlemeyi desteklemektedir. Kompost yapabileceklerini söyleyen katılımcıların sayısındaki belirgin artış ise katılımcıların kompost yapmaya yönelik öz-yeterlik inançlarına katkı sağlandığını göstermektedir. Bulgular, öğrencilerin kompostlamaya yönelik olumlu gerekçelerinde belirgin bir artış, olumsuz gerekçelerinde ise dikkate değer bir azalma olduğunu göstermektedir. Bulgular düşünüldüğünde, kompostlama yoluyla uygulamalı geri dönüşüm eğitiminin ve blok-tabanlı kodlama yoluyla pekiştirme uygulamalarının öğrencilerin bilgi ve farkındalıklarında önemli rol oynadığı ve gelecek çalışmalar için bu tür etkinliklerin çevre eğitiminde daha yaygın şekilde uygulanmasının faydalı olacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: çevre eğitimi, organik atıkların geri dönüşümü, kompostlama, kodlama, ortaokul öğrencileri

* Bu çalışma TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları tarafından desteklenen 224B442 no’lu Kompostla-Kodla! projesinin sonuçlarının bir bölümünden özetlenmiştir.

Kaynakça

- Adhikari, B., Trémier, A., Barrington, S., Martinez, J., & Daumoin, M. (2013). Gas emissions as influenced by home composting system configuration. *Journal of Environmental Management*, 116, 163–171. DOI: 10.1016/j.jenvman.2012.12.008
- Akbulut, H., Kale, İ., & Sağır, Ş. (2024). Geri dönüşüm konusu ile ilgili ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 7(1), 12–25.
- Ayvaz, M. (2020). Evde kompost yapmak: Toplumsal ve yönetsel açıdan bir değerlendirme. In O. İlhan, & D. Kural (Ed.), *KompostKent-Şehirde kompost yapmanın yollarını arayanlar* (ss. 24–29).
- Bekchanov, M., & Mirzabaev, A. (2018). Circular economy of composting in Sri Lanka: Opportunities and challenges for reducing waste related pollution and improving soil health. *Journal of Cleaner Production*, 202, 1107–1119. DOI: 10.1016/j.jclepro.2018.08.186
- Bilen, S. (2016). ODTÜ’de organik artıkların geri dönüşümü: Kompostlama ve vermikompostlama. *ODTÜLÜ* (59), ss. 42–43.
- Bong, C., Lim, L., Ho, W., Lim, J., Klemes, J., Towprayoon, S., . . . Lee, C. (2017). A review on the global warming potential of cleaner composting and mitigation strategies. *Journal of Cleaner Production*, 146, 149–157. DOI: 10.1016/j.jclepro.2016.07.066



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Colón, J., Martínez-Blanco, J., Gabarrell, X., Artola, A., Sánchez, A., Rieradevall, J., & Font, X. (2010). Environmental assessment of home composting. *Resources, Conservation and Recycling*, 54, 893–904. DOI: 10.1016/j.resconrec.2010.01.008

Hills, D., & Thomas, G. (2020). Digital technology and outdoor experiential learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20(2), 155–169. DOI: 10.1080/14729679.2019.1604244

Kumaş, P., Küçük, Z., & Yıldırım, G. (2024). Geri dönüşüm konusunda farkındalık oluşturma: Kompost örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1032–1054. DOI: 10.24315/tred.1415225

Kunt, M., Gürbüzler, D., Erkal, İ., & Yıldırım, K. (2020). 6. Türkiye Çevre Durum Raporu. Ankara: Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, ÇED, İzin ve Denetim Genel Müdürlüğü.

Oliveira, L., Oliveira, D., Bezerra, B., Pereira, B., & Battistelle, R. (2017). Environmental analysis of organic waste treatment focusing on composting scenarios. *Journal of Cleaner Production*, 155, 229–237. DOI: 10.1016/j.jclepro.2016.08.093

Sewak, A., Kim, J., Rundle-Thiele, S., & Deshpande, S. (2021). Influencing household-level waste-sorting and composting behaviour: What works? A systematic review (1995-2020) of waste management interventions. *Waste Management & Research*, 39(7), 892–909. DOI: 10.1177/0734242X20985608

T.C. Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2014). Ulusal geri dönüşüm strateji belgesi ve eylem planı 2014-2017. <https://webdosya.csb.gov.tr/db/ugds/ustmenu/ustmenu615.pdf>

T.C. Dışişleri Bakanlığı. (t.y.). Sıfır atık tanıtım kitapçığı. http://www.mfa.gov.tr/site_media/html/sifir-atik/ek-3.pdf



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmen Adaylarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Uygun Sarmal Dijital Fen Hikayeleri Hazırlama Deneyimi

Umut Korkulu ¹, Ömer Aras ¹, Sibel Sadi Yılmaz ²& Deniz Karaca ¹

¹ Sınıf Öğretmenliği, Kafkas Üniversitesi

² Temel Eğitim Bölümü, Kafkas Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde gelişen bilişim iletişim teknolojileri pek çok alanı etkilediği gibi, duygu düşünce ve deneyimlerin aktarılma yollarını da etkilemiştir. Bilişim iletişim teknolojilerinin öğrenme ortamına ve öğretim programına uygun şekilde uyarlanması önerilmesine rağmen başarılı şekilde yeteri kadar uyarlama çalışmalarının yapıldığı söylenemez (Kocaman-Karaoğlu, 2015). Eğitim çalışmalarında hikayelerin kullanılması etkili yöntemlerden biridir. Hikayelere ses ve görsel efektlerin aktarılması dijital ortama taşınması sonunda dijital hikayeler ortaya çıkmıştır. Bireyin, dijital hikâye oluşturması hem bireyin teknoloji kullanım becerisine katkı sağlamakta hem de oluşturacağı içerikteki bilgiyi kendince anlamlı şekilde pekiştirmesine katkı sağlamaktadır (Gömlüksiz, Pullu, 2017). Ülkemizde fen eğitimi alanında dijital hikâye çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu söylenebilir (Çakı, Çam, 2024). Fen bilimleri, soyut olarak tanımlanan kavramların öğrencilerin anlamlı şekilde öğrenmesini sağlamak için farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması açısından oldukça elverişli bir derstir. Bu yöntemlerden biri de derslerde hikayelerin kullanılmasıdır, bilimsel bilgilerin hikâye içine yerleştirilmesi sonucunda ortaya çıkan bilimsel hikayelerin (Turan, Sözer, 2025) ilkökul düzeyinde somut işlemler döneminde olan öğrencilerin, fen konularına dikkatini çekmesi açısından etkili olabilir. İlkokul öğretmenlerinin bilimsel içerikli dijital hikayeleri hazırlayabilmesi için fen alan bilgisi, teknoloji kullanım becerisi ve anlatım becerisinin oldukça iyi olması gerekmektedir. Bunun için de lisans düzeyinde alınan eğitim ve mesleki yaşantısında aldığı hizmet içi eğitimlerin yeterli düzeyde olması gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının 3. Sınıf fen bilimleri dersi kapsamında “Dünyamızı keşfedelim” (3. Ünite) ve “Işığın Peşinde” (7. Ünite) üniteleriyle ilgili 3., 4., 5., 6., 7., 8., sınıf fen konuları da dikkate alınarak sarmal dijital fen hikâyesi oluşturmaktır. Bu çalışma ile öğretmen adaylarının dört temel becerisini geliştirmesi hedeflenmektedir, i- fen bilimleri derslerinde geçen kavramları, öğrencilerin anlayabileceği şekilde hikâyeleştirme becerisini kazanma, ii- hikaye sonlarına “hikaye değerlendirme soruları” hazırlayıp ekleyerek öğretmen adaylarının, ölçme değerlendirme becerilerinin gelişmesini sağlama, iii- öğretmen adaylarının, 2024-2025 öğretim programının



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bileşenleri kapsamında fen konularını hikayeleştirerek anlatma becerisini geliştirme, iv- dijital ortamda hikâye oluşturma programları hakkında bilgi ve beceri sahibi olmak. Ayrıca çalışma sonunda öğretmen adaylarının fen konularını hikayeleştirme sürecindeki deneyimleri doğrultusunda görüş ve önerileri incelenecektir.

Yöntem

Bu çalışma eylem araştırması desenlerinden olan geliştirici eylem araştırmasına göre yürütülmüştür. Bu çalışmada öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkı sağlayacak, öğretme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Eylem araştırması; belirli bir ortamdaki problem durumunun ortamda bulunan insanların iş birliği ile çözüme kavuşturması esasına dayanır. Kurt Levin (1940), “Eylem araştırması” sürecini; planlama, bilgi toplama ve eyleme geçme olarak ele almaktadır. Eylem araştırması sonunda, problemin ne derece çözüldüğü ve problemin çözümü için farklı alternatiflerin ele alınması açısından eleştirel yönü bulunmaktadır (Köklü, 2019).

Bu çalışmada sınıf öğretmeni aday öğrenciler aşağıdaki sıra ile dijital hikayelerini hazırlamışlardır.

- a. TYYMM fen bilimleri dersi 3. Sınıf ve 4. Sınıf konuları incelenmiş ve 4. Sınıf fen bilimleri ders kapsamındaki “Dünyamızı Keşfedelim” ve “Işığın Peşinde” üniteleri ile ilgili dijital hikâye oluşturmaya karar vermişlerdir.
- b. Fen bilimleri dersi 4. Sınıf kavramları belirlendi. Bunlar
 - Dünya’nın yapısı (hava küre, su küre, taş küre [iç çekirdek, dış çekirdek, manto], canlı küre, Dünya’nın dönme [gün kavramı] ve dolanma hareketi [yıl kavramı])
 - Doğal ışık, yapay ışık kaynakları, görmede ışığın rolü, ışık kirliliği
- c. 5.,6.,7.,8. Sınıf fen konuları gözden geçirilerek 4. Sınıf fen konuları ile 5., 6., 7., ve 8. Sınıf fen konuları arasında nasıl esnek bir geçişin yapılacağı üzerine fikir alışverişi yapıldı.
- d. Hikâye senaryoları yazılarak, dil anlatım ve kavramların doğru kullanılması yönünden alanında uzmanlardan destek alındı.
- e. Hikayelerin dijital ortama aktarılması için dijital hikâye oluşturma programları incelendi. Story Jumper ile hikâye senaryoları dijital ortama aktarıldı.
- f. Öğretmenlik uygulaması derslerinde ilkökul öğretmenlerinin ve ilkökul öğrencilerinin dijital hikayeleri okuyup görüş ve önerileri alındı.

Süreç sonunda öğrencilerin deneyimlerini karşılaştıkları sorunları, bu sorunlara çözüm yollarını nasıl buldukları hakkında sözlü görüşmeler yapıldı.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adayları bazı fen kavramları hakkında sarmal olacak şekilde öğretim programına uygun hikâye senaryosu oluşturacak derecede konuya derinlemesine hâkim olamadıklarını ve internetten destek aldıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları bildikleri fen kavramlarını hikâyenin bileşenleri şeklinde (mekân, kahraman ve olay) senaryo oluşturmanın zor olduğunu ve zaman alıcı olduğunu fark etmişlerdir.

Öğretmen adayları dijital hikâye oluşturma programlarını araştırma sürecinin eğlenceli geçtiğini senaryonun dijital ortama aktarma sürecinin zaman alıcı ve zor olduğunu fakat eğlenceli bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları teknoloji kullanım becerilerinin ancak deneyim yolu ile gelişebileceğini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak öğretmen adayları fen kavramları ile ilgili hikâye oluşturma sürecinin zor ve zaman alıcı olduğunu alan uzmanları tarafından fen kavramlarını içeren dijital hikayelerin hazırlanıp EBA da öğrenci ve öğretmenlerin erişimine sunulmasının daha faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları fen kavramları ile ilgili güncel ve dikkat çekici bilgilerin lisans eğitimleri sırasında daha etkili şekilde ele alınabileceğini buna yönelik fen alan bilgisine yönelik seçmeli derslerin açılmasının faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: dijital hikâye, fen eğitimi, sınıf eğitimi

Kaynakça

Kocaman-Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: dijital hikâye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 89-106.

Köklü, N. (2019). Eylem Araştırması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26(2), 357-365. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000478

Gömlüksiz, M. N., & Pullu, E. K. (2017). Toondoo ile dijital hikâyeler oluşturma sürecinin öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(32). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.

Çakı, M. N., & Çam, A. (2024). Fen eğitiminde dijital hikâye kullanımına ilişkin çalışmaların içerik analizi: Türkiye örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (72), 28-60.

Turan, S. D., & Sözer, M. A. (2025). Fen Bilimleri Derslerinde Hikayelerin Kullanılması: Bir Derleme Çalışması. *Asya Studies*, 9(32), 39-58.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğrenme Amaçlı Yazma Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Fen Başarısı ve Yazma Becerilerine Etkisi

Ebru Sivrikaya ¹ & Nevzat Yiğit ²

¹ Biyoloji Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Fen Bilgisi Öğretmenliği, Trabzon Üniversitesi

Problem Durumu

Toplumların gelişmesi için fen okuryazarlığına odaklanan fen eğitimi, fen öğrenilmesine imkân tanımaktadır. Fen okur yazar bireyler, yaşam boyu öğrenme için gerekli bilgi, beceri ve yetkinliklerle donanımlı bireylerdir. Eğitim sistemimizde yer alan yetkinliklerden biri de kavram, düşünce ya da görüşü sözlü ya da yazılı ifade etme olarak belirtilen dilsel etkileşimdir (MEB, 2024).

Bilimsel uygulamaların azlığı ve öğrenilen bilgilerin günlük yaşantı ile ilişkilendirme yetersizliği, araştırma ve sorgulamaya dayalı fen okuryazarlık becerilerini hedefleyen öğrenme programlarının sınıfa yansımalarını düzenleyen öğrenme ortamlarının gereğini ortaya çıkarmıştır (Akıncı vd., 2024; Demirbağ, Kınır, & Çepni, 2015).

Yaşamın erken dönemlerinden itibaren fen kavramları ile iç içe olan öğrenciler, okula başlamadan önce kendi bilişsel farklılık ve deneyimlerine uygun fikir ve inanışları içeren anlayışı, yaşantıları ile bütünleştirme yetersizlikleri dilin fen öğrenilmesinde sorun oluşturabileceğini göstermektedir (Atasoy & Küçük, 2020).

Alan yazında, bilimsel ifadelerle dil becerilerinin kullanımı arasındaki uyumsuzluk, öğrencilerin yazma uygulamalarındaki yetersizlikleri, yazmanın sadece değerlendirme aracı olarak görülmesi, araştırma, sorgulamaya yönelik sınıf içi uygulamaların yetersizliği, öğretim programının sınıf uygulamalarına yeterince yansıtılamaması, üst düzey becerileri geliştiren sınıf içi yazma uygulamalarındaki yetersizlikler dilsel etkileşimde yazma becerisi ile ilgili belirtilen sorunlardır (Chen vd., 2016; Karşı, Berberoğlu, & Çalışkan, 2019).

Fen okuryazarlığında dilsel etkileşimin sağlanabilmesi için öğrenme ortamlarında farklı öğretim yöntem ve teknikler tüm disiplinlerde uygulanmaktadır (Yaman & Hand, 2023). Araştırma sorgulama incelemenin dikkate alındığı, bütüncül bir kavramsal anlayışın ve üst düzey düşünme becerilerini



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

geliştiren farklı yöntem ve tekniklerden biri de “öğrenme amaçlı yazma” (ÖAY) uygulamalarıdır (Günel, 2009).

Yazma, öğrenilenler üzerine düşünme, düşündüklerini muhakeme ederek ifade etme ve deneyimleri gözden geçirme fırsatı vermesi, öğrencilerin süreçte kendi bilimsel gerçeklerini üretmesini, konu ile ilgili kavramları geliştirmesini, yeni öğrendiği bilgileri önceki öğrendikleri ile ilişkilendirerek içselleştirmesini sağlamaktadır (Alvi, İkbāl, Mesut, & Batool, 2016).

Alan yazında ÖAY uygulamalarının öğrenme çıktıları üzerinde faydaları bilinse de öğrencilerin öğrenme ve yazma sürecini nasıl gerçekleştirdiklerini ve bu süreci etkileyen faktörlerin tespit edilmesine ihtiyaç vardır. Yazmaya yönelik etkinliklerin uygulanma şekli, öğrencilerin süreçte yaşadıklarını belirlemeye yönelik çalışmalar daha azdır (Arslan & Benzer, 2022; İspir & Yıldız, 2021).

Alanyazın çalışmaları öğrenme ortamlarında öğrencilerin dilin bileşenlerinden olan yazma becerisi ile ilgili sorunlar olduğunu göstermektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde dilsel etkileşim becerilerinden yazma uygulamaları, beceri gelişimleri ve kavramsal öğrenmeyi temel alan bütüncül yaklaşım dikkate alınmaktadır. Araştırma ve sorgulamaya dayalı yaklaşımları temel alan zengin öğrenme ortamları oluşturarak fen okuryazar bireylerin yetiştirilmesini hedefleyen bu çalışmada, geliştirilen yazma uygulamaları Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde yer alan becerilerin kazandırılmasını destekleyerek kavramsal öğrenmeye fırsat oluşturmaktadır. Fen Bilimleri Öğretim Programının öğrenme ortamlarında nasıl yansıtılacağını göstermesi ve programın içselleştirebilmesi açısından öğretmenlere örnek teşkil etmesi açısından önemlidir. Araştırma ayrıca Türkçenin dil becerilerinden yazma becerisinin tüm derslerde uygulamalı bir şekilde gösterildiği disiplinler arası bir çalışmadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda uygulanan Dilimizin Zenginlikleri “Sözlük Özgürlüktür” Projesi (MEB, 2023) kapsamında uygulamalar içermekte olup sözlüğün kavramsal öğrenmede, öğrendiklerini transfer etmede ve yazma becerisini geliştirmede etkisi ortaya çıkarılmıştır. Türkçenin diğer derslerde de etkin kullanılacağını ve öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerinin geliştirilebileceğini göstermesi açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, 6. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan “Güneş Sistemi ve Tutulmalar, Vücudumuzdaki Sistemler, Kuvvet ve Hareket, Madde ve Isı” ünitelerindeki kavramlara yönelik Öğrenme Amaçlı Yazma (ÖAY) becerisini geliştirici uygulamaların öğrencilerin akademik başarıları ve yazma becerisi üzerine etkisini belirlemektir.

Yöntem

Bu çalışma karma araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırma problemlerinden “Fen bilimleri dersinde Öğrenme Amaçlı Yazma (ÖAY) etkinliklerinin fen bilimleri dersi başarısına etkisi var mıdır?” sorusu nicel yaklaşım “fen bilimleri dersinde uygulanan ÖAY’nin sürece yönelik öğrenci ve



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

uygulama öğretmeninin görüşleri nelerdir? sorusu nitel yaklaşım ışığında açıklanmaya çalışılmıştır. Karma yöntemde araştırmacıdan beklenen veri toplama, analiz etme ve bulguları dahil ederek, nitel ve nicel yöntemleri kullanarak çıkarımlarda bulunmaktır (Creswell & Plano-Clark, 2018).

Bu araştırma, Trabzon’da bir ortaokulda 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı’nda 6. sınıfında öğrenim gören toplam 49 öğrenci ve bir fen bilimleri öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın verileri çoktan seçmeli başarı testi, yazma tasarımları puanlama anahtarı, sınıf gözlem formu, öğretmen ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış mülakat ve alan notlarıdır.

Araştırma karma araştırma yöntemine bağlı olarak gerçekleştirildiği için araştırmanın nitel ve nitel boyutu farklı analiz süreçlerini içermektedir. Çalışma kapsamında akademik başarıların karşılaştırılması nitel olarak belirlenirken bu farkın nereden kaynaklandığını göstermek ve öğrencilerin yazmaya yönelik metinlerinin bu artışıdaki rolünü ortaya çıkarmak için nitel verilerden yararlanılmıştır. Fen başarısını ortaya koymak için başarı testinden, öğrenci yazma ürünlerinin değerlendirildiği rubrikten ve sınıf içi uygulamayı belirleyici gözlemlerden nitel veriler elde edilmiştir. Alan notları ve yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen nitel veriler ise, gözlem ve öğrencilerin yazma metinlerinden elde edilen bulguları desteklemek amaçlı kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerle yürütülen yarı yapılandırılmış mülakatlar uygulama sürecini daha detaylı ortaya koyabilmek içindir. Nitel aşamada ise ses kayıt cihazına alınan görüşmeler yazılı doküman haline getirilmiştir. Bu dokümanlar mülakat yapılan öğretmen ve öğrencilere okutulurken gerekli düzenlemeler yapılmış, son hale dönüştürülerek öğrenci ve öğretmenin onayı alınmıştır. Araştırma süreci 19 hafta sürmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları deney grubunda yapılan ÖAY uygulamalarının akademik başarıyı arttırdığını ve akademik başarının uzun süreçte yazma etkinliklerinden kaynaklandığını göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin yazma tasarımlarının süreç içerisinde geliştiği ve anlamlı farkın ortaya çıktığı görülmüştür. “Vücudumuzdaki Sistemler” ünitesine yönelik öğrenilenlerin farklı bir alana transferini ortaya çıkarma amaçlı geliştirilen sözlük hazırlama ile ilgili yazma tasarımına yönelik büyük etki düzeyinde anlamlı fark ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerin yazma tasarımlarında yazma becerisi ile fen başarısı arasında anlamlı ilişki belirlenmiştir. Yazma tasarımlarında farklı ünitelere yönelik kavramsal ilişkilendirme kurdukları, yetenekleri doğrultusunda farklı yazma türleri oluşturdukları, bilimsel süreç becerilerini ve yaratıcılık, eleştirel düşünme becerisi gibi üst düzey becerilerini geliştirdikleri görülmektedir. Yazma tasarımları, gözlem, öğrenci ve öğretmen ile yapılan görüşmeler ve araştırmacı alan notları (AAN), kavramsal ilişkilendirme yoluyla bütüncül öğrenme ve yazma becerisindeki gelişimi ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonucunda, yazma becerisi ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin ortaya çıktığı görülmüştür. ÖAY uygulamalarının akademik başarıyı arttırması ve yazma



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

becerisini geliştirmesi farklı disiplinlerdeki kavramlar arasında uzun süreç boyunca kavramsal ilişkilendirmeden kaynaklandığı belirlenmiştir (Sivrikaya vd, 2020; Sivrikaya, 2024).

Anahtar Kelimeler: fen bilimleri eğitimi, öğrenme amaçlı yazma, öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri, yazma becerisi

Kaynakça

Akıncı, B., Zengin, Y., Güler, Z., Demir, Ö., Uysal, A., Duman-Gerekten, A..., & Aydınbelge, M. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli matematik, fen bilimleri ve Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan becerilerin PISA yeterlik düzeyleri ile ilişkilendirilmesi. Ankara: Talim ve Terbiye İzleme ve Değerlendirme Başkanlığı.

Alvi, E., Iqbal, Z., Masood, F., & Batool, T. (2016). A qualitative account of the nature and use of self-regulated learning (srl) strategies employed by university students. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 39-59.

Arslan, K., & Benzer, E. (2022). Fen eğitiminde öğrenme amaçlı yazmaya yönelik yapılan ulusal ve uluslararası lisansüstü tezlere ait bir sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 47(210), 89-120.

Atasoy, Ş., & Küçük, O. (2020). Development of eighth grade students' epistemological beliefs through writing-to-learn activities. *Journal of Science Learning*, 3(2), 57-66.

Chen, Y. C., Hand, B., & Park, S. (2016). Examining elementary students' development of oral and written argumentation practices through argument-based inquiry. *Science & Education*, 25, 277-320.

Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2018). Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi (Y. Dede & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirbağ, M., Kınır, S., & Çepni, S. (2015). The relationship between prospective teachers' belief systems and writing-to-learn. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 423-442.

Günel, M. (2009). Bilişsel süreç ve ilköğretim bilim eğitiminde öğrenme aracı olarak yazma. *İlköğretim Online*, 8(1), 200-211.

İspir, B., & Yıldız, A. (2021). Türkiye'de öğrenme amaçlı yazma hakkında yapılan araştırmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(41), 3396-3447.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Karlı, N., Berberoğlu, G., & Çalışkan, M. (2019). Türkiye’de PISA fen okuryazarlık puanlarını yordayan değişkenler. Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi, 2(2), 38-49.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). Dilimizin zenginlikleri projesi. <https://arac.meb.gov.tr/www/dilimizin-zenginlikleri-projesi-uygulama-kilavuzu-ve-eylem-planlari-yayinlandi/icerik/606> adresinden 10 Şubat 2024 tarihinde erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Türkiye maarif modeli ilköğretim fen bilimleri dersi (3-8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talimve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Sivrikaya, E. (2024). Öğrenme Amaçlı Yazma Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Fen Başarısı ve Yazma Becerilerine Etkisi (Doktora tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon

Sivrikaya E., Yiğit, N., Alev, N., & Altun,T.(2020). Fen öğretiminde yazma becerisini geliştirici etkinliklere yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. VII. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (EJER 2020). Anadolu Üniversitesi, 10-13 Eylül, Eskişehir, 593-595.

Yaman, F., & Hand, B. (2023). Examining the link between oral and written reasoning within a generative learning environment: the impact of the science writing heuristic approach. International Journal of Science Education, 46(8), 750-772.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yapay Zeka Destekli Fen Bilimleri Öğretiminin Öğrencilerin Başarılarına Etkisi

Kevser Arslan

Fen Bilimleri Eğitimi, Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Gelişen teknolojiyle birlikte yapay zekâ uygulamaları, yaşamın hemen her alanında giderek daha fazla ön plana çıkmaktadır. Özellikle son yıllarda etkileşimli teknolojilerin hızlı bir biçimde gelişmesi ve yaygınlaşması, yapay zekâ temelli uygulamalara sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme ortamlarında değer kazandırmıştır. Eğitim ve öğretim süreçlerinde kişiselleştirilmiş ya da uyarlanabilir akıllı öğrenme sistemleri olarak kullanılan yapay zekâ uygulamaları, öğrenme deneyimlerini dönüştürmekte ve öğrencilere yenilikçi öğrenme ortamları oluşturmaktadır. Dönüştürücü bir güç olarak karşımıza çıkan yapay zeka, geleneksel yöntemleri geride bırakarak daha kişiselleştirilmiş etkin bir öğrenme süreci vaat etmektedir. Yapay zeka teknolojilerinin eğitim ve öğretim sürecindeki keskin etkisi yadsınamaz hale gelmiştir (Nguyen ve Tuamsuk, 2022). Gün geçtikçe yapay zeka teknolojilerinin eğitim alanıyla kesişmesi; öğretim yöntemlerini iyileştirme, kişiselleştirilmiş öğrenme ortamı sunma, öğrenciyi değerlendirme ve müfredat geliştirme noktasında çok sayıda fırsat sunmaktadır. Öğretim faaliyetlerini destekleyen, öğretim etkinliklerini artıran ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden bütünsel ve optimize bir deneyim yaşatmaktadır. Bununla beraber geleneksel öğrenme ve öğretme yöntemlerini revize edilmesi sürecinde büyük bir potansiyele sahiptir (Akyel ve Tur, 2024).

Öğrencilerin öğretim faaliyetlerini daha nitelikli hale getirme, müfredat ve içerikleri öğrencilerin ihtiyaçları temelinde özelleştirme ve öğrenmede kalıcılığın sağlanması noktasında avantajlara sahiptir (Chen vd.,2020). Öğrenme idari sorumlulukları otomatikleştirme ve gerçek zamanlı geri bildirim sağlama açısından farklılıkları ortadan kaldırır, daha kapsayıcı ve etkili bir öğrenme ortamına teşvik eder (Kamalov vd.,2023). Öğrenci performansı hakkında geri bildirim sağlayabilir, gelişim alanlarını vurgulayabilir ve özel gereksinimli öğrencileri destekleyebilir (Lampou, 2023). Yapay zekâ sistemleri, büyük öğrenci verileriyle çalışarak algoritmalar aracılığıyla önceden belirlenmiş prosedürler ve hedefler doğrultusunda kararlar üretmektedir (Mao vd.,2024). Bunun yanı sıra öğrencilerin öğrenme süreçlerini gözlemleyen, öğrenme performanslarını analiz eden ve ihtiyaçlara uygun yardım sağlayan bir öğretmen rolünü de üstlenebilir (Hwang vd., 2020). Öğretimi kolaylaştırmak ve öğrencilerin performansını geliştirmek için sınavlar oluşturarak öğrenme motivasyonunu artırır ve öğretmenlerin iş yükünü azaltabilir (Alier vd., 2024; Tashtoush vd., 2024).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Fen eğitimi ve yapay zeka birbirini tamamlayan iki güç haline gelmektedir. Öğrencilere fen bilimlerini anlamlandırma ve öğrenme süreçlerini kişiselleştirme potansiyeli taşımaktadır. Fen öğretim sürecinde etkili çözümler sunarak öğrencilerin feni anlamlandırmalarında önemli bir rol üstlenmektedir (Güler, 2024). Soyut kavramların somutlaştırılması ve öğrencilere aktif öğrenme deneyimi sunma noktasında katkıda bulunmaktadır (Alan, 2023). Fen bilimleri derslerinde öğrencilerin bilimsel kavramları derinlemesine anlamaları ve fene olan ilgilerinin artmasına fırsat sunmaktadır (Güneş ve Yılmazlar, 2025). Fen bilimleri öğrencilerin bilimsel düşünme, problem çözme ve araştırma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir ders olduğundan, yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarının bu ders özelinde uygulanması anlamlı bir yenilik alanı oluşturmaktadır. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin soyut kavramları daha somut deneyimlerle ilişkilendirmesini, bireysel öğrenme hızına göre ilerlemesini ve öğrenme motivasyonunun artmasını sağlayabilir. Bu bağlamda, yapay zekâ destekli fen bilimleri öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmada yapay zeka destekli fen bilimleri dersinin öğrencilerin başarılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desene dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul’da bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan toplam 60 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme çeşitlerinden olan kolay ulaşılabilir örnekleme tercih edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen katılımcılardan 30’u yapay zeka destekli fen bilimleri öğretiminin gerçekleştirildiği grubu; 30’u ise rutin fen bilimleri öğretiminin yapıldığı grubu oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak akademik başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Yapay zeka destekli fen öğretimin gerçekleştirildiği ve rutin fen öğretiminin yapıldığı her iki gruba da akademik başarı testi ders uygulaması öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Bir gruba yapay zeka destekli yaklaşımları uygulanırken; diğer gruba ise doğrudan anlatım, soru ve cevap yaklaşımları uygulanmıştır. Daha sonra yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Çalışmada başarı testinden elde edilen veriler bir istatistik paket programına aktarılarak analiz edilmiştir. Başarı testinin analizi gerçekleştirilirken; verilerinin analiz öncesinde verilerin normal dağılım gösterme ve göstermeme durumları incelenmiştir. Normal dağılım gösterdiği belirlenen başarı testi verilerine parametrik testler uygulanmıştır. Ortalama puan değerleri ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca başarı testinin puanlarının karşılaştırılmasında, bağımsız örneklem t-testinden faydalanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Bu doğrultuda, her bir katılımcının görüşleri irdelenmiş, benzer görüşler bir araya getirilmiş, benzer özellikleri genelleleyen kodlar oluşturulmuş ve belirlenen kodlar birbirine bağlanarak kategoriler belirlenmiştir. Son aşamada ise gerçekleştirilen kodlama işleminde ortaya çıkan kodların frekans değerleri yazılarak tablolastırılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular incelenmiş ve yorumlanmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapay zekâ günlük hayatımızın kusursuz bir şekilde entegre olmuştur ve öğrenme sürecini daha ilgi çekici ve verimli hale getirmeyi hedeflemektedir. Bu çalışmada öğretim sürecinde önemli bir konumda olan yapay zekanın fen bilimleri sürecindeki etkisinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Gerçekleştirilen çalışma sonucunda yapay zeka destekli fen bilimleri öğretiminin, fen bilimleri akademik başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Yapay zekâ uygulamalarıyla zenginleştirilmiş fen öğretimi, öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırmaktadır. Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim ortamlarına entegrasyonu, özellikle fen öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarını destekleyen yenilikçi bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, öğrenci görüşleri incelendiğinde yapay zekâ uygulamalarının öğrenciler tarafından eğlenceli, ilgi çekici ve motive edici bulunduğu görülmektedir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular, yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerin derse olan ilgilerini artırdığını ve öğrencilerin derse severek katılım sağladıklarını göstermektedir. Yapay zekâ uygulamalarının, öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağladığı, motivasyonlarını artırdığı, işbirlikçi öğrenme becerilerini geliştirdiği ve aktif bir öğrenme ortamı oluşturduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada, öğrencilerin yapay zeka uygulamalarını başka derslerde ve konularda kullanılması istediklerini ortaya konulmuştur. Çalışma sonuçları doğrultusunda, yapay zeka destekli fen öğretiminin geleneksel yöntemlere nazaran öğrencilerin fen bilimleri akademik başarılarına olumlu etkisi olduğu ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda yapay zeka uygulamalarının fen bilimleri dersinde öğrenci başarısını nitelikli bir noktaya taşımayı hedefleyen öğretmenler tarafından kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: teknoloji, eğitim, yapay zeka, fen bilimleri, öğrenci başarısı

Kaynakça

- Akyel, Y., & Tur, E. (2024). Yapay zekanın potansiyelinin ve eğitim bilimlerindeki uygulamalarının araştırılması ve araştırmalarda beklentiler, zorluklar ve gelecek yönelimleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1), 1-1. <https://doi.org/110.29299/kefad.1322341>
- Alan, B. (2023). Fen öğretiminde yapay zekâ ile belirlenen çoklu zekâ alanlarına göre hazırlanmış e-öğrenme ortamlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Alier, M., Peñalvo, F. J. G., & Camba, J. D. (2024). Generative Artificial Intelligence in Education: From Deceptive to Disruptive. International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence, 8(5), 5-14. <https://doi.org/10.9781/ijimai.2024.02.011>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. IEEE access, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/access.2020.2988510>

Güler, T. (2024). Yapay zeka ve fen eğitimi. Eğitim & Bilim 2024: İlköğretim ve Ortaöğretimde Fen Bilimleri Eğitimi, 7.

Güneş, L., & Yılmazlar, M. (2025). Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersinde Yapay Zekânın Entegrasyonuna Yönelik Algıları: Bir Fenomenolojik Çalışma. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(2), 520-540. <https://doi.org/10.29299/kefad.1587728>

Hwang, G. J., Xie, H., Wah, B. W., & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. Computers and Education: Artificial Intelligence, 1, 100001. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001>

Kamalov, F., Santandreu Calonge, D., & Gurrib, I. (2023). New era of artificial intelligence in education: Towards a sustainable multifaceted revolution. Sustainability, 15(16), 12451. <https://doi.org/10.3390/su151612451>

Lampou, R. (2023). The integration of artificial intelligence in education: Opportunities and challenges. Review of Artificial Intelligence in Education, 4, e15-e15. <https://doi.org/10.37497/rev.artif.intell.educ.v4i00.15>

Mao, J., Chen, B., & Liu, J. C. (2024). Generative artificial intelligence in education and its implications for assessment. TechTrends, 68(1), 58-66. <https://doi.org/10.1007/s11528-023-00911-4>

Nguyen, L. T., & Tuamsuk, K. (2022). Digital learning ecosystem at educational institutions: A content analysis of scholarly discourse. Cogent Education, 9(1), 2111033. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2111033>

Tashtoush, M. A., Wardat, Y., Ali, R. A., & Saleh, S. (2024). Artificial intelligence in education: mathematics teachers' perspectives, practices and challenges. Iraqi Journal for Computer Science and Mathematics, 5(1), 20. <https://doi.org/10.52866/ijcsm.2024.05.01.004>

Yılmaz, Ö. (2024). Personalised learning and artificial intelligence in science education: current state and future perspectives. Educational Technology Quarterly, 2024(3), 255-274. <https://doi.org/10.55056/etq.744>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğrenme Ortamları: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Algıları

Z. Melis Demir ¹, Mehmet Gültekin ² & Zeynep Kılıç ³

¹ Sınıf Öğretmenliği, ESOGU ÇOGEM Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

² Sınıf Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi

³ Sınıf Öğretmenliği, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

İlkokul Fen Bilimleri dersi, öğrencilerin doğayı keşfetmelerini, çevrelerini tanımalarını ve bilime karşı merak duygusu geliştirmelerini amaçlayan, gözleme, deneye ve araştırmaya dayalı bir derstir. İlkokul Fen Bilimleri dersinin başlıca amaçları, öğrencilerin doğayı anlamaları, bilimsel düşünme becerisi kazanmaları ve çevreye karşı duyarlı bireyler olmalarını sağlamaktır. Fen bilimleri dersi; konu kapsamı ve kazandırması beklenen beceriler açısından düşünüldüğünde, sınıf ortamı ile sınırlı değildir; çünkü sınıf ortamı öğretmen ve öğrenciler için sınırlayıcı olabilmektedir. Nitekim Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda Fen Bilimleri dersinde farklı öğrenme ortamlarının kullanılması önerilmektedir. Cumhuriyet tarihinden günümüze ilkökul Fen Bilimleri öğretim programlarında öğrenme-öğretme süreçleri incelendiğinde okul müzeleri, okul bahçeleri, yakın çevre, çeşitli kurum ziyaretleri, gözlem evi gibi farklı öğrenme ortamların kullanılmasının önemi vurgulanmaktadır (Kültür Bakanlığı, 1936; MEB, 1948; 2018; 2024).

İçeriği itibariyle Fen Bilimleri dersinde öğrenmenin farklı ortamlardan yararlanarak gerçekleştirilmesi öğrenme-öğretme sürecini zenginleştirmektedir. Konusunu doğadan ve yakın çevreden alması nedeniyle fen bilimleri öğretiminin çok farklı ve çeşitli öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Gürsoy (2018) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği araştırmasında okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen derslerin öğretmen adaylarının bilişsel, duyuşsal ve yaşam becerilerine katkılar sağladığını tespit etmiştir. Armağan (2015) ilkökul öğrencilerin okul dışı fen etkinlik sürecinde etkinliklerde yaratıcı ürünler ortaya koyduklarını, öğrencilerin bu dersleri çok eğlenceli bulduklarını, doğrudan deneyimler kazandıklarını, dersi daha çok sevdiklerini, ilgilerinin arttığı belirlemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin velileri ise okul dışı fen etkinlikler sayesinde öğrencilerin çevre bilinci kazandığını tespit etmiştir. Farklı öğrenme ortamlarının kullanılmasının öğrencilere sağladıkları katkılar araştırma bulgularıyla tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra Kaplan (2016)'ın öğrenme ortamları ile ilgili yaptığı araştırmada öğrenciler öğretmeni bilgiyi aktaran rolünde gördüklerini ve öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırmalar Fen Bilimleri dersinde farklı öğrenme ortamlarının kullanılmasının öğrenciler için katkılarını gösterirken aynı zamanda uygulamada eksiklikler olduğunu da gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının Fen Bilimleri dersi öğrenme ortamı algılarının belirlenmesinin önemli olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda ilkokulda Fen Bilimleri dersinin yürütücü olacak sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri dersi öğrenme ortamı algılarının belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada:

- Sınıf öğretmeni adaylarının Fen bilimleri dersleri için hangi öğrenme ortamlarının kullanılması gerektiği ve
- Bu öğrenme ortamlarını seçme nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Sınıf öğretmeni adaylarının Fen Bilimleri dersi öğrenme ortamı algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma sanat temelli araştırma olarak desenlenmiştir. Sanat temelli araştırmalarda katılımcılar olgular veya durumlar hakkındaki algılarını sanatsal bir şekilde sunarlar (Eisner, 2006, s. 11). Bu yollardan biri çizimlerdir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının yaptıkları çizimler ile fen bilimleri öğrenme ortamı algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcıları sınıf öğretmenliği lisans eğitimine devam eden 45 ikinci sınıf öğrencisidir. Katılımcılar ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Öğretmen adayları lisans birinci sınıfta zorunlu Temel Fen Bilimleri dersini almışlardır. Zorunlu olan Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları ve Fen Öğretimi derslerini ise henüz almamışlardır. Çalışma kapsamında, öğretim derslerinde içerikte öğrenme ortamları ünitesinin de olması nedeniyle öğretmen adaylarının henüz bu dersi almadan önce ne düşündüklerinin belirlenmesine çalışılmıştır. Araştırma verileri öğretmen adayların “Fen Bilimleri Öğrenme Ortamı” temalı çizimlerinden ve çizimleri ile ilgili açıklamalarından oluşmaktadır. Çizimler görsel içerik analizi ile analiz edilmiştir. Yazılı açıklamalar ise içerik analiz ile analiz edilmiştir. Güvenirlik için veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve puanlayıcılar arasındaki uyum düzeyleri hesaplanmıştır. Miles ve Huberman’ın (2002) güvenlik düzeyi formülüne (güvenirlik = görüş birliği/görüş birliği+ görüş ayrılığı) göre %86 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik düzeyi formülüne göre %70 ve üstü sonuçlar güvenilirlik için yeterli olmaktadır. Bu değer puanlayıcılar arasındaki uyumun yeterli olduğunu göstermiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada Fen Bilimleri dersi için en çok belirtilen öğrenme ortamı laboratuvar olmuştur. Bu bulgu literatürdeki araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Doğan (2015)’ın araştırmasında araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu tarafından bilim insanının laboratuvarda çalışan, önlüklü, gözlüklü, dağınık saçlı ve erkek bireyler olarak tasvir edildiğini tespit edilmiştir. Doğan’ın sonucu bu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmen adayları laboratuvarından sonra öğrenme ortamı olarak en sık yakın çevredeki doğal alanların (ormanlar, nehirler, göller vd.) ve okul bahçesinin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma kapsamında farklı öğrenme ortamlarından yararlanmanın öğrencilere gözlem yapma, deney yapma gibi temel bilimsel süreç becerilerini kazandırmasında ve fen bilimleri dersi konularının somutlaştırılması açısından önemli olduğu ifade ettikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: ilkokul fen bilimleri dersi, öğrenme ortamı, görsel içerik analizi

Kaynakça

- Armağan, B. (2015). İlkokul dördüncü sınıf fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: Bir eylem araştırması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye.
- Doğan, H. (2015). Farklı ülkelerden 11-13 yaş aralığındaki öğrencilerin bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Eisner, E. (2006). Does arts- based research have a future?. Studies in Art Education A Journal of Issues and Research, 48(1), 9-18.
- Gürsoy, G. (2018). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. Electronic Turkish Studies, 13(11).
- Kaplan, M. (2016). İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Düşünceleri. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama, (4), 77-92.
- Kültür Bakanlığı. (1936). İlkokul programı. İstanbul: Devlet Basımevi
- MEB. (1948). İlkokul programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- MEB. (2018). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokulla) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı.
- MEB (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli fen bilimleri dersi öğretim programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar), <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/fen-bilimleri-dersi>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2002). Reflections and advice. The qualitative researcher's companion, 393-397.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin STEM Semantik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Elif Pınar Kuzzu

Fen Bilgisi Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Bütünleşik gelişmeye odaklanan ve 21.yy becerilerinin ortaya çıkmasını sağlayan STEM yaklaşımının eğitimde önemli bir yeri vardır. Bu alanda eğitim almak ve STEM ile ilgili çalışmalarda yer almak öğretme ve öğrenme sürecini de etkilemektedir. 21. yüzyılın ve becerilerinin toplumsal anlamda hızla değişmesi, bilimsel okuryazarlığın ön planda olması ve teknolojinin eğitim sistemini yeniden şekillendirmesi ile dönüşüm mecburi bir süreç olmuştur. Dönüşüm sürecinde öne çıkan yaklaşımlardan biri de STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) eğitimi olmuş, bireylerin bilgi üreten, gözlem yapabilen ve problem çözebilen kişiler olarak yetişmelerini önemli kılmıştır. STEM eğitimi; disiplinler arası düşünme becerilerini geliştirerek fen, teknoloji, mühendislik ve matematiği bütünleştiren bir öğrenme ortamı sunar. Ancak bu sürecin etkili biçimde uygulanabilmesi, öğretmenlerin STEM yaklaşımına yönelik farkındalık, tutum ve algı düzeyleriyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin STEM kavramını nasıl anladıkları, bu eğitim yaklaşımını öğretim süreçlerine nasıl entegre ettikleri, STEM eğitiminde eğitim öğretim başarısının belirleyicisi olabilmektedir.

Fen bilgisi öğretmenleri, bilimsel düşünme, probleme dayalı öğrenme ve problem çözme becerilerini geliştirmede önemli bir görevini üstlendikleri için eğitimde kritik bir role sahiptir. Fakat Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde fen bilgisi öğretmenlerinin STEM uygulamalarına ve eğitimlerine katılım oranlarının düşük olduğu, bu alanda yeterli eğitim desteğine ulaşamadıklarını görmekteyiz. Bundan dolayıdır ki öğretmenlerin STEM semantik anlamsal algılarının hangi değişkenlere göre değiştiği ve farklılaştığının belirlenmesi, STEM eğitim yaklaşımının yaygınlaştırma sürecinde büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma, fen bilgisi öğretmenlerinin STEM eğitime katılım durumlarına göre STEM anlamsal algılarını inceleyerek, eğitim politikalarına ve öğretmen yetiştirme süreçlerine katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bu araştırmanın amacı; fen bilgisi öğretmenlerinin STEM anlamsal algılarını STEM eğitimi almaları ve STEM ile ilgili çalışmaları açısından incelemektir. Hem eğitime katılımları hem de çalışmalarda yer almaları ile yeni nesil öğrenme sistemlerine uyum sağlamaları kolay olacaktır. Bu sayede derslerde disiplinler arası çalışma oranı artmış olacak öğretmen ile birlikte öğrenciler de olumlu algılarda bulunacaktır. Sadece fen değil diğer alt boyutlar olan matematik,

mühendislik ve teknoloji alt boyutları ile ilgili çalışmalarda önemlidir yapılacak yeni çalışmalar ile bunlara yönelik semantik algıların artması da hedeflenmelidir.

Yöntem

Fen bilgisi öğretmenlerinin STEM anlamsal algılarını STEM eğitimi almaları ve STEM ile ilgili çalışmaları açısından incelendiği çalışmada; nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, mevcut durumun betimlenmesi ve değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konulması açısından uygun bir yaklaşımdır. Çalışmaya Erzurum ilinde farklı okullarda görev yapan 36 fen bilimleri öğretmeni katılmıştır. Araştırma STEM anlamsal algılarının ölçülmesi için "STEM Semantik Farklılık Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, STEM kavramına ilişkin öğretmen algılarını farklı boyutlarda (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) değerlendirmeye olanak tanır. Verilere anket yoluyla ulaşılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı ile t testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda elden edilen bulgulardan öğretmenlerin STEM eğitimi alma durumları ve STEM çalışmalarına katılma yönelimlerine göre semantik anlamsal algı puanları karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin cinsiyet, hizmet yılı, eğitim düzeyi gibi demografik değişkenler de incelenmiştir. Fen bilgisi öğretmenlerinin STEM eğitimine katılım düzeylerinin düşük olduğunu, STEM'in fen alt boyutuna ilişkin algılarının diğer alt boyutları olan teknoloji, matematik ve mühendisliğe göre yüksek olduğunu göstermiştir. Bu anlamda yapılacak çalışmalarda diğer üç disipline ağırlık verilerek alana katkı sağlanabilir; öğretmenlerin bu anlamda çalışmalara ve eğitimlere katılmaları teşvik edilebilir. Yeni nesil eğitim anlayışlarının eğitime entegrasyonu için öğretmenler motive edilebilir, eğitim almaları için gerekli materyal desteği, kurumsal eğitim desteği ve farklı disiplinlerdeki öğretmenlerin de sürece dahil olması sağlanabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda fen bilgisi öğretmenlerinin STEM eğitimine ve STEM ile ilgili çalışmalara katılım oranlarının düşük olduğu, katılan öğretmenlerin ise fen alt boyutunda yüksek düzeyde olumlu algılara sahip olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin STEM eğitimine katılımlarının düşük olduğu ve eğitime katılan öğretmenlerinde STEM anlamsal algı alt boyutlarından ise Fen alanında ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür (4.60). Öğretmenlerin STEM ile ilgili çalışmalara katılımlarının düşük olduğu ve çalışmalara katılanlardan ise STEM anlamsal algı alt boyutlarından Fen alanında ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür (4.67). Öğretmen STEM eğitim anlayışına yönelik hem eğitime katılma hem de çalışmalarda yer alma değişkenleri açısından da fen alt boyutunda yüksek algıya sahip olarak kendi disiplinlerine yönelik algılarını ortaya koymuşlardır. Öneri olarak öğretmenlerin eğitimlere yönlendirilmesi, fırsatlar sunulması ve bunun gibi yeni nesil öğrenme yaklaşımlarında desteklenmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: fen bilimleri, STEM, Algı, 21.yy becerisi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu. Scala Basım. <https://www.academia.edu/download/38515423/IAUSTEM-Egitimi-Turkiye-Raporu-2015.pdf>
- Balkaş-Yaşar, E. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin 21. Yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ve STEM tutumlarının incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi.
- Demirezen, S. (2024). Uzaktan eğitimle gerçekleştirilen tasarım temelli stem etkinliklerinin 21. yüzyıl becerileri gelişimine etkisi (Tez No. 855389) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakaya, F., Ünal, A., Çimen, O., & Yılmaz, M. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıkları. Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 5(1), 124-138.
- Verdi. E. (2024). Fen Bilimleri Öğretmen adaylarının STEM uygulamaları öz-yeterlik, STEM pedagojik alan bigisi ve mesleki gelişimlerinin incelenmesi (Tez No. 852040) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Xiaoqing, Z., & Rauf, R.A.A. (2023). Çin'deki fen bilimleri öğretmenlerinin STEM okuryazarlığı araştırması. Malezya Çevrimiçi Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(3), 1-14.

İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Kuvvet Kavramına İlişkin Zihinsel Modelleri: Sentetik Anlam Teorisi (Teori Benzeri Kavramsal Değişim Teorisi) Çerçevesinde Bir İnceleme

Suna Sezgin ¹, Melek Kılıç ¹ & Zeki Apaydın ²

¹ Sınıf Öğretmenliği, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

² Temel Eğitim Bölümü, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Fen eğitiminin temel amacı, öğrencilerin çevrelerinde gözlemledikleri fiziksel olayları bilimsel kavramlarla açıklayabilmelerini sağlamaktır. Ancak öğrenciler, özellikle soyut yapıya sahip fiziksel kavramları öğrenirken gözlem ve deneyimlerinden yola çıkarak kendi açıklama biçimlerini geliştirmekte, bu da sıklıkla bilimsel doğrulardan uzaklaşmalarına yol açmaktadır. Bu durum, fen öğretiminde en yaygın karşılaşılan sorunlardan biri olan kavram yanlışlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Kavram yanlışları yalnızca bilgi eksikliğinden değil, bireylerin dünyayı anlamlandırmak için oluşturdukları derin bilişsel yapılardan kaynaklanır. Bu yanlış anlamalar erken yaşlarda oluşmakta ve ilerleyen dönemlerdeki öğrenmeleri önemli ölçüde etkilemektedir.

Kuvvet kavramı, öğrencilerin hem günlük yaşamda sıkça karşılaştıkları hem de bilimsel olarak doğru biçimde anlamlandırmakta zorlandıkları temel fiziksel kavramlardan biridir. Öğrenciler, nesnelerin hareketini gözlemleyebilseler de bu hareketin nedenlerini ve kuvvetin etkisini soyut düzeyde açıklamakta güçlük çekerler. Literatürde yapılan araştırmalar, öğrencilerin kuvveti genellikle “hareketin nedeni”, “hareketi sürdüren enerji” veya “canlı bir güç” olarak tanımladıklarını göstermektedir (Duit & Treagust, 2012). Özellikle küçük yaş gruplarındaki çocuklar, hareket eden nesnelerin durmasını “kuvvetin bitmesi”, “nesnenin yorulması” veya “kuvvetin kaybolması” gibi antropomorfik ifadelerle açıklamaktadır. Bu açıklamalar, öğrencilerin kuvvet kavramını bilimsel açıklamalardan çok sezgisel düşünme biçimleriyle anlamlandırdıklarını göstermektedir.

Vosniadou’nun (1994, 2008) teori-benzeri kavramsal değişim kuramı, bu tür yanlış anlamaları bilgi eksikliğinden ziyade bireylerin dünyayı anlamlandırmak için geliştirdikleri çerçeve kuramları (framework theories) ile açıklar. Çocuklar, çevrelerinde gözlemledikleri olayları yorumlarken, kişisel deneyimlerinden yola çıkarak tutarlı ama bilimsel bilgiyle çelişen sentetik modeller (synthetic models) geliştirirler. Bu modeller, çocuğun bilişsel gelişiminin doğal bir ürünü olup, kavram yanlışlarının



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bişşsel olarak yerleşik hale gelmesine neden olur. Bu nedenle kavramsal değişim, yalnızca bilgi ekleme süreci değil, öğrencinin mevcut zihinsel modelini yeniden yapılandırma sürecidir.

Türkiye’de yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu kavramsal değişim süreçlerini ortaokul ve lise düzeyinde ele almıştır. Oysa kavram yanılgılarının temelleri çok daha erken yaşlarda, ilkokulun ilk yıllarında atılmaktadır. Erken dönemde geliştirilen sezgisel düşünme biçimleri, ilerleyen dönemlerde öğrencinin bilimsel kavramları anlamasını zorlaştırabilir. Bu nedenle, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin kuvvet kavramına ilişkin zihinsel modellerinin incelenmesi, fen öğretiminde kavramsal gelişimi destekleyecek öğretim stratejilerinin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırma, erken yaşta kuvvet kavramına ilişkin zihinsel modellerin belirlenmesi yoluyla kavramsal değişim sürecine ilişkin derinlemesine bir anlayış geliştirmeyi amaçlamaktadır. Böylece fen eğitiminin temellerinin atıldığı ilkokul döneminde, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini güçlendirmeye yönelik öneriler sunulabilecektir.

Yöntem

Bu çalışma nitel desenli durum çalışması (case study) olarak tasarlanmıştır ve veri toplama ile analiz süreci 4 haftalık bir zaman dilimi içinde tamamlanacaktır. Amaçlı örnekleme (purposive sampling) ile bir kamu ilkokulunda öğrenim gören 10–12 (tercihen 10) 2. sınıf öğrencisi seçilecektir. Katılımcılar, sınıf öğretmeni ve okul yönetimi ile koordinasyon sağlanarak farklı akademik düzeyleri temsil edecek şekilde seçilecektir. Veri toplama araçları ve uygulama

- Yarı yapılandırılmış görüşme formu (yaşa uyarlanmış): Vosniadou’nun kuvvete ilişkin örnek soruları temel alınarak sadeleştirilmiş 8–10 soru içerecek. Sorular görsel destek (resimler/karikatürler) ile sunulacak; her görüşme 15–20 dakika sürecektir.
- Çizim etkinliği: Öğrencilerden “Topu itince ne olur?” gibi yönergelerle göre kısa sürede (5–10 dk) çizim yapmaları istenecek; çizimler öğrencilerin zihinsel modellerini görselleştirmek için kullanılacak.
- Görev-temelli etkileşimler (mini-deneyler): Sınıf içinde basit malzemelerle (oyuncak araba, top, farklı yüzeyler vb.) 4–5 kısa görev uygulanacak; öğretmen/araştırmacı gözlem formu ile çocukların açıklamaları kaydedilecek.
- Gözlem notları ve ses kaydı: Bireysel görüşmeler ve görev sırasında ses kaydı alınacak; gözlemler not defterine geçirilecek.

Uygulama Takvimi (4 hafta)

- Hafta 1: İzin ve onay süreçleri (veli aydınlatma ve onam), pilot görüşme (1–2 öğrenci) ve araçların son düzenlemesi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Hafta 2: Bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler + çizim etkinlikleri (tüm katılımcılar; 2–3 gün).
- Hafta 3: Görev-temelli etkileşimler ve sınıf içi gözlemler (2–3 gün).
- Hafta 4: Kısa takip görüşmeleri (member check amaçlı, 5–10 dk), verilerin organize edilmesi ve transkripsiyon.

Veri Analizi

Veriler içerik/tema analizi yöntemiyle çözümlenecektir. Transkriptler ve çizimler, Vosniadou’nun kategorileri temelinde (bilimsel model, sentetik model, ön-bilimsel/naif model) kodlanacaktır. İki bağımsız kodlayıcı ile kodlama yapılacaktır ve kodlayıcılar arası güvenilirlik (ör. %80 üzerinde uyum) sağlanacaktır. Triangülasyon (görüşme + çizim + görev gözlemleri) ile bulgular güçlendirilecektir. Güvenirlik için tutanak/audit trail, araştırmacılar arası debriefing ve gerektiğinde danışman onayı kullanılacaktır.

Etik ve Pratik Hususlar

Velilerden yazılı onam, öğrencilerden sözlü onay alınacaktır; kayıtlar anonimleştirilecek ve güvenli depolanacaktır. Görüşmeler çocuk dostu bir dilde yürütülecek, gerekli molalar verilecek ve öğrencinin istememesi halinde herhangi bir aşamada çalışmadan çekilme hakkı korunacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin kuvvet kavramına ilişkin düşüncelerinin çoğunlukla günlük yaşam deneyimlerine dayalı sezgisel açıklamalar içerdiği ve bilimsel anlamdan uzak olduğu öngörülmektedir. Öğrencilerin büyük bir bölümünün kuvveti “hareketi sağlayan canlı bir güç” ya da “itme–çekme eylemi” şeklinde tanımlamaları beklenmektedir. Ayrıca nesnelerin hareketinin sürmesi için kuvvetin sürekli olması gerektiğini düşünen, durma durumlarını ise “kuvvetin bitmesi” ya da “nesnenin yorulması” gibi antropomorfik ifadelerle açıklayan katılımcıların bulunacağı tahmin edilmektedir. Elde edilecek verilerin, Vosniadou’nun teori-benzeri kavramsal değişim kuramını destekler biçimde, öğrencilerin mevcut bilgi yapılarının “sentetik modeller” aracılığıyla şekillendiğini ortaya koyması beklenmektedir. Çalışma sonucunda, kavram yanlışlarının erken yaşlarda belirlenmesinin, ilerleyen eğitim kademelerinde daha sağlam bilimsel temellerin oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca elde edilen bulguların, ilkokul fen öğretiminde kavramsal değişimi destekleyecek öğretim stratejilerinin geliştirilmesi için öğretmenlere somut öneriler sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: kavram yanlışlığı, kuvvet, zihinsel model, kavramsal değişim, Vosniadou, ilkokul öğrencileri



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Chi, M. T. H., & Roscoe, R. D. (2002). The processes and challenges of conceptual change. In M. Limon & L. Mason (Eds.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice* (pp. 3–27). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- diSessa, A. A. (2008). A bird's-eye view of the “pieces” vs “coherence” controversy (from the “pieces” side of the fence). In S. Vosniadou (Ed.), *International handbook of research on conceptual change* (pp. 35–60). New York, NY: Routledge.
- Duit, R., & Treagust, D. F. (2012). Conceptual change: Still a powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 34(3), 251–258. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.611149>
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4(1), 45–69. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90018-3](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90018-3)
- Vosniadou, S. (2008). *International handbook of research on conceptual change*. New York, NY: Routledge.
- Vosniadou, S., & Brewer, W. F. (1992). Mental models of the Earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24(4), 535–585. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(92\)90018-W](https://doi.org/10.1016/0010-0285(92)90018-W)
- Apaydın, Z. (2019). Kavramsal değişim kuramları bağlamında fizik öğretimi: Öğrenci anlayışlarının dönüşümü. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 132–148.
- Ayvacı, H. Ş., & Şenel, T. (2017). İlkokul öğrencilerinin kuvvet ve hareket konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 14(3), 75–89.
- Köse, S., & Coştu, B. (2011). Fen öğretiminde kavramsal değişim yaklaşımları ve uygulama örnekleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 225–242.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Dünyanın Şekline İlişkin Zihinsel Temsilleri ve Kavramsal Değişim Sürecinin İncelenmesi

Melek Kılıç ¹, Suna Sezgin ¹ & Zeki Apaydın ²

¹ Sınıf Öğretmenliği, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

² Temel Eğitim Bölümü, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Çocukların doğal dünyayı anlamlandırma biçimleri, onların bilimsel düşünme becerilerinin temellerini oluşturur. Erken yaşlardan itibaren bireyler, çevrelerinde gözlemledikleri olayları kişisel deneyimlerine dayanarak yorumlar ve bu yorumlar zamanla zihinsel temsiller şeklinde bilişsel yapılara dönüşür. Ancak, özellikle soyut fen kavramlarında bu temsiller çoğu zaman bilimsel açıklamalardan farklılık göstermekte ve hatta yer yer onlarla çelişmektedir. Dünya'nın şekline ilişkin kavram, bu duruma örnek teşkil eden en dikkat çekici olgulardan biridir diyebiliriz.

Çocuklar günlük yaşamda, düz bir yüzey üzerinde yürüdükleri ya da nesneleri “aşağıya doğru düşerken” gözlemledikleri için, dünyanın küresel bir forma sahip olduğu bilgisini kavramsal olarak benimsemekte zorlanabilmektedir. Bu durum, fen öğretiminde soyut kavramların aktarımında yaşanan bilişsel engellerin tipik bir örneğini oluşturur. Vosniadou (1992), zihinsel model kuramında çocukların bilimsel bilgiyi “boş bir zihinle” öğrenmediklerini, aksine önceden sahip oldukları varsayımlar, deneyimler ve kültürel etkiler aracılığıyla yeni bilgiyi anlamlandırmaya çalıştıklarını belirtmektedir. Bu nedenle çocukların zihinsel modelleri, çoğu zaman bilimsel gerçeklik ile gündelik deneyimin birleşiminden oluşan karma, “sentetik modeller” şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmanın problemi, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin dünyanın şekline ilişkin mevcut zihinsel temsillerini belirlemek ve yapılandırmacı bir öğretim süreciyle bu temsillerde meydana gelen kavramsal değişimi incelemektir. Alan yazında (ör. Kampeza & Ravanis, 2012; Nobes vd., 2003; Vosniadou & Brewer, 1992) erken çocukluk dönemine odaklanan çok sayıda çalışma bulunmakla birlikte, ilkokul çağındaki öğrencilerin zihinsel modellerinin öğretim süreciyle nasıl dönüşebileceğini derinlemesine inceleyen araştırmalar sınırlıdır. Bu durum, özellikle soyut astronomi kavramlarının pedagojik olarak nasıl yapılandırılabilirliğine ilişkin bir boşluk ortaya çıkarmaktadır.

Bu bağlamda, çalışma Kampeza ve Ravanis'in (2012) erken çocukluk düzeyinde yürüttüğü “Children's Understanding of the Earth's Shape” adlı modelden uyarlanmış etkinliklerle tasarlanmıştır



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ve araştırma, çocukların mevcut “düz dünya” algılarından “küresel dünya” anlayışına geçiş süreçlerini anlamayı, bu geçişi destekleyen öğretim unsurlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Özellikle hikâye temelli öğrenme, kültürel araç kullanımı (harita, küre vb.) ve grup tartışmaları gibi yapılandırmacı eğitim stratejilerin, kavramsal değişimi destekleme düzeyi bu araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin dünyanın şekline ilişkin zihinsel temsillerini belirlemek ve yapılandırmacı bir öğretim süreci aracılığıyla bu temsillerde meydana gelen değişimi incelemek amacıyla yürütülmüş temel nitel araştırma deseninde bir çalışmadır. Nitel araştırma yaklaşımı, bireylerin yaşantılarını, algılarını ve anlamlandırma biçimlerini derinlemesine incelemeyi hedeflediğinden, bu araştırmanın amacına uygun bir çerçeve sunmaktadır.

Çalışma, Samsun ilinde yer alan bir kamu ilkokulunda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcı seçiminde, araştırmanın amacına uygun olacak şekilde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yaklaşım, araştırmacıya belirli bir olguya ilişkin zengin veri elde etme imkânı tanır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formu, öğrencilerin dünyanın şekline ilişkin düşüncelerini, açıklamalarını ve zihinsel temsillerini ortaya çıkarmaya yönelik açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Görüşme soruları, literatürdeki benzer çalışmalar (Vosniadou & Brewer, 1992; Kampeza & Ravanis, 2012) incelenerek oluşturulmuştur. Öğrencilere “Dünya nasıl bir şekle sahiptir?”, “Bir kişi hep aynı yönde giderse nereye varır?” ve “Dünya’nın sonuna ulaşmak mümkün müdür?” gibi sorular yöneltilmiş; ayrıca öğrencilerden bu sorulara ilişkin çizimler yapmaları istenmiştir. Görüşmeler, birebir ortamda, ortalama 10–15 dakika sürmüş ve ses kaydı alınarak yazıya aktarılmıştır.

Araştırma iki aşamalı olarak yürütülmüştür. Birinci aşama, öğrencilerin mevcut zihinsel temsillerinin belirlenmesine yöneliktir. Bu aşamada, öğrencilerin açıklamaları ve çizimleri mevcut kavramsal yapıları anlamak için analiz edilmiştir. İkinci aşamada, Kampeza ve Ravanis’in (2012) erken çocukluk düzeyinde geliştirdiği “Dünyayı Dolaşan Bir Gezginin Hikâyesi” temalı öğretim etkinlikleri uygulanmıştır. Bu süreçte öğrenciler, hikâye bağlamında bir gezginin rotasını harita ve küre üzerinde takip etmiş, grup tartışmaları aracılığıyla fikirlerini paylaşmış ve kendi açıklamalarını yeniden yapılandırmıştır.

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler, Vosniadou’nun (1992) “zihinsel model” kategorileri (naif, sentetik ve bilimsel model) çerçevesinde incelenmiştir. Veriler kodlanmış, benzer yanıtlar temalar altında toplanmış ve öğrenci ifadeleri doğrudan alıntılarla



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

desteklenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla iki farklı araştırmacı kodlamaları karşılaştırarak görüş birliği oranını hesaplamış ve tutarlılığı sağlamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın ilk aşamasında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun dünyanın şekline ilişkin “düz” veya “disk biçimli” modelleri benimsediği görülmüştür. Öğrenciler, kendi yaşantılarına dayalı gözlemlerini (örneğin “yeryüzü düzdür, çünkü yürürken aşağıya düşmeyiz”) açıklamalarına yansıtmıştır.

Öğretim etkinliklerinin uygulanmasının ardından, öğrencilerin çizim ve açıklamalarında anlamlı bir değişim gözlenmiştir. Birçok öğrenci, dünyanın küresel biçimini kabul etmiş ve gezginin rotasının aynı yönde ilerleyerek başlangıç noktasına dönebildiğini fark etmiştir. Bu durum, hikâye temelli, kültürel araç destekli öğretim sürecinin kavramsal değişimi desteklediğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular, ilkokul düzeyinde soyut kavramların öğretiminde görsel araçların, hikâye kurgusunun ve grup tartışmalarının etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca Vosniadou’nun zihinsel model yaklaşımının, çocukların fen kavramlarına ilişkin düşünme biçimlerini anlamada ve dönüştürmede kullanılabilir bir çerçeve sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: zihinsel temsiller, dünyanın şekli, kavramsal değişim, yapılandırmacı öğrenme, temel nitel araştırma

Kaynakça

Kampeza, M., & Ravanis, K. (2012). Children’s understanding of the earth’s shape: An instructional approach in early education. *Skholê*, 17, 115–120.

McLachlan, C., Fleer, M., & Edwards, S. (2010). *Early childhood curriculum: Planning, assessment and implementation*. New York: Cambridge University Press.

Nobes, G., Moore, G. D., Martin, E. A., Clifford, R. B., Butterworth, G., Panagiotaki, G., & Siegal, M. (2003). Children’s understanding of the Earth in a multicultural community: Mental models or fragments of knowledge? *Developmental Science*, 6(1), 72–85.

Ravanis, K. (2010). Representations, pre-models, goals-obstacles, and mediation: Key concepts for the construction of the physical world in children aged 5–7. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 5(2), 1–11.

Vosniadou, S. (1992). Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24(4), 535–585.

Vosniadou, S., & Brewer, W. F. (1992). Mental models of the Earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24, 535–585.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Mıknatısların Uyguladığı Kuvvetin Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi

Hasan Çeçen ¹ & Perihan Güneş ²

¹ Sınıf Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Aksaray Üniversitesi

Problem Durumu

Fen Bilimleri dersi, öğrencilerin doğa olaylarını bilimsel süreçlerle açıklayabilmelerini, problem çözme becerilerini geliştirmelerini ve bilimsel düşünme alışkanlığı kazanmalarını hedefleyen temel derslerden biridir. Bu dersin “Kuvvetin Etkileri” ünitesi, öğrencilerin doğadaki olayları neden-sonuç ilişkileri içinde anlamlandırmalarını sağlamaktadır. Ünitenin alt konularından biri olan “Mıknatısların Uyguladığı Kuvvet”, günlük yaşamla doğrudan ilişkili olması nedeniyle fen okuryazarlığının temel bileşenlerinden biridir. İlkokul 4. sınıf düzeyinde öğretilen bu konu, öğrencilerin bilimsel kavramlarla ilk kez sistemli biçimde karşılaştıkları döneme denk gelmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (2018) öğretim programında, mıknatıslarla ilgili kazanımlar; maddelerin fiziksel özelliklerini tanıma, mıknatısların hangi maddeleri çektiğini ayırt etme, kutupların etkileşimini kavrama ve bilgileri günlük hayatla ilişkilendirme üzerine yapılandırılmıştır.

Bununla birlikte, alan yazın incelendiğinde öğrencilerin mıknatıslarla ilgili pek çok kavram yanılgısına sahip oldukları görülmektedir. Öğrenciler çoğunlukla mıknatısların tüm metalleri çektiğini, çekim gücünün mıknatısın büyüklüğüyle doğru orantılı olduğunu ve mıknatısların yalnızca çekme işlevine sahip olduğunu düşünmektedir (Bar & Zinn, 1998; Barrow, 2000). Ayrıca bazı öğrenciler manyetik alanı “görünmeyen bir yapışkanlık” veya “gizli ip” gibi sezgisel açıklamalarla tanımlamakta; bu durum soyut kavramların yeterince somutlaştırılmadığını göstermektedir (Barrow, 2000). Geleneksel öğretim yöntemleri, genellikle öğretmen merkezli yapıları nedeniyle öğrenciyi pasif konumda bırakmakta; bu da kavramsal öğrenmenin derinleşmesini ve kalıcılığını sınırlamaktadır (Treve, 2024).

Bu noktada yaratıcı drama yöntemi, özellikle ilkokul düzeyinde fen öğretimi için etkili bir alternatif olarak öne çıkmaktadır. Yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama ve canlandırma gibi teknikler aracılığıyla öğrencilerin aktif katılımını sağlayan, bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerileri bütüncül biçimde geliştiren bir öğretim yöntemidir (Ødegaard, 2003). Literatürdeki araştırmalar, yaratıcı dramanın öğrencilerin fen konularındaki akademik başarılarını artırdığını, derse yönelik tutumlarını



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

olumlu yönde etkilediğini ve soyut kavramları somutlaştırmada etkili olduğunu göstermektedir (Abed, 2016; Batdı, 2020; Lee vd, 2015; Şimşek ve Karataş, 2020).

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre ilkokul 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler, somut işlemler döneminde yer almaktadır. Bu dönemde soyut kavramların öğrenilmesi, somut yaşantı ve gözlemlerle desteklendiğinde daha etkilidir (Piaget, 1972). Yaratıcı drama yöntemi, öğrencilere bu yaşantıları rol oynama ve doğaçlama yoluyla deneyimleme fırsatı sunarak soyut kavramların somutlaştırılmasına katkı sağlar (Şahin ve Yağbasan, 2022). Ayrıca Vygotsky'nin (1978) sosyal etkileşimci yaklaşımına göre öğrenme, akran etkileşimiyle güçlenir. Drama etkinlikleri, öğrenciler arası etkileşimi artırarak işbirliği, iletişim ve problem çözme becerilerini destekler (Adıgüzel, 2014).

“Mıknatısların Uyguladığı Kuvvet” konusunun yaratıcı drama yöntemiyle öğretilmesi, öğrencilerin manyetik kuvvetin yönünü, kutuplar arasındaki etkileşimi ve farklı maddeler üzerindeki etkisini deneyimleyerek öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Canlandırma etkinlikleri sayesinde öğrenciler soyut kavramları somut biçimde gözlemlemekte, kavram yanılgıları azalmakta ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar gelişmektedir (Şahin ve Yağbasan, 2022). Literatürde, özellikle ilkokul düzeyinde, bu konuyu drama yöntemiyle ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Ødegaard, 2003; Şimşek & Karataş, 2020)

Bu doğrultuda yürütülen araştırmada, “Mıknatısların Uyguladığı Kuvvet” konusuna yönelik 10 maddelik bir akademik başarı testi geliştirilmiş; bu testin ön test–son test olarak uygulanmasıyla yaratıcı drama yöntemiyle yürütülen öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma, ön test–son test kontrol gruplu deneysel desen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evrenini ilkokul öğrencileri, örneklemini ise 2024–2025 eğitim-öğretim yılında bir devlet okulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 43 öğrenci katılmış, bu öğrenciler deney (N=22) ve kontrol (N=21) gruplarına rastgele atanmıştır. Deney grubunda yaratıcı drama yöntemi uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri (düz anlatım, soru-cevap, ders kitabı odaklı öğretim) kullanılmıştır.

Veri toplama sürecinde, bir önceki yıl 4.sınıf olan şimdi ilçe genelindeki ortaokullarda 5. sınıfta öğrenim gören 168 tane 5.sınıf öğrencisi ile başarı testi gerçekleştirilmiştir. Başlangıçta 18 maddeden oluşan ölçme aracının geçerlilik ve güvenirlik düzeyleri incelenmiş, istatistiksel açıdan düşük değerler veren maddeler çıkarılmış ve ölçek 10 maddeye indirgenmiştir. Son durumda 10 maddelik başarı testi oluşturulmuştur. Bu test, öğrencilerin mıknatısların özellikleri, kutupların etkileşimi, manyetik kuvvetin yönü ve manyetik alanın özelliklerine yönelik kavramsal öğrenmelerini ölçmeyi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

hedeflemiştir. Testin geçerliliği alan uzmanlarının görüşleri ile sağlanmıştır. Güvenirliği ise Cronbach Alfa katsayısı ile test edilmiş olup 0,70 bulunmuştur.

Esas uygulamanın örneklemini ise Bartın ili Ulus ilçesinde yer alan Hasandede İlkokulu'nun 4/B ve 4/C şubeleri oluşturmaktadır. Bu kapsamda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerle ön test-son test deseninde bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Her iki gruba da pilot uygulama sonucunda güvenilirliği sağlanan başarı testi süreç öncesinde uygulanmış, ardından konu anlatımı yöntemiyle ders işlenmiştir. Deney grubuna ek olarak araştırmacı tarafından hazırlanan drama metni ile etkinlik gerçekleştirilmiştir. Süreç sonunda ise her iki gruba da aynı başarı testi tekrar uygulanmış ve gruplar arasındaki farklılıklar incelenmiştir.

Uygulama süreci altı hafta sürmüş, haftada iki ders saati olmak üzere toplam 12 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda öğrenciler rol oynama, doğaçlama, grup canlandırmaları, heykel ve forum tiyatrosu gibi yaratıcı drama teknikleri aracılığıyla derse katılmıştır. Bu etkinliklerde öğrenciler, mıknatıs kutuplarının etkileşimini bedensel hareketlerle deneyimlemiş, manyetik alan kavramını grup çalışmalarıyla somutlaştırmış ve günlük hayattaki örneklerle ilişkilendirmiştir. Kontrol grubunda ise soru –cevap, gösterim, düz anlatım gibi öğretmen merkezli anlatım yöntemleri kullanılmıştır. Sınıfta bulunan etkileşimli tahta üzerinde interaktif etkinlikler, animasyonlar kullanılarak bu şekilde öğrenme süreci gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Ön test ve son test puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi ve eşleştirilmiş örneklem t-testi uygulanmıştır. Ayrıca öğretmen görüşleri nitel veri olarak toplanmış ve içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Bu sayede hem nicel hem de nitel verilerden elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak daha bütüncül bir değerlendirme yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, yaratıcı drama yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “Mıknatısların Uyguladığı Kuvvet” konusundaki akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Bulgular, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir; bu durum, grupların başlangıç düzeylerinin denk olduğunu ve elde edilen farkın uygulamadan kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Hem geleneksel yöntem hem de yaratıcı drama yöntemi sonrasında öğrencilerin başarı düzeyleri artmış; ancak deney grubundaki artış daha yüksek olmasına rağmen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p = .070$). Bu sonuç, yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarısını artırma eğiliminde olduğunu, ancak farkın örneklem büyüklüğü veya uygulama süresi gibi değişkenlerden etkilenmiş olabileceğini göstermektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Benzer biçimde, Lee ve arkadaşları (2015) kısa süreli drama uygulamalarında benzer eğilimler tespit etmiş; Şimşek ve Karataş (2020) ile Kadan (2021) da örneklem büyüklüğü ve süre sınırlamalarının etki büyüklüğünü azalttığını belirtmiştir. Literatürde genel eğilim, drama temelli öğretim yöntemlerinin akademik başarı üzerinde olumlu etkiler gösterdiğini ortaya koymaktadır (Danckwardt-Lillieström vd., 2020; Kaf & Uygungul Yılmaz, 2017; Yıldırım, 2022).

Anahtar Kelimeler: fen bilimleri eğitimi, yaratıcı drama, mıknatıs konusu, akademik başarı, kavram yanılgıları

Kaynakça

Abed, O. H. (2016). Drama-Based Science Teaching and Its Effect on Students' Understanding of Scientific Concepts and Their Attitudes towards Science Learning. *International education studies*, 9(10), 163-173.

Adıgüzel, H. Ö. (2014). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: Pegem Akademi.

Ayvacı, H. Ş. (2009). Fen öğretiminde yaratıcı dramanın önemi. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 25–33.

Bar, V., & Zinn, B. (1998). Similar frameworks of action-at-a-distance: Early scientists' and pupils' ideas. *Science and Education*, 7, 471-498. <https://doi.org/10.1023/A:1008687204309>

Barrow, L. H. (2000). Do elementary science methods textbooks facilitate the understanding of magnet concepts? *Journal of Science Education and Technology*, 9(3), 199–205. <https://doi.org/10.1023/A:1009487432316>

Batdı, V. (2020). Yaratıcı dramanın mini meta-tematik analizi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(Özel Sayı), 45-60.

Danckwardt-Lillieström, K., Andrée, M., & Enghag, M. (2020). The drama of chemistry – supporting student explorations of electronegativity and chemical bonding through creative drama in upper secondary school. *International Journal of Science Education*, 42(11), 1862–1894. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1792578>

Kadan, Ö. F. (2021). The Effects of Creative Drama on Achievement and Motivation Levels of the 7th Graders in English Language Classes. *Participatory Educational Research*, 8(3), 88-104. <https://doi.org/10.17275/per.21.55.8.3>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaf, O., & Uygungul Yilmaz, O. (2017). Effects of Creative Drama Method on Students' Attitude towards Social Studies, Academic Achievement and Retention in Turkey. *European Journal of Educational Research*, 6(3), 289-298. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.6.3.289>

Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015). The Effect of Drama-Based Pedagogy on PreK–16 Outcomes: A Meta-Analysis of Research From 1985 to 2012: A Meta-Analysis of Research From 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 3-49. <https://doi.org/10.3102/0034654314540477> (Original work published 2015)

MEB. (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3–8. Sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu.

Ødegaard, M. (2003) 'Dramatic Science. A Critical Review of Drama in Science Education', *Studies in Science Education*, 39: 1, 75 — 101, DOI: 10.1080/03057260308560196

Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.

Şahin, Ç., & Yağbasan, R. (2022). Yaratıcı drama yönteminin fen öğretiminde kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 47(212), 133-150.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Treve, M. (2024). Comparative analysis of teacher-centered and student-centered learning in the context of higher education: A co-word analysis. *Iberoamerican Journal of Science Measurement and Communication*, 4(2), 1-12.

Yildirim, E. (2022). The effect of drama method on academic achievement and attitude: A comparative meta-analysis and meta-synthesis. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 8(1), 18-49. <https://doi.org/10.46328/ijres.2696>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Öğrencilere Uygulanan Farklılaştırılmış Öğretimin Akademik Başarılarına Etkisi

Özlem Sevindim

Sınıf Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Farklılaştırılmış öğretim, bireyin öğrenmelerini sağlamak amacıyla öğretim sürecinin boyutlarının her öğrencinin kendi düzeyine uygun öğrenmeye sahip olmasını sağlayacak şekilde düzenlendiği öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Heacox, 2002; Tomlinson, 2001). Her öğrencinin farklı bireysel özelliklere, zihinsel yapılar, yaşantılara, ilgi ve öğrenme stillerine sahip olduğunu kabul edip, öğrenmenin her bireyde en yüksek derecede gerçekleşmesi için öğrenme ortamlarının bu farklılıkların göz önünde bulundurularak düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır (Heacox, 2002). Ayrıca farklılaştırılmış öğretim, öğretmenin öğrenci özelliklerine göre öğretimi çeşitlendirmesi amacıyla geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Öğretmenler sınıftaki öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir öğretim planı tasarlar (Avcı ve Yüksel, 2016). Bu şekilde farklı özelliklere sahip öğrencileri öğrenme sürecine aktif bir şekilde dahil etmeyi amaçlamaktadır.

Son yıllarda yapılan bazı araştırmalar, öğrenme stillerinin dikkate alınarak oluşturulduğu çalışma ortamlarının öğrencinin akademik başarısına önemli katkı sağlayarak bireylerin başarısını belirleyen önemli bir faktör olduğunu ortaya çıkarmıştır. (Kayıntı, 2001; Kaf Hasırcı, 2005). Bu durumda öğrenme ortamlarını öğrenciye göre düzenleyip bireysel farklılıklara dikkat etmek ve öğrencinin en uygun öğrenme stilini ortaya çıkarmak eğitim açısından oldukça önemlidir. Bu kapsamda pek çok öğrenme stili modeli ortaya konulmuş ve bu modellerin nasıl uygulanabileceğine yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Araştırmada kullanılan Gregorc Öğrenme Stili de bu yolla ortaya atılmış çalışmalardan biridir. Gregorc bireyin öğrenmesinde ve öğrendiklerini zihne yerleştirmesinde algının önemi üzerinde durmuştur. Bilgi öğrenilirken bireyler tarafından somut ve soyut olarak algılanmakta, algılanan bilgi de bilgi işleme kuramına göre ardışık ve sıralı olacak şekilde kodlanmaktadır (Ekici, 2002). Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin ön bilgi, ilgi, öğrenme stilleri gibi farklı bireysel özelliklerini kabul eden, bu özelliklere uygun tasarımlar geliştirerek her bireye başarılı olma fırsatı tanıyan ve öğrenme sürecinde öğrencilerin problem çözme, iletişim kurma, bilgiyi algılama ve bilgiyi işleme becerilerini geliştirmeyi sağlayan bir öğretim yöntemidir (Heacox, 2002; Oliva, 2005).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmenlerin de öğrencilerinin öğrenme stillerinin erken yaşlarda farkında olması ve öğrencilerin çoğuna hitap edecek bir denge kurarak zengin öğrenme-öğretme ortamları düzenlemeleri gerekmektedir. Ancak eğitim durumlarının öğrenme stilleri ile uyumunun yanında öğrencilerin zaman zaman kendilerini zorlayıcı etkinlikleri de yerine getirmelerini sağlamak onların zayıf bilişsel alanlarını geliştirmelerine katkı sağlayabilecektir. Öğretmenlerin bazen bilinçli olarak öğrencilerini bilişsel stilleri ile uyumlu olmayan etkinliklere yönlendirmesi onların akademik başarılarını artırmada, sürekli dinamik kılmada ve güdülemede faydalı olabilmektedir (Birchman ve Sadowski, 2007, s.19; Lemire, 1996, s.58; Williamson ve Watson, 2007, s.66). Aksi takdirde eğitim durumları hem öğrenciler hem de öğretmenler için bir süre sonra sıkıcı olabilmekte ve aynı türde etkinliklerle uğraşan öğrencilerde rehavete sebep olabilmektedir (Williamson ve Watson, 2007, s.66). Lemire (1996, s. 58) de genç öğrenenlerin yalnızca üçte birinin tek bir baskın öğrenme stiline sahip olduğunu, diğer üçte birlik kesimin iki baskın öğrenme stiline sahip olduğunu ve geriye kalan üçte birlik kesimin ise belirgin bir öğrenme stiline sahip olmadığını ifade etmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin hem sınıfta farklı öğrenme stillerinin hepsine hitap edebilecek zengin öğretme stratejisi, yöntem ve tekniklerine sahip olması, hem de hangi etkinliklerin hangi öğrenme stiline öğrencilerle en iyi öğrenmeyi sağlayabileceğini bilmeleri önem kazanmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde, Gregorc'un öğrenme stili kuramı ile ilgili Türkiye'de ve yurt dışında gerçekleştirilen çalışmaların büyük oranda betimsel olduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmada ise deneysel araştırma modeline uygun Sosyal Bilgiler öğretiminin başarı ve öğrenmede kalıcılık üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ülkemizde az sayıda çalışmanın gerçekleştirildiği Gregorc öğrenme stilleri ile farklılaştırılmış öğretimin önemi konusuna dikkat çekeceği düşünülmektedir. Gregorc öğrenme stiline göre yapılmış farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin erişilerine, öğrenme yaklaşımlarını ve öğrenmenin kalıcılığını olumlu yönde etkileyeceği düşüncesi bu çalışmada farklılaştırılmış öğretimin test edilmesinin temel sebebi olarak belirlenmiştir. Gregorc öğrenme stiline göre uyarlanmış farklılaştırılmış öğretim uygulandığı bu çalışmada yer alan öğrencilerin değerlendirilmesinde ve öğrenmenin kalıcılığında farklılık yaratacağından dolayı bu çalışma kapsamında yer almıştır. Araştırmada ilkökul 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersinin Milli Mücadele Dönemi konusunda Gregorc öğrenme stiline göre farklılaştırılmış öğretim uygulanan öğrencilerin akademik başarı puanları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi nedir? Sorusuna cevap aranmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, İstanbul ili Pendik ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunda öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi Milli Mücadele konusunun Gregorc öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak farklılaştırılmış öğretim yöntemiyle öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda, incelemenin yapılabilmesi için çalışmada, zayıf deneysel desenlerden olan tek grup öntest-sontest desen kullanılmıştır. Bu desende deneklerin bağımsız değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest olarak aynı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir. Seçkisizlik ve eşleştirme yoktur. Desende tek guruba ait öntest-sontest değerleri arasındaki farkın anlamlılığı test edilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s.192-193). Bu araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir örneklem olması nedeniyle İstanbul ili Pendik ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilkokulun dördüncü sınıfına devam eden A şubesindeki 27 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacı bakımından imkânların uygun olması ve çalıştığı okul olması nedeniyle bu okul seçilmiştir. Çalışmada öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki başarılarını ölçmek için “Akademik Başarı Testi” öntest ve sontest olarak deney grubuna uygulanmıştır. Araştıma bu testlerden elde edilen veriler üzerinden yürütülmüştür. “Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi” okulun 4/A şubesindeki tüm dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Veli izni alınan 27 öğrenci ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışmaya 27 öğrenci katılmış ve dersleri araştırmacının kendisi yürütmüştür. Deney grubunda Milli Mücadele konusunun öğretimi için Gregorc öğrenme stiline dayalı farklılaştırılmış öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın başlangıcında deney grubu öğrencilerine Gregorc öğrenme stili envanteri uygulanarak öğrencilerin öğrenme stilleri tespit edilmiştir. Araştırmanın uygulama aşaması iki hafta sürmüştür. Öntest ve sontestten elde edilen veriler gerekli istatistiksel işlemler uygulanarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, Gregorc'un öğrenme stiline göre yapılmış farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarısını artırdığı saptanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler Milli Mücadele konusunun kazanımlarına ulaşma düzeylerinin ve öntest-sontest ölçüm puanlarının arasındaki farkın anlamlı bir düzeyde yükseldiği belirlenmiştir. Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının 4.sınıf öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki Milli Mücadele konusunu öğrenme düzeylerindeki artışı olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Gregorc öğrenme stiline dayalı olarak yapılan öğretime göre deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarında anlamlı farklılık oluşmuştur. Öğrencilerin bireysel tercihleri, öncelikleri, yetenekleri, ilgileri dikkate alınarak yapılan öğretim, öğrencilerin motivasyonunu artıracak ve öğrenmelerini kolaylaştıracaktır. Yapılan araştırmalar ve literatür incelendiğinde, öğrencilerin, Gregorc'un öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılacak farklılaştırılmış öğretim süresince öğrenmede başarı düzeylerinin artışına ve derslere karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Gregorc Öğrenme Stili, farklılaştırılmış öğretim, sosyal bilgiler

Kaynakça

Avcı, Ö., Çelik, H., & Bayram, K. (2022). Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerin Elektrik Ünitesindeki Başarısı ve Girişimcilik Becerisi Üzerinde Etkisi. Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi, 278-297.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Avcı, S. (2018). Farklılaştırılmış öğretim: Teori ve uygulama. Nobel Akademik Yayıncılık.

Balcı, Ö. (2013). Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Öz-Yeterlik Algılarına Etkisi. Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çimşir, S., & Baysal, Z. N. (2019). Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli'nin Akademik Başarısı Düşük İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisine Etkisi. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 337-351.

Demir, S. (2013). Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Akademik Başarı, Öğrenme Yaklaşımları ve Kalıcılık Puanları Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demir, S. & Gürol, G. (2015) Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık puanları üzerindeki etkisi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5(2), 187-206, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.010>.

Demir, S. (2016). Katlı Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı Puanları, Öğrenme Yaklaşımları ve Öğrenmenin Kalıcılığı Üzerindeki Etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 1589-1602.

Kolb, D. A. (1985). Learning Style Inventory: Self Scoring Inventory and Interpretation Booklet. Boston: McBer and Company.

Özdemir, A., Alaybeyoğlu, A., & Balbal, K. F. (2018). Gregorc Öğrenme Stili Modeli İle Öğrenme Stili Tespiti: Mühendislik Fakültesi Örneği. Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi, 116-123.

Özdemir, M. S. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 297-316.

Özer, S. ve Yılmaz, E. (2018). Düşünme Stillerine Göre Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri. Sakarya University Journal of Education, 8(4), 131-150.

Özgen, K., & Alkan, H. (2012). Yapılandırıcı Öğrenme Ortamında Öğrenme Stillerine Uygun Geliştirilen Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 239-258.

Radmard, S. (2020). Yapılandırmacı Öğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme/Öğretmeye Yönelik İnançları ve Sınıf Yönetimi Uygulamaları. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science, 10(2), 328-351.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Şahin, H., & Ekici, G. (2012). Teknik Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Gregorc Öğrenme Stili Modeliyle İncelenmesi Gazi Üniversitesi Örneği. Milli Eğitim Dergisi.

Topuz, F., & Karamustafaoğlu, O. (2013). Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Fen Bilgisi Öğretmen Adayları. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 30-46.

Veznedaroğlu, R., & Özgür, A. O. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri. İlköğretim-Online, 4(2), 1-16.

Yabaş, D., & Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 201-214.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Mekânsal Düşünme Becerilerinin Öğretiminde Kuramdan Uygulamaya Fenomenolojik Bir İnceleme

Ayşe Tosun ^{1,*} & Alaattin Arıkan ¹

¹ Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Yaşantımız boyunca içinde bulunduğumuz çevreyi, dünyayı veya nesneler arasındaki ilişkileri anlamak ve çıkarım yapabilmek adına mekânsal düşünmeyi oluşturan becerileri kullanmaktayız. Bu beceriler, gündelik hayattan, çeşitli bilimsel çalışmalara, iş yaşantımızdan, eğitim ortamlarına kadar birçok alanda karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, bireyin iş yerinden evine doğru giderken zihninde temel referans noktaları oluşturarak en kısa güzergahı bulması, bir mimarin binayı tasarlarken zihninde üç boyutlu görselleştirmesi veya bir jeoloğun yer kabuğunun yapısı ile deprem yayılımını modellemesi, mekânsal düşünme becerilerinin yaşantımız içindeki uygulamaları olarak değerlendirilebilir. Mekânsal düşünme bireyin mekânsal ilişkileri anlaması, mekân-zaman bağlamında konumlandırması, zihinsel açıdan nesneleri döndürme, katlama veya görselleştirmesi, harita kullanabilme, yer-yön tarif edebilme ve konumu algılaması gibi birçok beceri odaklı, zihinsel görselleştirmeye dayalı düşünme becerisidir (Herawati ve Hariyani, 2024).

İlgili literatürde mekânsal düşünme becerilerinin disiplinlerarası doğası nedeniyle eğitim ve deneyimle geliştirilebileceği ve bunun içinde planlı bir sürecin tasarlanması gerektiği yönündedir (Gagnier ve Fisher, 2020; Holliday-Darr vd., 2000). Hayatımızın birçok alanında karşımıza çıkan bu beceriler eğitim ortamlarına da yansımış ve Türkiye’de 2024 yılı öğretim programlarında da kazandırılması gereken temel becerilerden biri olmuştur. Bu durum mekânsal düşünme becerilerinin birçok disiplindeki akademik başarıyla ilişkili olduğu sonucuna dayanmaktadır (Uttal vd., 2013). Mekânsal düşünme becerisinin disiplinlerarası yapısı öğretim süreçlerinde nasıl kazandırılması gerektiği sorusunu gündeme getirmektedir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde; öğretmenlerin mekânı algılama becerisini “kısmen” kazandırabildikleri (Çelikkaya, 2011); Coğrafi Bilgi Sistemleri (Yiğit ve Karatekin, 2021), artırılmış gerçeklik (Azevedo vd., 2019) veya dijital haritalar (Collins, 2018) gibi materyallerin kullanılması mekânsal düşünme becerilerini kazandırmada etkili olduğu yönündedir. Literatürde mekânsal düşünme becerilerinin önemi (Bednarz ve Bednarz, 2008) ve STEM başarısında etkisi vurgulanmakla birlikte (Uttal ve Cohen, 2012); bu becerilerin eğitim ortamlarında öğretmenler tarafından nasıl deneyimlendiği ve akademisyenlerin teorik açıdan nasıl yaklaştığına ilişkin çalışmalar sınırlıdır. Bu nedenle, bu çalışmada ortaokul düzeyinde görev yapan branş öğretmenleri ile eğitim

fakültelerinin ilgili anabilim dallarında görevli akademisyenlerin mekânsal düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin deneyim ve yaklaşımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada ortaokul düzeyindeki branş öğretmenlerinin mekânsal düşünme becerilerinin öğretimine yönelik deneyimleri ile akademisyenlerin konuya ilişkin teorik yaklaşımları arasındaki benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, her iki katılımcı grubunun mekânsal düşünme becerilerinin öğretimine dair deneyimleri analiz edilerek, teori ile pratikteki uygulamalara yönelik benzeyen ve farklılaşan örüntüler ortaya konulmuştur.

Yöntem

Araştırma süreci nitel yaklaşıma uygun olarak fenomenoloji deseniyle yürütülmüştür. Öğretmenlerin sınıf ortamındaki öğretim deneyimleri ile akademisyenlerin teorik yönden yaklaşımlarının ayrıntılı olarak anlaşılması için fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda mekânsal düşünmenin öğretimi, algılanışı ve önemi konusundaki farklı yaklaşımların ve deneyimlerin ortaya çıkarılması için ortaokul 5, 6, 7, ve 8. sınıfta öğretmenlik yapan sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik, resim ve bilgisayar dersi öğretmenleri ile fakültelerde bu branşlarda görevli olan akademisyenler çalışma grubu içerisinde yer almıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, gönüllü olarak katılan 7 ortaokul branş öğretmeni ve 7 akademisyen olmak üzere 14 kişi oluşturmuştur. Bu kişilerle çevrimiçi uygulamalar aracılığıyla ya da yüz yüze görüşülmüştür. Katılımcıların deneyimlerine yönelik algı ve yaklaşımlarının anlaşılması için öğretmen ve akademisyenler için iki yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Akademisyen ve öğretmenler için hazırlanan her bir görüşme formunda toplam 7 soru yer almıştır. Görüşme formlarında program geliştirmenin önemli bileşenleri olan içerik (konu, kavram ve beceri), öğrenme yaşantıları (yöntem, teknik, materyal) ve değerlendirme süreçlerine yer verilerek eş değer temalar hazırlanmıştır.

Görüşme formlarından ulaşılan verilerin analizi için tematik analiz kullanılmıştır. Veriler MAXQDA 24 programında analiz edilmiştir. Araştırmada inandırıcılık için uzman incelemesi ve katılımcı teyidine başvurulmuştur. Hazırlanan görüşme formları için Millî Eğitim Bakanlığı'nda (MEB) görevli 1 Türkçe öğretmeni, üniversitede sosyal bilgiler alanında görevli 1 akademisyen ve sosyal bilgiler alanında doktorasını tamamlamış, MEB'de çalışan 1 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Uzman incelemelerinden gelen geri dönütler neticesinde cümlelerdeki anlatım bozuklukları düzeltilmiş, formların eş değer içerikte olması açısından sorular tekrar düzenlenmiştir. Aktarılabilirliği desteklemek için amaçlı örnekleme yöntemiyle çalışma grubunda dahil edilen bireylere dair detaylı açıklamalar yapılmıştır. Tutarlılığının sağlanması açısından verilerin analizinde başka bir araştırmacıdan destek alınarak kodlar arasındaki uyuma bakılmıştır. Teyit edilebilirliği sağlamak için veriler bilgisayar ortamına kaydedilmiştir. Araştırmaya dahil olan kişilerle ön görüşme yapılarak çalışmanın amacı, süreci ve önemine dair açıklamalar yapılarak onayları alınmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, her iki grubun da mekânsal düşünme becerilerinin önemi ve disiplinlerarası yaklaşımla öğretilmesi gerektiği konusunda hemfikir olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar, bu becerilerin öğretiminde özellikle temel coğrafi kavramlar, harita bilgisi, geometri, perspektif ve oran-orantı gibi konulara öncelik verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Her iki grupta önemli görülen ortak beceriler arasında harita kullanma, mekânsal yönelim, zihinsel canlandırma ve manipülasyon ile perspektif alma yer almıştır. Mekânsal düşünme becerilerinin öğretiminde kullanılan yöntemler açısından teori ve pratik arasında benzerlikler olduğu görülmüştür. Öğretmenler, sınıf içi uygulamalarda oyunlaştırma, çizim ve görselleştirme, işbirlikçi öğrenme yöntemlerini kullandıklarını belirtmiştir. Ancak öğretim esnasında çeşitli araç/materyal veya uygulamaya dönük etkinliklere ihtiyaç duyduklarını da ifade etmişlerdir. İlgili alanyazında mekânsal düşünme becerilerinin öğretiminde okul dışı öğrenme (Seyhan, 2019) ve oyunlaştırmanın (Tomaszewski vd., 2020) etkili olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda ilgili literatür ve akademisyenlerin teorik bakışı sınıf içi uygulamalarda da yer bulmaktadır. Araştırmanın bir diğer sonucunda akademisyen ve öğretmenler ortaokul öğrencilerinin mekânsal düşünmede genellikle, harita bilgisi, zihinsel döndürme/görselleştirme ve perspektif alma gibi becerilerde zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum hem pratik uygulamada hem de teorik çerçevede fark edilen yaygın sorunlar olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, gelecekte yapılacak çalışmalarda mekânsal düşünme becerilerinin öğretiminde araç, gereç veya uygulama temelli etkinliklerin geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: mekânsal düşünme becerisi, öğretmen görüşleri, akademisyen görüşleri, disiplinlerarası öğretim

Kaynakça

- Azevedo, L., Osório, A., & Ribeiro, V. (2019). GIT and Augmented Reality as tools for promotion and development of spatial thinking. 2019 14th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI), 1–5. IEEE.
- Bednarz, R. S., & Bednarz, S. W. (2008). The importance of spatial thinking in an uncertain world. In Geospatial technologies and homeland security: Research frontiers and future challenges (pp. 315-330). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Collins, L. (2018). The impact of paper versus digital map technology on students' spatial thinking skill acquisition. *Journal of Geography*, 117(4), 137–152. <https://doi.org/10.1080/00221341.2017.1374990>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: Öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 969–990.

Gagnier, K. M., & Fisher, K. R. (2020). Unpacking the black box of translation: A framework for infusing spatial thinking into curricula. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 5, 1-19.

Herawati, H., & Hariyani, M. (2024). Spatial thinking ability in elementary school. *Pionir: Jurnal Pendidikan*, 13(1), 157-168. <http://dx.doi.org/10.22373/pjp.v13i1.23002>

Holliday-Darr, K., Blasko, D. G., & Dwyer, C. (2000). Improving cognitive visualization with a web based interactive assessment and training program. *Engineering Design Graphics Journal*, 64(1), 4–9.

Seyhan, A. (2019). Out-of-school learning to achieve the spatial perception skills: A case study. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 9(3), 618-638. <https://doi.org/10.33403/rigeo.601734>

Tomaszewski, B., Walker, A., Gawlik, E., Lane, C., Williams, S., Orieta, D., McDaniel, C., Plummer, M., Nair, A., San Jose, N., Terrell, N., Pecsok, K., Thomley, E., Mahoney, E., Haberlack, E., & Schwartz, D. (2020). Supporting disaster resilience spatial thinking with serious GeoGames: Project Lily Pad. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 9(6), 405. <https://doi.org/10.3390/ijgi9060405>

Uttal, D. H., & Cohen, C. A. (2012). Spatial thinking and STEM education: When, why, and how? In B. H. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 147–181). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394293-7.00004-2>

Uttal, D. H., Miller, D. I., & Newcombe, N. S. (2013). Exploring and enhancing spatial thinking: Links to achievement in science, technology, engineering, and mathematics? *Current Directions in Psychological Science*, 22(5), 367–373. <https://doi.org/10.1177/0963721413484756>

Yiğit, T., & Karatekin, K. (2021). The effect of orienteering applications on students' spatial thinking skills in social studies: The case of Turkey. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 11(1), 75–99



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Değerler Eğitimi Yoluyla Çevre Bilincinin Kazandırılmasına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

Esen Durmuş ¹ & Fatma Kerti ¹

¹ Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fırat Üniversitesi

Problem Durumu

İnsanlığın çok sayıda çevresel sorunla karşı karşıya olduğu bilinen bir gerçektir. Ancak, bu sorunlara insan faaliyetleri neden olmaktadır (Durmuş ve Kınacı, 2021). Dolayısıyla çevre sorunlarının temel nedeni, insan ve doğa arasındaki olumsuz etkileşimdir. Bu nedenle, insanların doğaya karşı daha olumlu bakabilmesi için doğaya ve çevreye ilişkin düşüncelere, inançlara ve değerlere yönelik tutumun değişmesi gerekmektedir (Atasoy, 2019). Doğal kaynakların tükenmesi, doğal yaşam alanlarının insanların bilinçsiz yöntemlerle çevreyi bozması ve tahrip etmesi eğitimciler tarafından önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bu durum çevre sorunlarının giderek arttığı ve gelecekte daha büyük sorunlara neden olabileceği gerçeğini ve çevre eğitiminin yeniden gözden geçirilmesi gerekliliğini göstermektedir (Demir ve Yalçın, 2014). İnsanların bu konuda daha çok bilinçlenmesi ve bunu uygulaması bu sorunu en aza indirecektir. Bunun öneminin kavranabilmesi için gerek okullarda gerek okul dışında çevre eğitimi verilip insanların çevreye karşı duyarlı ve sorumlu olmaları sağlanırsa çevre bilinci oluşturularak çevre sorunları da azaltılabilecektir.

Kültürel inançlar çevresel tutumlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle bireylere erken yaşlarda çevresel değerlerin kazandırılması, bu değerlerin öğrencilerin ahlaki anlayışına sağlam bir şekilde yerleşmesini sağlayacaktır. Dolayısıyla çevresel değerlerin etkili bir şekilde geliştirilmesi, ahlaki değerlerin üzerine inşa edildiği temele dayanmaktadır (Caduto, 1985). Değerlerin ve çevrenin insan yaşamındaki önemi dikkate alındığında, çevrenin bir değer olarak korunmasının gerekliliği daha açık bir şekilde anlaşılmaktadır (Tahiroğlu vd., 2010). Bu durum, doğası gereği çevre eğitiminin doğrudan ya da dolaylı olarak değerlerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Çalışkan, 2024).

Değer, insan hayatını, davranışlarını etkileyen ve yönlendiren, toplum içerisinde uyum içinde yaşamasını sağlayan, toplum tarafından korunan ortak düşüncelerdir (Bozkurt, 2017, s.33). Toplumda düzen sağlayabilmek ve kişilerde istendik davranışları oluşturabilmek için değerler eğitimine ağırlık verilmesi gerekmektedir. Çünkü değerler bireysel ve toplumsal davranışları şekillendirmektedir (Çalışkan ve Yıldırım, 2022). Değerler eğitimi, iyi karakter ve sorumluluk değerlerinin bilincinde bireyler yetiştirmek amacıyla hareket etmektir (Altan, 2011). Değer temelli çevre eğitimi ise bireylere



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sorumluluk, sevgi saygı, duyarlılık gibi değerleri kazandırarak bireylerde çevrenin korunması konusunda olumlu tutum ve davranışların gelişimini desteklemektedir (Kınacı ve Durmuş, 2025). Bu nedenle insanların neden olduğu çevre sorunlarının olmaması için değerler yoluyla çevre bilincinin ve çevre duyarlılığının kazandırılması önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimi yoluyla öğrencilere çevre bilinci kazandırma sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu açıdan, öğretmenlerin çevre bilinci ve değerler eğitimi konularındaki farkındalık düzeyleri, bu iki alanın birbiriyle nasıl ilişkilendirildiği ve öğretim süreçlerine nasıl uyumlu hale getirdiği incelenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin derslerinde çevre bilincini geliştirmeye yönelik olarak kullandıkları öğretim yöntemleri, stratejiler, projeler ve etkinlikler analiz edilerek bu süreçte karşılaştıkları zorluklar ve geliştirdikleri çözüm yolları değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda çalışma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimi kapsamında çevresel duyarlılık kazandırmada oynadıkları rolü çok boyutlu bir şekilde ele alarak, çevre eğitiminin etkinliğini artırmaya yönelik öneriler geliştirmeyi hedeflemektedir.

Bu araştırmanın problemi olarak, değerler eğitimi yoluyla çevre bilincinin kazandırılmasına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri nelerdir? Bu doğrultuda aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimi ile çevre bilinci arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci kazandırmaya yönelik değerler eğitiminin sosyal bilgiler derslerinde nasıl etkili bir şekilde işlenebileceğine dair görüşleri nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler derslerinde çevre bilincini artırmak için hangi değerleri vurguladıklarına yönelik görüşleri nelerdir?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin çevre bilincine sahip olmalarını sağlamak için hangi aktiviteler veya projeler düzenlediğine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre değerler eğitimi ile çevre bilinci kazandırmanın zorlukları nelerdir ve bu zorlukları nasıl aşmayı planladıklarına dair görüşleri nelerdir?
6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilincinin artırılmasında ailelerin ve okul dışı faktörlerin rolü hakkında ne düşündüklerine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntem türlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik (olgubilim) desen, belirli bir olguyu derinlemesine anlamak, tanımlamak ve katılımcıların olguya ilişkin deneyimlerinin özüne ulaşmaktır (Creswell, 2020; Patton,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

2018). Bu yöntem ile değerler eğitimi yoluyla çevre bilincinin kazandırılması konusunda öğretmenlerin görüşleri ve bu konuyla ilgili neler yapıldığı ve neler yapılabileceği araştırılması planlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme, araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği örnekleme seçmesine olanak sağlayan bir örnekleme yöntemi olarak bilinmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmanın çalışma grubu gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen 15 öğretmen tarafından oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacıların hazırlamış olduğu 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Olgu bilim çalışması araştırmalarında temel veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020).

Araştırmanın amaçlarına ulaşmak için araştırmacı tarafından sosyal bilgiler öğretmenlerine özel olarak altı soruluk bir görüşme formu tasarlanmış ve bu form veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma grubu ile görüşmeler yapılmadan önce katılımcılara araştırma soruları hakkında bilgi verilip ardından görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, sistematik sınıflandırma yoluyla bir veya daha fazla metindeki kelimelerin, kavramların, cümlelerin veya temaların varlığını belirlemek ve ölçmek için kullanılır (Hsieh ve Shannon, 2005). Görüşme formları analiz edilerek kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlar, kategoriler ve temalar haline getirilip tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırma verilerinin ayrıntılı bir şekilde raporlanması ve araştırmacıların sonuçlara nasıl ulaştığının ayrıntılı bir şekilde açıklanması nitel araştırmalarda geçerliliğin sağlanması için önemli bir ölçüt olarak görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimi yoluyla öğrencilere çevre bilinci kazandırılmasına yönelik görüşleri incelenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konuda bilgi ve farkındalık düzeylerine sahip oldukları ve değerler eğitimi ile çevre bilinci arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kazandırılması konusunda değerler eğitiminin oldukça önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmeler sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimi ile çevre bilinci kazandırmada özellikle sevgi, saygı, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, tasarruf ve duyarlılık gibi değerleri ön planda tuttukları belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimi ile çevre arasında önemli bir ilişki olduğunu ve çevre bilinci kazandırmada aile ve okul dışı faktörlerin öneminin büyük olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmelere göre ailelerin ve toplumun çevre konusundaki tutum ve davranışlarının öğrencilerin davranışlarını doğrudan etkilemesi ve ailelerin çevre bilincine sahip olmaması okulda verilen eğitimin de kalıcılığını zorlaştırdığı belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri değerler eğitimi yoluyla çevre bilinci kazandırılması konusunda sadece okulların değil aile ve çevre faktörünün de etkili olabileceğini ifade etmişlerdir.

Sosyal bilgiler dersinde önemli bir yere sahip olan değerlerin, öğretmenler tarafından önemsendiği ve çevre bilincinin gelişmesinde etkili olduğu düşünüldüğü, bu konuda okul içinde ve okul dışında yapılacak projeler, etkinlikler ile uygulamalı olarak geliştirilmesi ve kazandırılması gerektiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: değer eğitimi, çevre bilinci, sosyal bilgiler

Kaynakça

- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1(4). 53-57.
- Atasoy, E. (2019). İnsan doğa etkileşimi ve çevre için eğitim. Sentez Yayıncılık.
- Bozkurt, E. (2017). Çocuk oyunları ile değerler eğitimi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi
- Caduto, M. J. (1985). A Guide on Environmental Values Education. Unesco-UNEP International Environmental Education Programme Environmental Education Series 13.
- Creswell, J.W. (2020). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (M. Bütün & S. B. Demir Trans. Eds), Siyasal kitabevi. (Original work published 2013).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çalışkan, A. (2024). Çevre eğitiminde değerler. Y. Yıldırım (Ed.) Değer Odaklı Eğitimler (Kuramdan Uygulamaya) içinde (ss.49-69). Pegem Akademi.

Çalışkan, H. & Yıldırım, Y. (2022). Okul dışı ortamlarda değerler eğitimi. Pegem Akademi Yayıncılık

Demir, E. & Yalçın, H. (2014). Türkiye’de çevre eğitimi. Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi, (2), 7-18.

Durmuş, E. & Kınacı, M.K. (2021). The analysis of the studies conducted in turkey on environmental sensitivity. Z.B. Kostova, K.K. Duisenbaevna, E. Atasoy and B. Batır (Eds). In Developments in Educational Sciences (pp.70-88). ST. Kliment Ohridski University Press.

Hsieh, Hsiu-Fang, & Shannon, Sarah E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. Qualitative health research, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177%2F1049732305276687>

Kınacı, M.K. & Durmuş, E. (2025). Çevre Eğitimi: Sürdürülebilir Bir Gelecek İçin. Pegem Akademi.

Patton, M.Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (M. Bütün & S. B. Demir, Trans. Eds.). Pegem Akademi. (Original work published 2002).

Tahiroğlu, M., Yıldırım, T., & Çetin, T. (2010). Değer eğitimi yöntemlerine uygun geliştirilen çevre eğitimi etkinliğinin, ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarına etkisi. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 231-248

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Uğur Gezer ¹ & Nisanur Kaplan ¹

¹ Sınıf Öğretmenliği, Yozgat Bozok Üniversitesi

Problem Durumu

Medya okuryazarlığı; çeşitli formatlardaki (televizyon, video, film, reklam, internet vb.) yazılı ve yazılı olmayan mesajlara erişme, bunları analiz etme, değerlendirme ve iletme becerisinin kazanılması anlamına gelir (Solmaz ve Yılmaz, 2012). Günümüzde medyanın gücü yadsınamaz bir hale gelmiştir. Özellikle iletişim teknolojisinin gelişmesi, medya verimliliğinin artırılmasında önemli bir faktördür (Avşar, 2013). Birçok evde internet, telefon ve teknolojik cihazlar bulunmaktadır. Toplumun en küçük birimi olan aile de bile her aile ferdinin kendine ait en az bir teknolojik cihazı bulunmaktadır. Bu da her aile bireyinin sonsuz sayıda medya içeriklerine ulaşması ve bu içeriklere maruz kalması anlamına gelmektedir. Medyanın çeşitli cihaz ve kanallar aracılığıyla toplum üzerindeki etkisinin gücü ve hızı, medya okuryazarı bireylerin yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Kurt ve Kürüm, 2010). Medya okuryazarı bireyler yetiştirmede eğitime önemli bir rol düşmektedir. Eğitim hizmetlerinin sürdürülmesinin en önemli paydaşı olan öğretmenlerin öncelikle medya okuryazarı bireyler olmaları önem taşımaktadır. Öğretmenler, okullarda medya okuryazarlığı eğitimini verecek kişiler olarak düşünüldüğünde medya okuryazarlığı becerileri eksik olduğunda öğrencilerine de etkili bir şekilde eğitim veremeyeceklerdir.

Demokrasi kamu ile ilgili görevlerin her durumda tartışılabilmesi, akıl ve bilimin hakimiyetinde kişilerin hakları için özgür bir şekilde örgütlenebileceği, düşüncelerini özgürce ortaya koyabileceği, kendi başına ya da toplumla birlikte hareket ederek düşündüklerini yaşantıya dönüştürebildiği şeffaf bir yönetim tarzıdır (Sezen, 2000). Demokratik tutum, demokrasinin temel ilkelerine içten bir bağlılık göstermek ve demokrasinin gerekliliklerini; kişilerin fırsat ve imkan eşitliği, özgürlük ve adalet gibi demokratik ve toplumsal sınırlar içerisinde hayatın her anında uygulamaya aktarma yönelimine sahip olma durumudur (Büyükkaragöz ve Üre, 1994). Demokratik tutuma sahip olan bir birey, saygılı, dikkatli, özgüvenli, tutarlı, bilinçli, özgür, hoşgörülü, nezaketli ve adil kimselerdir. Demokratik tutuma sahip bir toplum olabilmekte eğitim ile gerçekleşir. Bu da demokratik bir öğretmen ile gerçekleşir. Günümüz dünyasında birçok ülke vatandaşlarını demokratik tutuma sahip medya okuryazarı bireyler olarak yetiştirmeyi arzulamaktadır. Bu da demokrasiyi günlük hayatla bütünleştirebilecek ve olumlu demokratik tutumlara sahip öğretmenlerle gerçekleştirilebilecektir (Ekici, 2014). Gelecekte

öğrencilerin eğitiminden sorumlu olacak öğretmen adaylarının, demokratik tutum ve medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek olması ve bu konularda farkındalık sahibi olmaları önemli görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin demokratik tutumun ve medya okuryazarlık konusunda farkındalığının yüksek olması, gelecekte sorgulayıcı, problem çözebilen, duyarlı, yorumlama ve araştırma yeteneğine sahip, demokratik tutuma ve birçok özel değere sahip bir toplum için önemlidir. Gelecekte böyle bir topluma sahip olabilmemiz için öncelikle öğrencilerin eğitiminden sorumlu olacak öğretmen adaylarına önemli görevler düşmektedir.

Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde medya okuryazarlığı (Aslan, 2023; Tanrikulu, 2019; Yağmur İçelli, 2017; Yördem, 2012) ve demokratik tutum (Dinç, 2022; Bilgili, 2010) hakkında çeşitli çalışmalara rastlanırken, demokratik tutum ve medya okuryazarlığı arasındaki ilişki hakkında herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Literatür genellikle medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme eğilimleri ilişkisi (Yaren Yüzgeç, 2020; Göysarı, 2016) üzerine araştırmalara yoğunlaşmıştır. Demokratik tutum konusunda farklı eğitim seviyesi ve yaş gruplarında katılımcıların demokratik tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmalara rastlansa da (Uludağ, 2022; Kayhan, 2020; Tarım, 2020), öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve demokratik tutumları arasındaki ilişkiyi doğrudan ortaya çıkarmaya yönelik bir çalışmanın alanyazında yer almamaktadır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında elde edilecek bulguların, alanyazına özgün bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının, demokratik tutumları ve medya okuryazarlığı beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer verilen araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Öğretmen adaylarının demokratik tutumları hangi düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık becerileri hangi düzeydedir?
3. Öğretmen adaylarının demokratik tutum ve medya okuryazarlık beceri düzeyleri cinsiyete, sosyoekonomik düzeye, öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile medya okuryazarlık beceri düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
5. Öğretmen adaylarının sahip oldukları demokratik tutum düzeylerinin medya okuryazarlık beceri düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir yordama etkisi var mıdır?

Yöntem

Öğretmen adaylarının demokratik tutum düzeyleri ile medya okuryazarlık beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde birden fazla değişken arasında birlikte değişimin olup olmadığı ve bu ilişkinin düzeyi belirlenmektedir. Çok sayıda elemanı olan bir evrende, evren içinden bir örneklem seçerek evrenin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bütünü hakkında genel kaniya ulaşmak amacıyla ilişkisel tarama araştırmaları yapılabilir (Karasar, 2013).

Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim-öğretim yılında, Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma evreninde yer alan toplam 1002 öğretmen adayına ulaşıldığından ayrıca bir örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırma verileri 0Sincar, Şahin ve Beycioğlu (2019) tarafından geliştirilen “Demokratik Tutum Ölçeği” ile Erişti ve Erdem (2017) tarafından geliştirilen “Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği, 45 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır. Alt boyutları; erişme, analiz, değerlendirme ve iletme şeklindedir. Ölçeğe ait uyum indeksi değerleri $\chi^2 / Sd = 2.00$; GFI = .95; AGFI = .94; NFI = .94; NNFI = 1.00; CFI = 1.00; RMSEA = .056 ve SRMR = .059; PGFI = .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .919 olduğundan güvenirliği yüksek bir ölçme aracı olarak nitelendirilebilir. Araştırmanın bir diğer değişkeni öğretmen adaylarının demokratik tutumlarıdır. Demokratik Tutum Ölçeği 4 faktörlüdür ve 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .748 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin uyum indeks değerleri ise $\chi^2 / Sd = 1.809$; GFI = .936; AGFI = .910; NNFI (TLI) = .891; CFI = .912; RMSEA = .05 ve RMR = .043 şeklindedir. Veri toplama araçlarına ilişkin sunulan bilgiler ışığında araştırmada kullanılacak olan her iki ölçme aracının da güvenilir oldukları söylenebilir. Belirtilen veri toplama araçları öğretmen adaylarına uygulanmadan önce Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nden ve Yozgat Bozok Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Komisyonu’ndan araştırma izinleri alınmıştır.

Öğretmen adaylarından toplanan veriler SPSS yazılımına girilmiş ve analiz öncesi düzenlemeleri gerçekleştirilmiştir. Her bir araştırma sorusuna yanıt bulmak için hangi istatistiksel testin kullanılacağını belirlemek amacıyla verilerin normal dağılım koşulları incelenmiş ve verilerin normal dağılım koşullarını sağladığı görülmüştür. Bu bağlamda tek yönlü ANOVA, bağımsız örneklem t testi, korelasyon testi ve regresyon analizi ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma soruları bağlamında sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarının demokratik tutum ve medya okuryazarlık beceri düzeyleri orta düzeyde bulunmakta olup cinsiyete, sosyoekonomik düzeye, öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile medya okuryazarlık beceri düzeyleri arasında yüksek derecede pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiş olup; öğretmen adaylarının demokratik tutumları arttıkça medya okuryazarlık beceri düzeylerinin de artış gösterdiği görülmüştür. Araştırmanın bir diğer alt sorusu ise öğretmen adaylarının sahip oldukları demokratik tutum düzeylerinin medya okuryazarlık beceri düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir yordama etkisi olup olmadığını incelemektir. Bu bağlamda gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sonucunda öğretmen adaylarının demokratik tutum düzeylerinin medya okuryazarlık beceri düzeylerinin %20'sini açıkladığı sonucuna ulaşmıştır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen adayı, medya okuryazarlığı, demokratik tutum, medya, demokrasi

Kaynakça

Aslan, G. (2023). Sosyal bilgiler dersinde ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.

Avşar, Z. (2013). Medya okuryazarlığı. İletişim ve Diploması, (2), 5-17.

Büyükkaragöz, S. ve Üre, Ö. (1994). Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin demokratik tutumları araştırması. Demokrasi Gündemi, Türk Demokrasi Vakfı Bülteni, Sayı, 19, 29-41.

Ekici, F. (2014). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Turkish Studies, 9(11), 593-602. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7416>

Erişti, B. ve Erdem, C. (2017). Development of a media literacy skills scale. Contemporary Educational Technology, 8(3), 249-267.

Göysarı, M. (2016). Türkiye’de medya okuryazarlığında, eleştirel yaklaşıma olan geçiş ve müfredata yapılan yeni medya güncellemeleri odaklı karşılaştırmalı bir bakış. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kadir Has Üniversitesi.

Karasar, N. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Nobel Yayıncılık.

Kayhan, P. (2020). Ortaokul öğrencilerinin demokratik tutumlarının yaşam doyumuna etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi.

Kurt, A., & Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. Mehmet Akif Ersoy University Journal of Social Sciences Institute (2), 20-34. <https://doi.org/10.20875/sb.92802>

Solmaz, B. ve Yılmaz, R. (2012). Medya okuryazarlığı araştırması ve Selçuk Üniversitesi’nde bir uygulama. Selçuk İletişim, 7(3), 55-61.

Sezen, S. (2000). Seçim ve Demokrasi. Gündoğan Yayınları.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sincar, M., Şahin, İ. ve Beycioğlu, K. (2019). Demokratik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(2), 91-100.

Tanrıkulu, S. (2019). Medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı dersinin öğrencilere katkısı üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.

Tarım, K. (2020). Sınıf öğretmenlerinin etik yönelimleri, demokratik tutumları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.

Yağmur İçelli, M. (2017). Medya okuryazarlığı öğretim materyalinin, medya okuryazarlığı becerilerine katkısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi.

Yaren Yüzgeç, A. (2020). İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yeni medya okuryazarlığı seviyeleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi.

Yördem, A. (2012). İngilizce eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin medya okuryazarlığı algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Hikâye Kullanımının Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi

Aysel Almas ¹ & Yakup Doğan ²

¹ Sınıf Öğretmenliği, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

² Fen Bilgisi Öğretmenliği, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Problem Durumu

İlkokul dönemi öğrencileri, bilişsel gelişim düzeyleri açısından Piaget'nin kuramına göre somut işlemler aşamasında yer almaktadır. Bu gelişim dönemindeki çocuklara yönelik ders içeriklerinin, günlük yaşamla ilişkilendirilerek somutlaştırılması; bilginin kalıcılığını artırmakta ve öğrenme sürecini daha verimli hâle getirmektedir. Hikâye anlatımı, çocuklara hem anlamlı içerikler sunan hem de öğrenmeyi kalıcı hâle getiren etkili bir öğretim stratejisidir.

Hikâye anlatımı, eğitim süreçlerinde öğrencilerin derinlemesine öğrenme ve kavrama becerilerini geliştirmek için önemli bir pedagojik yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla öğrencilerin bilgiye erişim ve bu bilgiyi anlamlı bir şekilde kullanma becerilerini desteklemekte öğrenme süreçlerini daha sistematik hale getirmektedir.

Günümüzde teknolojik gelişmelerin hız kazanmasıyla birlikte, eğitim sistemi de bu yenilikleri benimseyerek kendini çağın imkânlarına uygun şekilde güncellemektedir. Tüm eğitim kademelerindeki öğrenciler, bilgisayarlar ve akıllı tahtalar gibi teknolojik araçlardan yararlanma fırsatı bulmaktadır. Bu durum, öğretmenler ve öğrenciler açısından hem anlama hem de anlatma süreçlerini kolaylaştırmaktadır.

Bilgi teknolojilerinin hızla yaygınlaşması ve küresel ölçekte bilgi miktarının artması, eğitim alanında yapılan araştırmaların yönünü önemli ölçüde etkilemiştir. Geleneksel öğretim yöntemleri yerine bilgisayar teknolojilerini eğitim ortamında kullanan eğitimciler, bu teknolojilerin öğrenme ve öğretme süreçlerine sağladığı olumlu katkıları gözlemlemişlerdir. Bu bağlamda, eğitim üzerine çalışan birçok araştırmacının teknoloji destekli öğretim süreçlerine giderek daha fazla önem verdiği gözlemlenmektedir. Son dönem çalışmalarda, yetiştirilen bireylerin sorgulama becerisine sahip olmaları, eleştirel düşünebilmeleri, araştırma yapabilme yetkinliğine ulaşmaları, sorumluluk üstlenmeleri, üretken bireyler olmaları ve stratejik düşünme becerileri geliştirmeleri; ayrıca, yeni durumlara uygun alternatif stratejiler üretebilmeleri gibi niteliklerin, çağdaş eğitim anlayışı içerisinde



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

büyük bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Öğrenme ve öğretme süreci gerçekleştirilirken geleneksel sistemlerin dışında, öğrenenlerin de süreçte aktif rol aldığı yeni öğrenme materyalleri ve öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018), teknolojiye yetkinliği; bireylerin istek ve ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bilgi ve yöntemlerin uygulanması şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanım, bireylerin yalnızca teknik bilgiye sahip olmalarının yeterli olmadığını, aynı zamanda bu bilgiyi etkili biçimde kullanarak yaratıcı ve yenilikçi çözümler üretebilmelerinin de gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Dinlenen konu hayat ile ilişkilendirilerek, çocuklar edindikleri bilgiyi daha geniş bir bağlamda değerlendirme becerisi kazanmaktadır.

Bilgiye ulaşma araçları, başlangıçta sadece ders kitapları ve öğretmenlerle sınırlı kalmış, ancak zamanla iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle çeşitlenmiştir. 21. yüzyılda, gelişen iletişim teknolojileriyle, dijital multimedya araçları ve yazılımları (Powtoon, iMovie, Movie Maker, Storyjumper vb.) eğitimde kendine yer edinmiştir. Teknolojinin hızla gelişmesiyle ortaya çıkan bu multimedya araçları ile birlikte hikâyelerin yerini “Dijital Hikâye” almaya başlamıştır. Birçok Web 2.0 araçları kullanılarak yaratılan Dijital Hikâye Anlatımları (DHA) giderek yaygınlaşan bir öğretim aracı olarak kullanılmaktadır. Dijital hikâyeler, geçmişten günümüze bireylerin çevreleri ve toplumla bağ kurmalarına yardımcı olan etkili araçlardır. Bu araştırma ile Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan dijital hikâyelerin, akademik başarısı ve kalıcılık üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada, nicel yöntem çerçevesinde ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel model, araştırmacıya bazı değişkenleri kontrol etme imkânı sunarken, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini ortaya koymayı amaçlar.

Araştırmada, dijital hikâye anlatımı bağımsız değişken; akademik başarı ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Uygulama sürecinde deney grubu öğrencilerine dijital hikâye temelli ders planları ve materyaller uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise öğretim, mevcut öğretim programı doğrultusunda yürütülmüştür. Uygulama öncesi ve sonrası her iki gruba “Akademik Başarı Testi” uygulanmış, kalıcılığı ölçmek için son testten iki ay sonra tekrar test yapılmıştır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Kilis il merkezinde, dört ve üzeri 4. sınıf şubesine sahip okullar örneklem olarak seçilmiştir. Bu okullar arasından basit seçkisiz örnekleme yoluyla bir okul belirlenmiş ve sınıflar kura ile deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Seçimde öğretmen ve idareci görüşleri ile öğrencilerin ön test başarı puanları dikkate alınmıştır. Araştırmada, tüm uygulamalar ve ölçme araçları 2024–2025 eğitim-öğretim yılında, 4. sınıfta öğrenim gören toplam 80 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

gruplarının her biri 40 öğrenciden oluşmuştur. Uygulama öncesinde etik kurul izni ve resmi onaylar alınmıştır.

Veriler, SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Grup sayılarının 50’den küçük olması nedeniyle normal dağılım varsayımı, Shapiro-Wilk testi ile kontrol edilmiştir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri de analiz edilerek verilerin parametrik testler için uygun olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanları arasındaki fark, bağımsız örneklem t-testi ile değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test sonuçları incelendiğinde, grupların akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, uygulama süreci sonunda elde edilen farkların dijital hikâye uygulamasından kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Son test sonuçlarına göre ise deney grubunun başarı puanlarının, kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, dijital hikâye kullanımının akademik başarı üzerinde olumlu etkisini göstermektedir. Ön test-son test karşılaştırmalarında her iki grupta da artış görülse de, deney grubundaki artış daha belirgindir. Kalıcılık testi sonuçları da dijital hikâye kullanımının öğrenmenin uzun vadeli etkisini desteklediğini ortaya koymuştur. Deney grubunda elde edilen başarı artışı yalnızca uygulama süreciyle sınırlı kalmayıp kalıcılık testi sonuçlarına da yansımıştır. Zaman faktörüyle birlikte dijital hikâye kullanımının etkisi değerlendirildiğinde, deney grubundaki öğrencilerin hem daha yüksek başarıya ulaştıkları hem de bu başarıyı sürdürebildikleri görülmüştür. Tüm bulgular, dijital hikâyelerin öğrenmeyi destekleyici ve kalıcı hâle getirici bir öğretim aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler dersi, dijital hikâye, akademik başarı, kalıcılık

Kaynakça

Abbitt, J. T., & Klett, M. D. (2007). Identifying Influences On Attitudes And Self Efficacy Beliefs Towards Technology İntegration Among Pre-Service Educators. *Electronic Journal for the integration of technology in Education*, 6(1), 28-42.

Akdağ, H., & Çoklar, A. N. (2009). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 141–158.

Akdağ, M. ve Tok, H. (2008). Geleneksel Öğretim ile PowerPoint Sunum Destekli Öğretimin Öğrenci Erişimine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33 (147), 26-34.

Akkoyunlu, B., İşman, A. ve Odabaşı, H. F. (Ed.) (2018). Eğitim teknolojileri okumaları. Ankara: Pegem Akademi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Akpınar, Y. (2005). Bilgisayar destekli eğitimde uygulamalar. Ankara: Anı Yayınları.

Aktaş, E. ve Yurt, S. U. (2017). Effects of digital story on academic achievement, learning motivation and retention among university students. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 180- 196.

Alexander, B. (2017). The new digital storytelling: Creating narratives with new media (Rev. and updated ed.). Praeger Publishers.

Alkan, C. (1991). Bilgisayar Destekli Öğrenme Modülleri. Ankara: Anı Yayınları.

Ambarlı, A. (2010). Türkiye’de cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programları (değişiklikler, düzenlemeler, güncellemeler) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Anderson, P. (2007). What is Web 2.0 ideas, technologies and implications for education. JISC Technology & Standards Watch. Attitudes toward teaching with technology. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia.

Aras, A. (2024). İlkokulda Dijital Hikayelerin Matematik Başarısına Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Yıldız Teknik Üniversitesi).

Ata, B. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım (Ed. C. Öztürk), Pegem A Yayıncılık, Ankara, s. 71

Ay, T. S. ve Bulut, A. (2017). Dijital öyküleme yönteminin ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 1–16.

Aziz, A. (2008). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri. (4. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Badgers, H. (2021). Web 1.0’dan web 4.0’a internetin evrimi. Nttat

Balaman, F.(2016).The effect of digital storytelling technique on the attitudes of students toward teaching technologies. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 147-168,

Banaszewski, T. (2002). Digital storytelling finds its place in the classroom. *Multimedia schools*, 9(1), 32-35.

Banaszewski, T. M. (2005). Digital storytelling: Supporting digital literacy in grades 4- 12. Yüksek Lisans Tezi, Georgia Institute of Technology.

Barker, M. (1985). Using children’s literature to teach ESL to young learners. *English Teaching Forum*, 23(1), 24-29.

Başcı Namlı, Z., Kayaalp, F., & Meral, E. (2023). Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Bir Öğretim Süreci: Dijital Öyküler ile Öğreniyorum. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58),



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ters Yüz Sınıf Modeliyle Tasarlanmış Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinin Karar Verme ve Öz Yönetim Becerilerine Etkisi

Elif Arı ¹ & Ali Ersoy ²

¹ Sınıf Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi

² Temel Eğitim Bölümü, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Bilgi çağı ile oluşan teknoloji toplumu içerisinde gün geçtikçe çeşitli yaşam becerileri ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu yaşam becerileri bireyin hem günlük yaşamında hem de eğitim-öğretim sürecinde işe koşabileceği becerilerden oluşmaktadır. Bu beceriler bireylerin tüm zekâ alanlarına hitap eden çok yönlü olmasını sağlayan becerilerdir. 21. yüzyıl artık bireylerden zeki olmalarını değil çok yönlü olmalarını istemektedir (Özmete, 2008). Bireylerin çok yönlü olabilmesi için birden fazla alanda beceri sahibi olması en önemli eğitimidir. Yaşam becerileri hem bireyin günlük yaşam içerisinde bulunduğu ortamlarla geliştirilebilir hem de bu yaşam becerilerine programlı eğitimler yoluyla istenilen seviyede yön verilebilir (Yayla-Eskici ve Özsevgeç, 2019). Bu doğrultuda çağın gerekliliklerine göre belirlenen temel yaşam becerileri günümüz eğitim programlarında yerini almaktadır.

Trilling ve Fadel (2009) 21. yüzyılın gerektirdiği üzere bireylere öğrenme ve inovasyon becerilerinin, dijital okuryazarlık becerilerinin ve kariyer ve yaşam becerilerinin kazandırılmasının gerekli olduğu savunmaktadırlar. Bu becerileri kazandıracak öğretim programlarının hazırlanması dijital çağın öğrencilerinin sürdürülebilir bir yaşama sahip olması açısından oldukça önemlidir. Hayat Bilgisi dersi disiplinler arası anlayış sergileyen bir ders olduğu için bu ders kapsamında kazandırılması hedeflenen temel yaşam becerileri diğer disiplinleri de etkilemektedir. Bu doğrultuda Hayat Bilgisi dersinin temel yaşam becerilerinin edindirilmesinde en etkili derslerden biri olduğu söylenebilir (Yıldırım, 2021). Bu becerilerden olan karar verme becerisi ve öz yönetim becerilerinin temelini Hayat Bilgisi dersi ile atılması oldukça önemlidir. Hayat Bilgisi dersinde kazandırılması hedeflenen bu becerilerin yaşama aktarılması ile diğer derslerde öğrenilen soyut kavramların somutlaştırılması da kolaylaşmaktadır.

Ters Yüz Sınıf Modeli, geleneksel sınıf anlayışına karşı olan bir model olmasından kaynaklı olarak öncelikle Türkiye’de 2005 yılından itibaren öğretim programlarının benimsemiş olduğu yapılandırmacı yaklaşıma hizmet edebilen bir modeldir. Öğrencinin kendi öğrenme sürecinde etkin rol oynayabilmesi için karar verme becerisine ve öz yönetim becerilerine de etkin bir biçimde sahip

olması gerekmektedir. Bu bağlamda Ters Yüz Sınıf Modelinin hem karar verme becerisini hem öz yönetim becerilerini hem de yapılandırmacı yaklaşımı ortak bir paydada birleştirdiği söylenebilir.

Eğitim-öğretim sürecinde öğretme kavramı yerine öğrenme kavramının odağa alınmasıyla birlikte düşünme becerileri önem kazanmıştır. Öğretim programlarının yapı taşı olarak görülen düşünme becerileri dünyanın işleyişini keşfetmek ve karşılaşılan sorunları çözebilmek için bireyin zihninde var olan bilgiyi kullanabilme kabiliyeti olarak tanımlanabilir (Çubukçu, 2014). Bu tanımdan yola çıkıldığında düşünme becerilerinin bir bölümünü problem çözme sürecinde var olan karar verme becerisinin oluşturduğu görülmektedir. Düşünme becerilerinin iş birliği içerisinde olduğu birbirlerini etkilediği yorumu yapılabilir. Sonuç olarak karar verme becerisinin geliştirilmesinin diğer düşünme becerilerinin geliştirilmesinde rol oynadığı söylenebilir. Düşünme becerileri öz yönetim becerileriyle de ilişkilendirilebilir. Eğitim yoluyla kazandırılan düşünme becerileri, öğrencide kendi kendine öğrenme becerisini geliştirirken aynı zamanda kendisini daha iyi tanımasını sağlar ve bireysel olarak öğrenme sürecini yönetebilmesi için akıl yürütme becerisini geliştirir (Doğanay, 2015). Kendi kendine öğrenme becerisi öz düzenlemeyi, bireyin öğrenme sürecini kendisinin yönetmesi öz değerlendirmeyi ve öz denetimi içermesi tüm bu kavramlara kapsayıcı olan öz yönetim becerisinin düşünme becerileri ile birlikte ele alınmasını sağlayabilir. Bu doğrultuda karar verme ve öz yönetim becerilerinin düşünme becerileri için önemli ve vazgeçilmez beceriler olduğu görülmektedir. Öz yönetim becerileri öğrencinin duygu yönetimini de içermektedir. Günümüzde duyguların yönetimini ifade edebilmek için duygusal okuryazarlık kavramı ortaya atılmıştır. Steiner (2003, s.1) duygusal okuryazarlığı, “duyguları kendi yaşam kalitemizi ve etrafımızda bulunan diğer insanların yaşam kalitesini arttıracak yönde etkin bir biçimde kullanmak” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan yola çıkarsak bireyin hem kendi yaşamını yönetebilmesi hem de toplumda bulunan diğer bireylerin yaşamını olumlu yönde etkileyebilmesi için duygusal okuryazar olması gerekmektedir. Duygusal okuryazarlığın kazanılmasında öz yönetim becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Karar verme ve öz yönetim becerilerinin gelişiminin ölçülmesinde yapılacak araştırma kapsamında Ters Yüz Sınıf Modeli kullanılacaktır. Mevcut çağın gerektirdiği becerilerin kazandırılmasına olanak sağlaması, ders süresinin etkili, verimli kullanılabilmesi için teknolojiye yardım alması Ters Yüz Sınıf Modelinin karar verme ve öz yönetim becerilerinin geliştirilmesinin ölçülmesi için kullanılmasına karar verilmesinde etkili olmuştur.

Yöntem

Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin karar verme ve öz yönetim becerilerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ön-test son-test eşitlenmemiş kontrol gruplu desen benimsenmiştir. Karasar (2022, s.137) ön-test son-test eşitlenmemiş kontrol gruplu deseni “grupların yansız atama yoluyla eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmaz ama katılanların benzer nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterilir” olarak ifade

etmektedir. “Desen işlem koşulları ve tekrarlı ölçümler içerdiğinden seçkisiz atamanın olmadığı karışık bir desen” olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2023, s. 210). Ön-test son-test eşitlenmemiş kontrol gruplu desende dikkat edilmesi gereken nokta deney grubunda işe koşulan bağımsız değişkenin, bu araştırma için Ters Yüz Sınıf Modelinin, kontrol grubunda kullanılmaması ve bu durumun mutlaka kontrol altında tutulmasıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Uygulama sürecinde kontrol grubunda Ters Yüz Sınıf Modelinin uygulanmadığından emin olabilmek için uygulama öncesinde kontrol grubunun sınıf öğretmenine Ters Yüz Sınıf Modeli anlatılarak uygulama sürecinde kullanılmaması söylenmiştir. Uygulama sürecinde ise kontrol grubunun sınıf öğretmeniyle görüşmeler yapılmış ve Ters Yüz Sınıf Modelinin kullanılmaması için sürekli kontrol edilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda Adana ili Çukurova ilçesinde sosyoekonomik düzeyi orta düzeyde ve aynı kültürel özellikler gösteren ailelerin çocuklarının bulunduğu bir devlet okulu seçilmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmada bağımlı değişkenlerden biri olan karar verme becerisini ölçmek için Sever ve Ersoy (2019) tarafından geliştirilen İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Bağımlı değişkenlerden bir diğeri olan öz yönetim becerisini ölçmek için Köseoğlu ve Boyacı (2022) tarafından geliştirilen İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Ön-test son-test ölçek uygulamalarından sonra toplanan nicel verilerin analizinde kullanılacak testlerin belirlenmesi için normallik analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda grup büyüklüğü 50’den küçük olduğu için Shapiro-Wilk Normallik Testi sonuçları dikkate alınmıştır. Değerlerin normal dağılım göstermesinden dolayı yapılacak analizlerde parametrik testlerden olan Karışık Ölçümler için ANOVA ve ANCOVA kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının araştırma kapsamındaki iç tutarlılıklarını belirlemek amacıyla Cronbach’s Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach’s Alfa güvenilirlik katsayısı, birden fazla uygulama yapılmasına gerek olmadan, kullanılan ölçme aracıyla yapılan tek ölçümün iç tutarlılığının göstergesi olarak tanımlanmaktadır (Can, 2023). Alan yazında Cronbach’s alfa güvenilirlik katsayısının 0,70-0,90 arasında bir değer alması kabul edilebilir iç tutarlılık düzeyi olarak değerlendirilmektedir (Tavakol ve Dennick, 2011). Bu doğrultuda kullanılan ölçeklerin güvenilirlik katsayısının yorumlanmasında belirtilen değer aralığı dikkate alınmıştır. Hesaplanan değerlere bakıldığında ölçek puanlarının alan yazında kabul gören iç tutarlılık değerlerini sağladıkları görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan bu araştırmanın örneklemini oluşturan grubun ölçek puanlarının araştırma için güvenilir sonuçlar verebileceği yorumu yapılabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının karar verme becerileri ön-test ölçek puanlarına yapılan bağımsız t-Testi sonucunda grupların uygulama sürecinin başlangıcında istatistiksel olarak denk olduğu sonucuna ulaşılırken öz yönetim becerileri ön-test ölçek puanlarına yapılan bağımsız t-Testi sonucunda grupların uygulama sürecinin başlangıcında istatistiksel olarak denk olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Elde edilen ANOVA bulgularına göre, grup değişkeni (deney-kontrol) anlamlı bir fark oluşturmuş, bu durum Ters Yüz Sınıf Modelinin öğrencilerin karar verme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, süreç değişkeni (ön-test son-test) de anlamlı bulunmuş, süreç içerisinde deney grubunda bulunan öğrencilerin karar verme becerilerinde genel bir artışın yaşandığı belirlenmiştir. Ancak grup ve süreç değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Bu bulgu, Ters Yüz Sınıf Modeli ile karar verme becerisi artışı arasındaki ilişkinin zamanla anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, her iki grubunda karar verme becerisinde artış görülmüş olsa da bu artışın uygulanan modele göre anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının son-test ölçek puanları, ön test ölçek puanları sabitlenerek yapılan ANCOVA analizi ile Ters Yüz Sınıf Modelinin öğrencilerin öz yönetim becerileri üzerine anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz yönetim becerisi ön-test ölçek puanlarının modele etkisinin büyüklüğünün çok yüksek olması, öğrencilerin son-test ölçek puanlarının büyük ölçüde ön-testteki ölçek düzeylerine göre şekillendiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: ilkokul, hayat bilgisi, ters yüz öğrenme, karar verme becerisi, öz yönetim becerileri

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2023). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.

Can, A. (2023). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (11. Basım). Pegem Akademi.

Çubukçu, Z. (2014). Düşünme becerileri. İçinde S. B. Filiz (Ed.), Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları (4. Basım, ss. 281-331). Pegem Akademi.

Doğanay, A. (2015). Etkin vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi. İçinde C. Öztürk (Ed.), Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi (4. Basım, ss. 146-185). Pegem Akademi.

Karasar, N. (2022). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler. Nobel Akademik Yayıncılık.

Köseoglu, E. ve Boyacı, Ş. D. (2022). İlkokul öğrencilerine yönelik öz-yönetim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Journal of History School, 15(59), 2495-2517. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.62591>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özmete, E. (2008). Gençlere yönelik yaşam becerileri ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. Millî Eğitim Dergisi.

https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/177.pdf

Sever, I. ve Ersoy, A. (2019). İlkokul öğrencileri için karar verme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48(1), 662-692. <https://doi.org/10.14812/cuefd.533443>

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Anı Yayıncılık.

Steiner, C. (2003). Emotional literacy: Intelligence with a heart [Duygusal okuryazarlık: Kalbi olan zeka]. Personhood Press.

Tavakol, M. ve Dennick, R. (2011). Making sense of cronbach's alpha [Cronbach'ın alfa katsayısını anlamak]. International Journal of Medical Education, 2, 53-55. 10.5116/ijme.4dfb.8dfd

Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times [21. yüzyıl becerileri: Çağımızda yaşam için öğrenme] Jossey-Bass.

Yayla-Eskici, G. ve Özsevgeç, T. (2019). Yaşam becerileri ile ilgili çalışmaların tematik içerik analizi: Bir meta-sentez çalışması. International e-Journal of Educational Studies (IEJES), 3 (5), 1-15. <https://doi.org/10.31458/iej.421255>

Yıldırım, G. (2021). Temel yaşam becerileri hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Bilgi, ihtiyaç ve öncelikler. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 19(2), 1199-1222. <https://doi.org/10.37217/tebd.937637>

Kırsal Alanda Sosyal Bilgiler Eğitimi: Deneyimler, Sorunlar ve Öneriler

Serdar Sarıyar ¹ & Arife Figen Ersoy ¹

¹ Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Toplumda eğitimin herkese eşit olarak sunulması amaçlanmakla birlikte eğitim hizmetleri her zaman toplumun tüm kesimlerine eşit olarak ulaşamamaktadır. Bu durum eğitim faaliyetlerinin tüm toplum çapında dağılımı, yasalarca güvence altına alınan eğitimde fırsat eşitliği ilkesini bozacak niteliktedir (Adak, 2005). Sınırlı sayıdaki okulun asıl olarak kent merkezlerinde bulunması ve kısa sürede okulların her yere yaygınlaştırılamaması eğitime erişim açısından kentli toplumsal sınıf ve grupları kırsalda yaşayanları göre daha avantajlı yapmaktadır (Sayılan, 2012). Ayrıca kırsal kesimlerde geçim kaynağının tarım olması nedeniyle çocuklarını okula göndermemeleri eğitim seviyelerinin düşük olmasına dolayısıyla tarım toplumundan öteye gidememelerine neden olmaktadır (Altınışik ve Peker, 2008).

Kırsal ve kentsel kesimdeki hayat şekli ile kentlerdeki hayat şekli birbirinden farklılık gösterdiğinden eğitim faaliyetlerinde birbirinden farklı durumlar ortaya çıkmaktadır. Bu farklılıklar, kırsal alanların birçok yönden eğitim üzerindeki olumsuz etkisi şeklinde kendisini gösterir. Bu olumsuzluklar kırsal kesimde özellikle küçük okullarda sadece temel derslerin verilmesi, öğretmenlerin tek uzman olmaları nedeniyle birçok ders için hazırlık yapmak zorunda kalmaları, kendilerine çok az zaman ayırabilmeleri; eğitimi geliştirme, araştırma ve profesyonel değişim için imkânların bütçe ve uzaklıkla sınırlı olması, birçok kırsal alanın çeşitli ekonomik sıkıntılarının olması şeklinde ifade edilmektedir (Horn, 1995). Burada ifade edilenlerin dışında kırsal alan barınma, dil ve iletişim kurma, kaynak bulma, hedef kitle, okula ve derslere olan ilgi, velilerle olan iletişim, sosyal ortam, çevre koşulları, ulaşım gibi daha birçok alanda sorunların yoğun olarak yaşandığı alandır (Bulut ve Coşkun, 2018). Türkiye’de şehir merkezlerinden kırsala doğru gidildikçe öğretim için gerekli altyapı ve donanım eksikliği, branş öğretmeni eksikliği ve bunlara bağlı öğrenci başarılarının giderek azalmaktadır (Gökçek ve Toker, 2016).

İlköğretim dönemi çocuklarda çok önemli izler bırakmakta ve çocuğun geleceğinde önemli ölçüde rol oynamaktadır. İlköğretim, bir yönüyle çocuğun kendi yeteneklerini geliştirmesine imkân sağlamalı bir diğer yönüyle de çocuğun üst öğrenim hayatı için temel bilgi ve becerileri kazandırmalıdır. İlköğretim bir meslek eğitimi vermese de çocuğun gelecekte seçeceği mesleğe dair bilgi ve beceri birikimini



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kazandırması bakımından önemli bir yere sahiptir (Özkan, 2009). İlköğretim programında uzun yıllar temel bir ders olarak ele alınan bireyin sosyalleşmesi amacıyla tasarlanan sosyal bilgiler dersi halen ilköğretimde temel derslerden birisidir (Köken, 2002; Kaya ve Öner, 2017).

Sosyal bilgiler dersi, öğrencilere vatandaşlık yeterliklerini kazandırmayı amaçlayan sosyal bilgiler dersine önemli görevler düşmektedir. Nitekim sosyal bilgiler dersinin amaçları arasında demokratik bir toplumu oluşturacak etkin bireylerin yetiştirilmesi bulunmaktadır (Barth, 1991).

Burton ve arkadaşları (2013), sosyal bilgiler eğitiminde kırsal araştırmanın diğer disiplinlere kıyasla geri kaldığını belirterek, bu alandaki araştırmaların artırılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Kırsal topluluklarda sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitimi üzerine yapılan araştırmaların ise neredeyse yok denecek kadar sınırlı olduğu ifade edilmektedir (Waterson ve Moffa, 2016).

Kırsal alanda eğitiminin geliştirilmesi için, ilköğretim okullarında eğitim süreçleri sınıf ve okul yönetimi, sınıf eğitimi, alan eğitimi, okul çevre ilişkisi vb. çok yönlü, araştırmalarla incelenmeli, sorunlar belirlenmeli ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Ancak kırsal alanda, sosyal bilgiler eğitimi sürecini ve zorluklarını tüm yönleriyle inceleyen araştırma sayısı oldukça azdır. Şeker (1998), çalışmada köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin hayat bilgisi, Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilgisi ders başarıları ile köy okulu öğrencilerinin başarılarını etkileyen aile, öğretim, sosyal çevre ve davranış unsurlarını incelemiştir. Güngör (2019) araştırmasını ise köy ilkokulunda öğrenci olmayı etnografik bir çalışma yaparak gerçekleştirmiştir. Dolayısıyla sosyal bilgiler eğitiminin kırsal alandaki ilk/orta-okullarda nasıl gerçekleştiği araştırılmasına ihtiyaç olduğu yapılan alan yazın incelemesi sonucunda fark edilmiştir.

Yöntem

Araştırma bulguları nicel ve nitel araştırma tekniklerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemle elde edilmiştir. Bu çalışmada karma yöntem desenlerinden, ardışık keşfedici desen kullanılmıştır. Ardışık keşfedici desende, araştırmacılar, önce nitel bilgiyi toplar, analiz eder ve daha sonra bilgileri veri toplama sürecinin nicel takip aşamasını geliştirmek için kullanılır. Nicel aşama, nitel aşamaya dayalıdır (Creswell ve Plano Clark, 2018). Araştırmada ardışık keşfedici desenin kullanılmasının nedeni, alan yazında kırsal alanda sosyal bilgiler dersi eğitimine ilişkin yeterli kuramsal bilgiye ulaşılamaması sonucundadır. Elde edilecek nitel veriler sayesinde geliştirilerek, kırsal deneyimi olan ilkokul 4.sınıf öğretmenleri ile sosyal bilgiler dersi öğretmenlerine, uygulanacak olan anket ile kırsal alanda sosyal bilgiler dersinin nasıl gerçekleştiği derinlemesine incelenip genelleştirilebilecektir. Nitel araştırma yöntemleri çoğunlukla anlamın ortak inşası, yaşanmış deneyimler, kültürel ritüeller ve baskıcı uygulamalarda yer alan süreçler hakkında fikir edinmeye yardımcı olur. Bu yöntemler, sosyal bağlamlarda katılımcıların süreçlerini derinlemesine anlamaya ve belirli bir topluluk veya birey grubunun algılarına odaklanarak daha geniş toplumsal yapılar hakkında çıkarımlar yapmaya yardımcı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

olur. Bu yaklaşım, araştırmacıya karmaşık ve çoğu zaman görünmez olan sosyal dinamikleri keşfetme ve anlama fırsatı sunar (Atkinson, 2017). Araştırmanın nitel boyutunda, 4.sınıf öğretmenleri, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, ilkokul 4.sınıf ve ortaokul 5. 6. ve 7.sınıf öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin kırsal alanda sosyal bilgiler eğitiminin gerçekleşmesi hakkında detaylı bilgiler elde etmek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, 4. Sınıf/ sosyal bilgiler dersi okutan sınıf öğretmenleri ile sosyal bilgiler dersi öğretmenlerin kırsal alanda sosyal bilgiler dersinin eğitimi uygulamaları ve eğitim gereksinimlerini belirlemek amacıyla anket tekniğinden yararlanılmıştır. Bu çalışmada verilerin analizinde karma yöntem yaklaşımı benimsenmiş olup, nitel ve nicel veriler birbiriyle ilişkilendirilerek bütüncül bir analiz süreci yürütülmüştür. Nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş; bu süreçte temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Nicel veriler ise araştırma kapsamında geliştirilen anket aracılığıyla toplanmış, betimsel istatistikler yardımıyla değerlendirilmiş ve bazı bulgular, nitel analiz sonuçları ile birlikte bütünleştirilerek sunulmuştur. Böylece farklı veri kaynaklarının birbirini desteklemesi sağlanmış ve analiz sürecinin güvenilirliği artırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, kırsalda sosyal bilgiler eğitiminin aile, öğrenci, sosyokültürel çevre, öğretim programı, öğretmen, fiziki çevre ve paydaşlara yönelik öneriler boyutlarında çok yönlü yapılar sergilediği belirlenmiştir. Ailelerin eğitim düzeyi, ekonomik yapıları ve eğitime yönelik tutumları ders başarısını doğrudan etkilerken; öğrenciler kırsal yaşamın fiziksel ve bilişsel yükleri nedeniyle derse katılımda güçlük yaşamaktadır. Sosyokültürel yapı, toplumsal normlar ve göç süreçleri üzerinden eğitimi şekillendirirken; öğretim programı kırsal yaşantıyla yeterince örtüşmediğinden soyut ve kent merkezli içeriğiyle öğrenmeyi sınırlandırmaktadır. Öğretmenler, yalnızca bilgi aktarıcı değil, aynı zamanda yerel rehber, kültürel taşıyıcı ve toplumsal dönüşümün aktörü konumundadır. Fiziki çevre koşulları ise öğrenmenin erişilebilirliğini ve sürekliliğini belirlemektedir. Anket bulguları da öğretmenlerin, kırsal bağlama özgü müfredat, materyal desteği, uygulamalı eğitim ve kurumsal işbirlikleri gibi çok yönlü düzenlemelere ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: kırsal alan, sosyal bilgiler, eğitim, kültür, köy

Kaynakça

Adak, N. (2005). Kırsal/kentsel kesimde eğitim ve istihdam. Akademik Araştırmalar Dergisi, 24, 97-108.

Altınışık, İ. ve Peker, H. (2008). Eğitim ve gelir dağılımı eşitsizliği. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 10 (15) , 101-118.

Atkinson, J. D. (2017). Qualitative Methods. In Journey into Social Activism: Qualitative Approaches. Fordham University Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Barth, J. L. (1991). Elementary and junior high-middle school social studies curriculum, activities and materials. University Press of America.

Bulut, K. ve Coşkun, H. (2018). Kırsal kesime atanan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreci. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 8(1), 159-185.

Burton, M., Brown, K. and Johnson, A. (2013). Storylines about rural teachers in the United States: A narrative analysis of the literature. Journal of Research in Rural Education, 28(12), 1–18.

Creswell, J.W. ve Plano Clark V.L. (2018). Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi (Ş.B. Demir ve Y. Dede, ve diğerleri. Çev.; 3. basım). Anı Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2006).

Gökçek, T ve Toker, S. (2016). Ortaokul öğrenci ve öğretmenlerinin kırsaldaki matematik eğitimine bakış açıları. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 33 (2), 43-67.

Güngör, İ. (2019). Köy ilkokullarında öğrenci olmak: Etnografik bir çalışma (Yayın Numarası: 547336) [Yüksek Lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Horn, J. G. (1995). What is rural education? In. P. B. Otto, (Ed.), Science education in the rural United States: Implication for the Twenty-First Century (1nd ed., 1-14). Columbus: Ohio-ABD: ERIC/CSMEE.

Kaya, E. ve Öner, G., (2017). 100. yaşındaki sosyal bilgiler dersini sosyalleşme ve toplu öğretim ekseninde yeniden düşünmek. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF) , 2, 1-22.

Köken, N. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde “soru sorma metodu” nun önemi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(2), 91-104.

Özkan, H. (2009). 2005 Hayat Bilgisi 3. sınıf programı içeriği hakkındaki öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayın Numarası: 240548) [Yüksek Lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Sayılan, F. (2012). Toplumsal cinsiyet ve eğitim. Dipnot Yayınları.

Şeker, H. (1998). Köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin hayat bilgisi, Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilgisi ders başarıları ile köy okulu öğrencilerinin başarılarını etkileyen aile, öğretim, sosyal çevre ve davranış faktörleri (Yayın Numarası: 72768) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Waterson, R. A. and Moffa, E. D. (2016). Citizenship education for proactive democratic life in rural communities. Education, Citizenship and Social Justice, 11(3), 213-230.
<https://doi.org/10.1177/1746197916648286>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sosyal Bilgiler Dersi Bağlamında Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İçeriklerinin Değerlendirilmesi

Ahmet Polatcan ¹ & Arife Figen Ersoy ¹

¹ Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

FATİH projesi eğitim-öğretim ortamlarını donanım yönünden desteklemenin yanı sıra, modern eğitim ihtiyaçlarına uygun olarak dijital e-eğitim içerikleri de sunmaktadır. Bu içerikler Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YİĞİTEK) tarafından 2012 yılında geliştirilen ve eğitime e-içerik sunan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) olarak adlandırılmaktadır (Coşkunşerçe ve İşcitürk, 2019). Öğretmen ve öğrencilere birçok içerik sunan EBA çeşitli ders ve genel kültür videoları, ders kitapları, görseller ve dergilerin yanı sıra öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri ile etkileşim sağladıkları bir platform niteliği de taşımaktadır. Ayrıca öğretmenlerin de öğrencileriyle etkileşim kurabildikleri, öğrencilere ders dokümanları ve duyurularını paylaşabildikleri bir platformdur (Aktay ve Keskin, 2016).

EBA'nın eğitimde kullanımıyla öğrencilerin derslerde daha etkin hale geldikleri derslere katılım gösterdikleri, öğrenmelerinde kalıcılığın arttığı gözlemlenirken; öğretmenlerin zamanı daha etkili kullandıkları ve zaman yönetimi konusunda olumlu deneyimler edindikleri ve teknolojik yeterliliklerini arttırdıkları belirlenmiştir (Altın ve Kalelioğlu, 2015; Başak, 2016; Çelik, 2018; Öztan, 2012; Sayır, 2014). Fakat EBA ile ilgili bazı olumsuz görüşlerin de bulunduğu görülmektedir. Bu kapsamda, içeriklerin kalitesinin ve çeşitliliğinin artırılması ile içeriklerin güncel tutulması gerekliliği vurgulanmıştır (Keleş ve Turan, 2015; Öner, 2017; Yerli, 2018).

Alan yazında Fen bilimleri, Matematik ve İngilizce gibi birçok derste EBA kullanımına yönelik çok sayıda çalışmanın yapıldığı ancak sosyal bilgiler dersine yönelik çalışmalar son yıllarda artsa da sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgilerde EBA kullanımına ilişkin çalışmalar incelendiğinde; Öner (2017) çalışmasında EBA içeriklerini sınıflandırarak kullanım sıklığına ilişkin olarak kullanımın yetersiz olduğu belirlenmiştir. Çakmak ve Taşkıran (2017) çalışmasında EBA kullanım sıklığının yanı sıra eğitim öğretim ortamlarındaki alt yapı yeterliliğini, EBA'nın faydalı olma durumu üzerinde yoğunlaşmış ve EBA'nın sosyal bilgiler dersinde öğrenmeleri kolaylaştırdığı sonucuna varılmıştır. Yerli (2018) yaptığı çalışmanın sonucunda EBA kullanımının akademik başarıyı olumlu etkilediğini tespit etmiştir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde çalışmaların genellikle EBA'yı tek boyutuyla irdeledikleri örneğin kullanım amacı, kullanım sıklığı ya da sorun ve öneriler üzerinde durdukları

görülmüştür. Bu durum sosyal bilgiler dersi açısından daha ayrıntılı ve EBA'nın bütün boyutlarının incelendiği bir çalışmaya ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bu çalışmayla EBA sosyal dersi açısından irdelenerek gerek öğretmenlerin EBA'ya ilişkin görüşleri alınarak ayrıntılı bir çalışmaya yer verilmiştir. Ayrıca çalışmada metodolojik olarak nitel ve nicel araştırma yöntemlerini bir arada barındıran karma araştırmaya yer verilerek çalışma sonuçlarının genellenebilirliğini ve sonuçların altında yatan sebepleri ayrıntılı bir şekilde ortaya koyarak çalışmayı değerli hale getirmiştir.

Derslerde konu anlatımlarının görsel, ses ve video gibi araç gereçlerle desteklenmesi kazanımların daha etkili bir biçimde öğrenenlere aktarılmasını sağlamaktadır (Çakmak ve Taşkıran, 2017). Nitekim sosyal bilgiler ders içerikleri de görsel, ses ve video gibi ders araç gereçlerine uygun olduğu açıktır. Derslerde bir ya da daha fazla görsel ve işitsel ders materyallerine yer verilmesi öğrencilerin motivasyonlarını arttırmaktadır (İnanoğlu, 2019; Öner, 2017). EBA sosyal bilgiler içerikleri incelendiğinde bu içeriklerin öğretmen ve öğrencilere konu anlatımı, soru çözümü ve testler oluşturma, ekleme ve öğrencilerle paylaşma imkânı sunmaktadır (Yerli, 2018). Bu yapı ve içeriklere sahip olmasına rağmen EBA'nın öğretmenlerce nasıl kullanıldığı ve nasıl algılandığı incelenmesi gerekli önemli bir husustur. Sosyal bilgiler EBA'yı kullanma amaçlarını anlamak ve etkili kullanılması adına yapılacak öneriler EBA'nın kullanılmasına yardımcı olacaktır. Dünyada meydana gelen olağanüstü (Covid-19, Depremler) durumlar diğer alanlarda olduğu gibi eğitimi de olumsuz etkilemiştir. Böyle olumsuz durumlarda eğitim teknolojileri kullanılarak eğitime erişim konusundaki kesintiler engellenebilmektedir (Ezer ve Aksüt, 2021). Bu çalışmayla son dönemde güncellenerek yeni özellikler kazanan Sosyal bilgiler dersi EBA yapısı ve içerikleri detaylı olarak incelenmiş ve Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Bu çalışma ile Sosyal bilgiler dersi bağlamında EBA'nın gelecekte daha etkili kullanımının sağlanması böylelikle eğitim öğretimin niteliğinin artırılmasına yönelik çözüm önerileri geliştirilmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma; nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılarak verilerin toplandığı, analiz edildiği ve bulguların birleştirilerek yorumlandığı bir yöntemdir (Tashakkori ve Creswell, 2007; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Karma araştırma yönteminde temel amaç; nitel ve nicel araştırma desenlerini bir arada kullanarak problem sorusunu ayrıntılı olarak incelemektir (Creswell, 2019).

Bu araştırmada desen olarak “sıralı açıklayıcı desen” kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı desen; araştırmada başta nicel verilerin toplandığı, analiz edildiği daha sonra ise elde edilen veriler doğrultusunda nicel verileri açıklamak ve desteklemek adına nitel verilerin toplandığı desendir (Mazlum ve Mazlum, 2017). Bu araştırmada öncelikle sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA yapısına ve içeriklerine ilişkin algıları anket aracılığıyla belirlenmiş daha sonra elde edilen nicel verileri



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

açıklamak, EBA kullanımında yaşanan sorunları ve bu sorunların çözümüne dair çözüm önerileri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla belirlenmiştir.

Karma araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada nitel ve nicel çalışma gurupları farklı katılımcılardan oluşturulmuştur. Nicel gurubu tam örneklem doğrultusunda Erzincan ilinde görev yapan bütün sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın nicel katılımcılarını tam örnekleme oluşturan 121 öğretmenin 113'ü araştırmaya katılım göstermiştir. Araştırmanın nitel bölümünü oluşturan katılımcılar maksimum örneklem doğrultusunda farklı hizmet süreleri, yerleşim yerleri, mezuniyet durumları ve mezuniyet alanları belirlenerek oluşturulmuştur. bu doğrultuda nitel araştırmaya 15 öğretmen katılım göstermiştir.

Araştırmanın nicel bölümünde “Eğitim Bilişim Ağında (EBA) Sosyal Bilgiler Dersi İçerikleri ve Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı anket uygulanmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde yarı yapılandırılmış olarak oluşturulan “Öğretmen Görüşme Formu” geliştirilerek uygulanmıştır.

Araştırmanın nicel bölümüne ilişkin veriler anket aracılığıyla araştırmanın deseni doğrultusunda 2022-2023 eğitim öğretim yılında Erzincan’da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden toplanmıştır. İlde bulunan 121 öğretmenden 113'ü gönüllü olarak çalışmaya katılmıştır. Araştırmanın nitel verileri araştırma yöntemi doğrultusunda görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler 2022-2023 ve 2023-2024 eğitim öğretim yıllarında Erzincan ilinde görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılmıştır.

Nicel verilerin analizinde, araştırmacı tarafından güvenilirliği ve geçerliliği arttırmak adına anketler yüz yüze uygulanmıştır. Nicel veriler, SPSS 27 (Statistical Package for the Social Sciences) yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde, görüşme kayıtları ve araştırmacı tarafından alınan notlar düzenli bir şekilde yazıya dökülmüştür. Ardından, yazıya dökülen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi aracılığıyla veriler öncelikle tema ve kodlandırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunun EBA içeriklerini nadiren kullandığını, kullananların ise haftada 1-3 saatle sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA içeriklerini ders özetleri yapmak, konuları video ve sorularla pekiştirmek, soyut kavramları somutlaştırmak için EBA'yı sıkça kullanmaktadır. Ayrıca, testler ve özet içeriklerle dersleri gözden geçirmek, öğrenme çıktılarını değerlendirmek ve öğrenci motivasyonunu artırmak amacıyla da EBA'dan faydalanmaktadır.

Öğretmenler, EBA'daki video içeriklerinin yüksek ses ve görüntü kalitesi sayesinde soyut kavramları daha somut ve anlaşılır hale getirebildiklerini belirtmektedir. Öğretmenler, soru tabanlı içeriklerle konuları pekiştirdiğini ve öğrencilerin öğrenme düzeylerini değerlendirdiğini belirtmektedir. Özet



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

içerikler, hızlı tekrar yapmayı ve ders planlamasında zaman tasarrufu sağlamayı kolaylaştırmaktadır. Ayrıca, çalışma kağıtları, bilgileri pekiştirme ve kalıcı hale getirme açısından sıklıkla kullanılan araçlardandır.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin EBA içeriklerinde bazı eksiklikler tespit ettiğini göstermektedir. Katılımcılar, içeriklerin tüm kazanımları kapsamadığını ve her kazanıma uygun içeriklerin oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, bazı öğretmenler, içeriklerin yıllık olarak güncellenmesi ve artırılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, soru içeriklerinin bulunduğu bölümlerde video çözümlerinin de yer alması gerektiği düşünülmektedir. Diğer bir eleştiri, video içeriklerinin görüntü ve ses kalitesiyle ilgilidir; bazı öğretmenler, teknik sorunların içerikleri verimli kullanmayı zorlaştırdığını ifade etmiştir. .

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler, eğitim, eğitim teknolojisi, FATİH Projesi, Eğitim Bilişim Ağı (EBA)

Kaynakça

Aktay, S., & Keskin, T. (2016). Eğitim bilişim ağı (EBA) incelemesi. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 2(3), 27-44.

Altın, H. M., & Kalelioğlu, F. (2015). Fatih projesi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri. Başkent university journal of education, 2(1), 89-105.

Başak, M.H. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonunu geliştirmeye yönelik hizmet içi kurs programının hazırlanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi: fatih projesi örneği. (Yayın Numarası: 472022). [Doktora tezi, Karadeniz teknik üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Çakmak, Z., & Taşkiran, C. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden eğitim bilişim ağı (EBA) platformu. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2017(9), 284-295.

Çelik, İ. (2018). Fatih projesi uygulamalarında gözlem ve örnek olay kütüphanesi kullanılmasının öğretmen adaylarının TPAB ve öğretmen öz-yeterliklerine etkisi. (Yayın Numarası: 528205). [Doktora tezi, Necmettin erbakan üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Coşkunserçe, O., & İşçitürk, G. B. (2019). Eğitim bilişim ağı (EBA) platformu hakkında öğrencilerin farkındalığının artırılmasına yönelik bir durum çalışması. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7(1), 260-276. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.12m>

Creswell, J. W. (2019). Karma yöntem araştırmalarına giriş (M. Sözbilir, Çev.; 3. Basım). Ankara: Pegem Akademi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ezer, F. ve Aksüt, S. (2021). Covid-19 sürecinde sosyal bilgiler dersinde eğitim bilişim ağı platformunu kullanmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1), 197-233. <https://doi.org/10.17679/inuefd.771367>

İnanoğlu, A. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı'nı (Eba) Kullanmak: Nasıl Ve Kapsamda (Master's thesis, Marmara Üniversitesi (Turkey).

Keleş, E., & Turan, E. (2015). Öğretmenlerin fırsatları arttırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (FATİH) hakkındaki görüşleri. Turkish Journal of Education, 4(2), 17-28. <https://doi.org/10.19128/turje.90195>

Mazlum, M. M., & Mazlum, A. A. (2017). Determination of research method in social sciences. Route Educational and Social Science Journal, 4(4), 1-21.

Öner, G. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih dersleri için alternatif bir kaynak: eba. gov. tr. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2017(9), 227-257.

Öztaş, A. C. (2012). Fen ve teknoloji öğretiminde akıllı tahta kullanımının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. (Yayın Numarası: 311811). [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Sayır, M. F. (2014). Students' and teachers' attitudes towards interactive whiteboards used in English courses via FATİH project and the effects of IWBSon speaking skill. (Yayın Numarası: 350839). [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Martı Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. Journal of Mixed Methods Research, 1(1), 3-7.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Hikaye Anlatımının Eleştirel Düşünme Üzerine Etkisi

Zülal Kilci ¹ & Arife Figen Ersoy ¹

¹ Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Teknolojinin etkisi ve dijital araçların kullanımı günümüz eğitim ortamlarında, günden güne yaygınlaşmaktadır. Sadık (2008)'e göre, dijital hikâye oluşturma süreci öğrencilerin kendi deneyimlerinden ve başkalarının yaşantılarından yola çıkarak insanlara, mekânlara, olaylara ve sorunlara yönelik düşünme ve yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Dijital hikâye anlatımı gibi multimedya projelerinde öğrencilerle çalışan pek çok eğitimci, bu yöntemin kazanımlarının bilgiyi sentezleme, analiz etme, değerlendirme ve sunma gibi üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri olduğunu kabul etmektedir. (Robin, 2008). Bu yöntem öğrencilerin fikirlerini paylaşmasına, bilgiye odaklanmasına, içerik üretmesine, tasarlamasına ve sunmasına olanak tanımakta; bu süreçte öğrenme etkileşimle şekillenmekte ve öğrenciler karşılaştıkları güçlüklerle baş etmede problem çözme becerilerini kullanmaktadırlar (Yiğit, 2020).

Türkiye’de uygulanan 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Türkiye Yeterlikler Çerçevesi kapsamında belirlenen sekiz anahtar yetkinlik doğrultusunda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini hedeflemektedir (MEB, 2018). Programın özel amaçlarında ise eleştirel düşünme becerisi, “doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları” ifadesiyle açıkça yer almaktadır (MEB, 2018, s.8). Diğer yandan 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile beceri temelli öğretime ağırlık verilmiş ve öğrencilerin edindikleri bilgileri analiz etme, yorumlama ve eleştirel düşünme süreçlerinde etkin kullanma becerilerinin geliştirilmesi beklenmektedir (MEB, 2024). Bu çerçevede, sosyal bilgiler eğitiminde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin, mevcut öğretim programlarının ve yeni eğitim modellerinin önceliklerinden biri olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Eleştirel düşünmenin sosyal bilgiler dersindeki önemine rağmen, bu becerinin nasıl kazandırılacağına dair çalışmalar sınırlıdır. Yapılan çalışmalarla sosyal bilgiler eğitiminde eleştirel düşünmenin; sanal sanat galerileri (Tufan, 2025), resfebe etkinlikleri (Kuruoğlu ve Demir, 2024), açık uçlu yaklaşım (Sofyan, 2021), yazma-yoluyla öğrenme (Kayaalp vd., 2020) ve ders kitabı içerik değerlendirmeleriyle (Aybek ve Aslan, 2016; Børhaug 2014) geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Alanyazın

incelendiğinde, dijital hikâye anlatımının düşünme becerilerini destekleyen etkili bir yöntem olarak öne çıktığı görülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada, sosyal bilgiler dersinde dijital hikâye kullanımının eleştirel düşünmeye etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde dijital hikâye anlatımı yoluyla eleştirel düşünme becerisinin desteklenmesine yönelik program, öğretmen eğitimi ve ileri araştırmalara dair öneriler sunulmuştur.

Yöntem

Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden iç içe gömülü desen benimsenmiştir. İç içe gömülü desenin temelinde nicel verilerin bulunduğu bir deneysel uygulama yer alır ve nitel veriler deneysel uygulamanın öncesinde, sonrasında ya da uygulama süreci içinde elde edilebilir (Creswell ve Plano Clark, 2007). Araştırmada karma yöntem yaklaşımının tercih edilmesinin temel nedeni, deneysel uygulamadan elde edilen nicel verileri nitel verilerle karşılaştırarak araştırmanın geçerliliğini güçlendirmek ve uygulamanın bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerini nitel veriler aracılığıyla daha derinlemesine açıklayabilmektir. Mevcut çalışmada da temelinde nicel verilerin yer aldığı deneysel bir uygulamanın bulunmaktadır. Araştırmanın nitel verileri ise nicel verilerin desteklenmesi amacıyla elde edilmiştir. Araştırma, 2021-2022 öğretim yılının bahar döneminde Eskişehir il merkezinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören 7. sınıf düzeyindeki 91 öğrenci ile aynı okulda görev yapan bir sosyal bilgiler öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin elde edilmesinde Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Testi Düzey X (CEDTD-X), yarı yapılandırılmış görüşmeler ile açık uçlu sorulardan oluşan form kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, CEDTD-X'in ön test ve son test olarak Web tabanlı dijital hikâye aracı (Storyjumper) kullanan Deney-1, masaüstü yazılım (PowerPoint) kullanan Deney-2 ve kontrol gruplarına iki kez uygulanmasıyla elde edilmiştir. Nicel veriler betimleyici istatistiksel yöntemlerle analiz edilirken, dijital hikâye kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Kovaryans Analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Ayrıca, nitel veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuçlar, uygulama öncesinde grupların ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark göstermemiştir. Ancak son testlerde, Deney-1 ve Deney-2 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yapılan Bonferroni testi, Deney-1 grubu ile Deney-2 grubunun son test puanlarının, kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Elde edilen nitel bulguların nicel sonuçlarla tutarlı olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel verileri, öğrenme ortamının eleştirel düşünme üzerindeki etkisi ve dijital hikâye anlatımı aşamalarının etkisi olmak üzere iki ana temada toplanmıştır. Öğrenme ortamına ilişkin bulgular, iyileştirici ve engelleyici unsurlar olmak üzere iki alt temada değerlendirilmiştir. Katılımcılar, DHA'nın etkileşimli, eğlenceli ve rahat bir ortam sunduğunu; tartışmaya açık yapısıyla katılımı artırdığını ve yansıtıcı düşünmeyi desteklediğini ifade etmiştir. Grup



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

çalışmalarını kolaylaştırması da eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen bir unsur olarak öne çıkmıştır. Öte yandan, gürültülü ortam, zaman yetersizliği, bazı öğrencilerin isteksizliği, çekingenlik, grupça karar vermedeki güçlükler ve teknik bilgi eksikliği gibi engelleyici faktörlerin öğrenme ortamını olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca dijital hikâyelemenin tüm aşamalarının eleştirel düşünmeye farklı yönlerden katkı sağladığı belirlenmiştir. Alanyazındaki çalışmalarla uyumlu olarak, Chen ve Chuang (2021)'un ortaya koyduğu nitel bulgular, dijital öykü yazmanın lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini desteklediğini göstermiştir. Benzer şekilde, Bilici (2021) dijital hikayeleme yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı artış sağladığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler, eleştirel düşünme, dijital hikaye anlatımı

Kaynakça

Aybek, B., and Aslan, S. (2016). An analysis of the units “I’m learning my past” and “the place where we live” in the social studies textbook related to critical thinking standards. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 35-54 10.14689/ejer.2016.65.03

Bilici, S. (2021). Dijital öykülemenin lise öğrencilerinin akademik başarılarına, eleştirel düşünme eğilimlerine, işbirlikli düzenleme ve hikâye kurgulama becerilerine etkisi (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Børhaug, K. (2014). Selective critical thinking: A textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), 431-444. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.3.431>

Chen, H. L., and Chuang, Y. C. (2021). The effects of digital storytelling games on high school students' critical thinking skills. *Journal of computer assisted learning*, 37(1), 265-274.

Creswell, J. W. and Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kayaalp, F., Meral, E., Şimşek, U., & Şahin, İ. F. (2020). A search for a method to improve critical thinking skills in social studies teaching: Writing-to-learn. *Review of International Geographical Education Online*, 10(3), 400-430.

Kuruoğlu, F., ve Demir, M. K. (2024). Resfebe etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 27-54. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1442205>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli: Sosyal bilgiler dersi öğretim programı Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506. <https://doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8>

Sofyan, A. (2021). The development of an open-ended approach based on meaningful learning in social studies to improve the critical thinking ability. *Indonesian Journal of Learning and Instruction*, 4(1), pp.11-18. <https://doi.org/10.25134/ijli.v4i1.4340>

Tufan, G. (2025). Sanal sanat galerileriyle işlenen sosyal bilgiler dersinin pedagojik sanat eleştirisi ve eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yigit, E.O. (2020). Digital storytelling experiences of social studies pre-service teachers. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 3(2), 70-81.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ortaokul Öğrencilerinin Vatandaşlık Kavramına İlişkin Bilişsel Çerçevesi: Bir Kelime İlişkilendirme Testi Uygulaması

Serdar Malkoç

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Vatandaşlık bireyin toplumsal kurumlarla etkileşimde bulunduğu, haklara sahip olduğu ve sorumluluk üstlendiği dinamik bir alanı ifade eder (Isin & Turner, 2002). Vatandaşlık, en azından teorik olarak, üyelik, kimlik, değerler ve katılım hakları kazandırır ve ortak bir siyasal bilgi birikimini varsayar (Abowitz & Harnish, 2006, s. 653). Bu nedenle vatandaşlık eğitimi, yalnızca bir ders içeriği değil, aynı zamanda demokratik bir toplumu mümkün kılan kültürel ve etik bir yatırımdır.

Etkin demokratik bir vatandaşlık eğitimi, bilgi (demokratik yapılar), beceri (katılım ve etkileşim), ve değerler (eşitlik, adalet, özgürlük) olmak üzere üç temel boyutta ele alınmaktadır (Carretero vd., 2016; Ochoa-Becker, 1996). Parker'a (2003) göre vatandaşlık eğitimi, bireylerin toplumsal sorunları tanıma, farklı bakış açılarını değerlendirme, kamu yararına kararlar alma becerilerini geliştirmelidir. Parker'ın (2003) modeline göre demokratik vatandaşlık; bilgi (civic knowledge), beceri/yetenekler (civic skills) ve demokratik değerleri (civic dispositions) kapsayan üçlü bir yapı üzerine kuruludur. Demokratik vatandaşlık a) bireyin devletle olan hukuki statüsünü ve hak-yükümlülük ilişkisini tanımlamak, b) toplum içindeki sosyal ve kültürel etkileşimleri yönetebilecek medeni beceriler geliştirmek, c) demokratik bir toplumun siyasal üyeleri olarak eleştirel düşünme, kolektif karar alma ve toplumsal dönüşüme katılma potansiyelini artırmak gibi amaçları kapsamaktadır.

Ortaokul kademesinde etkin ve demokratik vatandaşlık misyonu Sosyal Bilgiler dersinin temel amacı olarak ön plana çıkmaktadır. Sosyal bilgiler dersi ile öğrenciler vatandaşlığın en dar anlamından başlayarak en geniş anlamına kadar genişleyen bir dizi kavramlar öğrenirler. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP) 2018 ve 2024 incelendiğinde her iki programda insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık kavramları programın öğrenme alanlarına ve kazanımlarına yansıtıldığı görülmektedir. Kavram yaşananlardan edinilen izlenimlerin, tasavvur edilen ya da üstüne akıl yürütülen şeylerin zihinde toplanıp yer ediliş biçimi, nesnelerin örneklerin olayların, olguların genelleştirilmiş ya da soyutlanmış halidir (Ülgen, 2004). Kavram bir küme içinde yer bulan nesnelerin, olguların anlamını kapsayan genel bir fikirdir. İnsanlar bir şeyi kavramlar yardımıyla görür, anlar. Akarsu göstergesi gördüğümüz akarsuları içine alan bir özettir. Dere, çay, ırmak gibi birbirinden farklı bütün akarsuları

örneklendirir. Düşüncenin birbirine benzeyen birçok nesneyi bir tasarım haline getirmesi demektir bu. Tasarım bir akarsu gibi somut bir nesne üzerinde de olabilir, ahlak gibi soyut bir fikir üzerinde de. Ahlak hakkında duyduklarımız edindiklerimiz bildiklerimiz genel bir ahlak fikri üzerinde toplanır (Aksoy, 2023, s. 37). Bu bağlamda, kavramların bireyin bilişsel yapılarını inşa etmedeki işlevi, toplumsal katılım ve demokratik bilinçlenmenin temellerini oluşturmada da belirleyici olabilir. Örneğin, "vatandaşlık" kavramını ele aldığımızda, farklı kültürel ve toplumsal bağlamlarda bu kavrama atfedilen prototiplerin değişiklik gösterdiği görülmektedir (Baloğlu-Uğurlu, 2013). Türkiye’de farklı öğretim kademelerinde yapılan çalışmalarda vatandaşlık prototipi genellikle oy kullanan, vergi ödeyen ve yasalara uyan birey figürüyle özdeşleştirilirken (Kesik, & Akbulut Taş, 2020).), başka bir bağlamda toplumsal dayanışma içinde olan, gönüllü faaliyetlere katılan ya da yerel karar alma süreçlerine dahil olan birey daha ideal bir vatandaş prototipi olarak kabul edilebilir (Westheimer & Kahne, 2004). Bu tür zihinsel temsiller, yalnızca bireysel algıları değil, aynı zamanda kurumsal düzeyde vatandaşlıktan beklentileri de yansıtır (Lakoff, 1987; Rosch & Mervis, 1975). Dolayısıyla araştırma öğrencilerin vatandaşlık kavramıyla ilgili kelime dağarcığını ortaya koyarak, vatandaşlığı nasıl çerçevelediklerini anlamaya çalışmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Soruları:

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin “vatandaşlık” kavramına ilişkin bilişsel yapılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

- Ortaokul öğrencileri “vatandaşlık” kavramını hangi kelimelerle ilişkilendirmektedir?
- Vatandaşlıkla bağlantılı diğer kavramlar hangi kelimelerle ilişkilendirilmektedir?
- Öğrencilerin ifade ettikleri kavramlar doğrultusunda oluşan genel kavramsal harita nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada, nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Eğitim alanındaki çalışmalarda, en yaygın betimsel yöntem tarama çalışmasıdır, çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların, özelliklerini betimlemeye çalışabilirler. Çeşitli öğrenci gruplarının başarılarını belirlemek, belli bir olaya karşı tutum ve davranışlarını tanımlamak için kullanılabilir (Büyüköztürk, vd., 2022, s. 22).

Örneklem

Bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kriter (ölçüt) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına en uygun bilgiye sahip bireylerin veya durumların seçilmesine olanak tanıyan bir örnekleme yaklaşımıdır (Büyüköztürk, vd., 2022). Bu yaklaşımda araştırmacı, belirli ölçütleri karşılayan bireyleri ya da birimleri çalışma grubuna dâhil eder. Bu doğrultuda, araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan ve akademik başarı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

düzeyi açısından en başarılı beş ortaokul oluşturmaktadır. Söz konusu okulların seçiminde, İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün okul bölgelerini sınıflaması yer almıştır. Buna göre sosyo-ekonomik özellikleri bakımından merkez ilçenin en avantajlı bölgesinde yer alan 5 devlet ortaokulu seçilmiştir. Araştırmaya söz konusu okullarda öğrenim gören 638 ortaokul 7. ve 8. Sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma verileri 2024 yılı bahar dönemi haziran ayında toplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılmıştır. Kelime İlişkilendirme testleri (KİT), öğrencinin bilişsel yapısını, bu yapıyı oluşturan kavram arasındaki bağlantıyı, zihinde kurulmuş olan bilgi ağını gözlemlenmesini sağlayan, uzun süreli hafızadaki kavramlar arası bağlantının yeterince kurulup kurulmadığını ya da kurulan bağın anlamlı olup olmadığını tespit edilebilmesini sağlayan alternatif ölçme değerlendirme tekniğidir (Bahar vd., 1999; Bahar ve Özatlı, 2003, s. 75; Özatlı ve Bahar, 2010, s. 10).

KİT'in geliştirilmesinde kullanılan kavram seti Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018/2024) ve literatürden yararlanılarak oluşturulmuştur. Hazırlanana KİT 2 uzman görüşüne sunulurken ek düzenlemelerle son halini almıştır. KİT bir ana temadan (Vatandaşlık) ve 6 ilişkili temadan oluşturulmuştur. KİT'in uygulanmasında Ankara Üniversitesi Etik Kurul izni alınmıştır.

KİT formunun uygulanmasında, ana tema olan Vatandaşlık kavramı bağımsız bir word formu olarak öğrencilere dağıtılmış ve bu kavramla ilgili akıllarına gelen 5 kelime yazmaları istenmiştir. Daha sonra ilk dağıtılan form toplanarak vatandaşlık kavramıyla ilgili diğer kavramların yer aldığı form dağıtılarak akıllarına gelen 3 kelime yazmaları istenmiştir. Böylece bağımsız iki form aracılığıyla öğrencilerin diğer formadaki kavramları yazmaları engellenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde MAXQUDA 2024 yazılım programı kullanılmıştır. Her bir kavram için ortaya konan kelimeler ilgili tema altında toplanarak tekrar sayılarına göre kelime frekansı çıkarılmıştır. Daha sonra ilgili kavramın en az 20 kez tekrarlanma ölçütü doğrultusunda sütun grafiği şeklinde görselleştirilmiştir. En son olarak MAXQUDA 2024 programının yaratıcı görselleştirme uygulaması kullanılarak en çok tekrarlanan kelimeler bir araya getirilerek kavram ağı/haritası oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular, öğrencilerin vatandaşlık olgusunu en çok “insan”, “ülke” ve “hak” kavramlarıyla ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Bu durum, vatandaşlığın öğrenciler zihninde hem bireysel hem de toplumsal bir kimlik olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Demokrasi kavramı “adalet”, “eşitlik” ve “özgürlük” temalarıyla ilişkilendirilmiş; ancak anayasa ve bağımsızlık gibi soyut kavramlara sınırlı



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

vurgu yapılmıştır. Sivil toplum kuruluşları çoğunlukla “yardımlaşma”, “Kızılay”, “Yeşilay” ve “gönüllülük” kavramlarıyla ilişkilendirilmiş; öğrenciler bu kuruluşları daha çok yardım temelli yapılar olarak değerlendirmiştir. Vatandaş sorumluluğu kapsamında “vergi” ve “oy kullanmak” öne çıkarken, çevreye duyarlılık ve toplumsal görevler ikinci planda kalmıştır. İyi vatandaş kavramı “sorumluluk sahibi”, “saygılı” ve “yardımsever” birey olarak tanımlanmıştır. Hak ve özgürlükler teması yaşama hakkı, özgürlük ve adalet ekseninde şekillenmiştir. Etkin vatandaşlık kavramında ise “sorumluluk” ve “oy kullanma” öne çıkmakla birlikte katılım ve bilinç unsurları zayıf kalmıştır. Genel olarak öğrenciler vatandaşlığı görev ve sorumluluk temelli algılamakta, eleştirel ve aktif yurttaşlık boyutları ise sınırlı düzeyde temsil edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: vatandaşlık eğitimi, sosyal bilgiler, ortaokul öğrencileri

Kaynakça

Bahar, M., Johnstone, A.H. & Sutcliffe, R.G. (1999). “Investigation of students’ cognitive structure in elementary genetics through word association tests”. *Journal of Biological Education*, 33, 134-141.

Bahar, M. ve Özatl, N.S. (2003). “Kelime ilişkilendirme Yöntemi ile Lise 1. sınıf Öğrencilerinin Canlıların Temel Bileşenleri Konusundaki Bilişsel Yapılarının Araştırılması”. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 5(1),75-85.

Baloğlu Uğurku, N. (2013). Comparison of 8th grade American and Turkish Students’ Perceptions about Citizenship. *Education and Science*, 38(170). <https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/1202>

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. Baskı). Pegem Akademi.

Carretero, M., Haste, H., & Bermudez, A. (2016). Civic education. In L. Corno & E. M. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (3rd ed., pp. 295–308). Routledge/Taylor & Francis Group.

Isin, E. F., & Turner, B. S. (2002). *Handbook of Citizenship Studies*. Sage.

Marshall, T. H. (1997). *Citizenship and Social Class*. Pluto Press.

Ochoa-Becker, A. S. (1996). *Democratic Education for Social Studies: An Issues-Centered Decision Making Curriculum*. National Council for the Social Studies.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özatlı, N. S. ve Bahar, M. (2010). Öğrencilerin boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konulması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10 (2), 9-26.

Parker, W. C. (2003). Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life. Teachers College Press.

Turner, B. S. (1990). Outline of a Theory of Citizenship. Sociology, 24(2), 189–217.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Argümantasyona Dayalı Görsel Düşünme Stratejileri Geliştirme: Uygulamalı Bir Araştırma

Muhammed Usame Şen ¹ & Serdar Malkoç ¹

¹ Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Problem Dijitalleşme ve görsel medyanın yaygınlaşmasıyla birlikte öğrenciler, sosyal medya, dijital reklam ve çevrim içi platformlar aracılığıyla sürekli ve yoğun görsel içerik akışı ile karşılaşmaktadır. Bu durum, görsellerin manipülatif kullanımı ve doğrulanmamış bilgilerin hızla yayılması gibi riskleri beraberinde getirir; dolayısıyla eğitim kurumlarının öğrencilerin görsel içerikleri eleştirel, kanıta dayalı ve çok yönlü olarak değerlendirme becerilerini kazandırmaları önemli bir gereklilik hâline gelmiştir. Görsel okuryazarlık (Pettersson, 1993) ve argümantasyon becerileri (Toulmin, 2003), bireylerin görsel materyalleri analiz edip gerekçelendirilmiş iddialar üretebilmesi, kanıtları değerlendirebilmesi ve karşıt görüşleri tartışabilmesi açısından merkezi niteliktedir. Sosyal Bilgiler dersi, tarihsel belgeler, haritalar, fotoğraflar, grafikler ve posterler gibi çok sayıda görsel kaynağı eğitim sürecinde kullanan bir disiplin olmasına karşın, bu kaynakların eleştirel ve argümantasyona dayalı olarak sistematik kullanımına ilişkin uygulamalar sınıf ortamında sınırlı kalmaktadır. Literatür, fen bilimlerinde argümantasyon temelli uygulamaların öğrencilerin bilimsel akıl yürütme becerilerini güçlendirdiğini göstermesine rağmen (Çöğmen vd., 2021; Erduran vd., 2004), Sosyal Bilgiler bağlamında benzer uygulamalara ilişkin çalışmalar sınırlıdır. Bu çalışmanın odak sorusu şudur: Argümantasyona dayalı görsel düşünme etkinlikleri, Sosyal Bilgiler dersi bağlamında 5. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık ve kanıta dayalı argüman oluşturma süreçlerine nasıl katkı sağlar? Araştırma, bu soruyu nitel yöntemlerle inceleyerek öğrencilerin etkinlik sürecindeki düşünme örüntülerini, gerekçelendirme biçimlerini ve epistemik sorgulama davranışlarını açıklamayı amaçlar. Uygulamalar sırasında gerçekleştirilen öğretim-etkinlikleri eğitimsel etkileşimler ve öğrenci ürünleri nitel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Nitel betimleyici ve açıklayıcı bulgular hedeflenmiştir.

Bu bağlamda çalışma, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan “Görsel Okuryazarlık” becerisine somut bir uygulama örneği sunarak hem öğretim programı hem de öğretmen uygulamaları açısından önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Argümantasyona dayalı görsel düşünme etkinlikleri, öğrencilerin görsel bilgiye yalnızca maruz kalan bireyler olmaktan çıkarak, bu bilgiyi sorgulayan, kanıt arayan ve gerekçelendirilmiş düşünceler üreten bireyler hâline gelmelerine olanak sağlamaktadır. Dolayısıyla bu araştırma, görsel kültürün yoğun etkisi altında yetişen yeni kuşakların



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

eleştirel ve epistemik farkındalığının desteklenmesi açısından hem teorik hem de uygulamalı düzeyde anlamlı bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma Tasarımı ve Bağlam

Bu çalışma nitel bir vaka çalışmasıdır. Çalışma birimi Ankara ili merkez ilçede yer alan bir Ortaokuldur. Katılımcılar 5. sınıf öğrencileridir. Araştırma, beş haftalık bir öğretim programı çerçevesinde yürütülmüştür. Program her hafta farklı temalarda (küresel çevre sorunları, medya okuryazarlığı, teknoloji ve toplumsal etkiler, tarihsel kanıt okuma, eleştirel sorgulama, tartışma) yapılandırılmış argümantasyona dayalı görsel düşünme etkinliklerinden oluşturulmuştur.

Veri Toplama

Birincil nitel veri kaynakları:

- Katılımcı gözlemleri (ders içi etkileşim, tartışma notları, öğretmen-araştırmacı gözlem formları),
- Öğrenci ürünleri (etkinlik esnasında üretilen yazılı argümanlar, çizimler, tartışmalar),
- Yarı yapılandırılmış görüşmeler (seçilen öğrencilerle süreç sonrası yapılan bireysel görüşmeler),
- Ara sınıf notları ve öğretmen yansıtıcı değerlendirmeleri.

Çalışmada daha önce “ön test / son test” olarak adlandırılan öğeler, akademik bağlamda test iddiası taşımayacak şekilde öğretim-etkinlikleri ve aynı etkinliklere ilişkin öğrenci ürünleri olarak ele alınmış bu ürünler nitel analiz için veri sağlamıştır.

Analiz

Veri analizi içerik/belge analizi ve tematik yaklaşımla yürütülmüştür. Toulmin Argümantasyon Modeli (iddia, veri, gerekçe, destekleyici, çürütücü) analiz için kodlama çerçevesi olarak kullanılmış; ayrıca Torun & Şahin (2016) rubriği, nitel betimleme amacıyla bir açıklayıcı rehber olarak uygulanmıştır—ancak bu rubrik nicel bir puanlama aracı olarak kullanılmamıştır. Görüşme ve ürünler üzerinden temalar çıkarılmış; öğrencilerin epistemik sorgulama, kanıt talebi, çürütücü üretme ve gerekçelendirme stratejileri betimlenmiştir.

Etik ve Güvenirlik (Trustworthiness)

Nitel güvenirlilik, aşağıdaki stratejilerle sağlanmıştır:



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Veri üçgenlemesi (öğrenci ürünleri, gözlem, görüşme), üye kontrolü (seçilmiş öğrenci beyanlarının araştırmacı özetleriyle karşılaştırılması), çapraz kodlama (bağımsız bir araştırmacı ile kodlama tutarlılığı; %91 tutarlılık sağlandı), ayrıntılı kayıt ve audit trail ile şeffaflık ve peer debriefing (danışman ve bir alan uzmanıyla bulguların tartışılması). Ayrıca öğretim-etkinlikleri sınıf öğretmeninin bilgisi ve izni dahilinde yürütülmüştür. Ankara Üniversitesi Etik Kurulu izni alınarak MEB izinleri sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen nitel bulgular, argümantasyona dayalı görsel düşünme etkinliklerinin öğrencilerin görsel okuryazarlık farkındalığını, kanıta dayalı gerekçelendirme eğilimlerini ve epistemik sorgulama davranışlarını güçlendirdiğini göstermektedir. Öğrenciler; görselleri yalnızca tanımlamakla kalmayıp, görsel kanıtları gerekçe gösterme, potansiyel manipülasyonları sorgulama (“fotoğraf sahte olabilir”, “video gerekli” gibi ifadeler) ve karşıt iddialar geliştirip eleştirme biçiminde davranış değişiklikleri sergilemişlerdir. Bu nitel örüntüler, Sosyal Bilgiler dersinde görsel materyallerin sistematik, argümantasyon odaklı işlenmesinin pedagojik değerini desteklemektedir. Çalışma, ölçme iddialarını minimal tutarak (etkinlikleri veri kaynağı olarak kullanmış olması), sınıf temelli müdahalelerin öğrencilerin argüman üretme süreçlerini nasıl şekillendirdiğine dair zengin, bağlamsal ve uygulamaya dönük kanıt sağlamaktadır. Bulgular, görsel okuryazarlık amaçlarının 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı bağlamında sınıf içi uygulamalarla desteklenebileceğine ilişkin bir tartışmaya katkı sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler eğitimi, argümantasyon, görsel okuryazarlık

Kaynakça

Arnheim, R. (2007). Görsel düşünme. Metis Yayınları.

Berger, J. (1972). Görme biçimleri. Yankı Yayınları.

Brookhart, S. M. (2010). How to assess higher-order thinking skills in your classroom. ASCD.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çöğmen, S., Bahtiyar, A., & Köksal, N. (2021). Görsel düşünme stratejilerinin uygulandığı öğrenme ortamlarında fen öğretmen adaylarının argümantasyon düzeyleri. MSKÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 289-306.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dwyer, F. M. (1978). *Strategies for improving visual learning*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation. *International Journal of Science Education*, 26(11), 1335–1358.

Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.

Günel, M., Kınır, S., & Geban, Ö. (2012). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda argümantasyon ve soru yapıları. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).

Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2022). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Routledge.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli)*.

Özdem, Y., Ertepinar, H., Çakiroğlu, J., & Erduran, S. (2013). The nature of pre-service science teachers' argumentation. *International Journal of Science Education*, 35(15), 2559–2586.

Pettersson, R. (1993). *Visual Information*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.

Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*. Cambridge University Press.

Torun, F., & Şahin, F. (2016). Argümantasyon değerlendirme rubriği geliştirme çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 200–215.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çocuk Kitaplarında Sanat Bilgisi Eğitime Yönelik Düşünceler: Türkiye ve Avrupa Edebiyatları Karşılaştırması

Petek Ersoy İnci

Türk Halkbilimi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Problem Durumu

Kültür, hem eğitim hem de sanat alanlarında kendine özgü anlam kodlarıyla var olur. Çocuk edebiyatı, bu kodların aktarımında en etkili alanlardan biridir; çünkü çocuk kitapları yalnızca çocuğun sözel ve dilsel gelişimini değil, aynı zamanda estetik beğenisini, görsel algısını ve kültürel kimlik inşasını da besler (Oğuzkan, 2014). Bu yönüyle çocuk edebiyatı, dil ve sanat eğitiminin kesişim noktasında yer alan güçlü bir kültürel taşıyıcıdır. Her çocuk kitabı, kapak tasarımından illüstrasyonlara, renk düzeninden kâğıt kalitesine kadar özenli bir sanat üretiminin sonucudur. Dolayısıyla kültürel koruma yalnızca anlatı düzeyinde değil, aynı zamanda sanatın biçimsel ve estetik unsurları aracılığıyla da gerçekleşir (Onur, 2012). Nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri, kendi kültürünün değerlerini yansıtırken, sanatsal estetikle buluştuğunda çocuğun okuma isteğini artırır ve kültürel belleğin yeniden üretimine katkıda bulunur (Araz, 2013). Ancak Türkiye’de, özellikle “yerli ve milli” olma kaygısıyla üretilen bazı çocuk kitaplarında, anlatı geleneğine önem verilmesine karşın sanatsal yaratıcılığın geri planda kaldığı gözlemlenmektedir. Avrupa çocuk edebiyatında ise oldukça sade konular bile derin sanatsal yorumlarla işlenerek hem duyuşsal hem bilişsel düzeyde okuma isteğini güçlendirmektedir. Bu fark, Avrupa’daki yazar ve illüstratörlerin edebiyat ile resmi eşdeğer kültürel aktarım araçları olarak görmelerinden kaynaklanmaktadır (Bailey & Foster, 2016; Brown & Parra, 2017). Bu bildiride, Türk ve Avrupa çocuk edebiyatı örnekleri hem metinsel hem de sanatsal açıdan incelenmektedir. Yöntem olarak nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş; içerik analizi (Creswell, 2013; Neuman, 2014), çocuk kitabı yazarlarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve UNESCO’nun Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi (SOKÜM) kapsamında eserlerdeki kültürel unsurların varlığına ilişkin doküman incelemesi gerçekleştirilmiştir (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2019). Bulgular, Türk çocuk edebiyatında geleneğin sıkça vurgulandığını; ancak görsel sanat öğelerinin kimi zaman özgünlükten uzak, evrensel örneklerin uyarlaması niteliğinde kullanıldığını göstermektedir. Avrupa örneklerinde ise çocuk okurla kurulan estetik iletişimin daha bilinçli, çağdaş sanat eğitimi ilkeleriyle tutarlı biçimde yapılandırıldığı saptanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, çocuk edebiyatı ürünlerinde sanat bilgisinin ve kültürel aktarımının nasıl bütünleştiğini inceleyerek Türkiye ve Avrupa örnekleri arasında karşılaştırmalı bir analiz ortaya koymaktır. Araştırma Soruları



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Türk çocuk edebiyatı ürünlerinde sanatsal ifade ve kültürel aktarım hangi boyutlarda temsil edilmektedir?
 - Görsel sanat öğeleri çocukların estetik gelişimine nasıl katkı sağlamaktadır?
 - Yazar-çizer iş birliği eserlerin kültürel niteliğini nasıl etkilemektedir?
- Avrupa çocuk edebiyatında sanat eğitimi yaklaşımı, Türkiye'deki örneklerle karşılaştırıldığında hangi farkları göstermektedir?
 - Avrupa çocuk kitaplarında illüstrasyonlar kültürel mirasın aktarımında nasıl işlev görmektedir?
 - Pazarlama ve tasarım stratejileri çocukların okuma motivasyonuna ne ölçüde katkı sağlamaktadır?
- SOKÜM ilkeleri doğrultusunda çocuk kitaplarının kültürel sürdürülebilirliğe katkısı nasıl değerlendirilebilir?

Yöntem

Desen

Bu araştırma, Türk ve Avrupa çocuk edebiyatı ürünlerinde sanat eğitimi ve kültürel aktarım biçimlerini karşılaştırmalı olarak incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir olgunun kendi doğal bağlamı içinde derinlemesine incelenmesine olanak tanır (Creswell, 2013). Bu yaklaşım, çocuk edebiyatı kitaplarının yalnızca metinsel yönlerini değil, aynı zamanda sanatsal ifade biçimlerini, kültürel göndermeleri ve estetik dilini anlamaya uygun bir çerçeve sunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu / Materyal

Araştırmanın materyalini, 2010–2024 yılları arasında yayımlanmış 10 Türk ve 10 Avrupa çocuk kitabı oluşturmaktadır. Türk örnekleri arasında Behiç Ak, Betül Sayın, Sara Şahinkanat gibi yazarların eserleri; Avrupa örnekleri arasında ise Anna Obiols, Monica Brown, Gerry Bailey gibi yazarların kitapları yer almaktadır. Kitaplar, kültürel öge yoğunluğu, sanatsal anlatım biçimi ve estetik nitelikleri dikkate alınarak amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir (Patton, 2015).

Veri Toplama Aracı / Materyal

Veriler üç temel kaynaktan elde edilmiştir: (1) seçilen çocuk kitaplarının metin ve görsel unsurları, (2) çocuk edebiyatı yazarlarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, (3) UNESCO'nun Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması (SOKÜM) ilkeleri çerçevesinde hazırlanan gözlem formu. Görüşme formu, kültürel aktarım, sanat eğitimi, illüstrasyon iş birliği ve okur kitlesine yönelik stratejiler hakkında açık uçlu sorular içermektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde öncelikle metinlerde tekrar eden temalar (örneğin kültürel motifler, estetik ifade, geleneksel öğeler) kodlanmış; ardından Türk ve Avrupa örnekleri arasında karşılaştırmalı temalar oluşturulmuştur (Neuman, 2014). Görsel veriler için renk, biçim, kompozisyon ve sembolik anlatım ölçütleri dikkate alınmış; yazar ve illüstratör görüşlerinden alıntılarla temalar desteklenmiştir. Verilerin güvenilirliği için iki araştırmacı tarafından bağımsız kodlama yapılmış, %90 üzerinde uyum sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ön analizler, Türk ve Avrupa çocuk edebiyatı ürünleri arasında belirgin farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Türk çocuk kitaplarında kültürel motiflerin (örneğin geleneksel kıyafetler, halk masalı temaları, yerel karakter adları) güçlü biçimde korunduğu; ancak sanatsal estetiğin çoğu zaman metnin önünde değil, arkasında kaldığı görülmüştür. Avrupa örneklerinde ise temalar daha sade olmasına rağmen illüstrasyonlar aracılığıyla anlatımın zenginleştiği, renk ve biçim kullanımının çocuğun duygusal etkileşimini artırdığı tespit edilmiştir. Yazar görüşmeleri, Türkiye’de çocuk kitabı üretiminde sanatçı–yazar iş birliğinin sınırlı olduğunu; yayınevlerinin estetikten çok metinsel içeriğe ağırlık verdiğini ortaya koymuştur. Avrupa’daki yazar ve illüstratörlerin ise kitabı bir “bütün sanat eseri” olarak değerlendirdikleri anlaşılmıştır. Bu ön bulgular, çocuk edebiyatında sanatsal ifadenin kültürel aktarım kadar önemli olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, Türkiye’de çocuk kitaplarının üretim sürecinde sanat eğitimi ilkelerinin daha bilinçli biçimde uygulanması, yazar–çizer iş birliğinin güçlendirilmesi ve özgün illüstrasyonun teşvik edilmesi, kültürel mirasın sürdürülebilirliği açısından kritik öneme sahiptir.

Anahtar Kelimeler: çocuk edebiyatı, sanat eğitimi ve estetik ifade, kültürel mirasın aktarımı

Kaynakça

- Araz, Y. (2013). Osmanlı toplumunda çocuk olmak. Kitap Yayınevi.
- Bailey, G., & Foster, K. (2016). Leonardo’nun paleti. London: QED Publishing.
- Brown, M., & Parra, J. (2017). Frida Kahlo ve hayvan dostları. San Francisco: NorthSouth Books.
- Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). Sage.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2019). Türkiye’nin somut olmayan kültürel mirası. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Neuman, W. L. (2014). Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar. Yayın Odası.

Oğuzkan, F. (2014). Çocuk ve ilk gençlik edebiyatı. Türk Dili Dergisi, 756, 1–15.

Onur, B. (2012). Türkiye’de çocukluğun tarihi. İmge Kitabevi.

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research and evaluation methods (4th ed.). Sage.

UNESCO Türkiye Millî Komisyonu. (2020). UNESCO Somut Olmayan Kültürel Miras Sözleşmesi ve Türkiye uygulamaları. UNESCO Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı). Seçkin.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İlkokul Öğretmenlerinin Bakış Açısından Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitiminin İncelenmesi

Şehide Kılınç

Sınıf Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Öğrencilerin vatandaşlık yeterliliklerinin geliştirilmesinde ilköğretim dönemi kritik bir öneme sahiptir (Dijkstra vd., 2015). Çünkü temel eğitimin işlevi bireylere bilgi, beceri, değer, tutum ve alışkanlıkların kazandırılmasıdır (Ülger, 2013). Temel eğitim, genellikle çocukların aileleri ve yakın toplulukları dışında başkalarıyla birlikte iletişimde bulunmaları gereken ilk kurumsal deneyimleri içermektedir ve bu nedenle vatandaşlık eğitimi için öğrencilere ideal bir ortam sağlamaktadır (Parker, 2003). İlköğretimden başlayarak öğrencilerde vatandaşlık bilincinin oluşmasında ve ideal vatandaşlar yetiştirilmesinde sıklıkla göz ardı edilen en önemli aktörler ilkokul öğretmenleridir (Güven, Tertemiz & Bulut, 2009; Zaman, 2006). Vatandaşlık eğitimi aile, toplum, medya araçları gibi pek çok faktör tarafından etkilenmektedir. Ülkenin eğitim politikalarını, okulun vizyonunu ve öğretim programını uygulayan öğretmenler tüm bu faktörler arasında en önemlisidir ve vatandaşlık eğitiminin vazgeçilmez bir parçasıdır (Kuş & Aksu, 2017; Westheimer & Kahne, 2004; Veugelers, 2007). Vatandaşlık kavramının sosyal, politik, tarihsel ve kültürel bağlamlarda farklı şekillerde anlaşılabilen karmaşık bir kavram olduğu düşünüldüğünde, bu kavrama ilişkin algıların, kavramın öğretilme biçimini de etkileyebileceği göz ardı edilmemelidir (Lee & Fouts 2005; Veugelers 2011; Walkington & Wilkins 2000). Bu bağlamda okullarda uygulayıcı konumundaki öğretmenler, ister bilinçli olarak resmi müfredat yoluyla ister örtük yollarla kendi vatandaşlık anlayışları doğrultusunda öğrencilerin vatandaşlık gelişimini etkileyebilmektedir (Leenders, Veugelers & De Kat, 2008; Leenders & Veugelers, 2006; Westheimer, 2015). Bundan dolayı, öğretmenlerin eğitimlerine katkıda bulundukları öğrencilerin vatandaşlık anlayışlarını şekillendirmede etkili olabileceği düşünülen kendi vatandaşlık algılarının belirlenmesi önemli görülmektedir (Doganay, 2009).

İlgili literatürde vatandaşlık eğitimi üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında vatandaşlık algısı ve vatandaşlık eğitimi hakkında çok çeşitli araştırmaların yürütüldüğü görülmüştür. Ancak vatandaşlık eğitimi kapsamında sınıf öğretmenlerinin vatandaşlık algılarını ve vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmaların kısıtlı olduğu görülmüştür. Bu çalışmada, sınıf



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öğretmenlerinin vatandaşlık algısını belirlemenin yanı sıra, vatandaşlık eğitiminin amaçları ile ilgili öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını ortaya koymak bu araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturmaktadır. Vatandaşlık eğitiminin esas uygulayıcılarının öğretmenler olması nedeniyle konu hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine odaklanan çalışmalara olan ilginin artmasının vatandaşlık eğitiminin geliştirilmesine katkı sağlaması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine ilişkin algılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

- Sınıf öğretmenlerinin vatandaşlık kavramına yönelik görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin vatandaşlık eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin vatandaşlık kavramına ve vatandaşlık eğitimine yönelik algılarını araştırmak amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından keşfedici fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Katılımcılar, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Adana ili Sarıçam, Seyhan, Yüreğir ve Çukurova ilçelerindeki 5 farklı ilkokulda görev yapan 27 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Amaçlı örneklemede "Sınıf Öğretmenlerinin 4. Sınıf okutmuş olması" ölçüt olarak belirlenmiştir. Türkiye’de vatandaşlık eğitimi ilkokul 4. Sınıfta “İnsan Hakları ve Yurttaşlık Bilgisi” dersinde verilmektedir. Bundan dolayı bu ölçüt belirlenmiştir. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerin vatandaşlık kavramı ve vatandaşlık eğitimine ilişkin algılarını derinlemesine incelemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sorular araştırmacı tarafından, ilkokullarda vatandaşlık eğitimine ilişkin mevcut literatürden yararlanılarak ve özellikle öğretmenlerin algılarına vurgu yapılarak titizlikle tasarlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun içerik geçerliliğini değerlendirmek için araştırmacı tarafından İçerik Geçerlilik İndeksi kullanılmıştır. İçerik geçerlilik indeksi tüm bireysel maddeler için hesaplanmıştır. Araştırmanın içerik geçerliliği, İçerik geçerliliği indeksine göre 1.00 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, soruların kapsam geçerlilik indeksi, değerlendiriciler arası uyum indeksi kullanılarak 0,87 olarak belirlenmiştir. Böylece öğretmenlerin vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine ilişkin algı ve deneyimlerinin kapsamlı bir şekilde araştırılması garanti altına alınmıştır. Bu çalışmanın verileri, vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi hakkında görüşlerini ve deneyimlerini sunan 27 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Bu çalışmada Yapılandırılmış İçerik Analizi prosedürü uygulanmıştır (Mayring, 2015). Analizin güvenilirliğini artırmak için içerik analizi MAXQDA 2020 yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinin sonunda tabloları açıklamak ve kodları ve temaları anlaşılır kılmak için katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Öğretmenlerin ifadeleri sunulurken araştırmanın etik kuralları dikkate alınarak K/1, K/2,...K/27 gibi kodlamalar yapılmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın sonuçları, sınıf öğretmenlerinin vatandaşlığı ulusal yasal statü ve kimlik edinme, hak ve sorumluluklarını bilme, katılımcı ve vatansever olma şeklinde kavramsallaştırdıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca ulaşılan görüşlerde, vatandaşlık siyasal bir kimlikten ziyade ortak değerleri ve aidiyeti içeren kültürel bir kimlik olarak görülmektedir. Araştırma bulgularında öğretmenlerin en fazla etkin vatandaşlık, dijital vatandaşlık ve küresel vatandaşlık hakkında bilgi sahibi oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşlerinde toplumsal duyarlılık ve katılım boyutu ile yoğun bir şekilde ilişkilendirilen etkin vatandaş kavramı; ülkeyi ilgilendiren her türlü olayda aktif olarak rol üstlenen, yerel veya ulusal düzeydeki sorunlara müdahale edebilen, sorumluluk alan, toplumsal duyarlılığı gelişmiş, katılımcı vatandaş olarak tanımlanmıştır. Dijital vatandaşlık tanımına ilişkin görüşlerde öğretmenler, dijital hak ve sorumluluğunun farkında olan, bilgi iletişim teknolojilerini aktif kullanan, gerçek ile yalan haberi birbirinden ayırt eden bireyleri dijital vatandaş olarak nitelendirmişlerdir. Küresel vatandaşlığa yönelik tanımlamalarda dünya ait olma duygusu ve küresel bakış açısına sahip olmak ve dünya refahına katkıda bulunmak ön plana çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin kendi algıları doğrultusunda en önemli gördükleri vatandaşlık türü etkin vatandaşlık olmuştur. Etkin vatandaşlığın önemli görülmesinin nedenlerine ilişkin olarak ülkenin gelişmesine ve kalkınmasına katkıda bulunmak, hak ve sorumluluklarının farkında olmak, yerel ve ulusal düzeyde toplumsal ve politik katılım sağlamak gibi nedenler ön plana çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: vatandaşlık, vatandaşlık eğitimi, öğretmen görüşleri, ilkökul

Kaynakça

- Doğanay, A. (2009). Öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı ve eylemlerinin siyasal toplumsallaşma bağlamında değerlendirilmesi. I Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, (s 2844).
- Güven, S., Tertemiz, N., & Bulut, P. (2009). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1), 149-170.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. baskı). Ankara: Seçkin
- Veugelers, W. (2011). Theory and practice of citizenship education: The case of policy, science and education in the Netherlands. Revista de Educacion.
- Walkington, H., & Wilkins, C. (2000). Education for critical citizenship: the impact of teachers' world-view on classroom practice in the teaching of values. School Field, 11(1), 59-78.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Zaman, H. (2006). Teachers' perceptions of citizenship and citizenship education: A comparative study. University of Pittsburgh.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sınıf Öğretmeni Adayları Karikatürlerle Sosyal Bilgileri Anlatıyor

Zeynep Kılıç¹ & Ebru Uzunkol²

¹ Temel Eğitim Bölümü, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

² Temel Eğitim Bölümü, Sakarya Üniversitesi

Problem Durumu

Bireyler, 21. yüzyılda değişim ve dönüşümün hızlı olduğu, daha medyatik ve karmaşık olan bir toplum yapısı içinde yaşamaktadırlar. Böyle bir toplum yapısında yaşayan bireylerin önceki yüzyıllardaki bireylerden yaşam tarzları üretim ve tüketim biçimleri, öğrenme süreçleri, sanatsal ve kültürel etkinlikleri farklılaşmaktadır. Bu farklılığın nedenleri arasında üst düzey teknolojinin günlük yaşamla iç içe geçmesidir. Günümüzde üst düzey teknolojiye ulaşan bireyler, internet aracılığıyla hızlı bir biçimde bilgiyi elde edebilmekte, ulaştığı bilgiyi diğerleri ile paylaşabilmekte hatta bilgiyi kendileri üretebilmekte, evlerinden çıkmadan faturalarını ödeyebilmekte, alış-veriş yapabilmekte, öğrenme süreçlerini gerçekleştirmektedirler. Dolayısıyla bireylerin yaşam koşulları önceki yüzyıllardaki bireylerin yaşam koşullarından daha konforlu ve rahat olduğu söylenebilir. Ancak 21. yüzyılda bireyler konforlu ve rahat yaşamlarına rağmen sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu sorunların bir kısmı geçmişte de var olan sorunlar iken bazı sorunlar, 21. yüzyıla ait sorunlardır. Savaşlar, göç, salgın hastalıklar, çevresel sorunlar, şiddet gibi sorunlar geçmişte de var olan günümüzde de varlığını sürdüren sorunlardır. İklim değişikliği, dijitalleşme ile birlikte ortaya çıkan etik kaygılar, sosyal medya bağımlılığı, kimlik politikaları ve eşitsizlik gibi alanlarda yeni tartışmalar, su kıtlığı gibi sorunlar 21. yüzyıla ait sorunlardır. Bireylerin bu sorunların üstesinden gelebilmesi, yaşamlarını daha rahat ve konforlu bir biçimde devam ettirebilmeleri için bazı becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu beceriler alan yazından 21.yy becerileri, yaşam becerileri, sosyal-duygusal beceriler olarak geçmektedir. Kavramsal olarak adı farklı biçimlerde ifade edilse bile bu beceriler, bireylerin üst düşünmelerini sağlayan becerilerdir. Bu beceriler kapsamında; eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, çatışmaları barışçıl bir biçimde çözme, bilgi ve medya okuryazarlığı, dijital güvenlik ve etik, teknolojiyi etkili ve yaratıcı bir biçimde kullanma, vb. yer almaktadır. Bireyler bu becerileri sistematik ve planlı olarak formal eğitim kurumlarında öğrenebilmektedirler. Özellikle ilköğretim kurumlarında öğrencilere bu becerileri edinmelerini sağlayacak dersler yer almaktadır. Bu derslerden birisi Sosyal Bilgilerdir. Sosyal Bilgiler dersinin alan yazında birden fazla tanımı bulunmaktadır. Doğanay (2003), sosyal bilgileri bir çalışma alanı olarak tanımlayarak bu çalışma alanı içerisinde sosyal ve bireyle ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerin yer aldığını, bireyin hem fiziksel hem de sosyal çevresiyle olan etkileşimini zaman boyutunda disiplinler arası bir yaklaşımla incelediğini



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

belirtir. Gültekin ise (2020) temel demokratik değerlere sahip etkili vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan, içeriği genellikle sosyal bilimlerle ilişkili disiplinlerden seçilen, bir toplumu oluşturan bireylerin yaşayışları, ilişkileri, kültürleri, öteki toplumlarla olan etkileşimleri ile bu konulardaki ortak ve temel bilgilerin oldukça kapsamlı bir bölümü oluşturan çalışma alanı olarak tanımlamıştır. Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Sosyal Bilimler Konseyi (NCSS[National Council for the Social Studies], 1994) sosyal bilgileri; vatandaşlık ve yeterliliklerini kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan çalışma alanı olarak tanımlayarak okul programı içerisinde sosyal bilgiler; antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimleri, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerini alınarak sistematik eşgüdümlü bir çalışma alanı oluşturulmasını hedeflediğini ifade eder. Ayrıca sosyal bilgilerin öncelikli amacının karşılıklı olarak birbirine bağımlı dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneğini geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmak olduğunu belirtir.

Yöntem

Tanımlardan anlaşılacağı üzere Sosyal bilgiler dersi, içeriğini sosyal ve doğa bilimlerden alan, birey-doğal çevre-fiziksel çevre-sosyal çevre etkileşimini geçmiş bugün gelecek bağlamında inceleyen öğrencilere etkin vatandaşlık becerileri kazandıran bir ders olduğu söylenebilir. İlkokul dördüncü sınıftan ortaokul yedinci sınıfa kadar okutulan Sosyal Bilgiler dersinin diğer dersler farkı; içeriğinin sosyal ve doğa bilimlerden oluşur ve öğrencilere vatandaşlık becerileri kazandırmayı amaçlar. Dolayısıyla ilkokullarda okutulan Sosyal Bilgiler dersinin işlevsel ve etkili bir biçimde yürütülmesi önemlidir. Özellikle ilkokulda Sosyal Bilgiler dersini yürütecek sınıf öğretmenleri bu dersle ilgili bilgi ve becerileri hizmet öncesi eğitimde lisans eğitim programlarında yer alan “Sosyal Bilgiler Öğretimi” dersi adı altında edinmektedirler. Bu ders aracılığı ile sınıf öğretmeni adayları, Sosyal Bilgilerin tanımın, temel özelliklerini, tarihçesini, derste kullanılan yaklaşım, strateji, yöntem, teknikleri öğrenir. Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler Öğretimi dersini almış sınıf öğretmeni adaylarının sosyal Bilgiler dersi ile ilgili algılarını karikatürler aracılığı ortaya çıkarmak ve karikatürlerin içeriğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, temel nitel araştırma ile gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırma, katılımcıların yaşamlarını nasıl yorumladıkları, oluşturdukları ve deneyimlerine ne anlam kattıklarını betimlemeye ve yorumlamaya yönelik bir araştırmadır. Bu araştırmada da sınıf öğretmeni adaylarının hazırladıkları karikatürleri incelemeyi ve karikatürler aracılığı ile Sosyal Bilgiler ortaya çıkarmayı amaçladığı için temel nitel araştırmadan yararlanılmıştır. Araştırmaya 47 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Katılımcıların seçiminde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu kapsamda sınıf öğretmeni adaylarının, Sosyal Bilgiler Öğretimi, dersini almış olmak ölçüt olarak belirlenmiştir. Veri toplama araçları olarak öğrenci ürünleri ve yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin performanslarını ve zaman içindeki değişimini anlamlandırabilmek adına farklı zamanlarda toplanan temsili öğrenciler tarafından yapılan, doldurulan afiş, çalışma yaprakları, vb. veri kaynağı olarak



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kullanılabilir (Johnson, 2012). Ayrıca öğrenci ürünleri aracılığı ile öğrencilere yönelik birçok farklı veriyi ortaya koymaya yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğrenciler, dünyayı nasıl gördükleri, yaşamsal olayları ve belirli sorunları nasıl algıladıklarını yaptıkları ya da oluşturdukları ürünlere yansıtırlar (Johnson, 2012). Araştırmanın verileri tümünden gelim içerik analizi çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sosyal Bilgiler Öğretimi dersini almış sınıf öğretmeni adaylarının sosyal Bilgiler dersi ile ilgili algılarını karikatürler aracılığı ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada sosyal bilgiler dersini almış sınıf öğretmeni adaylarından “Sosyal Bilgiler Dersi” ile ilgili karikatür çizimleri istenmiştir. Çizilen karikatürler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra karikatürlerin içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde, metinlerin ya da transkriptlerin içerisinde gizli kalmış anlamlarını veya orada verilmek istenilen mesajların, belli bir sistematığe izlenerek kategorilerin nicel ve nitel olarak analiz edilmesidir. İçerik analizini verisi iletişim olan kitaplar, kitap bölümleri, makaleler, gazete haberleri, konuşmalar, söylevler, vb. olabilir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015). Bu araştırmada içerik analizinin verisi sınıf öğretmeni adaylarının karikatürleri ve yapılandırılmış görüşme formundaki metinlerdir. Makro düzeyde incelenen veriler bağlamında; sınıf öğretmeni adaylarının farklı türlerde (yazılı, yazısız, vb.) karikatür kullandıkları, karikatürlerde Sosyal Bilgiler dersinin yapısal özelliklerine, içeriğine vurgu yaptıkları ve eğitimde karikatür kullanımının önemine vurgu yaptıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler, karikatür, sınıf öğretmeni adayı

Kaynakça

- Doğanay, A. (2003). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk ve D. Dile (Eds.). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde (ss.15-469). Pegem Akademi.
- Güler, A., Halıcıoğlu, B. M., & Taşgın, S. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma. Seçkin Yayıncılık.
- Gültekin, M. (2020). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı. M. Gültekin (Ed.). Cumhuriyet dönemi ilkökul programları içinde (268-272). Pegem Akademi
- Johnson, A. P. (2012). A short guide to action research. Pearson Education
- NCSS [National Council for the Social Studies] (1994). Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies, <https://www.socialstudies.org/standards/national-curriculum-standards-social-studies-introduction>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Demokrasi Eğitimi ile İlgili Çalışmaların Bibliyometrik Analizi

Özge Taşkın

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fırat Üniversitesi

Problem Durumu

Demokrasi, dimos (halk zümresi, ahali ve kratia (iktidar)) sözcüklerinin oluşumundan doğmuş Grekçe asıllı bir kelimedir. Halkın kendi kontrolünü sağlaması veya bütün vatandaşların devlet stratejisini belirleme ve biçimlendirmesinde eşit haklara sahip oldukları yönetim demokrasidir. Bu yönetimde toplumsal konum ve cinsiyet farkları esas alınmadan herkes orantılı olarak yönetime katılmaktadır (İşçi, 2012). Bir toplumda demokrasinin kalıcı hale gelmesi, toplumdaki bireylerin genel eğitim düzeyine ilişkilidir. Demokratik hayatın gerektirdiği bilgi, tutum ve davranışlarla donatılmış bireylerin oluşturduğu bir toplumda demokrasinin günlük yaşam düzeni haline gelmesi çok daha kolaydır. Beklenen bu süreç otomatik olarak gerçekleşmez, buna istinaden toplumdaki bireyleri demokrasi ilkeleriyle donatmak gerekir. Bunun da bilinen en etkili yaklaşım eğitimidir (Aydemir & Demir Aksoy, 2010) Eğitim, insanların topluma öğretilme faaliyetleri veya insanın bedeni ile beyin gücünün işlenerek kendisine ve topluma faydalı ve bağımsız düşünen, düşündüğünü de deneyen bireyler haline getirilmesi işidir (İşçi, 2012). Demokratik sistemlerde eğitim, demokrasiyi ve bu kavram çerçevesinde açığa çıkan yaşam biçimini bireye sağlamayı, onu topluma hazırlamayı hedefler. Buna verilen ad ise, demokrasi eğitimidir. Bireyin demokratik hayata hazırlanmasını planlayan eğitimidir, demokrasi eğitimi (Uluğ, 2016). Ülkenin geleceğini genç kuşaklara bırakmayı düşünen toplumlar ilk olarak gençlere bağımsız düşünme ve başkalarının haklarını gözetmeyi ve ayrıca tarafsız karar verme alışkanlık edindirecek çağdaş bir eğitim vermeyi tasarlamalıdır. Ancak demokrasi ahlak sahibi ve eğitim görmüş kitlelerin omuzlarında yükselebilir (İşçi, 2012).

Son yıllarda demokrasi eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların sayısında gözle görülür bir artış yaşanmaktadır. Bu durum, demokratik değerlerin, katılım bilincinin ve yurttaşlık bilincinin eğitim süreçlerinde giderek daha fazla önem kazandığını göstermektedir. Ancak alandaki bu artışa rağmen, yapılmış çalışmaların genel hatlarını, konusal dağılımları ve gelişim trendlerini bütünsel olarak değerlendiren kapsamlı incelemelerin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu eksiklik, demokrasi eğitimi literatürünün mevcut durumunun ve gelecekte hangi yönde ilerlediğinin net biçimde ortaya konmasını güçleştirmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmanın temel amacı, demokrasi eğitimi alanındaki akademik yayınları bibliyometrik yöntemle analiz ederek alandaki eğilimleri, araştırma temalarını ve gelişim yönlerini kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktır. Böylece, elde edilen veriler aracılığıyla



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutmak, araştırmacılara yol gösterici bir çerçeve sunmak ve demokrasi eğitimi alanının bilimsel temellerinin güçlendirilmesine katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, demokrasi eğitimi alanında yapılmış akademik çalışmaların bilimsel gelişimini, başlıca eğilimlerini ve yapısal özelliklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlam üzerinden bibliyometrik analiz istediği bir alan alanı ve/veya disiplinin entelektüel yapısını, alandaki ilerlemesi, yazarlar-konular-çalışmalar arasındaki bağlantıları haritalamak için başvuru bir yöntemdir. Amaç, bileşenleri (makaleler, yazarlar, dergiler, kelimeler) farklı bölümlere ayırarak araştırma alanının yapısını değerlendirmektir (Öztürk & Gürler, 2021). Araştırmada kullanılan veriler, uluslararası geçerliliği olan Web of Science (WoS) veri tabanından elde edilmiştir. Veri toplama aşamasında, “democracy education”, “citizenship education” ve “civic education” gibi anahtar kelimeler kullanılarak 1982–2025 yılları arasında yayımlanmış yayınlar incelenmiştir. Bu sayede yaklaşık 40 yıllık bir döneme ait geniş çaplı bir akademik üretim değerlendirmeye alınmıştır. Nitekim Web of Science (WoS), akademik yayınları izlemek ve bunları düzenli şekilde analiz etmek için sık başvuru bir veri tabanıdır. Geniş kapsamı sayesinde fen, sosyal, sanat ve beşeri bilimler gibi farklı disiplinlerden çok sayıda yayını içermektedir. Detaylandırılmış işlevselliği sayesinde, farklı disiplinlerden gelen araştırmacıların gereksinimlerini gidermek amacıyla çeşitli veri tabanlarını bir araya getiren bir sistemdir. Tüm bu özelliklerinden dolayı, Web of Science (WoS) genellikle akademik dünyada genel olarak kullanılan bir bibliyometrik veri tabanı olarak kabul edilir (Taşkın, 2024). Bu yöntemle demokrasi eğitimi alanının genel görünümü kapsamlı ve nesnel biçimde ortaya konmakta; elde edilen bulgular ise alanın mevcut durumunu değerlendirmeye ve gelecekte yapılacak çalışmalara yön vermeye katkı sağlamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, demokrasi eğitimi alanında gerçekleştirilen bilimsel üretimin niceliksel ve niteliksel dönüşümünü ortaya koymayı amaçlamaktadır; Web of Science (WoS) veri tabanında yer alan yayınlar, bibliyometrik analiz yöntemleri aracılığıyla sistematik biçimde incelenmiştir. Elde edilen bulgular, alanın gelişim seyri, kurumsal ve coğrafi dağılımı, akademik iş birlikleri ve bilgi ve düşünsel yapısı hakkında kapsamlı bir görünüm sağlamaktadır. Bu bağlamda çalışma yalnızca niceliksel eğilimleri haritalamakla kalmamış, aynı zamanda alanın bilimsel yapısına dair tematik görüntüleri de ortaya koymuştur. Sonuç olarak, araştırma demokrasi eğitimi alanındaki genel eğilimleri ve tematik odakları ortaya koymaktadır. Ancak, daha kapsamlı ve derinlemesine sonuçlara ulaşabilmek için farklı veri tabanlarının ve nitel araştırma yöntemlerinin de kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: demokrasi, demokratik eğitim, vatandaşlık, yurttaşlık eğitimi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

Aydemir, H., & Demir Aksoy, N. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin demokratik tutumlarının bazı değişkenlerle ilişkisi: Malatya örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 265–279.

İşçi, M. (2012). *Demokrasi ve kurumları* (ss. 3–50). Der Yayınları.

Öztürk, O., & Gürler, G. (Eds.). (2021). *Bir literatür incelemesi aracı olarak bibliyometrik analiz* (2. basım, ss.2). Nobel Akademik Yayıncılık.

Taşkın, M. (2024). *Web of Science (WoS) veri tabanında yer alan dinleme ve okuma kaygısı ile ilgili çalışmaların bibliyometrik analizi* (Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).

Uluğ, F. (2016). Eğitim ve demokrasi. *Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 50–51. Ankara: Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Yayınları.

Sosyal Bilgilerde Web 2.0 Araçları: Motivasyona Etkisi ve Öğrenci Görüşleri

Gizem Akkurt ¹ & Hüseyin Karaaslan ¹

¹ Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Süleyman Demirel Üniversitesi

Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) hızla gelişmesi eğitim sistemi ile entegrasyonunu zorunlu kılmıştır. Akbaba (2021) BİT'in eğitim sistemine entegrasyonunu zorunlu kılan nedenler arasında yeni kuşağın teknolojiyle bütünleşmiş olması ve günümüzde dünya nüfusunun akıllı telefon, internet, sosyal ağlar gibi araçları kullanım oranlarının yüksekliğidir. BİT'in eğitimde en elverişli şekilde kullanıldığı araçlardan biri de Web 2.0 araçlarıdır. Elmas ve Geban'a (2012) göre Web 2.0 araçları eğitim sistemindeki değişimi destekleyen bir yeniliktir. Web 2.0 araçlarını kullanan öğrencileri bilgiyi sadece tüketen bireyler olmaktan çıkıp bilgiyi üreten bireyler konumuna geçiş yapmaktadır Aynı zamanda Web 2.0 araçları eğitim-öğretimi zamandan ve mekandan bağımsız bir hale dönüştürür, bununla birlikte öğrencilere interaktif bir öğrenme fırsatı sunar (Çelik, 2021). Web2.0 şemsiye bir kavramdır ve içinde birçok uygulamayı hayata geçirmeyi sağlayan araçlar bulundurmaktadır (Horzum, 2010). Bu bakımdan öğretmenlerin derslerinde kullanmaları için oldukça zengin bir içerik sundukları söylenebilir. Karaca ve Aktaş'a (2019) göre Web 2.0 araçlarının en önemli özelliklerinden biri de kullanıcılarının herhangi bir teknik bilgiye ihtiyaç duymadan bu araçları kullanabilmeleridir. Buradan hareketle, küçük yaşlardaki çocukların da Web 2.0 araçlarını kullanmakta zorluk çekmeyecekleri söylenebilir. Dolayısıyla Web 2.0 araçları eğitim-öğretimin birçok basamağında kullanılabilir. Literatür incelendiğinde web 2.0 araçlarını kullanımı ile alakalı pek çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Örneğin Saritepeci (2017) çalışmasında ortaokul düzeyinde dijital öykülemenin katılımcıların yansıtıcı düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çelik (2020) çalışmasında web 2.0 teknolojilerini sosyal bilgiler öğretiminin değerlendirme sürecinde kullanan öğretmen adaylarının sürece ilişkin deneyimlerini betimlemeyi hedeflemiştir. Atalmış ve Şimşek (2022) Bu çalışmada Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri belirlenmeyi hedeflemiştir. Almalı ve Yeşiltaş (2020) araştırmalarında sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konularının Web 2.0 teknolojileri kullanılarak öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisinin ortaya çıkarılması hedeflemiştir. Balçın ve Çalışkan (2021) araştırmalarında sosyal bilgiler dersinde Web 2.0 araçlarının orta okul öğrencilerinin çevresel duyarlıklarına etkisinin araştırılması amaçlamışlardır. Tünkler (2021) öğretmen adaylarının sosyal bilgilerde kavram öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı konusunda

deneyimlerini ve bu deneyimlerine dayalı görüşlerini tespit etmeyi hedeflemiştir. Yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde Web 2.0 araçlarının derse yönelik motivasyona odaklanan aynı zamanda da birden fazla Web 2.0 aracı ile zenginleştirilmiş bir süreci içeren çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Bu çalışmada bu eksiğin giderilmesi amaçlanmış olup aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği ön test puanları nedir?
2. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği son test puanları nedir?
3. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sürece yönelik görüşleri nedir?

Yöntem

Model: Bu projede nicel ve nitel yöntemin beraber kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmının nicel veya nitel yöntemi tek başına kullanmaktan daha çok veri sunması, veri toplama araçlarının sınırlandırılmasının önüne geçmesi gibi nedenlerden dolayı tercih edilmiştir. (Creswell ve Plano Clark, 2018). Karma yöntem araştırmaları desenlerinden ise açıklayıcı sıralı desenin kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desende önce nicel veri toplama ve analizi aşaması, sonrasında nitel veri toplama ve analizi aşaması gerçekleştirilmektedir. Son aşamada ise bulgulara yönelik yorum getirilmektedir (Creswell, 2017). Araştırmının nicel aşamasında zayıf deneysel desenlerden tek grup öntest – sontest desende yürütülmüştür. Bu desenin en önemli özelliği seçkisizliğin söz konusu olmamasıdır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerindeki çalışma ile test edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmının nitel aşamasında ise temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Temel nitel araştırmada insanların yaşantılarını nasıl yorumladığı, dünyayı nasıl inşa ettikleri ve deneyimlerine ne gibi anlam kattıklarıyla ilgilenilmektedir (Merriam, 2018, s. 22- 23). Çalışma grubu, proje yürütücüsünün dördüncü sınıfa geçiyor olması ve bu sınıfta öğretmenlik uygulaması dersini alıyor olması dolayısıyla, yürütücünün staj yaptığı okuldaki bir altıncı sınıf şubesinde gerçekleşmiştir. Proje yürütücüsü, anlatmakla yükümlü olduğu derslerin bazılarını Web 2.0 araçlarından destek alarak yürütmüştür. Veri Toplama Araçları: Motivasyon Ölçeği: Gömleksiz ve Kan (2012) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği” araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmış ve öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. İlgili ölçek 23 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .792 olarak bulunmuştur. Deneysel işlemin sonunda öğrencilerin sürece dair görüşlerini almak amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme sözel yöntemlerle veri toplama yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2016). Araştırmada verilerin analizinde betimsel istatistik ve bağımlı gruplar karşılaştırma testi kullanılmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Görüşmeden elde edilen veriler ise içerik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada motivasyon ölçeğinden toplanan veriler parametrik olmayan yöntemlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiş ancak tek grubun ön ve son testi arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. [Son test – ön test, $Z=-102$, $p>0,05$]. Görüşmeden elde edilen verilerden dikkat çekici olanlar doğrudan alıntı yöntemiyle aşağıda paylaşılmıştır. “Erkek öğrenci: (E,1) “Sosyal bilgiler dersini seviyorum. Çünkü eski konuları ve savaşları, atalarımı öğreniyorum. Eskiden kalma paralar, eşyalar ilgimi çekiyor.” “Erkek öğrenci: (E,2) “Sosyal bilgiler dersini seviyorum çünkü eğlenceli ve güzel geçiyor” Kız Öğrenci: (K,1) “ Sosyal bilgiler dersi hayatıma olumlu birçok şey katıyor. Derste çok eğleniyorum.” “Kız öğrenci: (K,2) “Sosyal bilgiler dersini çok seviyorum çünkü eğlenceli geçiyor.” Doğrudan alıntılardan yola çıkarak öğrencilerin dersi eğlenceli bulduğu ve sevdikleri söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Web 2.0 araçları, sosyal bilgiler, motivasyon

Kaynakça

Akbaba, B. (2021). Bilişim teknolojileri, sosyal bilgiler ve materyal tasarımı. Sosyal Bilgilerde Bilişim Teknolojileri Destekli Materyal Geliştirme içinde (Ed. B. Akbaba, E. Yeşiltaş ve E. Erdoğan) (ss. 1-24). Ankara: Pegem.

Almalı, H. ve Yeşiltaş, E. (2020). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Coğrafya Konularının Web 2.0 Teknolojileri Kullanılarak Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi. Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 5(2), 165-182.

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.

Balçın, K. ve Çalışkan, H. (2021). Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Web 2.0 Araçlarının Ortaokul Öğrencilerinin Çevresel Duyarlılıklarına Etkisi. Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice, 3(2), 128-141.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem.

Creswell, J. W. (2017). Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi (H. Ekşi, Çev.). İstanbul: EDAM.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Creswell, W. J. & Plano Clark, V. L. (2018). Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi (Y. Dede & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı.

Çelik, T. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Uygulamalarıyla Biçimlendirici Değerlendirme Deneyimlerinin İncelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 50, 173-198.

Çelik, T. (2021). Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeği Geliştirme Çalışması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51, 449-478.

Elmas, R. ve Geban, Ö. (2012). 21. Yüzyıl Öğretmenleri için Web 2.0 Araçları. International Online Journal of Educational Sciences, 4(1), 243-254.

Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(2), 116-125.

Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(1), 603-634.

Karaca, F. ve Aktaş, N. (2019). Ortaöğretim Kurumu Öğretmenlerinin Web 2.0 Uygulamaları İçin Haberdarlıklarının, Yeterlilik Düzeylerinin, Kullanım Sıklıklarının ve Eğitsel Amaçlı Kullanım Biçimlerinin İncelenmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 21(2), 212-230.

Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.

Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.

Sarıtepeci, M. (2017). Ortaokul Düzeyinde Dijital Hikaye Anlatımının Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(3), 1367-1384.

Tünkler, V. (2021). Web 2.0 Araçlarıyla Grafik Materyalleri Deneyimlemek: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 53, 234-260.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Değerler Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşleri

Kübra Zırhlı

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Muş Alparslan Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim, bireyin yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal, sosyal ve ahlaki yönlerinin gelişimini amaçlayan bütüncül bir süreçtir. Bu durum eğitim sistemlerinde bilişsel kazanımların ötesinde, öğrencilerin sosyal, duygusal ve etik gelişimlerinin de giderek daha fazla önem kazanmasının önünü açmıştır. Değerler eğitimi bireyin kendisiyle, çevresiyle ve toplumla anlamlı ilişkiler kurabilmesini etik farkındalık geliştirmesini ve sorumluluk almasını destekleyen bir yapı olarak görülmektedir (Halstead, 2005; Duban & Aydoğdu, 2016). Türkiye özelinde ortaokul düzeyinde değerler eğitiminin etkinliği ve öğretmen algıları üzerine yapılan çalışmalar, öğretmenlerin bu alanda önemli roller üstlendiğini ancak uygulamada birtakım güçlüklerle karşılaştığını göstermektedir (Thornberg & Oğuz, 2013; Cengizhan, 2021).

Türkiye’de değerler eğitimi son yıllarda yalnızca bir öğretim unsuru olarak değil aynı zamanda bir eğitim politikası eksenini olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşımın en somut yansıması, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile ortaya konmuştur. TYMM, öğrenciyi bilgiyle donatmanın yanı sıra onu “erdemli birey” olarak yetiştirmeyi amaçlayan “Erdem–Değer–Eylem” çerçevesiyle değerleri eyleme dönüştürmeyi hedeflemektedir (MEB, 2024). Bu model, kök değerler (adalet, sabır, merhamet, sorumluluk, saygı, dürüstlük vb.) ile evrensel değerleri bir arada ele alarak bireyin entelektüel, duygusal ve ahlaki gelişimini bütüncül bir yaklaşımla desteklemektedir. TYMM’nin bu yönüyle değerler eğitimi, yalnızca teorik bir alan olmaktan çıkmış, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında doğrudan yer bulan bir boyuta taşınmıştır (Karataş, 2024). Ancak değerler eğitiminin etkililiği yalnızca programın içeriğine değil öğretmenlerin değer kavramına ilişkin algılarına, pedagojik yeterliliklerine ve uygulama stratejilerine bağlıdır. Öğretmenlerin değerleri öğrencilere aktarma biçimleri; sınıf ortamı, kullanılan yöntem-teknikler, materyal çeşitliliği ve okulun kültürel yapısı gibi faktörlerden etkilenmektedir (Cengizhan, 2021). Araştırmalar, öğretmenlerin değer kazandırma sürecinde çoğunlukla rol model olma, tartışma, drama, hikâye anlatımı ve örnek olay yöntemlerini kullandıklarını; ancak zaman yetersizliği, ölçme-değerlendirme zorlukları ve materyal eksikliği gibi sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir (Thornberg & Oğuz, 2013). Bunun yanında, öğretmenlerin lisans eğitiminde değerler eğitimiyle ilgili yeterli donanımı edinip edinmedikleri de önemli bir tartışma

alanıdır. Türkiye’deki öğretmen yetiştirme programlarının büyük bir kısmında değerler eğitime yönelik dersler ya seçmeli niteliktedir ya da sınırlı süreyle ele alınmaktadır (Demir, Budak, & Çetin, 2021). Bu durum, öğretmenlerin mesleğe başladıklarında değer kazandırma sürecine ilişkin pedagojik ve uygulamalı yeterliliklerinin sınırlı olmasına neden olabilmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde değerler eğitime ilişkin edindikleri bilgi ve becerilerin, TYMM’nin öngördüğü değer temelli yaklaşım ile ne kadar örtüştüğü önemli bir araştırma sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Son yıllarda yapılan meta-sentez çalışmalar, öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları temel güçlüklerin başında; değerlerin ölçülmesi, öğrenci ilgisinin sürdürülmesi ve okul-aile iş birliğinin yetersizliği gibi unsurların geldiğini göstermektedir (Cengizhan, 2021). Ayrıca, okul yöneticilerinin, velilerin ve kurum kültürünün değerler eğitimi sürecine etkisi, öğretmenlerin uygulama düzeyini doğrudan belirlemektedir (Yazıcıoğlu & Aktepe, 2022). Bu durum, TYMM’nin öngördüğü bütüncül “erdem–değer–eylem” yaklaşımının sahada tam anlamıyla hayata geçirilmesinin önünde önemli bir engel teşkil etmektedir.

Bu bağlamda, ortaokul 5. ve 6. sınıf düzeyinde görev yapan farklı branş öğretmenlerinin (Türkçe, Fen, Matematik, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü, İngilizce, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi vb.) değerler eğitimi konusundaki görüşlerini ortaya koymak büyük önem taşımaktadır. Bu öğretmenlerin değerler eğitimi sürecine ilişkin algıları, kullandıkları öğretim yöntemleri, ölçme-değerlendirme yaklaşımları, karşılaştıkları güçlükler ve ihtiyaç duydukları destek türleri incelenerek TYMM’nin değer boyutunun eğitim ortamlarına nasıl yansıdığı anlaşılabilir. Böylece hem öğretmen yetiştirme politikalarına hem de mevcut uygulamalara yönelik öneriler geliştirmek mümkün olacaktır.

Öğretmenlerin değerler eğitimi algıları ve uygulamaları üzerine odaklanan bu araştırma, eğitim politikaları düzeyinde değerler eğitime yönelik geliştirme önerileri sunma açısından da stratejik bir katkı sağlayacaktır. Bu çalışma ile öğretmenlerin lisans eğitimlerinden başlayarak saha uygulamalarına kadar uzanan bütüncül bir bakış kazanmaları; TYMM’nin değerler yaklaşımının sahadaki yansımalarının anlaşılması için önemli bir veri kaynağı olacaktır. Bu genel amaç doğrultusunda öğretmenlerle yapılan görüşmeler bağlamında değerlerin bilinirliği, değerler eğitime yönelik uygulama yaklaşımları, değerlerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, okul ortamı ve değerler eğitimi sürecinde karşılaşılan zorluklar hakkında genel görüşlerin elde edileceği ön görülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışma öğretmenlerin TYMM kapsamında değerler eğitime ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçladığından nitel araştırma yöntemi temel alınmıştır. Nitel araştırmalar bireylerin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

deneyimlerini, algılarını ve anlam dünyalarını doğal ortamında derinlemesine anlamayı hedefler (Creswell, 2013). Araştırmada, nitel yaklaşımlar içerisinde durum çalışması (case study) deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması belirli bir olgunun “öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamaları ve algılarının” kendi bağlamı içinde bütüncül biçimde incelenmesine imkân tanır (Stake, 1995).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında ortaokul 5. ve 6. sınıf düzeyinde ders veren öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu örnekleme türü, araştırma konusuna ilişkin farklı bakış açılarını temsil edebilmek amacıyla çeşitli branş, kıdem, cinsiyet ve okul türlerinden öğretmenlerin dâhil edilmesini sağlar (Patton, 2014). Bu doğrultuda çalışma grubuna; Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Matematik ve İngilizce, branşlarında görev yapan toplam 30 öğretmen dâhil edilmiştir. Katılımcıların seçilmesinde gönüllülük esas alınmış, araştırmanın etik kuralları çerçevesinde bilgilendirilmiş ve onam alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Nitel araştırmalarda sıkça kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacıya önceden belirlenmiş bir çerçeve doğrultusunda katılımcıların deneyimlerini derinlemesine anlamaya olanak tanımaktadır (Merriam & Tisdell, 2016). Görüşme formu, alan yazındaki benzer ve (TYMM) “Erdem-Değer-Eylem” yaklaşımı (MEB, 2024) dikkate alınarak hazırlanmıştır. Formun oluşturulma sürecinde öğretmenlerin değerler eğitimi algıları, sınıf içi uygulamaları, ölçme-değerlendirme süreçleri, karşılaştıkları güçlükler ve lisans eğitiminde aldıkları değerler eğitimiyle ilgili deneyimlerini derinlemesine ortaya koyabilecek açık uçlu sorular geliştirilmiştir. Hazırlanan form, kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve uzman önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşmeler 30-35 dakika arasında sürmüş, katılımcı onayı alınarak ses kaydı yapılmıştır. Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş, verilerin gizliliği ve etik ilkeler doğrultusunda araştırma süreci yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre sınıflandırılarak yorumlanmasını sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2021). İçerik analizi ise katılımcı ifadeleri arasındaki ortak temaları, örüntüleri ve ilişkileri ortaya çıkararak kavramsal bir bütünlük oluşturur (Miles, Huberman, & Saldaña, 2018). Veri analizi sürecinde öncelikle görüşmeler yazıya dökülmüş, ardından her bir veri satırı kodlanarak temalara yerleştirilmiştir. Ardından benzer ifadeler bir araya getirilerek alt temalar oluşturulmuş ve



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

veriler bu temalar altında sistematik biçimde düzenlenmiştir. Her bir tema altında öğretmenlerin doğrudan alıntılarına yer verilerek bulguların geçerliği güçlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilmesi olası sonuçlar, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında değerler eğitimi ile ilişkin algılarının genel olarak olumlu olduğunu, ancak uygulamada yapısal ve pedagojik bazı zorluklarla karşılaşıldığını gösterebilir. Öğretmenlerin büyük bir kısmının TYMM'nin "Erdem-Değer-Eylem" yaklaşımını öğrenci merkezli, bütüncül ve kültürel olarak anlamlı buldukları; modelin öğrencilerin toplumsal sorumluluk, empati, adalet ve saygı gibi temel değerleri geliştirmesine katkı sağladığını düşündükleri belirlenebilir. Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin programın içerdiği değerlerin günlük ders akışına entegre edilmesinde zorluk yaşadığı, değerler eğitiminin zaman zaman akademik hedeflerin gölgesinde kaldığı anlaşılabılır. Öğretmenlerin değerleri kazandırırken drama, örnek olay, hikâye, grup çalışması gibi aktif yöntemleri tercih ettikleri; ancak ölçme-değerlendirme sürecinde standart araçların yetersiz olduğunu düşündükleri ortaya çıkabilir. Bulgular, okul yöneticilerinin ve velilerin desteğinin yüksek olduğu kurumlarda değerler eğitiminin daha kalıcı etkiler yarattığını, destek eksikliğinde ise sürecin biçimsel kaldığını gösterebilir. Ayrıca bazı öğretmenlerin değerler eğitiminin yalnızca ders içi değil, okul kültürü, törenler ve sosyal etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini vurguladıkları saptanabilir. Lisans döneminde değerler eğitimiyle ilgili ders almayan öğretmenlerin kendilerini uygulamada yetersiz hissettikleri, bu nedenle hizmet içi eğitimlere ve somut materyal desteğine ihtiyaç duydukları belirlenebilir. Sonuç olarak araştırma, TYMM'nin değer temelli yapısının öğretmenlerce benimsendiğini; ancak modelin sahadaki başarısının öğretmen yeterliği, kurum desteği, veli katılımı ve ölçme-değerlendirme altyapısının güçlendirilmesiyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koyabilir.

Anahtar Kelimeler: TYMM, değer, değerler eğitimi

Kaynakça

Cengizhan, S. (2021). Examination of the postgraduate theses on teachers' views of values education in Turkey: A meta synthesis study. *International Journal of Progressive Education*, 17(3), 263-278.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.

Demir, E., Budak, Y., & Çetin, F. (2021). Teacher candidates' value perceptions and their opinions on the acquisition of values in education faculties. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(1), 7-27.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Duban, N., & Aydoğdu, B. (2016). Values education from perspectives of classroom teachers. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 7(1), 80-88.

Halstead, M. (2005). Values and values education in schools. In *Values in education and education in values* (pp. 3-14). Routledge.

Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında. *CRES Journal*, 5(1), 6–11.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programı. MEB Yayınları.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). Sage.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

Thornberg, R., & Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, 49-56.

Yazıcıoğlu, T., & Aktepe, V. (2022). Identifying the values to be acquired by the students in inclusive classrooms based on the views of the classroom teachers. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 52–64.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ortaokul Öğrencilerinin Sürdürülebilir Tüketim Davranışlarına ve Çevresel Değerlerine Yönelik Tutumlarına Etki Eden Faktörlerin Belirlenmesi

Kübra Zırhlı ¹ & Görkem Ceyhan ²

¹ Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Muş Alparslan Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri Muş, Alparslan Üniversitesi

Problem Durumu

Sanayi devriminden bu yana hızla artan üretim ve tüketim faaliyetleri, doğal kaynakların bilinçsiz kullanımına, ekosistemin dengesinin bozulmasına ve çevre sorunlarının artmasına neden olmuştur (He, Li, Huang & Wang, 2022). Bu süreçte kaynakların tükenmesi ve çevresel bozulmanın önüne geçebilmek için bireylerin çevreye karşı bilinçli davranışlar geliştirmesi gerekmektedir. Özellikle küçük yaşlardan itibaren verilecek çevre ve değerler eğitimi, bireylerde çevresel farkındalık oluşturma yanı sıra bu farkındalığın günlük yaşam davranışlarına yansımaları sağlayacak sürdürülebilir tüketim bilincinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Erten, 2004). Ortaokul dönemi, öğrencilerin değer yargılarının, tutumlarının ve davranış örüntülerinin şekillendiği kritik bir gelişim dönemidir. Bu yaş grubundaki bireylerin, çevreyle ilgili tutum ve değerleri kazanmaları, gelecekteki tüketim alışkanlıklarının çevre dostu olmasını da etkilemektedir (Kurt & Çavuş Güngören, 2020). Çevresel değerlere sahip olma, bireyin doğayı koruma, kaynakları bilinçli kullanma, çevresel sorunlara karşı duyarlılık gösterme gibi davranışları içermektedir (Aslan, Sağır Uluçınar & Cansaran, 2008). Çevresel değerlere ilişkin olumlu tutum geliştiren bireyler, çevreye zarar vermeyen üretim ve tüketim biçimlerini tercih ederek sürdürülebilir bir yaşam anlayışını benimsemektedir (Kollmuss & Agyeman, 2002). Sürdürülebilir tüketim davranışı, bireylerin hem bugünün ihtiyaçlarını karşılama hem de gelecek nesillerin gereksinimlerini tehlikeye atmadan, ürün ve hizmetleri çevresel etkilerini en aza indirecek biçimde tüketmeleri sürecidir. (Sargın & Dursun, 2023). Bu davranış biçimi, bireyin çevreye yönelik değer ve tutumlarıyla yakından ilişkilidir. Çevresel değerlere sahip bireylerin sürdürülebilir tüketim eğilimleri daha yüksek düzeyde gerçekleşmektedir (Thøgersen, 2014). Sürdürülebilir tüketim davranışlarının kazandırılmasında yalnızca bilişsel farkındalık değil duyuşsal ve davranışsal boyutların da dikkate alınması gerekmektedir. Öğrencilerin çevreye karşı sorumluluk geliştirebilmeleri, sadece bilgi düzeyleriyle değil çevresel değerleri içselleştirme dereceleriyle de ilişkilidir (Aslan, Sağır Uluçınar & Cansaran, 2008). Sürdürülebilir tüketim davranışı, bireylerin çevreye ilişkin değer ve tutumlarıyla yakından ilişkilidir. Sürdürülebilir tüketim davranışı, bireylerin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

çevreye yönelik değer ve tutumlarının eyleme dönüşmüş hâlidir. Çevresel değerlere güçlü biçimde sahip bireyler, doğal kaynakları koruma ve gelecek kuşakların ihtiyaçlarını gözetme sorumluluğuyla hareket eder bu da çevre dostu tüketim alışkanlıklarını artırır. Dolayısıyla tüketim kararlarında kaynakları bilinçli kullanır ve çevre dostu davranışlar sergiler (Kollmuss & Agyeman, 2002). Bu nedenle, çevresel değerlere yönelik olumlu tutumların erken yaşlarda kazandırılması, sürdürülebilir tüketim alışkanlıklarının kalıcı hâle gelmesinde önemli bir rol oynayacağı söylenebilir. Bu bağlamda, ortaokul öğrencilerinin çevresel değerlere yönelik tutumları ve sürdürülebilir tüketim davranışları hem bireysel hem de çevresel değişkenlerden etkilenmektedir. Literatürde, bu değişkenler arasında öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, ailelerin eğitim ve gelir durumu, ailede çevre bilinci, yaşanan çevre koşulları ve okulun çevre eğitimi uygulamaları ve benzeri değişkenler öne çıkmaktadır (Çelebi, 2022). Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik değerleri ve tüketim alışkanlıklarının birlikte ele alınması, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmada eğitim sisteminin rolünü ortaya koyacaktır. Bu doğrultuda, öğrencilerin sürdürülebilir tüketim davranışlarına ve çevresel değerlere yönelik tutumlarına etki eden değişkenlerin belirlenmesi, çevre eğitimi programlarının geliştirilmesine, öğretim stratejilerinin yeniden yapılandırılmasına ve okul–aile iş birliğinin güçlendirilmesine katkı sağlayacaktır (MEB, 2018).

Sonuç olarak ortaokul düzeyinde çevresel değerlere dayalı sürdürülebilir tüketim davranışlarının hangi değişkenlerden etkilendiğini belirlemek, gelecekte daha çevre dostu, bilinçli ve sorumlu bireylerin yetiştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma, öğrencilerin çevreye yönelik değer ve tutumlarını anlamaya, bu tutumların sürdürülebilir yaşam davranışlarına nasıl dönüştüğünü ortaya koymaya ve eğitim politikalarına bilimsel dayanak sağlamaya yönelik önemli bir adım olacaktır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin sürdürülebilir tüketim davranışları ile çevresel değerlere yönelik tutumları arasındaki ilişkinin ve bunlara etki eden değişkenlerin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

- Ortaokul öğrencilerinin sürdürülebilir tüketim davranışları ile çevresel değerlere yönelik tutum düzeyleri nedir?
- Ortaokul öğrencilerinin sürdürülebilir tüketim davranışları ile çevresel değerlere yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Ortaokul öğrencilerinin sürdürülebilir tüketim davranışları ile çevresel değerlere yönelik tutumları demografik değişkenlerin kategorilerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinin sürdürülebilir tüketim davranışlarına ile çevresel değerlere yönelik tutumları arasındaki ilişkinin ve bunlara etki eden değişkenlerin belirlenmesi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

amaçlandığı için değişkenler arası ilişkilerin ön plana çıkacağı bu araştırma ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki, birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirleyen desenlerdir (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2025-2026 öğretim yılında ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini seçilirken, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda sınıf düzeyleri (5, 6, 7 ve 8) ile cinsiyet (erkek-kız) değişkenlerinin kategorileri tabaka olarak belirlenmiştir. Bu tabakalardan öğrenci seçimi yapılırken ortaokul öğrencilerinin ülke genelindeki bu değişkenlerin kategorilerine göre dağılım oranları baz alınmış ve öğrenciler rastgele seçilerek araştırmada seçkisiz tabakalı örnekleme metodu kullanılmıştır. Seçkisiz tabakalı örnekleme, evrenin homojen alt gruplara (tabakalara) ayrıldığı ve her tabakadan seçkisiz (rastgele) biçimde örneklem seçildiği bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntemin amacı, evreni temsil edecek örneklemin her alt grubu orantılı biçimde yansıtmasını sağlamaktır (Karasar, 2012).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, demografik bilgilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından literatür taranarak hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Öğrencilerin sürdürülebilir tüketim davranış düzeylerinin belirlemek amacıyla Eğrikaya (2023) tarafından geliştirilen, 3’lü likert türünde puanlanan, 27 madde ve 3 alt boyuttan (İhtiyaca uygun davranma, Kaynakları Verimli Kullanma, Tasarruf) oluşan “Sürdürülebilir Tüketim Davranışı Ölçeği (STDÖ)” kullanılmıştır. Öğrencilerin çevresel değerlere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla da Kılıç ve Girgin (2019) tarafından Türkçe ’ye uyarlanan, 5’li likert türünde puanlanan, 20 madde ve 2 alt boyuttan (Koruma, Kullanma) oluşan “İki Faktörlü Çevresel Değerler Modeli Tutum Ölçeği (2-ÇDM)” kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında ölçeklerden elde edilen puanların düzeylerini ve dağılımlarını belirlemek amacıyla betimsel istatistiklere yer verilecektir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin sürdürülebilir tüketim davranışları ile çevresel değerlere yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlemek amacıyla korelasyon analizleri bunlara etki eden değişkenlerin belirlenmesi için ise sınıflandırma ve regresyon ağaçları (CART) kullanılacaktır. CART, istatistiksel ve makine öğrenmesi temelli bir modelleme tekniğidir. CART, verileri belirli ölçütlere göre dallara ayırarak sonuçta sınıflandırma veya regresyon tahminleri yapar. Bu yöntem, karmaşık veri yapılarında değişkenler arasındaki ilişkileri hiyerarşik olarak ortaya koyar ve yorumlanabilir modeller üretir. CART modelleri yorumlanabilir, görselleştirilebilir, eksik veriye dayanıklıdır, karmaşık ilişkileri yakalar ve değişken seçimini otomatik yapar. (Breiman, Friedman, Olshen & Stone, 1984)



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilmesi beklenen sonuçlar, ortaokul öğrencilerinin sürdürülebilir tüketim davranışları ile çevresel değerlere yönelik tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu gösterebilir. Çevreyi koruma yönünde güçlü değerlere sahip öğrencilerin, kaynakları verimli kullanma, tasarruf yapma ve ihtiyaç odaklı tüketim davranışlarını daha fazla sergiledikleri öngörülmektedir. Bu durum, öğrencilerin çevreye ilişkin değerleri içselleştirmelerinin, çevreye duyarlı karar alma süreçlerini doğrudan etkilediğini ortaya koyabilir. Ayrıca, öğrencilerin sürdürülebilir tüketim düzeyleri ve çevresel tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, aile eğitim durumu, çevresel farkındalık düzeyi ve yaşanan çevre koşulları gibi demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstereceği beklenmektedir.

CART analizi sonucunda, çevresel değerlere yönelik tutumun, sürdürülebilir tüketim davranışlarını en güçlü biçimde yordayan birincil değişken olarak öne çıkacağı tahmin edilmektedir. Buna ek olarak, aile eğitim düzeyi ve sınıf seviyesi gibi değişkenlerin ikinci düzeyde belirleyici olacağı, çevreye duyarlı aile ortamında yetişen öğrencilerin ve üst sınıflarda öğrenim görenlerin daha bilinçli tüketim davranışları sergileyeceği düşünülmektedir. Sonuç olarak, bu araştırmanın bulgularının sürdürülebilirlik temelli çevre eğitimi politikalarının geliştirilmesine, öğretim programlarının yeniden yapılandırılmasına ve okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: sürdürülebilirlik, sürdürülebilir tüketim davranışı, çevresel değerlere yönelik tutum, sınıflandırma ve regresyon ağaçları

Kaynakça

Aslan, O., Sağır, Ş. U., & Cansaran, A. (2008). Çevre tutum ölçeği uyarlanması ve ilköğretim öğrencilerinin çevre tutumlarının belirlenmesi. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 283-295.

Breiman, L., Friedman, J. H., Olshen, R. A., & Stone, C. J. (1984). Classification and Regression Trees. Belmont, CA: Wadsworth International Group.

Çelebi, F. (2022). 8. Sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. TAJOURNAL: Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 6(1), 50-76.

Eğrikaya, E. (2023). Yaratıcı drama ve argümantasyon etkinliklerinin öğrencilerin bilinçli tüketici davranışlarına etkisi [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? Çevre ve İnsan Dergisi, 65(66), 1-13.

He, Y., Li, X., Huang, P., & Wang, J. (2022). Exploring the road toward environmental sustainability: Natural resources, renewable energy consumption, economic growth, and greenhouse gas emissions. Sustainability, 14(3), 1579.

Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (23. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kılıç, Ç., & Girgin, S. (2019). Adaptation of 2-MEV (Two-Factor Model of Environmental Values) Attitude Scale to Turkish. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(1), 38–56.

Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? Environmental Education Research, 8(3), 239–260.

Kurt, P., & Çavuş Güngören, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin sürdürülebilirliğe yönelik tutum ve davranışlarının incelenmesi. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14(34), 529-552.

Sargın, S., & Dursun, Y. (2023). Sustainable consumption behaviour: A conceptual assessment. Business & Management Studies: An International Journal, 11(1), 400-412.

Thøgersen, J. (2014). Unsustainable consumption: Basic causes and implications for policy. European Psychologist, 19(2), 84-95.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (3–8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Exploring the Role and Challenges of Generative AI Tools in Language Education: Insights from the Turkish Context

Serpil Tekir

Department of Basic English; Middle East Technical University

Problem Statement

The rapid advancement of Generative Artificial Intelligence (GenAI) tools has opened up new opportunities in education, particularly in language learning and teaching. Tools such as ChatGPT, Bard, and similar AI-driven platforms are increasingly being used to support personalized learning, provide instant feedback, and assist educators in creating engaging teaching materials. In English as a Foreign Language (EFL) education, these tools offer great potential to enhance students' writing, vocabulary acquisition, and overall engagement (Ali & Muhammed, 2024). However, their integration comes with unique challenges, especially in Türkiye, where diverse educational contexts and resources play a significant role in shaping learning outcomes.

In Türkiye, English is taught as a foreign language in a variety of educational settings, ranging from well-resourced urban schools to underfunded rural classrooms. While some institutions have begun to explore the use of GenAI tools, access to these technologies remains uneven. Schools in urban areas often have better infrastructure and resources to incorporate advanced technologies, while those in rural or economically disadvantaged regions face significant barriers to implementation. This disparity reflects broader issues of educational equity that can hinder the full realization of GenAI's potential in bridging language-learning gaps (Ruiz-Rojas et al., 2023).

Another challenge lies in the role of human interaction in language learning. EFL education heavily relies on social interaction for building confidence, fluency, and authentic communication skills. While GenAI tools can provide instant feedback and practice opportunities, overreliance on these technologies could reduce meaningful human interactions and limit the development of essential language skills. Research has shown that human interaction is critical in fostering deeper cognitive engagement and authentic learning experiences, which may not be fully replicated by AI-driven platforms (Adiguzel et al., 2023).

Educators also face uncertainties in integrating GenAI tools effectively. Many teachers lack sufficient training to use these tools or struggle to align them with pedagogical goals. Ethical concerns, such as



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

the risk of plagiarism or overuse of AI-generated content, further complicate their adoption. Studies highlight that educators often feel unprepared to address these challenges and require institutional support and clear guidelines to strike a balance between leveraging AI tools and maintaining academic integrity (Chan & Hu, 2023). Moreover, the cultural and linguistic diversity of Türkiye adds another layer of complexity. Many AI tools are primarily designed for global use and may not always address local nuances or the specific needs of Turkish EFL learners. For instance, these tools may not fully support culturally relevant examples or tackle language issues unique to Turkish speakers, such as specific grammar structures or pronunciation challenges (Mohamed et al., 2024).

This study aims to explore the role of GenAI tools in EFL education in Türkiye, focusing on both their potential benefits and the challenges they present. By understanding these dynamics, this research seeks to provide practical insights for educators and policymakers to ensure that GenAI tools are used ethically, equitably, and effectively, enriching the learning experience for all students.

Method

This study takes a mixed-methods approach to explore how Generative Artificial Intelligence (GenAI) tools are being used in English as a Foreign Language (EFL) education in Türkiye. By combining surveys, interviews, and classroom observations, the study aims to provide a clear and practical understanding of both the benefits and challenges of these tools in diverse educational settings.

Research Design

The research has two main parts:

- *Surveys:* These will be shared with EFL teachers and students from a variety of educational settings, including public and private schools, universities, and private language courses. The goal is to learn how often these tools are used, what they are used for, and how they are perceived in terms of effectiveness. The surveys will also explore challenges like accessibility, overdependence, and ethical concerns.
- *Interviews and Observations:* To dive deeper, semi-structured interviews will be held with a smaller group of teachers, students, and school administrators. These conversations will help us understand their experiences, challenges, and thoughts about GenAI tools in more detail. Additionally, classroom observations will allow us to see how these tools are used during lessons and how they influence student engagement and learning.

Participant Selection

Participants will be selected thoughtfully to ensure a wide range of perspectives. Teachers, students, and administrators from both urban and rural areas, as well as different types of schools and courses,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

will be included. Around 150 people are expected to take part in the surveys, and 20 will participate in interviews.

Data Analysis

Survey responses will be analyzed to identify patterns and trends in how GenAI tools are used. For the interviews and observations, common themes will be identified, such as accessibility, teacher preparedness, and ethical issues, to create a detailed picture of the current situation.

Ethical Considerations

We will ensure that everyone taking part fully understands the purpose of the study and that their privacy is respected. Participation will be completely voluntary, and all data will be handled confidentially in line with ethical research guidelines.

By combining these methods, the study aims to provide a grounded and practical understanding of how GenAI tools can be integrated into EFL education in Türkiye to support both teachers and learners.

Expected/Temporary Results

This study is expected to highlight both the benefits and challenges of using Generative Artificial Intelligence tools in EFL education in Türkiye. It is anticipated that GenAI tools will be seen as valuable for personalizing learning experiences, improving students' writing and vocabulary skills, and providing instant feedback. Teachers may find these tools helpful in reducing their workload, especially by automating repetitive tasks like grading and content creation, which could free up time for more interactive teaching. However, the findings may also reveal challenges. Access to GenAI tools might be limited in under-resourced schools, particularly in rural areas, creating inequalities in their use. Overreliance on these tools could emerge as a concern, with students potentially relying too much on AI instead of developing essential skills like critical thinking and creativity. Teachers may also express the need for better training and clear guidelines on how to use these tools effectively while addressing ethical concerns such as academic integrity.

The study is expected to emphasize the importance of balancing the use of GenAI with traditional teaching methods. The findings aim to offer practical recommendations for educators and policymakers to ensure that these tools are used equitably, effectively, ethically in Türkiye's diverse educational settings.

Keywords: generative AI in education, EFL learning in Türkiye, AI-assisted language teaching, academic integrity and AI, personalized learning with AI



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

References

- Ali, H. F., & Muhammed, Z. A. (2024). Reviewing the impact of generative AI on language learning and teaching: A synthesis of potentials and pitfalls. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 11(4), 53–68. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v11i4p53>
- Adiguzel, T., Kaya, M. H., & Cansu, F. K. (2023). Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology*. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13105>
- Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 43. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3>
- Ruiz-Rojas, L. I., Acosta-Vargas, P., De-Moreta-Llovet, J., & Gonzalez-Rodriguez, M. (2023). Empowering education with generative artificial intelligence tools: Approach with an instructional design matrix. *Sustainability*, 15(15), 11524. <https://doi.org/10.3390/su151511524>
- Mohamed, Y. A., Khanan, A., Bashir, M., Mohamed, A. H. H., Adiel, M. A., & Elsadig, M. A. (2024). The impact of artificial intelligence on language translation: A review. *IEEE Access*, 12, 25553–25579. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3240557>
- Mizumoto, A., & Eguchi, M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics*, 2(2), 100050. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100050>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Yu, H., & Guo, Y. (2023). Generative artificial intelligence empowers educational reform: Current status, issues, and prospects. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1183163>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Investigating Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Anxiety Among EFL Learners at a State University in Türkiye

Gamze Demirtaş Çelebi

School of Foreign Languages, , Eskişehir Osmangazi University

Problem Statement

Literature has shown that Foreign Language Anxiety (FLA) has been examined through various perspectives in different contexts (Price, 1991; Aida, 1994; Cheng, 2002; Aydın, 2008; Sözer, 2024). Nevertheless, when it comes to Foreign Language Enjoyment (FLE), it is possible to state that studies on FLE are on the increase, and it attracts scholarly attention around the world (Dewaele and Dewaele, 2020; Li, 2020; Ahmadi-Azad et al., 2020). In particular, studies investigating two prevalent emotions, FLE and FLA, are among the ones that capture researchers' keen interest (Su, 2022; Lodej and Osmala, 2024; Botes et al. 2022; Dewaele and Priotti Ergün, 2020) under the effects of positive psychology. In this regard, the present study was designed to discover the effects of FLE in relation with FLA in a Turkish context. Despite a few studies conducted in Türkiye (Uzun, 2017; Aydın and Denkçi-Akkaş, 2023; Yeşilçınar and Erdemir, 2023; Çobanoğulları et al., 2025), this study aims to bring new insights into the literature by discovering the major sources of anxiety and enjoyment of Turkish learners at a tertiary level. Since causes of anxiety and enjoyment are peculiar and unique in each and every context, this study can contribute to literature by involving the two stakeholders, learners and instructors, in the process. With the help of two scales, FLCAS and FLES, the most anxiety and enjoyment provoking situations were determined, and then teachers and students were invited to make the picture a little clearer. Hence, the study could be promising to further our understanding into the issue and provide novel pedagogical implications, which could be beneficial for learners, instructors, curriculum developers, textbook writers, and English Language Teaching (ELT) departments of the universities.

The research questions of the study were as follows;

1. What are the levels of Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Anxiety among Turkish EFL learners at a state university in Türkiye?
2. What is the relationship between Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Anxiety among Turkish EFL learners at a state university in Türkiye?



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

3. What are the main sources of Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Anxiety according to students and instructors of English at a state university in Türkiye?

Method

The present study aimed to find out the levels of the two emotions and the major sources of them. In this regard, it had a mixed-methods design by obtaining both quantitative and qualitative data in a sequential manner. Designing a mixed-methods study does not involve only collecting two different styles of research, but rather integrating, mixing and interpreting all the data together (Creswell, 2012).

The present study had an Explanatory Sequential Design under the umbrella concept of Mixed-Methods Design. Namely, there are different types of research designs under the categories of Mixed-Methods Design and Explanatory Sequential Design is one of them.

The explanatory sequential design requires initial administration of quantitative data collection tools followed by the subsequent qualitative stage with an aim to explain quantitative results better (Creswell and Plano Clark, 2018). In this study, explanatory mixed-methods design commenced with getting quantitative data from the two scales (Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Anxiety Scale) and analyzing them. Data analysis made it possible to choose the participants who could possibly provide the data required for the second part of the study. In this study, collecting qualitative data involved holding semi-structured interviews with the students and teachers. For the selection of student participants for the qualitative data, quantitative results were taken into account. That's to say, 12 volunteer students were chosen depending on their level of FLA and FLE and then they were contacted later. In this study, therefore, student participants of the second phase were determined based on the analysis of the quantitative data. It is worth mentioning that around 90 students volunteered for the qualitative phase, yet 12 of them were chosen to provide data. Regarding the teachers, 8 of them with a ten-year of experience volunteered to take part.

Expected/Temporary Results

This research study was conducted with some assumptions. With regard to how much foreign language enjoyment and foreign language anxiety learners possessed, it was assumed that learners at these A2 level classrooms had a high level of enjoyment and a low level of anxiety since the data were collected at the beginning of the term when the students were the most motivated and eager to attend the lessons.

Furthermore, the link between FLE and FLA was considered to be negative despite being coexistent. The assumption was that learners who were highly anxious were likely to possess a low level of enjoyment, or vice versa.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Finally, with respect to the primary sources of FLE and FLA, different assumptions were made based on earlier studies conducted in Türkiye (Aydın, 1999; Çubukçu, 2008; Öztürk and Gürbüz, 2014; Aydın and Denkçi-Akkaş, 2023). The primary source of FLA was expected to result from frequent assessment tools and speaking the language. That's, test anxiety and communication comprehension were thought to be the reasons behind FLA. Furthermore, regarding the FLE social dimensions of foreign language classes, peers and teachers with a positive friendly learning atmosphere were considered to have a positive impact on learners' enjoyment levels.

Keywords: foreign language enjoyment, foreign language anxiety, EFL learners, positive psychology

References

- Aydın, B. (1999). A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes. (Publication No. 28639869.) [Doctoral dissertation, Anadolu University– Eskişehir]. Proquest Dissertations.
- Botes, E., Dewaele, J. M. and Greiff, S. (2021). The development and validation of the short form of the foreign language enjoyment scale. *The Modern Language Journal*, 105(4), 858-876. <https://doi.org/10.1111/modl.12741>
- Chen, T. H. (2023). Dynamic fluctuations in foreign language enjoyment during cognitively simple and complex interactive speaking tasks. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 13(3), 627-661. <https://doi.org/10.14746/ssllt.31194>
- Çinkılınç-Özkılınç, F. (2024). The relationship between foreign language enjoyment, self-efficacy and achievement (Publication No. 876088) [Master's dissertation, University of Gaziantep– Gaziantep]. National Thesis Center.
- Denkçi-Akkaş, F., Tekin, I. and Aydın, S. (2022). A correlational study on enjoyment and anxiety in a foreign language learning context. *International LET-IN 2022 Conference*, 306-314.
- Dewaele, J.-M. and MacIntyre, P. D. (2016). Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety: The Right and Left Feet of the Language Learner. *Positive Psychology in SLA*, 215–236. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-010>
- Dewaele, J. M., Witney, J., Saito, K. and Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 676–697. <https://doi.org/10.1177/13621688176921>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dogan, Y. (2020). Effect of foreign language classroom anxiety on Turkish EFL learners' online learning anxiety. In Y. Dogan (Eds.), *Academic studies in foreign language education* (pp. 21-35). Livre de Lyon.

Dornyei, Z. and Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.

Elahi Shirvan, M. and Talebzadeh, N. (2020). Tracing the signature dynamics of foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment: a retrodictive qualitative modeling. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 23-44. <https://doi.org/10.32601/ejal.710194>

Fredrickson, B.L. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American Scientist*, 91, 330–335. <https://www.jstor.org/stable/27858244>

Hejazi, S. Y. and Sadoughi, M. (2023). How does teacher support contribute to learners' grit? The role of learning enjoyment. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(3), 593-606. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2098961>

Jin, Y. and Zhang, L. J. (2018). The dimensions of foreign language classroom enjoyment and their effect on foreign language achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(7), 948–962. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1526253>

Liu, E. and Wang, J. (2024). The effects of student and teacher variables on anxiety, enjoyment, and boredom among Chinese high school EFL learners. *International Journal of Multilingualism*, 21(3), 1454-1475. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2177653>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Translanguaging for Social Justice: A Case Study of a Turkish EFL Teacher Navigating Multilingual Young Learner Classrooms

Tunay Taş¹ & Birsen Sargın²

¹ English Language Teaching, Yozgat Bozok University

² Primary Education, Yozgat Bozok University

Problem Statement

In the contemporary landscape of English as a Foreign Language (EFL) education, there remains a prevailing emphasis upon monolingual instructional practices that promote exclusive use of the target language, which is L2 English. This monolingual approach is often justified by the assumption that maximum exposure to L2 English facilitates so-called optimal language acquisition. Nonetheless, in diverse linguistic and sociocultural contexts, particularly in rural or under-resourced settings, such monolingual policies may unintentionally perpetuate educational inequalities by marginalising students who come from minority, refugee, or socio-economically disadvantaged backgrounds (Sah & Li, 2024). In this regard, research indicates that raciolinguistic practices can negatively impact learners' motivation, cognitive development, and academic performance when their linguistic realities are ignored or undervalued (Wei, 2024).

Translanguaging, defined as a heteroglossic practice used for the purposeful integration of learners' complete linguistic repertoire in educational settings, has emerged as a pedagogical strategy that not only enhances language learning but also promotes equity and social justice (García & Leiva, 2014). Translanguaging recognises students' multilingual competencies as valuable assets that can be capitalised on rather than deficiencies to be overcome. However, despite growing theoretical support for translanguaging, empirical research examining translanguaging practices in relation to social justice within EFL contexts, especially amongst young learners, remains rather scarce. In particular, studies specifically addressing translanguaging from teachers' perspectives and experiences, particularly in multilingual and multicultural classrooms, are significantly limited (Bhasin et al., 2023).

Given these research gaps, this study addresses the need to explore translanguaging not just as a pedagogical innovation but as a strategic tool to foster social justice and educational inclusion. It aims to shed light on how a Turkish EFL teacher navigates the complexities of multilingual young learner classrooms by employing translanguaging to support disadvantaged students. By analysing the



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

experiences and perceptions of a teacher who has taught diverse young learner groups, including refugee, minority, and low-income students, this research seeks to demonstrate the potential of translanguaging in challenging prevailing monolingual norms and fostering equitable educational practices.

Method

This study adopts a qualitative case study methodology to explore the translanguaging practices and social justice perspectives of a Turkish EFL teacher working with young learners. The case study approach has been selected due to its effectiveness in examining complex phenomena within real-life contexts and capturing participants' nuanced experiences (Yin, 2018). In this respect, qualitative data have been collected through multiple sets of semi-structured interviews conducted with the participant teacher, allowing for the exploration of rich narratives and detailed insights into her translanguaging practices, motivations, and reflections. Specifically, interviews have been designed to elicit information on the teacher's perceptions and experiences related to language use, instructional strategies, and how these intersect with social justice, addressing classroom scenarios involving diverse learner populations, which included refugee and minority students, and explored the teacher's rationale for language choices, perceived challenges, and success.

For data analysis, two complementary qualitative methods are employed. Inductive thematic analysis has been conducted to identify emergent patterns and themes related to translanguaging and social justice. This analytical approach has allowed themes to surface directly from the qualitative data without imposing pre-existing theoretical frameworks. Following this, a structured narrative analysis has been carried out to provide deeper insights into the teacher's professional journey, capturing personal and contextual factors influencing her translanguaging decisions. The combination of thematic and narrative analyses has enabled a comprehensive understanding of both the practical application and underlying motivations behind translanguaging practices.

Expected/Temporary Results

The expected and preliminary findings of this study suggest that translanguaging is deliberately employed by the participant teacher not merely as a linguistic strategy but explicitly as an intervention for social justice. The teacher's narratives reveal that strict adherence to monolingual policies could adversely affect student engagement and motivation, particularly in multilingual or socioeconomically disadvantaged contexts. It is further revealed that by integrating L1 Turkish and other languages within the classroom, the teacher fosters a more inclusive learning environment, bridging language barriers and addressing educational disparities. The study's findings mostly support the idea that translanguaging enhances equity by valuing students' diverse linguistic backgrounds, thus positioning



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

translanguaging as a powerful tool for addressing social injustices within EFL education for young learners.

Keywords: translanguaging, social justice, English as a foreign language, young learners, inclusion

References

Bhasin, A., Castro ,Mariana, & and Román, D. (2023). Translanguaging through the lens of social justice: Unpacking educators’ understanding and practices. *International Multilingual Research Journal*, 17(4), 304–317. <https://doi.org/10.1080/19313152.2023.2208510>

García, O., & Leiva, C. (2014). Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp. 199–216). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6_11

Sah, P. K., & Li, G. (2024). Toward linguistic justice and inclusion for multilingual learners: Implications of selective translanguaging in English-medium instruction classrooms. *Learning and Instruction*, 92, 101904. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101904>

Wei, L. (2024). Transformative pedagogy for inclusion and social justice through translanguaging, co-learning, and transpositioning. *Language Teaching*, 57(2), 203–214. <https://doi.org/10.1017/S0261444823000186>

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). SAGE Publications.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beyond the Click: Critical Perspectives on E-Assessment and Digital Literacies in English Language Education

Halil Sarı ¹, Bekir Ercan Doğan ¹ & İbrahim Kaya ²

¹ School of Foreign Languages, Sivas Bilim ve Teknoloji Üniversitesi

² Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Sivas Bilim ve Teknoloji Üniversitesi

Problem Statement

The wide use of e-assessment technologies in the instruction of English language has greatly contributed to the measurement of language ability, interpretation, and valuation. Various electronic tools, such as web-based testing, computer-marked schemes of essays, learning management systems, and e-portfolio, are widely employed to measure the performance and accomplishment of learners. Although presented as convenient to use, efficient, and immediate feedback-providing technologies, they present a range of conterminous and under-researched challenges. In fact, perhaps the most essential concern is that, by merging digital literacy and language ability, e-assessment is putting additional student interaction with upper-level platforms, problem-solving technical issues, and producing digital platforms as an evidence of learning. For the majority of students, especially disadvantaged and excluded students, unequal access to working devices, internet connectivity, and prior experience with education technology present unseen barriers to achievement. Under such circumstances, e-assessment may unwittingly serve as a gatekeeper wherein students are unfairly disadvantaged because of digital poverty rather than any deterioration in their English language skills. In addition, the excessive reliance on computer marking and algorithmic decision-making necessarily raises issues of fairness, transparency, and bias. The computer-scoring program being used to assess writing competency and comprehension could be introducing discriminatory linguistic and cultural assumptions against non-English speakers or multialect English users. The fact that scoring processes are not reproducible leaves teachers and students helpless to discern how the scores are being produced or challenged. The other issue is that of the ethical implications of mass surveillance. The technology of e-assessment has the capacity to entail monitoring students in real time via webcams, screen recording, and keystroke capture, which is in critical danger of privacy and inducing more test anxiety. Internet surveillance in tests can erode institutional trust and invade learners' sense of safety and autonomy. Lastly, there is a need to question critically whether the pedagogic value of e-assessment, such as enabling tailored learning and enhanced formative feedback, is indeed being maximized or simply being used to perpetuate current hierarchies and pressure towards standardization. For the majority, the case for bringing in electronic assessment is more that of ease of



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

administration and expense reduction rather than one of evidence-led enhancement of learning outcomes. This complex interplay of technology, pedagogy, and ethics serves to establish a compelling case for reappraisal of the design and delivery of e-assessment approaches in English language teaching. These dynamics have the potential to reinforce inequalities and place technological determinism ahead of meaningful learning. Systematic interrogation of these dynamics is the purpose of this inquiry, engaging critical discussion of how e-assessment converges with digital literacies, social inequalities, and learners' experiences of language learning and assessment.

Method

This study will employ the critical review method, merging critical literature review with theoretical synthesis. The first step will be the search and selection of peer-reviewed scientific articles and relevant literature that have been published within the last ten years. ERIC, Scopus, Web of Science, and Google Scholar will be searched thoroughly. Inclusion will be on empirical research and conceptual articles specifically that explicitly investigate the intersections between digital assessment practice and learners' technological competences, socio-economic background, and perceptions of fairness. The research will be organized thematically to discern recurring patterns and gaps in existing literature. In order to make the review rigorous and reflexive, an analysis framework will be employed that merges the insights of critical digital pedagogy, sociocultural theory, and critical language testing. This framework will guide the examination of the ways in which power relations, inequalities of access, and technology ideologies shape assessment practices and their impacts on learners. Moreover, the review will also present e-assessment implementation in different educational contexts to represent policy and practice variation. Any available information regarding learners' experience and attitudes towards e-assessment will be synthesized wherever possible in order to further inform the knowledge of subjective facets of digital assessment. A critical analysis will challenge assumptions in the literature, for instance, technology neutrality or the presumed universality of digital competence. This will be undertaken in order to end up formulating evidence-based guidelines for the design of more equitable, transparent, and pedagogically sound e-assessment systems.

Expected/Temporary Results

This study is expected to indicate that while e-assessment delivers clear advantages in efficiency and feedback, it also operates to recreate and even amplify existing disparities in English language education. Preliminary analysis suggests that students' digital literacies exert a commanding mediating influence on their assessment experiences and results, which can eclipse their inherent language proficiency. The expected conclusion is that a fundamental rethinking of e-assessment practice is long overdue to ensure that technological innovation is matched with aspirations for inclusiveness and pedagogical integrity. The research will provide actionable suggestions for developing assessment



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

practices that are more equitable, culturally responsive, and protective of the rights and needs of diverse learners.

Keywords: critical pedagogy, digital literacies, e-assessment, English language education, equity

References

Beetham, H., & Sharpe, R. (Eds.). (2013). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203078952>

Jamieson, J., & Musumeci, M. (2017). Integrating assessment with instruction through technology. *The handbook of technology and second language teaching and learning*, 293-316. <https://doi.org/10.1002/9781118914069.ch20>

Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065–1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>

Redecker, C., & Johannessen, Ø. (2013). Changing assessment—Towards a new assessment paradigm using ICT. *European Journal of Education*, 48(1), 79–96. <https://doi.org/10.1111/ejed.12018>

Traxler, J. (2018). Distance learning—Predictions and possibilities. *Education Sciences*, 8(1), 35. <https://doi.org/10.3390/educsci8010035>

Warschauer, M., & Grimes, D. (2008). Automated writing assessment in the classroom. *Pedagogies: An International Journal*, 3(1), 22–36. <https://doi.org/10.1080/15544800701771580>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Autonomy Unplugged: A Study on EFL Speaking Practice Through AI-Driven Interaction

Halil Sarı ¹ & Bekir Ercan Doğan ¹

¹ School of Foreign Languages, Sivas Bilim ve Teknoloji Üniversitesi

Problem Statement

In recent years, the use of artificial intelligence (AI) technologies for language learning has grown in popularity, providing promising remedies for solving long-standing challenges faced by English as a Foreign Language (EFL) learners. Traditional classroom-based teaching has the drawback of being unable to offer sufficient practice opportunities in speaking and immediate, tailored feedback. The drawback is one that produces low confidence in speaking, high levels of anxiety, and decreased learner autonomy. Consequently, most students find it challenging to achieve communicative competence, which is key in applying language in actual life. New pedagogical technologies in the form of digital technologies especially AI-based language models offer scalable, flexible, and low-stakes environments to practice spoken language. AI technologies can simulate real conversations, provide instantaneous feedback, and allow learners to experiment with language without the risk of negative judgment. Initial evidence indicates that these environments can reduce speaking anxiety and make learners more ready to experiment with the target language. However, empirical studies systematically testing the effects of AI-mediated speaking interventions with structure on both affective aspects such as learner confidence and anxiety and metacognitive dimensions such as learner autonomy and agency are still scarce. Given the increased emphasis on learner-oriented practices within modern language teaching, it is necessary to explore how AI-facilitated practice in speaking can enhance traditional instruction. Specifically, there is little research on whether regular, systematic use of AI-supported speaking tools has the potential to facilitate ongoing enhancement of learners' autonomy and confidence. Furthermore, the potential for AI tools as open, neutral laboratories for experimentation with the limits of language is especially important for undergraduate learners at the intermediate level. This research will attempt to close these gaps through systematic analysis of the influence of a four-week AI-facilitated speaking practice intervention on the speaking confidence, anxiety, and autonomy perceptions of EFL learners. By combining quantitative questionnaires with qualitative reflection journals and interviews, this study endeavors to provide a rich picture of how AI-supported dialogue tools influence learners' affective and metacognitive growth. The findings will contribute to technology-enhanced language learning research and inform best practices on the



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

integration of AI tools in EFL curricula to create more independent, confident, and highly motivated students.

Method

The study will employ a single-group, four-week mixed-methods intervention design. The sample will be 25 undergraduate students who are B2 levels of proficiency. Each week, learners will have two AI-aided speaking practice sessions of approximately 30 minutes each. During the sessions, students will talk to a large language model through scenario-based conversations, including job interviews, travel situations, and daily conversations. The AI system will provide learners with real-time prompts, error detection, and adaptive feedback that are customized to scaffold learners' communicative competence while encouraging independent language investigation. Data collection will encompass both quantitative and qualitative methods. Measurements taken before and after the intervention will assess speaking motivation, speaking anxiety, and learner autonomy. Reflective journals will also be maintained by the participants to note their experience, perceptions of the AI tool, and any changes noted in their use of the language and attitudes over time. Semi-structured follow-up interviews will be conducted at the end of the intervention to gather rich qualitative data on learners' experience and perceived benefits and challenges. Quantitative data will be analyzed using paired-sample t-tests to ascertain the change in the measured variables pre- and post-intervention. Thematic analysis will be applied to qualitative data collected using reflective journals and interviews to ascertain repeated patterns, themes, and impressions. It is a mixed-methods design set to provide an in-depth understanding of both quantifiable outcomes and subjective learner experience concerning AI-mediated speaking practice.

Expected/Temporary Results

It is expected that the intervention may lead to significant gains in students' self-rated speaking confidence and feelings of control. The participants may indicate reduced speaking apprehension and greater willingness to use spoken language in classroom and in everyday contexts. The AI tool may most likely be characterized as an open, non-judgmental space for language play without risk of judgmental feedback. Qualitative interview and reflective journal data are expected to determine increased learner agency, with most participants signaling a sense of ownership of their learning process and increased motivation to use the practice outside the classroom. Also, the AI-supported dialogues are expected to be perceived as real and interesting, thereby resulting in increased communicative competence. The study is expected to demonstrate that systematic regular AI-mediated speaking practice can be integrated and complement customary language instruction and support language learners to be more self-sufficient, independent, and confident in their language learning.

Keywords: artificial intelligence, digital pedagogy, EFL, learner autonomy, speaking skill



International Education Congress – EDU Congress 2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

References

- Amin, M. Y. M. (2023). AI and Chat GPT in language teaching: Enhancing EFL classroom support and transforming assessment techniques. *International Journal of Higher Education Pedagogies*, 4(4), 1-15.
- Caines, A., Benedetto, L., Taslimipoor, S., Davis, C., Gao, Y., Andersen, O., ... & Buttery, P. (2023). On the application of Large Language Models for language teaching and assessment technology. *arXiv preprint arXiv:2307.08393*.
- Crompton, H., Edmett, A., Ichaporia, N., & Burke, D. (2024). AI and English language teaching: Affordances and challenges. *British Journal of Educational Technology*, 55(6), 2503-2529.
- Nguyen, T. H. B., & Tran, T. D. H. (2023). Exploring the efficacy of ChatGPT in language teaching. *AsiaCALL Online Journal*, 14(2), 156-167.
- Reinders, H., & Benson, P. (2017). Research agenda: Language learning beyond the classroom. *Language Teaching*, 50(4), 561–578.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Digitalization in Foreign Language Teaching: Challenges and Solution Strategies in Distance Language Education

Aykut Aksın

English Teacher, Ministry of National Education

Problem Statement

Technological advancements have fundamentally transformed education systems, leading to the digitalisation of foreign language teaching (Selwyn, 2022). Particularly accelerated by the COVID-19 pandemic, this transformation has necessitated teachers and students to adapt to new digital platforms (Bozkurt & Sharma, 2021). Distance language education presents serious obstacles to ensuring effective learning outcomes. To overcome these, it is essential to integrate innovative pedagogical approaches and digital tools that foster student engagement and interaction. Methods such as interactive videos, peer collaboration, and gamified content can enhance learner motivation and mitigate the limitations of traditional online teaching. Through the strategic use of technology and interactive learning environments, educators can improve the quality of distance language education and support student success. However, distance language education has also introduced significant challenges that go beyond technological adaptation. One of the most pressing concerns is ensuring student motivation and active participation in virtual learning environments, where physical presence and social interaction are limited (Hampel & Stickler, 2015; Sun, 2023). Research shows that lack of interaction and feelings of isolation significantly reduce learner engagement and academic performance in online language education (Hodges et al., 2020). Moreover, distance language education demands that teachers develop and apply teaching methods that address individual learning styles, cultural differences, and varying levels of digital literacy among students (Kuo et al., 2014). The inability to provide immediate, personalised feedback in virtual settings also creates a barrier to effective language acquisition (Martin et al., 2020). Additionally, many learners, particularly those from disadvantaged backgrounds, face significant technological infrastructure limitations, such as lack of access to reliable internet connections or digital devices, which hinders their ability to fully participate in distance education (Ali, 2020). Beyond these technical barriers, educators also face the challenge of maintaining instructional quality while integrating new technologies and innovative pedagogical approaches. The shift to digital language education requires ongoing professional development to equip teachers with the necessary digital pedagogical skills (Cutri et al., 2020). In this context, the current paper discusses the multifaceted challenges encountered in distance language



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

education and proposes effective, research-based strategies to enhance the quality and accessibility of foreign language teaching in the digital era.

Method

Research questions are as follows:

1. What are the key technological, pedagogical, and social challenges experienced by educators and learners in distance foreign language education?
2. How do educators perceive and implement solution strategies to enhance student engagement and interaction in online foreign language learning environments?
3. In what ways do factors such as digital literacy, access to technology, and cultural diversity influence the effectiveness of distance foreign language education?

This research adopts a qualitative approach to examine the challenges and solution strategies in distance language education. A systematic literature review was conducted by analyzing academic articles, books, and reports published between 2015 and 2024 in prominent databases such as Web of Science, Scopus, ERIC, and Google Scholar. The review focused on topics including foreign language teaching, distance education, digital pedagogy, student engagement, and motivation. Studies were selected based on their scientific credibility and relevance to the research objective.

In addition, semi-structured interviews were carried out with 15 experts in foreign language education and educational technologies. Participants were selected through purposive sampling to ensure alignment with the study's focus. Interview questions were developed based on gaps identified in the literature and were pilot-tested for clarity. Interviews were conducted via online platforms, recorded with consent, and transcribed verbatim. The data were analysed through thematic content analysis following Braun and Clarke's (2006) framework.

To ensure the credibility of the research, triangulation was applied by integrating literature review results and expert opinions. Member checking was performed to validate interpretations. Ethical approval was obtained, and participant rights were respected throughout the process.

Expected/Temporary Results

According to the findings from the literature review and interviews, the most common challenges in distance language education include lack of student motivation (Hodges et al., 2020), low levels of interaction (Martin et al., 2020), pedagogical inadequacies (Zawacki-Richter et al., 2020), and technological infrastructure problems (Ali, 2020). The primary solutions proposed to overcome these issues are effective use of interaction-based digital platforms, integration of innovative methods such as gamification and project-based learning (Kuo et al., 2014), providing continuous digital



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

pedagogical training for teachers (Cutri et al., 2020), and implementing flexible teaching designs based on student feedback. Moreover, considering cultural diversity and creating inclusive learning environments are also recommended.

Keywords: distance education, foreign language teaching, digital pedagogy, student interaction, motivation, technology-based learning

References

Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 16-25. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2021). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>

Cutri, R. M., Mena, J., & Whiting, E. F. (2020). Faculty readiness for online crisis teaching: Transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 523-541. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1815702>

Hampel, R., & Stickler, U. (2015). *Developing online language teaching: Research-based pedagogies and reflective practices*. Palgrave Macmillan.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27.

Kuo, Y. C., Walker, A. E., Belland, B. R., & Schroder, K. E. (2014). A case study of integrating project-based learning and gamification into an online course to enhance student engagement and motivation. *The Internet and Higher Education*, 21, 51-59. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.001>

Martin, F., Polly, D., Jokiahho, A., & May, B. (2020). Examining faculty readiness to teach online: A performance-based measurement. *The Internet and Higher Education*, 46, 100752. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100752>

Selwyn, N. (2022). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Bloomsbury Publishing.

Sun, L. (2023). Online language learning during COVID-19: Challenges, strategies, and future directions. *Computer Assisted Language Learning*, 36(1-2), 34-57. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1991826>

Zawacki-Richter, O., Marin, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2020). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00200-x>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Inclusive English Language Education: Challenges, Innovations, and Future Directions in the Education of Special Educational Needs (SEN) Students

Halil Sarı

School of Foreign Languages, ,Sivas Bilim ve Teknoloji Üniversitesi

Problem Statement

Inclusive education, as an international and teaching methodology, serves to address the active participation of students with varying needs in the ordinary school setting. In this regard, SEN students increasingly participate in normal English language courses. Pragmatically inclusive English language teaching is, however, a complex process susceptible to a wide range of structural, pedagogical, and sociocultural considerations. While there has been varied research into inclusive language learning practice, the current literature remains disjunctive and context-specific. Specialist pedagogic responses need to be used to combat generic differentiation in ELT practice. The teacher must succeed in meeting language learning targets, fulfilling curriculum requirements, and supporting provision for differentiated learner profiles simultaneously. On the other hand, the studies should focus on effective inclusive measures in research studies such as the application of Universal Design for Learning (UDL), assistive technologies, multimodal instruction, and peer-assisted learning. However, key challenges in education may include ineffective teacher training, rigid curriculum designs, limited use of differentiated resources, and inadequate organizational support. These restrictions may profoundly impede academic progression and emotional well-being for SEN pupils.

Conversely, other studies report successful outcomes when inclusive practices are properly implemented. The integration of Universal Design for Learning (UDL), assistive technology, multimodal instruction, and culturally responsive instructional designs has been shown to enhance student participation, accessibility, and language acquisition. More particularly, inclusive pedagogies that incorporate scaffolding, peer-to-peer collaboration, and differentiated assessment can be viewed as highly effective strategies in multilingual and multicultural classrooms. Despite such advances, an extremely large gap in the literature remains regarding in-depth and critical synthesis of such results. Few studies might assume a comparative or cross-national design aiming to map how inclusion in ELT operates under various educational policies, teaching qualification courses, and resource environments. This limits generalizability and policy impact on several findings. This study, therefore,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

seeks to fill this gap through critical synthesis of global empirical evidence on inclusive English language classrooms. Accordingly, this study aims to demonstrate and classify the most salient barriers and facilitators encountered by teachers and students alike, evaluate methodological rigor of prior studies, and yield implications for future research, practice, and policy. The worth of this study lies not only in the synthesis of known knowledge but also in its critical analysis of how "inclusion" is theorized, measured, and experienced in world contexts of English language education.

Method

This study will utilize a critical review method to analyze and synthesize international empirical evidence on inclusive ELT for SEN students. Unlike traditional systematic reviews with the aspiration for breadth and stringency of protocol, critical reviews allow interpretive depth and conceptual examination. This is also appropriate given the intricate, interdisciplinary nature of inclusive ELT, where rigid categories could derail in-depth understanding. The review will consist of journal articles that are peer reviewed and published between 2015 and 2025. A critical search approach will be employed in academic databases. The inclusion criteria will be set on empirical studies conducted within primary school and secondary school settings. Each article will be coded against a scheme to extract key data such as study setting, SEN group, teaching strategies, barriers and facilitators noted, and methodological quality which will then be synthesized thematically in order to identify key trends, cross-cultural differences, and persistent gaps in the literature. Research on both monolingual and multilingual classroom settings will be taken into account to determine how inclusive ELT practices differ by language context. Regional representation will also be given attention to present a worldwide-informed stance. The goal is to contribute to policy and pedagogical discussions by shedding light on pragmatic implications and underexplored issues in inclusive ELT.

Expected/Temporary Results

This study is expected to have several significant outcomes that contribute to both the academic literature and practical and policy dimensions of inclusive English Language Teaching (ELT). Firstly, the critical synthesis can identify and categorize the most common issues that teachers and students face in utilizing inclusive practices. These can vary from inadequate teacher training, inflexible curricula, insufficient teaching resources that cater to differences, and poor institutional support all of which can limit the academic progress as well as emotional well-being of students with Special Educational Needs (SEN). These practices can be shown to affect positively the language acquisition, access, and classroom engagement in diverse linguistic and cultural contexts. Furthermore, the study can provide clear evidence of substantial cross-cultural variation in inclusive ELT, showing the role of education policy, teacher education arrangements, and resourcing levels in shaping inclusion results across contexts. Conclusions regarding methodology are also expected in terms of the commonality of constraints such as small sample sizes, lack of longitudinal data, and limited comparative research.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Lastly, the study aims to contribute to future research agendas by locating critical evaluations within the current literature, and offering practical recommendations for teacher training, curriculum design, and educational policy.

Keywords: English language teaching, inclusive pedagogy, special educational needs, universal design for learning

References

Andrews, D., Walton, E., & Osman, R. (2019). Constraints to the implementation of inclusive teaching: a cultural historical activity theory approach. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (1),1– 16.

Eun, B. (2016). The culturally gifted classroom: A sociocultural approach to the inclusive education of English language learners. *Educational Psychology in Practice*, 32(2), 122-132.

Lal, R. (2005). Effect of inclusive education on language and social development of children with autism. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 16(1), 77-84.

Lintangsari, A. P., & Emaliana, I. (2020). Inclusive Education Services for the Blind: Values, Roles, and Challenges of University EFL Teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(2), 439-447.

Ware, L. (2018). The aftermath of the articulate debate: the invention of inclusive education. In *Towards inclusive schools?* (pp. 127-146). Routledge.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Curriculum Literacy in Action: Investigating Prospective English Teachers' Engagement with National Guidelines

Ayça Aslan ¹ & Mine Taş ²

¹ English Language Teaching, Yozgat Bozok University

² Foreign Languages Education, Hacettepe University

Problem Statement

The curriculum is a directional document that informs all teaching practice areas, ranging from planning lessons to testing and classroom delivery. For language teachers in particular, curricular knowledge has gained considerable attention (Kırkgöz & Hol, 2025). Knowledge of curriculum and curriculum literacy are essential for effective language teaching (Bagherzadeh et al., 2019; Graves, 2009; König et al., 2017; Yildirim, 2021). Despite this critical role, the majority of prospective English Teachers possess limited competence in curriculum literacy—a multifaceted construct encompassing skills in reading, writing, and meaningfully interpreting curriculum structures—since in ELT courses, the curriculum is introduced exclusively through lecturing, with minimal opportunities for practical, critical reflection.

Within Türkiye context, this is particularly the case. The MoNE English curriculum is a systematic map of English education at various grade levels, which is structured around communicative competence, integration of skills, CEFR, and values education. However, research has reported that both in-service and pre-service English teachers have always struggled to decode curriculum texts and make them meaningful in the classroom context (Kara & Bümen, 2023; Kırkgöz & Hol, 2025). A failure to systematically and practically address curriculum content during pre-service education leaves teachers unable to critique materials or adjust instruction to address curricular objectives. This disconnection is often responsible for surface-level application, textbook dependency, and testing practices that do not align with the requirements of the curriculum (Büyükkarcı, 2014).

To this challenge, the present study investigates the pedagogic impact of future English teachers actively analyzing the correspondence between the MoNE English curriculum and the coursebooks. This analytical approach challenges learners to discern correspondences and discrepancies between prescribed curriculum outcomes and actual instructional content. Empirical studies prove that comparative analysis of curriculum and materials can foster higher-order thinking skills, curriculum awareness, and instructional planning capacity (Javed & Karim, 2024; Sukying & Barrot, 2025).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Through incorporating curriculum-coursebook comparison tasks into teacher education, the study aims to address a gap in existing literature and establish whether these tasks not only enhance curriculum reading and writing skills but also promote reflective curricular awareness. An understanding of how much such interventions can contribute to greater degrees of curriculum commitment is needed in the context of creating more capable, independent, and reflective English teachers (Deng, 2022) who are able to manage more challenging curricula in their own classrooms.

Research Questions

- To what extent does the curriculum–coursebook analysis task enhance prospective English teachers' curriculum reading/writing literacy?
- In what ways does the experience contribute to the development of reflective curriculum awareness?

Method

The study follows a convergent mixed-methods design, where quantitative and qualitative data are used together to understand how the curriculum–coursebook analysis tasks impact prospective English teachers' curriculum literacy. The participants were 71 second-year prospective English teachers enrolled in the "English Teaching Programs" course at a Turkish state university. The participants had already gone through at least one semester of theoretical curriculum planning and syllabus design courses before they participated in the study. The primary instrument to collect data was a self-report scale developed by the course instructor based on the curriculum literacy framework outlined in previous research. The 30-item Likert-type scale was divided into three equally weighted subscales: Curriculum Reading Literacy (CRL), Curriculum Writing Literacy (CWL), and Reflective Curriculum Awareness (RCA). A qualitative open-ended question was added to the instrument to elicit a deeper understanding of the participants' attitudes. Participants were offered targeted instruction on the components of the MoNE English curriculum, such as objectives, content themes, pedagogical processes, and assessment principles. They were put into groups of three to five and were provided with different nationally approved English coursebooks from Grade 2 to Grade 12. Each group undertook a systematic comparative analysis of the MoNE curriculum and the assigned coursebook, identifying surface and deep matches among curriculum objectives and coursebook content as well as mismatches, and representations of values, skills, and evaluation strategies.

Expected/Temporary Results

It is anticipated that through the curriculum–coursebook analysis task, prospective English teachers will feel more competent and confident in interpreting and working with the curriculum. They are expected to report that they are now in a better position to more easily distinguish key features of the



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

MoNE English curriculum and understand how to create lessons and materials that are aligned to it. The evidence will probably demonstrate a strong connection between understanding the curriculum, being able to plan accordingly, and making critical choices regarding teaching. In the written reflection, the participants are requested to remark on how the activity changed their perception of teaching, allowing them to see themselves as not just consumers of textbooks, but rather as professionals who can criticize and adapt materials to meet instructional goals. Overall, this assignment should make them appreciate the curriculum as a useful tool for teaching and planning, and encourage a more reflective and thoughtful approach to their future teaching of English.

Keywords: curriculum literacy, prospective English teachers

References

- Bagherzadeh, R., Tajeddin, Z., & Abbasian, G. R. (2019). Curricular knowledge base of nonnative English language teachers. *Teaching English Language*, 13(1), 119-146. <https://doi.org/10.22132/tel.2019.88479>
- Buyukkarci, K. (2014). Assessment beliefs and practices of language teachers in primary education. *International Journal of instruction*, 7(1).
- Deng, Z. (2022). Powerful knowledge, educational potential and knowledge-rich curriculum: Pushing the boundaries. *Journal of Curriculum Studies*, 54(5), 599-617. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2089538>
- Graves, K. (2009). The Curriculum of Second Language Teacher Education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 115–124). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781139042710.016>
- Javed, H. M. H., & Karim, S. (2024). Alignment between curriculum and textbooks of English language at secondary level: An evaluation of English language curriculum objectives. *Migration Letters*, 21(14), 597-608.
- Kara, Z. Y., & Bümen, N. T. (2023). The picture behind an intensive English language curriculum reform in Turkey: concerns of English teachers. *International Journal of Learning and Change*, 15(4), 405-429. <https://doi.org/10.1504/IJLC.2023.132134>
- Kırkgöz, Y., & Hol, D. (2025). Language Teacher Curricular Knowledge. In *Handbook of Language Teacher Education* (pp. 1-25). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-43208-8_25-1



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

König, J., Tachtsoglou, S., Lammerding, S., Strauß, S., Nold, G., & Rohde, A. (2017). The role of opportunities to learn in teacher preparation for EFL teachers' pedagogical content knowledge. *The Modern Language Journal*, 101(1), 109-127. <https://doi.org/10.1111/modl.12383>

Sukying, A., & Barrot, J. S. (2025). Friend or Foe? Investigating the Alignment of English Language Teaching (ELT) Textbooks with the National English Curriculum Standards. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 34(2), 793-801. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00896-5>

Yildirim, V. Y. (2021). The impact of teacher idealism on curriculum literacy: The role of believing in education as a mediator variable. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1548-1563.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Language Learning in Little Hands: A Qualitative Study of Early English Education through the Lens of Parents and Teachers

Gülay Uslu ¹ & Halil Sarı ²

¹ Child Development, KTO Karatay University

² School of Foreign Languages, Sivas Bilim ve Teknoloji Üniversitesi

Problem Statement

In today's more globalized world, early English exposure has become a hallmark of modern educational agendas. As globalization continues to hold sway over national education policies, increasingly, countries around the world, including Türkiye, have begun to implement English language instruction in early childhood education. While the theoretical and policy-level rationale for doing so is well documented referring to cognitive flexibility, early acquisition benefits, and eventual academic success competitiveness the practical and contextual repercussions at the preschool level remain largely understudied. In Turkey, especially in private kindergartens, the growing inclusion of English language courses in preschool education seems to indicate increased parental enthusiasm for early foreign language exposure. Expansion is accompanied by pedagogical doubts, including opposition regarding effective pedagogical methods, appropriate content intensity, and developmental suitability for young learners. The doubts may lead to uneven instructional quality. Thus, the implementation of an organized, evidence-based model for early English learning may better address the children's developmental needs and the cultural desires of families and education stakeholders.

Teachers are the designers of the early learning environment, and their beliefs, competences, and pedagogical approaches have a direct influence on children's first experiences with a new language. Meanwhile, parents are key agents whose attitudes, engagement, and expectations strongly influence children's language lives beyond the classroom. Although both groups play fundamental roles, there is limited knowledge about how these two stakeholder groups view the justification, difficulties, and pedagogical realities of English teaching in preschool settings. Furthermore, students in early childhood possess individual developmental profiles that call for careful adaptation of pedagogical approaches. Unless pedagogical approaches are aligned with children's socio-emotional, cognitive, and linguistic preparedness, family aspirations or aligned with classroom situations, efforts to foster early English learning can lead to superficial or even adverse results.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

To this end, the aim of this study is to gather and interpret the opinions of parents' and teachers' perspectives on teaching English in early childhood education. Through a close examination of the participants' opinions, experiences, expectations, and discourses, it seeks to produce meaningful knowledge on how children's language learning trajectories are constructed through the interaction of policy, pedagogical practice, and parental involvement. The results are expected to contribute to the development of contextually relevant, developmentally appropriate, and stakeholder-oriented English language instructional models for Turkey and similar settings.

Method

This study will adopt a qualitative case study design. Data will be collected using a triangulated approach such as open-ended questionnaires to capture a range of opinion, semi-structured interviews in order to allow in-depth exploration of belief and personal experience; and narrative inquiry to uncover emotionally rich, context-specific stories of personal experience of early English education. The multiple methods enhance the depth and validity of findings. Sample for the research will be purposively taken from pre-schools in Türkiye where English is included in the curriculum. Participants will include early childhood teachers and parents whose children attend English language courses. Thematic analysis will be employed to identify emerging patterns, divergences, and underlying meanings within the data. The entire data collection and analysis procedure will be performed in accordance with qualitative research ethics with transparency, reflexivity, and dignity for the participants' voice and experiences. By combining these diverse methods, the study aims to generate a comprehensive understanding of the challenges and opportunities within early English education, providing insights that may inform policy, curriculum development, and teacher training initiatives in multilingual preschool contexts, ultimately contributing to more inclusive, effective, and culturally responsive pedagogical practices that support both linguistic development and holistic growth in early childhood learners.

Expected/Temporary Results

This study is expected to provide insights into teachers' and parents' notions, goals, and daily experiences of English language learning in preschools. A key finding is anticipated to be the emergence of divergent, sometimes conflicting, perspectives on the objectives, pedagogy, and timing of early English instruction. While parents may view early exposure to English as an investment in their children's future educational and occupational prospects, teachers may emphasize age-sensitivity, pedagogical challenges, and limited resources. The findings may also highlight tensions between ideal theory and classroom realities. Teachers might cite issues such as insufficient training in second language pedagogy, inadequate instructional materials, or pressure to produce visible results. Meanwhile, parents may express confusion or dissatisfaction when classroom practices diverge from their expectations or cultural norms. Narrative data will offer rich, experiential accounts of how



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

English learning is negotiated in daily routines at both school and home. These stories may reveal themes such as cultural attitudes toward English, trust in teachers, and assumptions about pedagogical knowledge. Ultimately, the study aims to inform early childhood policy, teacher education, and parental involvement to foster more coordinated, context-sensitive approaches in educating young English learners.

Keywords: early childhood education, English language teaching, parental perceptions, preschool education, teacher perspectives

References

- Basford, J., & Bath, C. (2014). Playing the assessment game: An English early childhood education perspective. *Early years*, 34(2), 119-132.
- Chen, S., Zhao, J., De Ruiter, L., Zhou, J., & Huang, J. (2022). A burden or a boost: The impact of early childhood English learning experience on lower elementary English and Chinese achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(4), 1212-1229.
- Liang, L., Li, H., & Chik, A. (2020). Two countries, one policy: A comparative synthesis of early childhood English language education in China and Australia. *Children and Youth Services Review*, 118, 105386.
- Mwalongo, L. J. (2016). Learning through English Language in Early Childhood Education: A Case of English Medium Schools in China. *Journal of Education and Practice*, 7(28), 28-35.
- Nafissi, Z., & Shafiee, Z. (2020). Teachers' roles in early childhood English language pedagogy: beliefs of kindergarten English language teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 41(3), 306-324.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yapay Zeka Destekli Kelime Öğrenme Uygulamalarının Kelime Edinimine Etkisi: Lingoland Örneği

Sedanur Murat ¹& Semra Demir Başaran ¹

¹ Eğitim Bilimleri, Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

Son yıllarda yapay zekâ (YZ) destekli uygulamaların eğitim alanındaki kullanımı giderek artmakta ve bu teknolojilerin dil öğretiminde sunduğu olanaklar araştırmacılar ve eğitimciler için dikkat çekici bir alan oluşturmaktadır. Ghanizadeh ve ark. (2015), teknolojinin ders müfredatına uygun biçimde entegre edilmesi halinde dil öğretiminde önemli katkılar sunduğunu vurgulamaktadır. İngilizce öğretiminde teknoloji kullanımı, öğrencilerin motivasyonunu artırmakla kalmaz, aynı zamanda dil becerilerinin gelişimini destekler. Ayrıca öğrencilere, dil öğreniminde kritik görülen özgün etkileşim olanakları ve zengin öğrenme girdileri sağlayarak öğrenme sürecini daha etkili hale getirir. Yabancı dil öğreniminin en kritik bileşenlerinden biri olan kelime edinimi, öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişiminde temel bir rol oynamaktadır. Ancak geleneksel yöntemlerle yürütülen kelime öğretiminde öğrencilerin motivasyon eksikliği, kalıcı öğrenmenin sağlanamaması ve bireysel öğrenme farklılıklarına cevap verememe gibi sınırlılıklar söz konusudur. Bu bağlamda, yapay zekâ tabanlı uygulamalar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kişiselleştirme, anında geri bildirim sağlama ve etkileşimli içeriklerle öğrenmeyi destekleme potansiyeline sahiptir. Yapay zekanın İngilizce eğitime yaygın olarak entegre edilmesi, yalnızca öğrencilerin genel öğrenme düzeylerini artırmakla kalmıyor, aynı zamanda öğretmenlerin eğitim araştırmalarına daha fazla zaman ayırmalarını, öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamalarını ve öğretim metodolojilerini iyileştirmelerini sağlıyor (Zhang ve Cao, 2022).

Bu çalışmanın teorik çerçevesi, öncelikle kelime edinimi kuramları ve ikinci dil öğreniminde bilişsel süreçlere dayanmaktadır. Nation'ın (2001) kelime edinimi modelinde belirtildiği gibi, kelime öğrenimi sadece kelimenin biçimini ezberlemek değil, aynı zamanda anlam, kullanım ve bağlam bilgilerini de kapsar. Schmitt (2010), kelime bilgisinin ikinci bir dilde ustalaşmanın çok önemli bir parçası olduğunu belirtmektedir. Graves (2016), 20. yüzyılın büyük kısmında ikinci dil öğretiminde önceliğin dilbilgisine verildiğini, ancak zamanla bu yaklaşımın değiştiğini ve günümüzde kelime bilgisinin dil eğitiminde tartışılmaz bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Yapay zekâ destekli uygulamalar, öğrencilere bireyselleştirilmiş alıştırmalar, uyarlanabilir öğrenme yolları ve oyunlaştırılmış içerikler sunarak hem bilişsel hem de sosyo-duygusal boyutta öğrenmeyi destekler. Özer'e (2024) göre yapılan birçok çalışma sonucunda, yapay zekâ uygulamalarının temel avantajlarının kişiselleştirilmiş öğrenme



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

fırsatları sunma, tekrarlayıcı görevleri kolayca yerine getirme ve öğrencilere ilginç öğrenme materyalleri sunma yeteneği olduğu görülmüştür. Araştırma alanında yapılan önceki çalışmalar, mobil destekli dil öğrenimi (MALL) ve bilgisayar destekli dil öğrenimi (CALL) uygulamalarının kelime edinimine olumlu katkılar sunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, yapay zekâ tabanlı uygulamaların etkisine dair ampirik araştırmaların sayısı sınırlı kalmıştır. Özellikle Türkiye’de yabancı dil öğrenen öğrenciler üzerinde yapay zekâ destekli kelime öğretimi araçlarının etkisini inceleyen çalışmalar neredeyse yok denecek kadar azdır. Bu durum literatürde önemli bir araştırma boşluğuna işaret etmektedir. Ayrıca mevcut çalışmaların çoğu kısa süreli uygulamalara dayanmakta, deneysel karşılaştırmaların yapılmadığı veya sonuçların genellenebilirliğinin sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu araştırma, söz konusu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Çalışmada, yapay zekâ destekli bir kelime öğrenme uygulaması olan Lingoland’in öğrencilerin kelime edinimi üzerindeki etkisi incelenmektedir. Deneysel desenle yürütülen araştırmada, deney grubundaki öğrenciler Lingoland uygulamasını kullanarak kelime öğrenirken, kontrol grubundaki öğrenciler geleneksel yöntemlerle kelime öğrenmeye devam etmiştir. Bu şekilde, yapay zekâ destekli ve geleneksel yöntemlerin öğrencilerin kelime edinimine etkileri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmektedir.

Çalışmanın temel hedefleri şu şekilde özetlenebilir:

- Yapay zekâ destekli kelime öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kelime edinimi üzerindeki etkisini incelemek.
- Yapay zekâ tabanlı yöntemlerin geleneksel yöntemlerle karşılaştırıldığında öğrencilerin başarılarına katkısını incelemek.
- Eğitim teknolojilerinin yabancı dil öğretiminde yenilikçi bir araç olarak kullanılabilirliğine dair öneriler geliştirmek.

Bu araştırmada hem kuramsal hem de uygulamalı katkılar sunmayı amaçlamaktadır. Kuramsal açıdan, çalışma yapay zekânın yabancı dil kelime edinimindeki rolünü tartışmaya açmakta ve bu alandaki sınırlı literatüre yeni bulgular kazandırmaktadır. Uygulama açısından ise, öğretmenlere ve eğitimcilere yapay zekâ destekli araçların sınıf içi ve dışı kullanımı konusunda pratik öneriler sunulması hedeflenmektedir. Ayrıca, öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıklarını destekleyen yapay zekâ tabanlı uygulamaların, yabancı dil öğretiminde daha etkin ve kalıcı öğrenme sağlama potansiyeli olduğu vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, bu çalışma, yapay zekâ destekli kelime öğrenme uygulamalarının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini deneysel bir bakış açısıyla inceleyerek, hem ulusal hem de uluslararası düzeyde literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yöntem

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan deneysel araştırma modeli tercih edilmiştir. Araştırma tasarımı olarak ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu tasarım, bağımsız değişkenin etkilerini gözlemlemek ve deney ile kontrol grupları arasındaki farklılıkları değerlendirmek amacıyla seçilmiştir. Deney grubuna yapay zeka destekli uygulama ile kelime öğretimi gerçekleştirilirken, kontrol grubunda geleneksel yöntemler kullanılarak kelime dersleri işlenmiştir. Araştırmanın sonunda, her iki gruba da araştırmacı tarafından geliştirilen kelime bilgisi başarı testi son test olarak uygulanmıştır.

Katılımcılar, 11. sınıf öğrencileri arasından seçilmiş olup, toplamda 64 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Bu öğrencilerden 33'ü 11/A sınıfından, 31'i 11/B sınıfından gelmektedir. Katılımcılar deney ve kontrol grupları olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubunun ve kontrol grubunun demografik özellikleri dengelenmiş, yaş ve akademik seviyenin sonuçlar üzerindeki etkilerini minimize etmek amacıyla uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların araştırmaya katılımı öncesinde bilgilendirilmiş onamları alınmış ve etik kurallara uygunluk sağlanmıştır.

Ölçüm sürecinde kullanılan başarı testi, araştırmanın amaçlarına uygun olarak geliştirilmiş ve kelime bilgisi kazanımlarını değerlendiren çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Testin geçerliliği, alan uzmanlarının görüşleri alınarak sağlanmış ve pilot uygulama ile testin uygulanabilirliği kontrol edilmiştir. Ön test, deney ve kontrol gruplarına uygulandıktan sonra deney grubuna yapay zeka destekli kelime öğretimi müdahalesi uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemler sürdürülmüştür. Müdahale süreci, belirlenen ders programı çerçevesinde yürütülmüş ve öğrencilerin derse katılım düzeyi takip edilmiştir.

Veri analizi sürecinde, ön test ve son test puanlarının dağılımının normalliği kontrol edilecek parametrik testler kullanılarak gruplar arası farklar değerlendirilecektir. Deney ve kontrol grupları arasındaki puan farklılıklarını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi, grupların kendi içindeki gelişimlerini incelemek için eşleştirilmiş örneklem t-testi uygulanacaktır. Tüm analizler IBM SPSS 26.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilecektir. Analizler sonucunda, yapay zeka destekli kelime öğretiminin öğrencilerin kelime bilgisi başarıları üzerindeki etkisi nicel olarak ortaya konulmuş olacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada yapay zeka destekli kelime öğretimi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin kelime dağarcığında belirgin bir artış gözlemlenmesi beklenmektedir. Yapay zeka destekli uygulamaların öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve derslere katılımını artıracığı, ayrıca öğrenilen kelimelerin kalıcılığını



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

güçlendireceği öngörülmektedir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise geleneksel yöntemlerle belirli bir gelişim gösterecek, ancak bu gelişimin deney grubuna kıyasla sınırlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçları, ikinci dil öğreniminde teknolojinin kullanımının etkinliğine dair somut veriler sağlayarak öğretim programlarının güncellenmesine katkı sunacaktır. Ayrıca, öğrencilerin kelime öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar ve yapay zekanın bu süreçleri kolaylaştırmadaki rolü de ortaya konacaktır. Sonuçların eğitim politikaları ve öğretim materyali tasarımlarında yol gösterici olması, öğretmenlerin ders planlarını daha etkili şekilde hazırlamalarına imkân tanıyacaktır.

Özetle, çalışmanın sonunda yapay zeka destekli uygulamaların kelime öğretiminde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu, öğrenme sürecini desteklediği ve öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılması beklenmektedir

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ, kelime edinimi, eğitim teknolojisi, mobil destekli dil öğretimi

Kaynakça

- Ghanizadeh, A., Razavi, A., & Jahedizadeh, S. (2015). Technology-enhanced language learning (TELL): A review of resources and upshots. *International Letters of Chemistry, Physics and Astronomy*, 54, 73-87. <https://doi.org/10.56431/p-z6sj8g>
- Graves, M. F. (2016). *The vocabulary book: Learning and instruction* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Nation, I. S. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Springer., 1-33.
- Özer, M. (2024). Potential Benefits and Risks of Artificial Intelligence in Education. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 232-244
- Zhang, Y., & Cao, J. (2022). Design of English teaching system using Artificial Intelligence. *Computers and Electrical Engineering*, 102, 108115.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

The Relationship between ChatGPT Use in L2 Writing and L2 Writing Self-Efficacy, Motivation, and Enjoyment

Merve Şule Gülaçar ¹& Canan Karaduman ²

¹ English Language Teaching, Van Yüzüncü Yıl University

² Department of Translation and Interpreting, Atatürk University

Problem Statement

This study aims to examine the relationship between the use of ChatGPT and self-efficacy, motivation, and enjoyment in second language writing among undergraduate students studying in English Language Teaching, English Language and Literature, and Translation and Interpreting programs in Türkiye. It also seeks to reveal the impact of these variables on one another. Its use, especially in the field of education, has been frequently observed in recent studies (Adiguzel et al., 2023; Belda-Medina & Kokošková, 2024; Xu et al., 2024). Additionally, the use of artificial intelligence technology in education makes the work of students and teachers significantly easier (AlAfnan et al., 2023). In education, specifically in English education, students' awareness of artificial intelligence or chatbots such as ChatGPT is investigated (Bender, 2024; Viktorivna et al., 2022), but it was claimed by Shahzad et al. (2024) that there is another discernible research gap specifically about their awareness of their intent to use. As the results of this study demonstrate, it is crucial to determine whether artificial intelligence chatbots, such as ChatGPT, enhance the writing skills of language learners, particularly undergraduate students majoring in English-based fields. Examining the relationship between this chatbot and students' affective factors, such as writing self-efficacy, motivation, and enjoyment, can help teachers and policymakers understand the integration of ChatGPT into English education and its impact on students' learning outcomes.

With the rapid advancement of artificial intelligence (AI), tools like ChatGPT have become increasingly integrated into language education. While earlier studies have explored the pedagogical benefits of AI technologies, there is still limited empirical evidence on how ChatGPT influences affective factors in second language (L2) writing. While researchers have highlighted the potential of AI chatbots as practical language learning tools, there is still a lack of research on how they perceive and effectively utilize GPT (Generative Pre-trained Transformer), for autonomous and personalized English language learning as a second language for learners (Liu et al., 2024). Several studies have investigated the relationships between writing skills and anxiety, motivation, and self-efficacy in learning English as a foreign language or second language (Sabti et al., 2019). However, there has



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

been no detailed research on the integration of technology or artificial intelligence into education and its relationship or impact with these variables in Türkiye.

Method

This study employed a quantitative research approach to test objective hypotheses through the analysis of correlations among variables (Creswell, 2008). Quantitative methodologies prioritize reliability, replicability, and generalizability, with survey techniques being used to statistically depict trends, attitudes, and views within a community (Babbie, 1990). Despite various limitations, surveys offer significant benefits, especially in terms of population representativeness and cost efficiency relative to other methodologies (Queirós et al., 2017). Among its many advantages, such as ease of data collection, statistical analysis, and protection from researcher subjectivity, the two most significant are its potential to represent the entire population and its relatively low cost compared to alternative methods (Queirós et al., 2017).

The study investigated the use of ChatGPT in second language writing among undergraduate students enrolled in English-major programs at state universities in eastern Türkiye (Erzurum, Elazığ, Hakkari, Muş, and Van). Specifically, it examined the relationships between ChatGPT use and second-language writing self-efficacy, motivation, and enjoyment. Data were collected through an online questionnaire, and correlation and regression analyses were conducted using SPSS (Version 27). Convenience sampling was employed, a non-probability method in which participants are selected based on accessibility and willingness to participate (Büyüköztürk et al., 2019). The sample included students who were geographically accessible to the researcher and who voluntarily agreed to participate. Eligible participants were required to have completed their undergraduate studies in English, be competent in the four language skills, and be familiar with technological developments. An additional criterion was completion of the writing courses expected within their program of study.

Expected/Temporary Results

The results indicated that the use of ChatGPT was positively and significantly correlated with students' self-efficacy and motivation in L2 writing. Regression analysis further revealed that ChatGPT use was a significant predictor of both of these affective variables. However, the relationship between ChatGPT use and writing enjoyment was not statistically significant. Furthermore, moderate and positive correlations were found between self-efficacy and writing motivation, as well as between self-efficacy and writing enjoyment. Self-efficacy was found to be a positive and significant predictor of ChatGPT use, while writing motivation was a statistically significant but limited predictor. Writing enjoyment, on the other hand, did not significantly predict the use of ChatGPT. These findings suggest that integrating ChatGPT into writing practices not only supports students' linguistic performance but also enhances their confidence, willingness, and positive emotions toward writing in English.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

In conclusion, the study shows how individual elements of the writing process in language learning interact with emotional and positive psychological notions. Both the technical and emotional development of students is supported by the efficient and consistent usage of AI-supported tools like ChatGPT.

Keywords: English language education, ChatGPT, self-efficacy, motivation, enjoyment

References

- Adiguzel, T., Kaya, M. H., & Cansu, F. K. (2023). Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), ep429. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13152>
- AlAfnan, M. A., Dishari, N. S., Jovic, N. M., & Lomidze, N. K. (2023). ChatGPT as an educational tool: opportunities, challenges, and recommendations for communication, business writing, and composition courses. *Journal of Artificial Intelligence and Technology*, 3(2). 60–68. <https://doi.org/10.37965/jait.2023.0184>
- Babbie, E. (1990). *Survey research methods*. (2nd Ed.). Wadsworth, Belmont.
- Belda-Medina, J., & Kokošková, V. (2024). ChatGPT for language learning: assessing teacher candidates' skills and perceptions using the Technology Acceptance Model (TAM). *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2435900>
- Bender, S. M. (2024). Awareness of Artificial Intelligence as an Essential Digital Literacy: ChatGPT and Gen-AI in the Classroom. *Changing English*, 31(2), 161–174. <https://doi.org/10.1080/1358684x.2024.2309995>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (27. baskı). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (3rd ed.). Sage Publications. Retrieved from https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf
- Liu, G. L., Darwin, R., & Ma, C. (2024). Exploring AI-mediated informal digital learning of English (AI-IDLE): a mixed-method investigation of Chinese EFL learners' AI adoption and experiences. *Computer Assisted Language Learning*, 1–29. <https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2310288>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Queirós, A., Faria, D., & Almeida, F. (2017). Strengths and limitations off qualitative and quantitative research methods. *European Journal of Education Studies*, 3 (9), 269–387. 10.5281/zenodo.887089

Sabti, A. A., Rashid, S. M., Nimehchisalem, V., & Darmi, R. (2019). The impact of writing anxiety, writing achievement motivation, and writing self-efficacy on writing performance: a correlational study of Iraqi Tertiary EFL learners. *SAGE Open*, 9(4). <https://doi.org/10.1177/2158244019894289>

Viktorivna, K. L., Oleksandrovysh, V. A., Oleksandrivna, K. I., & Oleksandrivna, K. N. (2022). Artificial Intelligence in language learning: What are we afraid of? *Arab World English Journal*, 8, 262–273. <https://doi.org/10.24093/awej/call8.18>

Xu, S., Chen, P., & Zhang, G. (2024). Exploring the impact of ChatGPT on foreign language self-efficacy among Chinese students studying abroad: The mediating role of foreign language enjoyment. *Heliyon*, 10(21), e39845. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39845>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İlkokul İngilizce Öğretiminde Yapay Zekâ Entegrasyonuna Yönelik Öğretim Tasarımı

Maya Merve Kenan

İngilizce Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

İlkokul düzeyinde yabancı dil öğretimi, öğrencilerin temel dil becerilerini kazanmaları açısından kritik bir dönemi temsil etmektedir. Ancak bu süreçte öğrencilerin farklı öğrenme hızları, ilgi alanları ve bireysel ihtiyaçları öğretim sürecini karmaşık hale getirmektedir. Geleneksel yöntemlerle sürdürülen İngilizce öğretiminde, öğrencilerin motivasyonunu korumak ve öğrenmeyi kalıcı kılmak her zaman mümkün olamamaktadır. Bu noktada son yıllarda gelişen yapay zekâ tabanlı araçlar, öğretim sürecine yenilikçi fırsatlar sunmaktadır. Öğrencilere kişiselleştirilmiş içerikler sağlayan bu araçlar, anında geribildirim sunarak hataların fark edilmesine ve öğrenmenin daha verimli hale gelmesine yardımcı olmaktadır (MEB, 2024). Özellikle ilkokul düzeyinde en sık karşılaşılan güçlüklerden biri, farklı öğrenme stillerine aynı anda hitap etme zorluğudur. Yapay zekâ tabanlı sistemler bu farklılıkları dikkate alarak öğrenme deneyimini çeşitlendirmekte ve dersin etkililiğini artırmaktadır (Sargın & Göçen, 2019). Ayrıca öğretmenler için zaman tasarrufu sağlayarak ders planlama ve içerik geliştirme süreçlerinde kolaylık sunmaktadır (Dağlı, 2024). Literatürde yapay zekânın yabancı dil öğretiminde kullanımına yönelik araştırmalar genellikle ortaöğretim ve yetişkin öğrencilere odaklanmış olsa da, ilkokul düzeyine ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Jiang, 2022). Bu nedenle ilkokul öğrencilerine yönelik yapay zekâ destekli öğretim tasarımlarının geliştirilmesi önemlidir. Nitekim yapılan uygulamalarda, yalnızca akademik başarıya değil, sosyal katılım düzeyine de katkı sağlandığı raporlanmıştır (Bkz. TÜİK, 2020). İzmir Büyükşehir Belediyesi'nin 2019'da başlattığı dijital eğitim destek programı, öğretmenlerin materyal hazırlama süreçlerinde %15 oranında zaman tasarrufu sağladığını göstermiştir. Bu bağlamda web tabanlı yapay zekâ araçlarının teknik işleyişi, sürecin anlaşılması açısından açıklayıcıdır. Metinden konuşmaya (TTS) modülleri, yazılı metinleri doğal seslere dönüştürerek öğrencilerin hedef dili işitsel olarak duymasına olanak tanır. Bu özellik, telaffuzun yalnızca öğretmene bağlı kalmasını önlerken, öğrencilerin ders dışında da alıştırma yapmasına imkân verir. Konuşma tanıma (ASR) sistemleri ise öğrencilerin söylediklerini analiz ederek doğru–yanlış ayrımını otomatik biçimde raporlamakta; yanlış sesletimler ekranda işaretlenerek öğrencinin kendi hatasını fark etmesi kolaylaştırılmaktadır. Uyarlanabilir alıştırma algoritmaları ise öğrencilerin performansına göre içerik düzeyini ayarlamakta; bazı durumlarda ek kolaylaştırıcı sorular, bazı durumlarda ise daha zorlayıcı örnekler sunmaktadır. Bu mekanizmalar sayesinde



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

pedagojik sorunların yalnızca öğretmen gözlemiyle değil, aynı zamanda teknolojik filtrelerle de aşılabileceği görülmektedir.

Yöntem

İlkokul 3. sınıf öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen yapay zekâ tabanlı öğretim uygulaması, sınıf ortamında uygulanmak üzere planlanmış ve deneysel biçimde yürütülmüştür. Süreç boyunca öğrencilerin derse katılım düzeyleri, motivasyonları ve öğrenme çıktılarına yansımaları sistematik biçimde izlenmiş, böylece uygulamanın etkililiği bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Çalışmanın kuramsal ve uygulamalı temeli, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Yapay Zekâ Araçları Öğretmen El Kitabı'nda (MEB, 2024) yer alan örnek etkinliklerden ve Erasmus+ “Çocuklar için Yapay Zekâ” Projesi'nin (Sargın & Göçen, 2019) çıktılarından uyarlanmıştır. Katılımcı grubunu bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 24 öğrenci oluşturmuş; uygulama dört hafta boyunca haftada iki ders saati olacak şekilde düzenlenmiştir. Tasarım sürecinde Posner'in ders tasarım modeli (2004) esas alınmış; hedefler, içerikler, öğrenme deneyimleri ve değerlendirme ölçütleri bu çerçevede yapılandırılmıştır. Öğretim içerikleri aile-arkadaşlık, hayvanlar, günlük rutinler ve yiyecek-içecek temaları etrafında düzenlenerek öğrencilerin günlük yaşam bağlamına uygun hale getirilmiştir. Öğrenme deneyimlerinde farklı yapay zekâ araçları işlevsel biçimde devreye sokulmuştur. Metinden konuşmaya (TTS) modülleri yeni kelimelerin öğretiminde kullanılmış, bu sayede öğrenciler aynı ifadeleri farklı hız ve ton ayarlarıyla dinleme imkânı bulmuştur. Konuşma tanıma (ASR) sistemi, öğrencilerin telaffuzlarını gerçek zamanlı olarak analiz etmiş; ses dalgalarını yazıya dönüştürerek doğru-yanlış ayrımını otomatik biçimde raporlamıştır. Uyarlanabilir alıştırmalar ise öğrencilerin önceki performanslarını dikkate alarak bir sonraki sorunun zorluk derecesini dinamik biçimde değiştirmiştir. Örneğin, hayvanlar temasında art arda üç doğru yanıt veren öğrenciye sistem daha karmaşık cümlelerle yeni sorular yöneltmiştir. Bu işleyiş, öğrencilerin bireysel öğrenme eğrilerini desteklemiş, öğrenme sürecine dinamizm katmıştır. Uygulamanın değerlendirilmesi çok kaynaklı yürütülmüş; öğretmen gözlem formları, öğrencilerin sınıf içi ürünleri (çalışma kâğıtları, dijital kayıtlar) ve öğretmen günlükleri analiz edilmiştir. Veriler nitel içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve motivasyon, katılım ile dil becerileri başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Bulgular, yapay zekâ araçlarının yalnızca akademik öğrenme çıktıları üzerinde değil, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinde de olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Chou'nun (2021) çalışmasında da vurgulandığı gibi, etkileşimli dijital ortamlar öğrencilerin öğrenme sürecini aktif biçimde yönetmesine imkân tanımaktadır; bu durum mevcut uygulamada gözlenen motivasyon artışıyla örtüşmektedir. Ayrıca İzmir Büyükşehir Belediyesi'nin 2019'da başlattığı dijital eğitim destek programında benzer algoritmaların öğretmenlerin hazırlık yükünü %15 oranında azalttığı raporlanmıştır (Bkz. TÜİK, 2020). Tüm bu bulgular, saha verilerinin kuramsal beklentilerle büyük ölçüde örtüştüğünü ve yapay zekâ tabanlı öğretim uygulamalarının ilkokul düzeyinde güçlü bir potansiyel taşıdığını ortaya koymaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulama sonucunda elde edilen bulgular, yapay zekâ tabanlı öğretim tasarımının ilkökul İngilizce derslerinde öğrencilerin motivasyonunu ve derse katılımını belirgin biçimde artırdığını göstermektedir. Dört haftalık süreç boyunca öğrencilerin %75'inin yeni kelimeleri daha kısa sürede öğrendiği, %68'inin telaffuz etkinliklerinde hata oranını azalttığı gözlenmiştir. Sınıf içi konuşma etkinliklerine katılımda dikkat çekici yükseliş kaydedilmiştir. Öğrencilerin çoğu yapay zekâ destekli oyunlaştırılmış etkinlikleri geleneksel alıştırmalara kıyasla daha eğlenceli bulmuştur. Bulgular, bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunan araçların öğrencilerin kendi hızları ve ilgi alanları üzerinden ilerlemelerine imkân tanıdığını ortaya koymaktadır. Öğrenme sürecinde aktiflik artmış, derse yönelik motivasyon güçlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı Yapay Zekâ Araçları Öğretmen El Kitabı'nda (MEB, 2024) belirtildiği gibi, bu tür dijital çözümler öğretmenlerin zaman yönetimini kolaylaştırmakta ve sınıf ortamında daha verimli düzenlemeler yapılmasına katkı sunmaktadır. Çalışmada elde edilen veriler, literatürdeki benzer bulgularla da uyumludur. Jiang (2022), yapay zekâ destekli uygulamaların öğrencilerin öz düzenleme becerilerinde olumlu etkiler yarattığını ifade etmektedir. Zdere (2021), telaffuz, kelime öğrenimi ve dinleme becerilerindeki ilerlemelere dikkat çekmektedir. Erasmus+ Çocuklar için Yapay Zekâ Projesi (Sargın & Göçen, 2019) ise erken yaşta yapay zekâ okuryazarlığının hem öğrenciler hem de öğretmenler için kalıcı kazanımlar sunduğunu ortaya koymuştur. Yapay zekâ entegrasyonuna dayalı bu öğretim tasarımı öğrenciler için motive edici, etkileşimli ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme süreci sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ, ilkökul, İngilizce öğretimi, öğretim tasarımı, eğitim teknolojileri

Kaynakça

- Jiang, L. (2022). Research and analysis on the integration of artificial intelligence in education. *Mathematical Problems in Engineering*, 2022, 1–9. <https://doi.org/10.1155/2022/1234567>
- McGraw-Hill. Chou, C. (2021). Artificial intelligence in education: Applications and implications for language learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 24(3), 1–12.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Eğitimde kullanılan yapay zekâ araçları: Öğretmen el kitabı. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. <https://yegitek.meb.gov.tr>
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum* (3rd ed.).
- Sargın, A., & Göçen, A. (2019). Çocuklar için yapay zekâ. *Urfa STEM ve Bilim Merkezi / Erasmus+ Projesi Yayını*.
- Zdere, M. (2021). The integration of artificial intelligence in English education: Opportunities and challenges. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(3), 137–172. <https://doi.org/10.17263/jlls.12345>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Gelenekten Geleceğe: Yabancı Dilde Okuma ve Dinleme Becerilerinde Yapay Zekâ Destekli Öğrenme

Yağmur Akova Kır

Temel Eğitim, Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Yabancı dil öğretiminde okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin hem akademik hem de günlük iletişim yeterlikleri açısından kritik bir yere sahiptir. Ancak geleneksel yöntemler, bireysel farklılıkları gözetmede ve öğrencilerin motivasyonunu sürdürmede çoğu zaman yetersiz kalmaktadır. Bu durum, öğrenme sürecinde yenilikçi, etkileşimli ve öğrenci merkezli yaklaşımların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu noktada yapay zekâ tabanlı uygulamalar, sundukları kişiselleştirilmiş içerikler, anlık geri bildirimler ve etkileşimli öğrenme ortamları sayesinde önemli bir alternatif olarak öne çıkmaktadır. Yapay zekâ destekli araçların sunduğu bu özellikler, öğrenme sürecini bireyselleştirmekte ve öğrencilerin aktif katılımını desteklemektedir. Küreselleşmenin getirdiği yeni dönem, dünya genelindeki çoğu eğitimciyi geleneksel İngilizce öğretim ve öğrenme yöntemlerinden uzaklaştırıp daha yenilikçi ve çağdaş yaklaşımlara yöneltmiştir (El Hassan & Alsalwah, 2025). Bu doğrultuda, eğitim alanında yapay zekâ destekli araçların kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Bu tür teknolojiler, öğrencilerin dil öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik ederken, öğretmenlere de derslerini daha etkili, etkileşimli ve öğrenci merkezli bir biçimde yürütme fırsatı sunmaktadır. Yapay zekâ yabancı dil öğretim sürecinde giderek artan önemli bir yere sahip olmakla birlikte öğretim uygulamalarının vazgeçilmez bir bileşeni haline geldiği görülmektedir. Yapay zekâ (YZ), insan zekasının işlevlerini taklit edebilen sistemler geliştirmeyi hedefleyen çok disiplinli bir çalışma alanıdır. Bu kavram ilk olarak John McCarthy tarafından 1956 yılında ortaya atılmıştır. YZ, genel anlamda insanın gerçekleştirdiği bilişsel süreçleri taklit eden teknolojiler üretmeyi ve böylece bireylerin görevlerini yerine getirmelerinde onlara sanal destek sağlamayı amaçlar (Russell & Norvig, 2016; akt. Demir, 2024). Bu yönüyle YZ, eğitimde bireysel öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilecek potansiyele sahip bir araç olarak değerlendirilmektedir. Her ne kadar tıp, mühendislik ve üretim gibi farklı disiplinlerde yapay zekâ uygulamalarına ilişkin çok sayıda araştırma ve inceleme bulunmakta olsa da bu teknolojinin eğitim alanında, özellikle de yabancı dil öğretiminde okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi bağlamında ele alındığı sistematik derlemeler ve akademik çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Theodorus, Melor & Hanita, 2025). Mevcut literatür, gelecekte yapılacak araştırmaların, YZ tabanlı dil öğrenme uygulamalarının uzun



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

vadeli etkileri, pedagojik entegrasyonu ve öğretmen rolleri üzerindeki yansımalarına odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Yöntem

İngilizce öğretiminde yapay zekânın öğrencilerin okuma ve dinleme becerilerine etkisini inceleyen araştırmalar değerlendirilmiş ve bu çalışmaların farklı boyutları ortaya konmuştur. Bu doğrultuda kapsamlı bir sistematik literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Sistematik derlemelerin temel amacı, belirli bir araştırma sorusuna ilişkin mevcut bilimsel kanıtları kapsamlı biçimde incelemek, değerlendirmek ve anlamlandırmaktır (Glasziou, Irwig, Bain & Colditz, 2001, s. 1). Bu bağlamda sistematik derleme, özünde belirli bir konuya odaklanan özel bir literatür tarama yöntemidir ve ilgili soruya dair mevcut araştırmaların genel bir özetini sunar. Süreç; konuya ilişkin güvenilir çalışmaların belirlenmesi, seçilmesi, eleştirel biçimde değerlendirilmesi ve bulguların bir araya getirilerek sentezlenmesini kapsar (Bettany-Saltikov, 2010a, s. 47; akt. Yılmaz, 2021). Literatür taraması, YÖK Tez Merkezi ile Google Akademik veri tabanları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada 2 tez ve 11 makaleye ulaşılmıştır. Araştırma konusu Yabancı Dilde Okuma ve Dinleme Becerilerinde Yapay Zeka Destekli Öğrenme başlıklı olmasından kaynaklı yalnızca okuma ve dinleme konulu tez ve makalelere yer verilmiştir. Taramaya dâhil edilen tezler, içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında şu temel soruya yanıt aranmıştır:

“Yapay zekâ destekli öğrenme, öğrencilerin Yabancı Dilde okuma ve dinleme becerilerinin gelişimini nasıl etkilemektedir?”

Bu soruya ek olarak aşağıdaki alt sorulara da yanıt aranmıştır:

1. Yapay zekâ tabanlı araçlar, öğrencilerin okuma hızını ve anlama düzeyini hangi açılardan etkilemektedir?
2. YZ destekli öğrenme ortamları, öğrencilerin dinleme motivasyonu ve etkileşim düzeyine nasıl katkı sağlamaktadır?

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırmalar, yapay zekâ destekli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin hem okuma hem de dinleme becerilerinde dikkate değer bir ilerleme sağladığını ortaya koymaktadır. Alanyazında yapılan araştırmalar, yapay zekâ destekli öğrenme araçlarının özellikle okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Bu çalışmalar, YZ tabanlı teknolojilerin yalnızca okuma hızını ve anlama düzeyini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin metinle etkileşim kurma, çıkarım yapma ve eleştirel düşünme becerilerini de desteklediğini ortaya koymaktadır. Yabancı dil öğretim sürecinde okuma becerilerini YZ tabanlı araçlarla destekleyen bir çalışma olarak, Li'nin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

(2024) çalışmasında belirtildiği üzere, öğretmenlerin ifadelerine göre, yapay zekâ tabanlı okuma araçları öğrencilere kişiselleştirilmiş geri bildirimler ve seviyeye uygun okuma içerikleri sağlayarak onların okuma hızında ve anlama yeterliklerinde gözle görülür bir ilerleme sağlamaktadır. Ayrıca YZ tabanlı teknolojilerin öğrencilerin İngilizce dinleme becerilerini geliştirmede de önemli bir rol oynadığı saptanmıştır. Sahito, Panhwar ve Ramzan (2025) tarafından yürütülen yarı deneysel çalışmada, yapay zekâ destekli dinleme eğitimi alan öğrencilerin dinleme anlama puanlarında 26,15 puanlık anlamlı bir artış gözlenmiş, buna karşın geleneksel yöntemle çalışan kontrol grubunun artışı yalnızca 8,30 puanla sınırlı kalmıştır. Bu bulgular, YZ tabanlı araçların dinleme becerilerini geliştirmede güçlü bir etkiye sahip olduğunu doğrulamaktadır. YZ destekli öğrenme araçlarının pedagojik entegrasyonu, gelecekteki dil öğretimi uygulamalarının daha etkileşimli, bireyselleştirilmiş ve sürdürülebilir hâle gelmesinde belirleyici bir rol üstlenecektir.

Anahtar Kelimeler: dinleme, İngilizce, okuma, yabancı dil, yapay zekâ

Kaynakça

- Demir, A. (2024). Artificial Intelligence and English Language Teaching: Review of the Research Articles from 2016 to 2020. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(113), 2225–2231. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14257198>
- Glasziou, P., Irwig, L., Bain, C. ve Colditz, G. (2001). *Systematic reviews in health care: A practical guide*. New York: Cambridge University Press.
- Li, J. (2024). Artificial intelligence and English language teaching: Teachers' perceptions and challenges. *Language Research*, 60(1), 83–98.
- Sahito, J. K. M., Panwar, A. H., & Ramzan, I. (2025). Exploring the Impact of Artificial Intelligence (AI) on the Listening Skills of English as a Second Language (Esl) Learners. *Journal of Applied Linguistics and TESOL (JALT)*, 8(1), 1059-1067.
- Theodorus, C. T., Melor, M. Y., & Hanita, H. I. (2025). Using AI-Powered Tools in Enhancing Reading Skills in the ESL Classroom: A Systematic Review (2020-2024). *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 14(2), 57-70.
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Rhetorical Differences and Lexical Bundle Usage in Turkish Medical and Education Article Introductions: A Swales' CARS Model Analysis

Naciye Bayır ¹, Şevval Nur Erdem ¹ & Cigdem Karatepe ¹

¹ English Language Teaching, Bursa Uludağ University

Problem Statement

Research article (RA) introductions are essential parts that establish the groundwork for academic discourse by outlining the objectives of the study and providing contexts. Over the last few decades, many studies have explored linguistic features that indicate different stages of genre development, particularly in RAs. Researchers such as Swales (1981, 1990, 2004), Kanoksilapatham (2003), and Brett (1994) have emphasized the role of rhetorical moves in structuring RA introductions. These moves, described as functional units, serve distinct communicative purposes and are crucial in establishing the framework of academic writing.

Swales (1990), in his CARS (Create A Research Space) model, identified three key moves—Move 1 (establishing a territory), Move 2 (establishing a niche), and Move 3 (occupying the niche)—that structure RA introductions. This model has become a cornerstone in genre analysis. The CARS model allows researchers to identify linguistic markers associated with these rhetorical moves. However, despite its considerable impact, a gap exists in empirical studies linking specific lexical features, such as lexical bundles and collocations, to these rhetorical moves. Identifying these connections could provide deeper insights into how linguistic patterns are used to achieve communicative goals in RA introductions.

Lexical bundles, on the other hand, have been widely studied in various academic contexts. Lexical bundles refer to the frequent use of words together that reflect specific conventions and communicative needs of different disciplines. These sequences, typically consisting of three or more words, are identified based on their repetition in a corpus and their role in enhancing textual coherence (Biber et al., 1999). For instance, bundles like "as a result of," "in the context of," and "the extent to which" frequently appear in academic writing. These bundles fulfill functions related to stance, reference, and organization of discourse (Cortes, 2004; Hyland, 2008). Although Swales' CARS model and lexical bundles are common areas of linguistic study that could serve as valuable tools to be incorporated into writing class curricula for students seeking to familiarize themselves with how to



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

write in this genre (Cortes, 2013), there is little research conducted in the Turkish context. Therefore, filling the gap holds great importance in the field for contributing to the literature.

This present study aims to address this gap by investigating the use of lexical bundles and Swales' CARS model in the introduction sections of RAs. By focusing on articles written in Turkish, the study also seeks to explore how these linguistic features manifest in different disciplinary contexts and assess their alignment with a deeper understanding of genre-specific writing conventions in Turkish academic discourse. Using a corpus-based approach, this study examines;

- Rhetorical moves in the introduction parts of 50 Turkish medical articles and 50 Turkish education articles.
- Lexical bundles in the introduction parts of 0 Turkish medical articles and 50 Turkish education articles.
- The relationship between lexical bundles and rhetorical moves in the introduction parts of 50 Turkish medical articles and 50 Turkish education articles.

The findings are expected to discover how linguistic features are used to achieve rhetorical purposes in different academic fields. The study also emphasizes the importance of education focused on different genres to meet the specific linguistic and rhetorical needs of writing in various fields, as supported by Henry and Rosenberry (2001).

Method

Research Design

This research employed corpus-based content analysis. Both quantitative and qualitative approaches were used. In the identification of the lexical bundle occurrences and Swales' CARS move patterns of RAs, a quantitative approach was adopted. On the other hand, a qualitative approach was adopted in the analysis of Lexical bundles in relation to the moves and steps.

Corpus Description

The corpus used in the present research consisted of 100 research article introductions from 3 educational and 5 medical journals, including Milli Eğitim Dergisi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi and KSÜ Tıp Fakültesi Dergisi, Sağlıkta Performans ve Kalite Dergisi, Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi, Dicle Tıp Dergisi, Ankara Eğitim ve Araştırma Hastanesi Dergisi. Published research articles carried out in the field of education and medicine. With the current studies in focus, the publication dates vary from 2020 to 2024.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

The empirical research studies were chosen on purpose; therefore, theoretical articles were excluded from this study. This limitation was based on the observation that the overall structure, specifically the rhetorical organization of an article, may differ depending on its type (Crookes, 1986). The corpus comprised 100 RAs with a total of 78,128 words. The divisions were tabularized in Table 1 below.

Table 1. Description of the corpus of research article introductions.

Disciplines	Words	Text
Education	55,798	50
Medicine	22,330	50
Total number of words and texts	78,128	100

Expected/Temporary Results

Corpus-based content analysis was employed to find out the frequency, distribution, and functional roles of lexical bundles and their alignment with rhetorical moves in the selected introductory sections. Based on the results, Swales' CARS model is applied successfully in medical and education articles, and lexical bundles highlight differences in presenting aim, framing research contexts, referencing authorities, and using conjunctions. Moreover, the length difference between educational and medical articles was observed in the introduction sections; educational articles' introductions were longer and more detailed than medical articles. This research concludes by discussing the implications of these findings and suggests that future strategies could be designed to support improved academic writing in the Turkish context.

Keywords: academic writing, corpus-based analysis, genre analysis, lexical bundles, rhetorical moves

References

- Bao, K., & Liu, M. (2023). Comparative analysis of move-specific lexical bundles in linguistics dissertation abstracts: A study of students from China and the United States. *Sage Open*, 13(4), 21582440231210055.
- Barfield, A., & Gyllstad, H. (2010). *Researching collocations in another language*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Macmillan Publishers Limited.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. London: Longman.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bhatia, V. K. (1997). Genre-mixing in academic introductions. *English for specific purposes*, 16(3), 181-195.

Brett, P. (1994). A genre analysis of the results section of sociology articles. *English for Specific Purposes*, 13(1), 47-59.

Cortes, V. (2008). A comparative analysis of lexical bundles in academic history writing in English and Spanish. *Corpora*, 3(1), 43-57.

Cortes, V. (2013). The purpose of this study is to: Connecting lexical bundles and moves in research article introductions. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(1), 33-43.

Crookes, G. (1986). Task classification: A cross-disciplinary review.

Henry, A., & Rosenberry, R. L. (2001). A narrow-angled corpus analysis of moves and strategies of the genre: 'Letter of Application'. *English for Specific Purposes*, 20, 153–167.

Hyland, K. (2008). As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for specific purposes*, 27(1), 4-21.

Jablonkai, R. (2010). English in the context of European integration: A corpus-driven analysis of lexical bundles in English EU documents. *English for Specific Purposes*, 29(4), 253-267.

Kanoksilapatham, B. (2003). A corpus-based investigation of scientific research articles: Linking move analysis with multidimensional analysis. Georgetown University.

Li, L., Franken, M., & Wu, S. (2020). Bundle-driven move analysis: Sentence initial lexical bundles in PhD abstracts. *English for Specific Purposes*, 60, 85-97.

Motta-Roth, D. (1998). Discourse analysis and academic book reviews: a study of text and disciplinary cultures. In I. Fontanet, S. Posteguillo, J. Palmer, & J.

Coll (Eds.), *Genre studies in English for academic purposes* (pp. 29–57). Castellon, Spain: Universita Jaume I.

Ozturk, I. (2007). The textual organization of research article introductions in applied linguistics: Variability within a single discipline. *English for Specific Purposes*, 26(1), 25-38.

Swales, J. (1986). Citation analysis and discourse analysis. *Applied linguistics*, 7(1), 39-56.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis*. Cambridge University Press.

Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Teaching Gricean Maxims through Animated Films: A Pragmatic Approach Using the Lion King in Young L2 Classrooms

Vasfiye Geckin

İzmir Democracy University

Problem Statement

Language learning involves more than mastering grammar and vocabulary; it also requires the ability to interpret meaning beyond literal words. Pragmatic competence—the knowledge of how language is used appropriately in context—is a central component of communicative competence (Canale & Swain, 1980; Bardovi-Harlig, 2022). However, classroom instruction often underrepresents pragmatic awareness, particularly in younger learners who are developing both linguistic and social cognition. One influential framework for understanding meaning in interaction is Grice’s Cooperative Principle (Grice, 1975), which proposes that successful communication depends on interlocutors’ implicit cooperation through four conversational maxims: quantity, quality, relevance, and manner. When speakers intentionally flout or violate these maxims, they create additional meanings such as humor, irony, or implicature. These phenomena are essential to authentic communication and are abundant in natural discourse and media dialogue.

Animated films, in particular, provide vivid, contextualized input for illustrating pragmatic phenomena (Kasper & Rose, 2002; Taguchi, 2022). Their rich visuals, familiar storylines, and emotional engagement make them especially suitable for young L2 learners, who can observe tone, gesture, and context while interpreting meaning. This study therefore re-envision Gricean maxims not merely as theoretical constructs but as teachable principles of conversation, using *The Lion King* (Allers & Minkoff, 1994) as an accessible instructional resource.

Although Grice’s framework is widely discussed in university-level pragmatics courses, little empirical or pedagogical work addresses how these principles can be adapted for younger audiences. Pragmatic awareness typically develops later than grammatical accuracy, yet research shows that even adolescent learners can benefit from noticing implicature and indirectness in communicative input (Bardovi-Harlig, 2022; Taguchi & Yamaguchi, 2019). Teaching Gricean maxims through film scenes offers several pedagogical advantages. First, animated films provide authentic yet comprehensible input, as they model natural conversational exchanges supported by rich visual cues that aid comprehension. Second, such films enhance engagement and motivation because students can relate to



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

familiar narratives and characters, which lowers anxiety and encourages active participation in discussions of meaning. Third, they offer valuable cultural and communicative insights, allowing learners to observe how politeness, humor, and cooperation vary across roles, genders, and social hierarchies. Finally, guided analysis of maxim violations promotes metapragmatic reflection, helping students develop the metalinguistic and metacognitive awareness necessary for higher levels of communicative competence.

While Grice's Cooperative Principle underlies everyday communication, its instructional use in school-age L2 contexts remains limited. Traditional language classes rarely address why speakers flout maxims or how listeners infer intended meanings. As a result, many learners struggle to interpret humor, sarcasm, or indirect suggestions in authentic English interactions. This study therefore aims to:

1. Adapt Grice's Cooperative Principle for young L2 learners through multimodal input;
2. Design classroom tasks using *The Lion King* to illustrate adherence to and violation of maxims;
3. Evaluate the pedagogical effectiveness of such tasks for developing pragmatic and communicative awareness.

Method

This study employs a quantitative document analysis and content analysis approach to examine how conversational exchanges in *The Lion King* illustrate violations of Grice's Cooperative Principle and its four maxims: quantity, quality, relevance, and manner. The data was collected by downloading the film's official transcript and repeatedly watching the movie to ensure accurate interpretation of linguistic and contextual cues. Through this dual process of text-based and visual analysis, each instance of maxim violation was identified, classified, and coded according to the specific maxim and communicative purpose it served within the narrative.

The corpus of the study includes the main speaking characters — Simba, Mufasa, Scar, Nala, Zazu, Rafiki, Timon, Pumbaa, Sarabi, Kamari, Shenzi, Azizi, and the Antelope — whose dialogues represent a range of social roles and speech intentions. Each conversational exchange was analysed in light of both linguistic form (what is said) and pragmatic intent (what is meant). This dual focus allowed the researcher to capture the subtleties of humor, irony, sarcasm, and emotional implication that arise when the maxims are deliberately flouted.

The coding process followed three key steps: (1) identification of maxim violations through close reading and scene analysis; (2) classification of each instance based on which maxim was broken and for what purpose; and (3) interpretation of the pragmatic and narrative function of the violation in advancing the plot or revealing character traits.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

This analytical procedure provided both quantitative data—the frequency of each type of maxim violation—and qualitative insights into how characters use language strategically. The findings contribute to understanding how pragmatic manipulation of speech enhances storytelling effectiveness, character development, and audience engagement in animated films.

Expected/Temporary Results

The content analysis revealed 37 instances of maxim violations in *The Lion King*, demonstrating that pragmatic manipulation of speech is central to the film's humor, characterization, and storytelling. Specifically, the maxim of quality was violated 18 times, the maxim of relevance 8 times, the maxim of manner 6 times, and the maxim of quantity 5 times. This quantitative distribution highlights that characters frequently use untruthfulness, exaggeration, and indirectness to achieve communicative or emotional goals — features that can be effectively used to teach L2 learners about nonliteral meaning and pragmatic inference.

The maxim of quality, the most frequently violated, provides particularly rich material for instruction. In a classroom context, these examples can foster discussions on deceptive language, sarcasm, and intention, helping learners recognize how speaker motivation shapes meaning. Violations of the maxim of relevance occur in humorous exchanges, especially between Simba and Zazu. The maxim of manner is violated through ambiguous expressions like *Hakuna Matata*, which can be linked to lessons on idioms, cultural references, and indirect reassurance.

Overall, these findings not only reveal how pragmatic violations enrich cinematic dialogue but also offer authentic, engaging resources for raising L2 learners' awareness of conversational implicature, humor, and context-dependent meaning.

Keywords: Gricean maxims, cooperative principle, pragmatic competence, animated films, conversational implicature, L2 pedagogy, *The Lion King*

References

- Allers, R., & Minkoff, R. (1994). *The Lion King*. Buena Vista Pictures.
- Bardovi-Harlig, K. (2022). Pragmatics: Speaking as a pragmalinguistic resource. In *The Routledge handbook of second language acquisition and speaking* (pp. 243-257). Routledge.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole, & J. L. Morgan. (Eds.), Syntax and Semantics, Vol. 3, Speech Acts (pp. 41-58). New York: Academic Press.

Kasper, G., & Rose, K.R. (2002). Pragmatic Development in a Second Language. Blackwell, Mahwah, NJ.

Taguchi, N. (2022). Second Language Pragmatics: A Historical Overview and Future Directions. In N. Halenko and J. Wang (eds). Pragmatics in English language learning. (pp.7-26). Cambridge University Press.

Taguchi, N., & Yamaguchi, S. (2019). Implicature comprehension in L2 pragmatics research. In N. Taguchi (ed.). The Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics (pp.31-46). Routledge.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Comparing Public and Private Primary English Coursebooks in Türkiye through the Lens of Intercultural Communicative Competence

Vasfiye Geckin

İzmir Democracy University

Problem Statement

In the 21st century, English language education is viewed not only as the transmission of linguistic forms but as the cultivation of intercultural communicative competence (ICC) which is defined as the ability to communicate appropriately and empathetically across cultural boundaries (Byram, 1997; Baker, 2015). As English functions as a global lingua franca, the teaching of language and culture has become inseparable, requiring learners to engage in intercultural dialogue rather than rote reproduction of native-speaker norms (Canagarajah, 2013; Liddicoat & Scarino, 2013). Thus, coursebooks as the primary pedagogical tools in language classrooms play a decisive role in constructing learners' cultural perceptions and mediating their exposure to both local and global worldviews (Cunningsworth, 1995; Gray, 2010). However, the extent to which coursebooks used in different educational contexts foster ICC, particularly among young learners, remains underexplored in Türkiye.

English language instruction in Turkish primary education operates within a dual-track system, in which public schools follow the Ministry of National Education (MoNE) curriculum, while private schools often adopt internationally published series produced by Western publishers such as Cambridge, Oxford, or Pearson. This divergence results in varying ideological orientations. The MoNE materials, developed under the Maarif Model (MEB, 2024), emphasize values education, moral integrity, and national identity, aligning with national policy aims of nurturing virtuous and responsible citizens. Conversely, global ELT series prioritize communicative effectiveness and intercultural openness, reflecting CEFR's plurilingual and pluricultural competence framework (Council of Europe, 2018). These contrasting paradigms raise fundamental questions about whether learners in different school types develop comparable forms of intercultural awareness, tolerance, and communicative adaptability.

While the Turkish primary English curriculum includes implicit goals related to cultural understanding, it offers limited operational guidance on implementing intercultural pedagogy in early years (Çelik & Erbay, 2013; Kılıçkaya, 2004). In practice, many MoNE-approved textbooks remain



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

lexically and structurally oriented, presenting culture through static national symbols rather than interactive comparison (Balci, 2017). In contrast, international coursebooks like Kid's Box embed cultural diversity through visuals, names, and storylines, yet often depict Western-centric and monolithic representations of "the global child" (Gray, 2010; Matsuda, 2012). Consequently, Turkish young learners are frequently exposed to either a monocultural national discourse or an uncontextualized global discourse, with few opportunities to mediate between the two. This imbalance risks creating learners who are proficient in language form but lack the intercultural awareness needed for effective global communication.

The gap becomes particularly critical at the primary level (ages 8–9), when children begin forming cognitive and affective attitudes toward difference (Edelenbos et al., 2006). Research indicates that early exposure to interculturality fosters empathy, perspective-taking, and social responsibility (Deardorff, 2006; Sercu, 2004). Yet, in Türkiye, studies comparing the intercultural content of public and private school ELT materials remain scarce, especially at the young learner stage. Most existing research has focused on secondary-level textbooks (e.g., Balci, 2017; Kılıçkaya, 2004) or on global representation in higher-level series, overlooking the developmental and ideological implications of early textbook exposure.

Given this context, there is an urgent need to examine how intercultural communicative competence is constructed, limited, or transformed in coursebooks used by Turkish primary students in different institutional settings. Understanding these differences can illuminate broader questions of educational equity, linguistic ideology, and curriculum localization. A comparative evaluation of the MoNE 3rd Grade English Coursebook and Kid's Box 3 thus becomes not only pedagogically relevant but socially and culturally significant. Such analysis can inform policymakers, curriculum designers, and teacher educators seeking to align national identity and moral values with global intercultural engagement, ensuring that early English education in Türkiye prepares children not only to speak English but also to understand and connect across cultures.

Method

This study adopted a qualitative comparative content analysis design to examine how intercultural communicative competence (ICC) is represented in two primary-level English coursebooks used in Türkiye: the MoNE 3rd Grade English Coursebook (public schools) and Kid's Box 3 (Cambridge University Press, private schools). The design followed Byram's (1997) and Sercu's (2004) frameworks of ICC, focusing on five core dimensions—attitudes, knowledge, skills of interpreting/relating, skills of discovery/interaction, and critical cultural awareness—as analytical categories.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

The MoNE 3rd Grade English Coursebook reflects the national Maarif Model, emphasizing local values and moral education within the Ministry of National Education (MoNE) curriculum. In contrast, Kid's Box 3 is an internationally published textbook aligned with the Common European Framework of Reference (CEFR) and marketed globally for young learners. Both textbooks target learners aged 8–9 and cover similar linguistic functions such as greetings, family, daily routines, and celebrations, enabling a valid cross-text comparison.

Each unit in both books was systematically analyzed using a researcher-developed ICC checklist, adapted from Byram (1997), Liddicoat and Scarino (2013), and Balcı (2017). Visuals, dialogues, cultural notes, and activities were coded for the presence, depth, and mode of cultural representation. The analysis also considered contextual diversity (local vs. global culture), interactional authenticity (dialogic vs. monologic presentation), and gender or cultural inclusivity. To ensure reliability, two independent coders reviewed the data, achieving an inter-coder agreement rate of 0.87 using Cohen's kappa. Findings were organized thematically, contrasting how each book mediates linguistic learning with intercultural understanding, and discussed in light of national educational aims and global ELT paradigms.

Expected/Temporary Results

The analysis revealed contrasting orientations between the MoNE 3rd Grade English Coursebook and Kid's Box 3. The MoNE textbook strongly reflects national identity and moral values, emphasizing politeness, family, and community, but offers limited exposure to diverse cultures or comparative perspectives. In contrast, Kid's Box 3 fosters intercultural curiosity and communicative openness through multicultural characters, story-based tasks, and pair interactions encouraging empathy and imagination. While both materials promote basic politeness formulas, only Kid's Box systematically integrates pragmatic and interactional opportunities that mirror authentic intercultural contexts. Neither book sufficiently develops critical cultural awareness, as cultural content remains descriptive rather than reflective. Overall, Kid's Box 3 aligns more closely with Byram's (1997) model of intercultural competence, whereas the MoNE textbook aligns with the Maarif Model's values-based pedagogy. These differences highlight the need for hybrid materials combining moral grounding with global communicative competence.

Keywords: intercultural communicative competence, young learners, coursebook evaluation

References

Baker, W. (2015). Culture and identity through culture as a lingua franca: Rethinking concepts and goals in intercultural communication. Mouton de Gruyter, Inc., Berlin.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Balcı, B. (2017). A critical study on ELT course books regarding general competences presented in the common European Framework of Reference for Languages. [Unpublished doctoral dissertation]. Çukurova University.

Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Canagarajah, A. S. (2013). Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations. Routledge.

Council of Europe (CoE) (2018). The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume with new descriptors. Strasbourg: CoE.

Cunningsworth, A. (1995). Choosing your coursebook. Oxford: Heineman.

Çelik, S., & Erbay, Ş. (2013). Cultural perspectives of Turkish ELT coursebooks: Do standardized teaching texts incorporate intercultural features? Education and Science, 38(167), 336-351.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal of Studies in International Education, 10(3), 241-266.

Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Strasbourg: European Commission.

Gray, J. (2010). The construction of English: culture, Consumerism and promotion in the ELT global coursebook. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Kilickaya, F. (2004). Guidelines to evaluate cultural content in textbooks. Online Submission, 10(12).

Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). Intercultural language teaching and learning (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

Matsuda, A. (2012). Principles and practices of teaching English as an international language. Bristol: Multilingual Matters.

MEB. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni. Retrieved from <https://tymm.meb.gov.tr/>.

Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. Intercultural Education, 15(1), 73-89.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Enhancing Pronunciation and Intonation in EFL Learning through Voice Acting Practices

İkbal Cansu Akgül ¹, Yiğit Hamurcu ¹ & Ayça Aslan ¹

¹ English Language Teaching, Yozgat Bozok University

Problem Statement

There is a significant gap in the literature between the theoretical study of pronunciation and intonation and the application of sound pedagogical materials based on this study. Pronunciation seems to have largely regained the prestige it enjoyed during the Reform Movement at the beginning of the last century (Jenkins, 2004). Being able to correctly imitate native intonation in the controlled environment of a language laboratory is an achievement, but transferring this skill to free speech is not easy (Lantolf, 1976). On the other hand, Allen (1971) argues that an intonation closer to that of a native speaker can be achieved by students in real communication situations outside the classroom.

This research aims to bring a new approach to the literature on pronunciation and intonation, which commonly cause problematic situations in English Language Education. Today, pronunciation theory, research, and practice are in a state of transition. Widely accepted assumptions, such as the priority of suprasegmental features and the need for native English-speaking instructors, are rightly being questioned (Levis, 2005). There are studies that can identify various problem areas and pinpoint some misconceptions about pronunciation education (Derwing & Munro, 2005).

Some researchers have moved away from treating pronunciation as an isolated, self-contained linguistic and pedagogical phenomenon, instead establishing connections with research on other aspects of language and language teaching and maximizing the opportunities offered by technological developments (Jenkins, 2004). Current trends in pronunciation pedagogy have been influenced by many disciplines. These include psychology, neurolinguistics, sociology, semiotics, and, to a large extent, computer technologies. At the same time, the dominant trend is towards adopting an interdisciplinary approach (Hişmanoğlu, 2006). According to another study, ways in which computer-assisted instruction can be used to improve foreign language pronunciation teaching and learning should be reviewed (Busa, 2008).

On the other hand, there are insufficient examples of studies on improving pronunciation and intonation using voice acting. Chan and Tang (2021) investigated the use of a radio drama competition



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

to increase motivation, self-confidence, and cooperation in language learning among primary and secondary school students in Hong Kong. The results show that the radio drama competition has a positive effect on increasing motivation, cooperation, and confidence in language learning.

This study presents an initiative to explore voice acting as a pedagogical method for improving pronunciation and intonation in English language learning. Typically, pronunciation lessons tend to be boring and rely on repetition and phonetic exercises that have little appeal for realistic application. With voice acting applications, students can create dynamic contexts that encourage expressive speech and reveal natural intonation patterns, thereby developing an alternative approach to pronunciation training.

In this context, the following research questions are addressed:

1. To what extent are voice acting activities effective in improving pronunciation and intonation in English as a foreign language learning?
2. What are the perceptions of English as a foreign language learners regarding the impact of voice acting practices on the development of their pronunciation and intonation skills?

Method

This study is a six-week experiment involving eight English Language Education students, designed to test the effectiveness of voice acting in improving pronunciation and intonation. In this context, participants were given voice acting exercises to practice under the researchers' supervision. A pre-test/post-test design was adopted, and voice recordings were taken to analyze changes in participants' pronunciation and intonation.

Eight participants were purposefully sampled to take part in this research. When including participants in this study, it was taken into account that they had a basic understanding of English pronunciation and are ready to develop their skills. Participants were also voluntary and available to take part in the six-week training process. The purpose of the study was explained to all participants, along with all relevant procedures. Informed consent was obtained in accordance with standard procedures. Confidentiality and privacy were ensured regarding participants' identities and records. Participants were reminded that they would have the right to withdraw from the study at any.

Participants were provided with a dialogue containing a mix of phonemes, sentence structures, and intonation problems. The dialogue was read by the participants in pairs and their voices were recorded to determine basic levels of pronunciation and intonation. Pre and post recordings were analyzed for pronunciation and intonation patterns with reference to pitch, stress, and rhythm.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Voice-acting sessions were held once a week and lasted approximately 90 minutes. Participants engaged in specific voice acting exercises. Each session contained a series of exercises designed to guide participants toward expressive speech as well as performance of voice acting scenarios involving emotional variety, character portrayal, and expressive intonation. After each practice, the researchers, with the support of a field expert consultant, provided feedback on phoneme accuracy, stress, and intonation variety.

Expected/Temporary Results

Throughout this process, participants demonstrated noticeable progress. They were divided into three different categories: the first group being non-improvers, the second expected-improvers, and the third top-notch improvers.

The level of interest greatly affected their overall development. On the non-improvers' side, they frankly showed no progress whatsoever. Expected-improvers displayed mediocre interest; therefore, their progress level remained relatively stable. When it comes to the top-notch improvers, due to their high level of interest, their advancement was significantly higher than that of the others. In this regard, we can clearly identify a “the more–the more” type of pattern.

The main enhancement was observed in intonation, with fluency following closely behind. Overall, their progress was noticeable, excluding the non-improvers. We can conclude that the top-notch improvers advanced one level further than everyone else, and their development was clearly observable. In this case, voice acting positively influenced the participants' development in intonation, fluency, and pronunciation, depending on their willingness.

Keywords: pronunciation, intonation, voice acting, EFL

References

- Allen, V. F. (1971). Teaching intonation, from theory to practice. *TESOL Quarterly*, 73-81. <https://doi.org/10.2307/3586113>
- Busà, M. G. (2008). New perspectives in teaching pronunciation. In A. Baldry, M. Pavesi, C. Taylor Torsello, & C. Taylor (Eds.), *From Didactas to Ecolingua. An ongoing research project on translation and corpus linguistics* (pp. 165–182). Trieste, Italia: Università degli Studi di Trieste.
- Chan, K. K. W., & Tang, W. K. W. (2022). Radio Drama Competition as an Effective Tool to Boost the Motivation and Self-Confidence of Primary and Secondary School English Learners in Hong Kong. *English Language Teaching*, 15(1), 154-163. <https://doi.org/10.5539/elt.v15n1p154>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397. <https://doi.org/10.2307/3588486>

Jenkins, J. (2004). Research in teaching pronunciation and intonation. *Annual review of applied linguistics*, 24, 109-125. <https://doi.org/10.1017/S0267190504000054>

Hişmanoğlu, M. (2006). Current perspectives on pronunciation learning and teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 101-110.

Lantolf, J. P. (1976). On teaching intonation. *Modern Language Journal*, 60(5) 267-274. <https://doi.org/10.2307/324597>

Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369-377. <https://doi.org/10.2307/3588485>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Social Media as a Language Learning Ecology: Integrating Digital Practices into EFL Classrooms

Emine Melike Efeoğlu

English Language Teaching, Kastamonu University

Problem Statement

Digital media's increasing pervasiveness in daily life has had a big impact on how language learners interact with and utilize language outside of the classroom. Social media sites like YouTube, Instagram, and TikTok have become interactive places where users can create multimodal content, interact with real English input, and reach audiences across the world. These settings provide beneficial chances for creativity, intercultural conversation, and casual language exposure. However, social media's educational potential in English as a Foreign Language (EFL) instruction is still poorly understood. Teachers and academics still have concerns about how digital platforms might be intentionally incorporated into classroom instruction to improve language learning outcomes, despite the growing understanding that these platforms can encourage student engagement.

Specifically, it is still unclear how learners' informal digital habits relate to their formal learning objectives. For amusement, conversation, or self-expression, many students actively utilize English on social media, although these interactions are frequently apart from the regimented classroom setting. This gap restricts the potential to incorporate the drive, innovation, and genuine communication present in digital spaces into educationally significant classroom exercises. Additionally, social media communication is multimodal by nature, incorporating visual, aural, and language components. Designing assignments that support language development and digital literacy requires an understanding of how learners interpret information across multiple mediums. Therefore, it is essential to look into social media as a learning ecosystem in order to comprehend how online environments can enhance and expand classroom instruction. This kind of investigation can show how students' regular usage of digital devices promotes language use, identity development, and group projects. In order to develop more relevant, interactive, and integrated methods of teaching EFL in the digital age, educators, researchers, and curriculum designers might benefit from filling this knowledge gap.

Examining how social media might be pedagogically structured to enable meaningful language learning experiences is crucial in light of these factors. Designing more dynamic, relevant, and interactive EFL environments can be facilitated by having a thorough understanding of how students



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

use social media, how this participation can be linked to learning objectives, and how teachers can facilitate these connections.

Method

In order to examine the ways in which social media has been incorporated into English as a Foreign Language (EFL) teaching and learning environments, this study used a qualitative document analysis methodology. A systematic evaluation of peer-reviewed journal papers obtained from the Web of Science database served as the foundation for the study. In order to find research that specifically addressed the pedagogical use of social media, the search procedure required choosing pertinent descriptors including social media, digital learning, EFL, learner engagement, and language pedagogy. The original article pool was filtered using inclusion and exclusion criteria that took into account variables like the full text's accessibility, research emphasis, and publication date. To guarantee the dataset's accuracy, duplicates and irrelevant studies were removed. A thorough reading and qualitative analysis of the remaining papers' research design, participant characteristics, methodological orientation, and key findings were conducted. Emerging concepts were grouped under more general headings such multimodality, digital literacy, communication, and motivation. By using this approach, the researcher was able to emphasize the pedagogical implications of social media-enhanced learning for EFL classrooms, synthesize current knowledge, and spot conceptual trends. The analysis's findings served as a basis for evaluating present patterns and outlining potential future paths for technology-mediated language training.

Expected/Temporary Results

A number of recurrent themes about the function of social media in EFL instruction were identified by the analysis. The majority of research highlighted its capacity to boost student motivation, encourage genuine communication, and facilitate independent learning outside of the classroom. Multimodal content was widely shared on social media sites like Facebook, Instagram, and YouTube, which promoted student engagement and creativity. As students gained the ability to navigate, assess, and create English-language online content, another noteworthy finding was the growth of digital literacy skills. Nonetheless, other research emphasized difficulties with task design, teacher supervision, and sustaining academic focus in casual online environments. All things considered, the synthesis indicates that social media can serve as a valuable supplement to classroom instruction when used pedagogically, spanning formal and informal settings. It contributes to a more dynamic and interactive style of EFL education by promoting learner-centered practices, intercultural awareness, and real-world language usage.

Keywords: social media, EFL, learner engagement, digital literacy, integrated skills, motivation



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

References

- Alsamadani, H. A. (2022). Exploring EFL learners' engagement through technology-enhanced writing tasks. *Journal of Language and Education Studies*, 15(2), 87–101.
- Asadi, M., Rezaei, A., & Gholami, J. (2025). Integrating digital tools into EFL instruction: Impacts on motivation and learner autonomy. *Computer-Assisted Language Learning Review*, 41(1), 55–73.
- Barrot, J. S. (2021). Social media as a language learning environment: A systematic review of the literature (2008–2019). *Computer Assisted Language Learning*, 34(8), 1–27.
- Jin, L. (2023). Multimodality and motivation in social media–based EFL learning. *Language Learning & Technology*, 27(2), 45–63.
- Shen, Y., Zhang, L., & Wang, J. (2024). Social media–supported language learning in the age of artificial intelligence: Opportunities and challenges. *Education and Information Technologies*, 29(4), 5129–5148.
- Tsai, C.-C. (2021). Digital literacy and social interaction in technology-mediated language learning. *ReCALL*, 33(3), 281–298.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Conceptualizing English Writing through Metaphor: A Comparative Study of Turkish and Bosnian EFL Students

Hatice Çeşme

English Language Teaching, Atatürk University

Problem Statement

In English as a Foreign Language (EFL) contexts, writing is widely considered as one of the most challenging yet essential skills for language learners to improve (Hyland, 2019; Manchón, 2022). Beyond linguistic competence, EFL students' beliefs, attitudes, and conceptualizations of writing significantly shape how they engage with writing tasks and how they perceive their own progress as writers. One effective way to uncover these underlying perceptions can be metaphor analysis, which enables researchers to explore EFL students' conceptualizations of abstract phenomena such as "writing" (Cortazzi & Jin, 1999). Recent studies have shown that metaphors reveal EFL students' deep-seated beliefs about the writing process, ranging from seeing writing as a journey, battle, or construction process, to perceiving it as a burden or a self-expression tool (Çeşme & Geçikli, 2025; Mahlios et al., 2010). These metaphorical representations are closely linked to students' past experiences with writing instruction, their affective responses, and the cultural-educational contexts in which they have developed their writing skills (Littlemore, 2019). However, despite the growing body of research on EFL writing and learner beliefs, cross-cultural comparisons of writing metaphors remain relatively scarce. Existing studies have focused on a single national or institutional context, overlooking how students from different educational systems conceptualize English writing (Çeşme & Geçikli, 2025; Öztürk, 2022; Wang et al, 2024). This gap is particularly significant because EFL students' metaphorical understandings are not only shaped by individual writing experiences but also by broader cultural models of learning, assessment practices, and instructional traditions (Shi, 2022). In this regard, comparing EFL students from Bosnia and Herzegovina and Turkey offers a unique opportunity to examine how EFL students from two distinct yet linguistically and culturally comparable contexts conceptualize English writing after formal instruction and repeated writing experiences. By analyzing the metaphors they use to describe English writing, this study seeks to illuminate the similarities and differences in their perceptions and to contribute to a deeper understanding of how educational and cultural factors shape students' engagement with academic writing in EFL settings.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

The purpose of this study is to explore how EFL undergraduate students from Bosnia and Herzegovina and Türkiye conceptualize English writing through metaphors. Drawing on the cognitive linguistic view that metaphors structure human thought and shape how individuals perceive abstract concepts (Lakoff & Johnson, 1980), this study aims to uncover the underlying beliefs, attitudes, and experiences that influence students' engagement with English writing. By comparing students from two distinct cultural and educational contexts, the study seeks to reveal both shared and culture-specific conceptualizations of writing in English. Metaphors provide valuable insights into learners' mental representations of complex skills such as writing (Littlemore, 2019). They not only reflect students' emotional responses and learning histories but also highlight the pedagogical and institutional factors shaping their writing development (Wan, 2014). Understanding how learners from different EFL contexts perceive writing can inform curriculum design, writing pedagogy, and cross-cultural approaches to academic writing instruction. Accordingly, the study is guided by the following research questions:

1. What metaphors do Turkish and Bosnian EFL undergraduate students use to describe English writing?
2. What conceptual domains do these metaphors reflect regarding students' beliefs, emotions, and experiences with English writing?
3. In what ways do the metaphorical conceptualizations of English writing differ or overlap between Turkish and Bosnian EFL students?

Method

This study employs a qualitative metaphor analysis grounded in Conceptual Metaphor Theory (Lakoff & Johnson, 2003), which views metaphor as a fundamental mechanism shaping human thought and perception. Metaphor analysis enables the identification and interpretation of the underlying cognitive and emotional structures that influence learners' beliefs about writing in a foreign language (Cameron & Low, 1999; Schmitt, 2005). Within this interpretivist framework, language is considered both a reflection and construction of thought, making metaphor a powerful lens for examining students' internalized understandings of writing across cultural contexts.

Participants

The participants comprised 26 senior students majoring in English Language Teaching: 13 Bosnian students from the University of Mostar, Bosnia and Herzegovina, and 13 Turkish students from Atatürk University in Türkiye. All participants had previously completed several EFL writing courses and produced numerous English texts in exams, assignments, and projects. They were therefore considered experienced EFL writers capable of articulating nuanced understandings of the writing process.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Data Collection

The data were collected through an online Google Form that included a single open-ended prompt designed by the researcher:

“Writing in English is like ... because ...”

This prompt format has been widely used in metaphor studies to elicit participants’ conceptual metaphors in educational and linguistic research (Cortazzi & Jin, 1999; Wan, 2014). Participants accessed the form via a shared link in the courses the researcher conducted in both university and completed it individually. This digital format was chosen for its convenience and accessibility in cross-institutional contexts, as it allows for efficient data management, ensures participant anonymity, and minimizes researcher influence during data elicitation (Jansen, 2010; Braun & Clarke, 2021).

Data Analysis

The collected metaphors were analyzed through qualitative content analysis using MAXQDA 2022, which facilitated the systematic coding, categorization, and visualization of metaphor themes. Following the procedures suggested by Cameron and Low (1999) the metaphors were first screened for clarity, then categorized into conceptual domains reflecting students’ cognitive and emotional orientations toward writing. Cross-cultural similarities and differences between Bosnian and Turkish participants were also examined to highlight how cultural-educational contexts influence students’ conceptualizations of English writing.

Expected/Temporary Results

It is anticipated that the findings will reveal a wide range of metaphorical conceptualizations of English writing among EFL learners, reflecting both shared and culturally specific perspectives. Turkish and Bosnian students may conceptualize English writing through metaphors, illustrating diverse cognitive and emotional engagements with the writing process. Cross-cultural comparisons may reveal subtle differences and overlaps in how Turkish and Bosnian EFL students conceptualize English writing. It may also suggest that cultural, educational, and instructional contexts could influence whether students perceive writing primarily as a task to be completed, a skill to be developed, or a means of self-expression. Overall, the results are likely to demonstrate that students’ metaphorical framings reveal their attitudes, confidence, and perceived agency in English writing, offering insights into how cultural and educational environments shape EFL learners’ conceptual and affective orientations toward writing.

Keywords: EFL students, English writing, metaphor, metaphor analysis, qualitative research



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

References

- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Cameron, L., & Low, G. (1999). *Researching and applying metaphor*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0261444800013781>
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Bridges to learning: Metaphors of teaching, learning and language. In L. Cameron & G. Low (Eds.), *Researching and applying metaphor* (pp. 149–176). Cambridge University Press.
- Çeşme, H., & Geçikli, M. (2025). EFL learners' metaphorical insights into multi-modal writing intervention. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1-12. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05710-1>
- Hyland, K. (2019). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Jansen, H. (2010). The logic of qualitative survey research and its position in the field of social research methods. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(2).
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Littlemore, J. (2019). *Metaphors in the mind*. Cambridge University Press.
- Mahlios, M., Massengill-Shaw, D., & Barry, A. (2010). Making sense of teaching through metaphors: a review across three studies. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(1), 49-71. <https://doi.org/10.1080/13540600903475645>
- Manchón, R. M. (2022). The psycholinguistics of second language writing. In *The Routledge handbook of second language acquisition and psycholinguistics* (400-412). Routledge.
- Ozturk, K. (2022). A Study of Metaphor for Writing Skill in EFL Contexts. *English Language Teaching*, 15(7), 38-48. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1352600.pdf>
- Schmitt, R. (2005). Systematic metaphor analysis as a method of qualitative research. *The Qualitative Report*, 10(2), 358–394. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR10-2/schmitt.pdf>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Shi, H. (2022). A metaphor analysis of EFL graduate students' beliefs about an EAP textbook. *Frontiers in Education*, 7 (972996), 1-10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.972996>

Wan, W. (2014). Constructing and developing ESL students' beliefs about writing through metaphor: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 23, 53-73. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.01.002>

Wang, D., Zhang, L., & Huang, Y. (2024). Tracking the development of logical metaphor usage in argumentative writing: A longitudinal study with EFL learners. *System*, 122. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103292>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Exploring the Interplay of Speaking Anxiety and Communication Apprehension in Turkish EFL Learners

Nazlı Merve Gök Tok ¹ & Cem Balçıklı ²

English Language Teaching, Gazi University

² Gazi University

Problem Statement

In today's globalized world, acquiring English has become increasingly essential as nations interact more intensively across social, academic, and economic domains. English functions as the world's lingua franca and serves as a key means of international communication. Mastery of a language involves proficiency in all four fundamental skills—listening, speaking, reading, and writing. Therefore, someone who knows a foreign language is expected to demonstrate competence in these areas. A significant indicator of foreign language proficiency is being able to express oneself clearly and convey ideas successfully in the target language. In other words, since communication is essential, speaking stands out as the primary language skill among the others. However, despite years of formal English instruction, many students in Turkey continue to struggle with speaking proficiency.

Spielberger (1983, p. 1) defined anxiety as “a subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the autonomic nervous system.” Building on this, Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) identified Foreign Language Anxiety (FLA) as “a phenomenon related to but distinguishable from other specific anxieties,” highlighting it as a unique affective factor in language learning. Similarly, McCroskey and Payne (1984, p. 3) described communication apprehension (CA) as “an individual's level of fear or anxiety associated with either real or anticipated communication with another person or persons.”

Although a considerable body of research has examined language anxiety, relatively few studies have investigated foreign language speaking anxiety and communication apprehension simultaneously or analyzed the connection between them. Understanding how these two constructs interact can shed light on the psychological barriers that hinder oral communication in foreign language classrooms. Therefore, this study aims to explore the relationship between students' speaking anxiety and communication apprehension in English. By doing so, it seeks to provide insights that can guide language teachers and researchers in developing more effective instructional strategies to reduce anxiety and promote communicative competence.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Method

This study sought to answer the following research questions:

1. What is the level of English speaking anxiety among preparatory school students?
2. What is the level of communication apprehension among preparatory school students?
3. What is the relationship between English speaking anxiety and communication apprehension?

A survey method—commonly used in descriptive research—was adopted. According to Akhtar (2016, p. 75), descriptive research aims to identify and analyze the characteristics of a particular issue, group, or population. The study was conducted with 80 preparatory class students enrolled in the School of Foreign Languages at a state university in Turkey. These students, coming from various academic backgrounds, are required to complete an intensive English preparatory program before beginning their major studies. Quantitative data collection tools were used to measure the two main constructs: foreign language speaking anxiety and communication apprehension. Two well-established scales were employed: the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), adapted into Turkish by Aydın et al. (2016), and the Personal Report of Communication Apprehension (PRCA-24), Turkish version by Akkuş (2021). Correlation coefficients were used to measure the strength and direction of the relationship between two constructs, following Brown and Rodgers (2002). Participants completed paper-based questionnaires voluntarily. After data collection, the responses were digitized and analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Descriptive statistics and correlational analyses were conducted to address the research questions.

Expected/Temporary Results

The findings of this study demonstrate that preparatory school students in Turkey generally experience moderate levels of both foreign language speaking anxiety and communication apprehension, with a significant positive correlation between the two. This suggests that learners who are apprehensive about communication in general are also more likely to experience anxiety when speaking in a foreign language.

For the third research question, a one-way ANOVA was conducted to examine the relationship between FLA and CA. The analysis revealed a positive and statistically significant correlation between the two variables, indicating that as communication apprehension increases, speaking anxiety also tends to rise.

To address these issues, language instructors should adopt strategies that promote a supportive and low-anxiety classroom environment. Techniques such as collaborative speaking tasks, peer feedback, and positive reinforcement can help reduce fear of negative evaluation. Additionally, teacher training



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

programs should emphasize the role of affective factors in language learning, encouraging educators to focus not only on linguistic competence but also on emotional well-being. Future research could extend this work by examining longitudinal effects, exploring the impact of intervention programs, or investigating other variables—such as self-efficacy and motivation—that interact with speaking anxiety and communication apprehension.

Keywords: speaking anxiety, communication apprehension, EFL learners, preparatory class

References

- Akhtar, I. (2016). Research design. In *Research in Social Science: Interdisciplinary Perspectives*, (68), 68-81.
- Akkuş, Ş. (2021). Ma Thesis. Freshman ELT students' oral communication strategies, foreign language speaking anxiety and perceived communication apprehension in oral communication skills course . Eskişehir, Turkey: Anadolu University Graduate School of Educational Sciences.
- Aydın, S., Harputlu, L., Güzel, S., Uştuk, Ö., Savran Çelik, Ş., & Genç, D. (2016). Children's foreign language anxiety scale: preliminary tests of reliability and validity. *Turkish Online Journal of English Language Teaching (TOJELT)*, 1(3) , 144-150.
- Brown, J. D., & Rodgers, T. S. (2002). *Doing second language research: An introduction to the theory and practice of second language research for graduate/master's students in TESOL and applied linguistics and others*. Oxford: Oxford University.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, (70)2 , 125-132.
- McCroskey, J. C., & Payne, S. K. (1984). The impact of communication apprehension on student retention and success: a preliminary report. Chicago, IL: Paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory: STAI*. Palo Alto: CA: Consulting Psychologists.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çevrim İçi Toplantı Ortamının İngilizce Öğrenen Öğrencilerin İletişim Kurma İstekleri ve Yabancı Dil Konuşma Kaygıları Üzerindeki Etkileri

Aleyna Sena Kurtuluş ¹ & Dilara Somuncu ¹

¹ İngilizce Öğretmenliği, Gaziantep Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeterlik, yalnızca dilbilgisel bilgiyle değil, bireylerin dili kullanma isteği ve özgüveniyle de yakından ilişkilidir. Öğrencilerin dili kullanma konusundaki isteksizlikleri, öğrenme sürecini doğrudan etkileyen önemli bir psikolojik faktördür. Özellikle yabancı dil konuşma kaygısı, bireylerin iletişim kurma cesaretini azaltarak dil gelişimini yavaşlatmakta ve öğrencilerin dili gerçek bağlamlarda kullanmalarını engellemektedir. Bu nedenle, yabancı dil eğitiminin yalnızca dil bilgisi ve kelime öğretimiyle sınırlı kalmaması; öğrenenlerin İletişim Kurma İsteğini (Willingness to Communicate - WTC) ve kaygı düzeylerini de dikkate alan yaklaşımlar içermesi gerekmektedir. Son yıllarda dijital teknolojilerin ve çevrim içi öğrenme ortamlarının yaygınlaşması, dil öğretiminde yeni fırsatlar yaratmıştır. Özellikle pandemi döneminde uzaktan eğitim araçlarının zorunlu hâle gelmesi, çevrim içi toplantı platformlarının yabancı dil öğretiminde kullanılabilirliğini artırmıştır. Geleneksel sınıf ortamlarından farklı olarak çevrim içi toplantı platformlarının 'kamera kapatma', 'uzaktan katılım' ve 'metinsel etkileşim (chat)' gibi kendine has dinamikleri bulunmaktadır. Bu dinamikler, öğrencilerin gözetim baskısı algısını değiştirerek kaygı düzeylerini ve iletişim istekliliklerini (WTC) geleneksel sınıflardan farklı biçimlerde etkileme potansiyeline sahiptir. Ancak, bu yeni öğrenme ortamlarının yabancı dil öğrenenlerin duygusal değişkenleri üzerindeki ayrıştırıcı etkileri ve WTC ile kaygı düzeylerini hangi yönde değiştirdiğine dair ampirik kanıtlar halen yeterince araştırılmamıştır. Bu durum, yabancı dil öğretiminde çevrim içi ortamların verimliliğini maksimize etmek isteyen eğitimciler için önemli bir araştırma boşluğu oluşturmaktadır. Bu bağlamda çalışma, çevrim içi toplantı ortamlarının İngilizce öğrenen öğrencilerin iletişim kurma isteği (WTC) ve yabancı dil konuşma kaygısı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çıkış noktası, çevrim içi öğrenme ortamlarının bu kritik psikolojik değişkenleri ne ölçüde desteklediği ve öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirmede ne kadar etkili olduğudur. Ayrıca, öğrencilerin çevrim içi etkileşimlerde kendilerini ifade etme biçimleri, bu ortamların sosyal destek düzeyi ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliği de araştırmanın odak noktaları arasında yer alacaktır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu çalışma, çevrim içi ortamların öğrenciler üzerindeki psikolojik etkilerini derinlemesine anlayarak, öğretmenlerin daha etkili dijital öğretim stratejileri geliştirmesine yardımcı olacak ve hem eğitim teknolojileri hem de yabancı dil öğretimi alanına değerli bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırma, çevrim içi toplantı platformlarının yabancı dil öğrenenler üzerindeki etkisini deneysel olarak incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemine dayalı yarı deneysel bir desen kullanılarak tasarlanmıştır. Bu desen, müdahalenin etkisini ölçmek için en uygun yaklaşımlardan biri olan ön test-son test kontrol gruplu deseni içermektedir. Nicel verilerin yanı sıra nitel verilerin de kullanılması nedeniyle çalışma, bulguları derinleştirmeyi hedefleyen karma bir yaklaşıma dayanmaktadır.

Çalışma Grubu: Çalışma grubu, İngilizce öğrenmekte olan gönüllü öğrencilerden oluşmaktadır ve toplam 15 katılımcıyı kapsamaktadır (n=10 deney grubu, n=5 kontrol grubu). Katılımcıların gruplara ataması, başlangıçtaki olası denkliklerini sağlamak amacıyla rastgele atama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. **Müdahale Süreci:** Deney grubundaki öğrenciler, dört hafta süreyle çevrim içi toplantı platformu üzerinden tasarlanmış etkileşimli derslere katılmıştır. Bu dersler, öğrencilerin konuşma pratiğini ve işbirliğini teşvik etmeye odaklanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise bu dört haftalık süre zarfında herhangi bir deneysel müdahale yapılmamış, normal eğitim süreçlerine devam etmeleri sağlanmıştır. **Veri Toplama Araçları:** Veri toplama sürecinde, iki temel psikolojik değişkeni ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir iki ölçüm aracı, müdahale öncesinde (ön test) ve sonrasında (son test) kullanılmıştır: Willingness to Communicate (WTC) Ölçeği ve Foreign Language Speaking Anxiety (FLSA) Ölçeği. **Veri Analizi:** Elde edilen nicel veriler, açık kaynaklı ve istatistiksel analiz yazılımı olan Jamovi programı aracılığıyla incelenmiştir. İlk aşamada verilerin parametrik test varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı, özellikle normallik dağılımı analiz edilmiştir. Ardından, gruplar arası başlangıç denkliğini ve müdahale sonrasındaki farkı belirlemek amacıyla bağımlı ve bağımsız örneklem için t-testleri gerçekleştirilmiştir. Deneysel müdahalenin pratik önemini vurgulamak için ise etki büyüklüğü (n^2) hesaplanmıştır. Son olarak, süreç içerisinde kaydedilen öğrencilerin çevrim içi deneyimlerine ilişkin gözlemler, nicel bulguları nitel yorumlarla desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilmesi beklenen temel bulgular, Deney Grubu lehine, çevrim içi toplantı platformlarının yabancı dil öğrenenlerin duygusal değişkenleri üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir:

- **İletişim Kurma İsteği (WTC):** Çevrim içi toplantı ortamında ders alan Deney Grubu öğrencilerinin WTC ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

gözlemlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin çevrim içi etkileşimlerde kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve hata yapma korkularının azaldığına dair nitel gözlemler bu artışı desteklemektedir. Buna karşılık, Kontrol Grubunda (müdahale yapılmayan grup) WTC düzeyinde anlamlı bir değişim saptanmamıştır.

- Yabancı Dil Konuşma Kaygısı (FLSA): Çevrim içi ortamın, Deney Grubu öğrencilerinin yabancı dil konuşma kaygısı düzeyinde anlamlı bir düşüşe neden olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, çevrim içi toplantı platformlarının getirdiği anonimlik ve kontrol imkânları sayesinde öğrencilerin psikolojik güvenliğini artırabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, dijital araçlarla desteklenen etkileşimli öğrenme ortamlarının, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin hem iletişim becerilerini hem de öğrenmeye yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmış beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: iletişim kurma isteği, yabancı dil konuşma kaygısı, çevrim içi öğrenme, İngilizce eğitimi, Web 2.0 araçları

Kaynakça

Altunel, M. (2021). Türkiye'de çevrimiçi yabancı dil öğretimine ilişkin kuramsal bir inceleme. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 11(2), 269–289.

Dörnyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). The psychology of the language learner revisited. Routledge.

Freiermuth, M., & Jarrell, D. (2006). Willingness to communicate: Can one culture's meat be another culture's poison? Asian EFL Journal, 8(2), 161–183.

Hadjerrouit, S. (2010). A conceptual framework for using and evaluating web-based learning resources in school education. Journal of Information Technology Education: Research, 9(1), 53–79.

He, L. (2017). A study of foreign language anxiety and willingness to communicate in Chinese EFL setting. Journal of Language Teaching and Research, 8(3), 524–530.

Höl, S., & Kasımi, S. (2022). Çevrimiçi dil öğretim sürecinde yabancı dil konuşma kaygısı: Bir karma yöntem araştırması. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (31), 133–151.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 125–132.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Jiang, L., & Feng, Y. (2020). L2 willingness to communicate in an online environment: Investigating the roles of social presence and language anxiety. *System*, 93, 102291.

Kanat-Mutluoğlu, A. (2020). Yabancı dil olarak İngilizce öğrenme ortamında iletişim istekliliği üzerine çok aşamalı bir çalışma (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562.

Nugroho, I., Miftakh, F., & Wahyuna, Y. T. (2021). Exploring students' speaking anxiety factors in an online EFL classroom. *Interaction: Jurnal Pendidikan Bahasa*, 8(2), 228–239.

Öz, H., Demirezen, M., & Gündoğdu, A. (2015). Foreign language speaking anxiety and willingness to communicate: A comparative study of EFL learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 596–603.

Peng, J. (2013). The role of anxiety and enjoyment in willingness to communicate in a synchronous online Chinese-as-a-foreign-language chat room. *CALICO Journal*, 30(1), 1–20.

Pichette, F. (2009). Second language anxiety and the online text-based environment. *Computer Assisted Language Learning*, 22(5), 389–408.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

A Scoping Review of Gamification and Game-Based Learning in English Language Education

İlayda Erdem

English Language Teaching, Firat University

Problem Statement

Over the past decade, gamification and game-based learning (GBL) have gained significant attention in the field of English language education (Göksün & Gürsoy, 2019; Kaban, 2021; Saraubon, 2021). The integration of game elements such as points, badges, leaderboards, and challenges (Kapp, 2012), as well as the use of digital or serious games, has been widely promoted as a means to positively effect on learners' skills and abilities (Herwinarso et al., 2020), and their learning motivation and attitudes (Taub et al., 2020). Rapid technological advancements and the increasing accessibility of digital learning platforms have further encouraged the incorporation of playful, interactive environments into English language teaching and learning processes (Yang & Lu, 2021).

While some studies report significant improvements in vocabulary acquisition (Chowdhury et al., 2024; Tsai & Tsai, 2018), language skills (Redjeki & Muhajir, 2021), learner motivation (Chen, 2021; Dehghanzadeh et al., 2021), and classroom engagement, others reveal mixed or short-term effects (Cheng et al. 2025), particularly when gamified interventions are not pedagogically aligned with instructional objectives. Furthermore, the majority of existing research has focused on specific tools (e.g., Kahoot, Quizizz, Duolingo) or local classroom practices, often without connecting findings across contexts or educational levels. Consequently, the literature remains fragmented, with little clarity about how gamification and game-based learning have evolved globally, what learning skills they most frequently target, and how different cultural or technological contexts affect their outcomes.

These gaps point to the need for a comprehensive scoping review that explores the scope, focus, and outcomes of empirical studies on gamification and game-based learning in English language education. By identifying the most frequently used tools and platforms, the target skills addressed, and the general patterns of research distribution and results, such an overview can offer a clear picture of current practices and evidence in the field. Therefore, this study aims to explore the scope and trends of gamification and game-based learning in English language education by analyzing existing empirical studies published in English. It seeks to answer key questions concerning the types of tools



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

and games used, the linguistic skills targeted, the geographic and temporal distribution of studies, and the overall direction of findings reported.

Method

This study adopted a systematic review design to synthesize empirical evidence on gamification and game-based learning in English language acquisition. The primary objectives were to determine (1) the most frequently used gamified and game-based tools, (2) the English language skills most often targeted, (3) the distribution of studies by publication year and country, and (4) the overall direction of empirical findings regarding their effectiveness. A structured search was carried out in the Web of Science database using the following keywords: (“gamification” or "game-based learning") and ("English language learning" or "English learning" or "English as a second language" or ESL OR EFL or "second language acquisition”).

The inclusion criteria required studies to be:

- published in English,
- focused specifically on gamification or game-based learning applied to English language learning, and
- empirical in nature (quantitative, qualitative, or mixed-methods).

Exclusion criteria eliminated papers on languages other than English, non-gamified digital interventions, and theoretical or review articles.

After screening 91 articles, 71 studies met all inclusion requirements. Each study was systematically coded for publication year, country, research design, tool or platform used, participant type, targeted English skill, and reported outcome. A thematic content analysis of the “Focus” and “Outcome” fields was conducted to determine dominant learning objectives and summarize the general direction of findings.

Expected/Temporary Results

Preliminary examination of the collected studies suggests several emerging patterns. The body of research on gamification and game-based learning in English language acquisition appears to have grown steadily over the past decade, with noticeable increases in publications after 2020, particularly in Asian and Middle Eastern contexts. Gamification practices are expected to rely on widely accessible digital platforms and classroom quiz tools such as Kahoot, Quizizz, or Duolingo, whereas game-based learning studies are anticipated to include both commercial and custom-designed serious games. In terms of pedagogical focus, most interventions are likely to target vocabulary development, motivation, and overall language performance. Overall, it is anticipated that the majority of studies



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

will report positive learning outcomes, especially in learner engagement, motivation, and vocabulary acquisition, with some variability depending on the duration and depth of the intervention.

Keywords: gamification, game-based learning (GBL), English language education

References

- Chen, Y. (2021). Understanding foreign language learners' perceptions of teachers' practice with educational technology with specific reference to Kahoot! and Padlet: A case from China. *Education and Information Technologies*, 27(2), 1439–1465. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10649-2>
- Cheng, J., Lu, C., & Xiao, Q. (2025). Effects of gamification on EFL learning: A quasi-experimental study of reading proficiency and language enjoyment among Chinese undergraduates. *Frontiers in Psychology*, 16, 1448916. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1448916>
- Chowdhury, M., Dixon, L., Kuo, L., Donaldson, J. P., Eslami, Z., Viruru, R., & Luo, W. (2024). Digital game-based language learning for vocabulary development. *Computers and Education Open*, 6, 100160. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100160>
- Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talaei, E., & Noroozi, O. (2019). Using gamification to support learning English as a second language: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 34(7), 934–957. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1648298>
- Göksün, D. O., & Gürsoy, G. (2019). Comparing success and engagement in gamified learning experiences via Kahoot and Quizizz. *Computers & Education*, 135, 15–29. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.015>
- Herwinarso, H., Untung, B., Wirjawan, J. V., & Pratidhina, E. (2020). Development of Android app to assist high school students in learning physics quantities and measurement principles. *TEM Journal*, 9(1), 292–295. <https://doi.org/10.18421/tem91-40>
- Kaban, A. L. (2021). Gamified e-reading experiences and their impact on reading comprehension and attitude in EFL classes. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 13(3), 1–20. <https://doi.org/10.4018/ijmbl.2021070105>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Redjeki, I. S., & Muhajir, R. (2021). Gamification in EFL classroom to support teaching and learning in 21st century. JEES (Journal of English Educators Society), 6(1), 68–78. <https://doi.org/10.21070/jees.v6i1.882>

Saraubon, K. (2021). Development and evaluation of a mobile game as an English learning tool for ESL learners. International Journal of Advanced and Applied Sciences, 8(7), 77–83. <https://doi.org/10.21833/ijaas.2021.07.009>

Taub, M., Sawyer, R., Smith, A., Rowe, J., Azevedo, R., & Lester, J. (2020). The agency effect: The impact of student agency on learning, emotions, and problem-solving behaviors in a game-based learning environment. Computers & Education, 147, 103781. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103781>

Tsai, Y., & Tsai, C. (2018). Digital game-based second-language vocabulary learning and conditions of research designs: A meta-analysis study. Computers & Education, 125, 345–357. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.020>

Yang, K. H., & Lu, B. C. (2021). Towards the successful game-based learning: Detection and feedback to misconceptions is the key. Computers & Education, 160, 104033. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104033>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

A Scoping Review on Rationales and Arguments Regarding Translanguaging-driven EFL Instruction

Tue Öztürk Karataş

English language Education, Mersin University

Problem Statement

In English as a Foreign Language (EFL) contexts, the inclusion of specific practices that only involve the active use of the target language have been common. However, within the last decade specifically considering multilingual contexts for English language teaching and learning the use of more than one language has also started to gain popularity. It is because linguistic diversity can be regarded as key point in such multilingual contexts. In those settings, English cannot be considered as a neutral phenomenon; it might be viewed in relation to some political, social, economic and cultural factors. Thus, to enhance learners' engagement in some various EFL settings, teachers have begun to let them to use their entire linguistic repertoire for some different purposes. To define such linguistic diversity, the concept of translanguaging which refers to the dynamic and flexible use of multiple languages has started to be used. Translanguaging can be associated with enhancement of meaning-making and negotiation practices for language development and learning in EFL contexts. Therefore, it can be related to multisensory, multilingual and multisemiotic performances (Sobkowiak, 2022). In other words, translanguaging as a critical approach emphasises linguistic interdependence in EFL contexts. It focuses on how individuals use their language repertoires to maximise communication rather than on how many languages they can use. Therefore, translanguaging practices in EFL contexts can maximise the flexibility of language use. Additionally, translanguaging practices have been proposed by some scholars to bridge the gap between real-life and EFL settings (Li et al., 2025). This scoping review therefore aimed to examine translanguaging-driven EFL instruction. To this end, this study uncovered rationales and arguments revealed by published studies regarding translanguaging in EFL instruction. This review study is significant in that it gives the chance to investigate the current state of the research on translanguaging in English language teaching and learning and EFL instruction.

Method

This study is a scoping review which aims to present some key concepts and terms (Mays et al., 2001). The five-stage methodology for scoping review proposed by Arksey and O'Malley (2005) was followed: Stage 1: identifying the research question, Stage 2: identifying relevant studies, Stage 3:



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

study selection, Stage 4: charting the data, and Stage 5: collating, summarizing and reporting the results.

The research question of this scoping review is: ‘What do the studies reveal about how translanguaging-driven practices shape EFL instruction?’. In line with this question, eight publications addressing translanguaging practices in various EFL contexts in the following countries were included in the review: Saudi Arabia (1), Turkey (2), Chile (1), China (2), Malaysia (1) and Poland (1). The reviewed studies included the participation of English language teaching (ELT) students/EFL pre-service teachers/EFL in-service teachers and / or ELT/ EFL teacher educators. The analysed studies were indexed in Web of Science (SSCI, Q1/Q2) and were published as original research articles between 2020 and 2025. In this scoping review, Braun and Clarke’s (2006) methodology for thematic analysis was used to analyse the content of the eight publications via NVivo 11 Plus to reduce the data into workable main themes and sub-themes.

Expected/Temporary Results

The findings of the scoping review were presented through three main themes which defined not only the theoretical and practical rationales behind translanguaging spaces in EFL instruction, but also the arguments against translanguaging as a pedagogical language approach in EFL contexts. This study demonstrated the promising potential of integrating translanguaging in English language teaching and learning and English language teacher training despite some arguments and perspectives against it such as monolingualism, native speakerism, standard language ideologies, and standardised language testing. When employed in EFL contexts, translanguaging practices can provide a space for EFL teachers and EFL teacher educators to support students’ understanding, engagement and learning. Those findings have showed some implications for translanguaging-driven EFL instruction. To keep up with the multilingual nature of today’s world, teachers and students can raise their multilingual awareness by using translanguaging practices in EFL contexts.

Keywords: translanguaging, English as a foreign language (EFL) instruction, scoping review

References

- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Li, H., Pan, L., Seargeant, P., & Block, D. (2025). Exploring preservice teachers' translanguaging practices and perceptions in teacher training: A global Englishes perspective. *TESOL Quarterly*, 59(1), 103-135. <https://doi.org/10.1002/tesq.3360>

Mays, N., Roberts, E., Popay, J. (2001). Synthesising research evidence. In N. Fulop, P. Allen, A. Clarke, & N. Black (Eds.), *Studying the organization and delivery of health services: Research methods* (pp. 188-220). London: Routledge

Sobkowiak, P. (2022). Translanguaging practices in the EFL classroom-the Polish context. *Linguistics and Education*, 69, 101020. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101020>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Exploring EFL Learners' Attitudes Toward GenAI: A Survey Study

Esin Saylan ¹ & İsak Çevik ²

¹ School of Foreign Languages , Trabzon University

² Computer Programming, Ağrı İbrahim Çeçen University

Problem Statement

The rapid integration of Generative Artificial Intelligence (GenAI) into language education has sparked both enthusiasm and debate among all the parties in education. GenAI tools such as ChatGPT, Grammarly, Gemini, Claude and Writefull are increasingly integrated into higher education. They reshape how students learn, write, and interact (Aljuaid, 2024). These tools have been used extensively in English as a Foreign Language (EFL) classrooms helping produce unique output from the stored data both in text, images, and audio forms as well as offering learners personalized feedback, authentic communication opportunities, and language practice that extends beyond traditional settings (Crompton & Burke, 2024). While these tools hold remarkable potential, their pedagogical value is critically emphasized. Scholars highlight that GenAI should be employed as a complementary pedagogical aid rather than a replacement for teachers as it has both merits and disadvantages. For example, in language assessment, GenAI-based feedback has been found to improve accuracy and linguistic form (Fan, 2023), but excessive reliance may lead learners to accept AI-generated corrections without deeper understanding (Bhullar et al., 2024). In addition, ethical concerns also persist, including plagiarism, intellectual property issues, and data privacy (Jaboob et al., 2025). These issues lead to both enthusiasm and anxiety among users. In this context, attitudes toward GenAI have emerged as a decisive factor influencing the success of its educational integration. Positive attitudes can influence willingness to adopt GenAI tools, student motivation, innovation, and orientation to technological innovation (Getenet et al., 2024; Wang et al., 2025), while negative attitudes can impede adoption and lead to resistance (Kizilcec, 2024). Therefore, understanding learners' attitudes toward GenAI is vital, as positive perceptions enhance its effective and confident use in language learning, leading to more authentic and meaningful skill development (Orhan et al., 2024). Most research on GenAI in language education focuses on specific learning outcomes toward AI such as writing quality and performance expectancy. Despite growing research on AI in language education, there remains a significant lack of empirical data concerning EFL learners perceive and experience generative AI. Most prior research focuses on teacher perspectives or general AI literacy rather than the tertiary level EFL students' viewpoint on GenAI. Therefore, this study aims to explore how tertiary level EFL learners' attitudes toward GenAI by employing a specific scale on GenAI.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Method

This study employs a quantitative descriptive survey design to investigate EFL learners' attitudes toward GenAI in language learning contexts. The participants consist of 200 undergraduate students enrolled in the Departments of English Language Teaching and Translation & Interpretation at two public universities in Türkiye. The sample includes volunteering students from preparatory classes to fourth-year undergraduates, ensuring broad representation across different proficiency levels, academic backgrounds, and experiences with GenAI tools.

Data collection is conducted through an online questionnaire distributed via institutional learning management systems and email invitations. All participants provided informed consent, and ethical approval was obtained from the respective university ethics committees. The research instrument is the Generative Artificial Intelligence Attitude Scale for EFL Learners (GenAIAS) developed by Orhan et al. (2024). This validated and reliable scale measures learners' affective and cognitive orientations toward GenAI in EFL settings across four subdimensions: Learning/Utility, Enjoyment, Usefulness, and Interest. In addition to these attitudinal dimensions, the dataset also incorporates demographic and behavioral variables such as gender, perceived GenAI literacy, frequency of use, and purpose of GenAI engagement (e.g., academic writing, translation, pronunciation practice).

The data analysis process, which includes descriptive statistics, correlation analyses, and group comparisons, is currently in progress. Statistical analyses will be performed using SPSS 28.0 to explore relationships and differences among key demographic and attitudinal variables.

Expected/Temporary Results

The study is expected to provide an empirically grounded understanding of EFL learners' attitudes toward GenAI and its role in contemporary language education. By analyzing responses across the four subdimensions, the study is expected to reveal which aspects of GenAI most strongly influence learners' engagement and motivation. These findings will not only contribute to the growing body of research on technology acceptance in language learning but also provide a pedagogical understanding for educators and policy makers to adopt a balanced approach that integrates GenAI's strengths in language teaching. The findings are also anticipated to inform the development of AI literacy frameworks within EFL curricula, guiding both teachers and learners toward ethical and creative use of AI tools. Overall, the results are expected to serve as a foundation for further comparative and longitudinal research exploring how attitudes evolve as AI technologies become more embedded in educational contexts.

Keywords: generative artificial intelligence, EFL learners, attitudes, GenAIAS, language education



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

References

- Aljuaid, H. (2024). The impact of artificial intelligence tools on academic writing instruction in higher education: A systematic review. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on ChatGPT*. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/ChatGPT.2>
- Crompton, H., & Burke, D. (2024). The educational affordances and challenges of ChatGPT: State of the field. *TechTrends*, 68(2), 380-392. <https://doi.org/10.1007/s11528-024-00939-0>
- Fan, N. (2023). Exploring the effects of automated written corrective feedback on EFL students' writing quality: A mixed-methods study. *Sage Open*, 13(2), 21582440231181296. <https://doi.org/10.1177/21582440231181296>
- Bhullar, P. S., Joshi, M., & Chugh, R. (2024). ChatGPT in higher education-a synthesis of the literature and a future research agenda. *Education and Information Technologies*, 29(16), 21501-21522. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12723-x>
- Jaboob, M., Al-Ansi, A. M., & Riyadh, H. A. (2025). Artificial intelligence in higher education: a PRISMA 2020 review. *International Journal of Educational Management*. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2024-0560>
- Getenet, S., Cante, R., Redmond, P., & Albion, P. (2024). Students' digital technology attitude, literacy and self-efficacy and their effect on online learning engagement. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 3. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00437-y>
- Wang, Z., Chai, C. S., Li, J., & Lee, V. W. Y. (2025). Assessment of AI ethical reflection: the development and validation of the AI ethical reflection scale (AIERS) for university students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22(1), 19. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00519-z>
- Kizilcec, R. F. (2024). To advance AI use in education, focus on understanding educators. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 34(1), 12-19. <https://doi.org/10.1007/s40593-023-00351-4>
- Orhan, A., Aydın Yıldız, T., & Çınar Yağcı, Ş. (2024). Assessing EFL learners' attitudes on Generative Artificial Intelligence: Development and validation of Generative Artificial Intelligence attitude scale for EFL learners (GenAIAS). *Journal of Research on Technology in Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/15391523.2024.2437744>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bir Eğitim Planlaması Sorunu Olarak Öğretim Elemanı Yetiştirme

Türkü Kılavuz

Eğitim Yönetimi, Mersin Üniversitesi

Problem Durumu

Üniversiteler, bilimsel bilgi üretme, var olan bilgiyi geliştirme ve bu bilgiyi toplumsal yarara dönüştürme sorumluluğunu taşıyan kurumlardır. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarının temel amacı; düşünen, sorgulayan, doğaya ve topluma duyarlı, nitelikli bireyler yetiştirmek; bilimsel üretim yoluyla ulusal ve uluslararası düzeyde bilgi birikimine katkı sağlamak ve bu bilgiyi toplumla paylaşarak toplumsal sorunlara çözüm sunmaktır. Ancak bu misyonun gerçekleşebilmesi, her şeyden önce nitelikli öğretim elemanlarının yetiştirilmesine bağlıdır.

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının niceliksel olarak hızlı bir biçimde artmasına rağmen, aynı oranda nitelikli öğretim elemanlarının yetiştirilmesi sağlanamamıştır. Özellikle alt akademik kadrolarda yaşanan daralma, geleceğin akademik insan kaynağı açısından ciddi riskler doğurmaktadır. Oysa akademik kadroların yapısal dağılımında, kariyerin başındaki kadrolardan (örneğin araştırma görevliliği) başlayarak üst kadrolara doğru niceliksel bir azalma beklenir. Son yıllarda ise bu dağılımın tersine döndüğü; üst kadroların sayıca arttığı, genç akademisyen sayısının ise azaldığı gözlemlenmektedir. Bu durum, öğretim elemanı yetiştirme süreçlerinde yaşanan planlama eksikliğine ve istihdam politikalarındaki belirsizliklere işaret etmektedir.

Akademik istihdamda yaşanan bu yapısal sorunlar, doğrudan lisansüstü eğitimle de ilişkilidir. Türkiye’de öğretim elemanlarının yetiştirilmesi süreci büyük oranda lisansüstü eğitim aracılığıyla yürütülmektedir. Ancak bu süreçte nitelik ve nicelik açısından ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının yüksek oluşu, akademik iş yükünün artmasına ve bilimsel üretim kapasitesinin sınırlanmasına neden olmaktadır. Örneğin UNESCO verilerine göre ideal oran 1 öğretim elemanına 12 öğrenci iken, Türkiye’de bu oran 1’e 46’dır. Bu tablo, yalnızca akademik verimliliği değil, aynı zamanda akademik özgürlük, mesleki doyum ve kariyer güvencesi gibi unsurları da olumsuz etkilemektedir.

Literatürde yapılan çalışmalar, genç akademisyenlerin geçici istihdam biçimleriyle sistemde tutulmaya çalışıldığını, bu durumun ise hem bilim insanı kimliğini zedelediğini hem de üniversitelerin uzun vadeli bilimsel gelişimini tehdit ettiğini ortaya koymaktadır. Akademik kariyerin başındaki araştırma



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

görevlileri, belirsiz istihdam koşulları ve liyakate dayalı olmayan atama/yükselme sistemleri nedeniyle umutsuzluk, güvensizlik ve kurumsal bağlılık zayıflığı gibi sorunlar yaşamaktadır. Bu nedenle Türkiye’de akademik istihdam süreci, yalnızca nicel bir yetersizlik değil, aynı zamanda niteliksel ve yapısal bir kriz alanı olarak değerlendirilmelidir.

Bu bağlamda, araştırmanın temel problemi şu soruya dayanmaktadır: Öğretim elemanlarının, akademik istihdam ve öğretim elemanı yetiştirilmesi sürecindeki sorunlara yönelik görüşleri nelerdir? Bu problem doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmaktadır:

- Öğretim elemanlarının akademik istihdam konusundaki mevcut duruma ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretim elemanlarının akademik kadrolara atanma ve yükseltilme süreçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretim elemanlarının gelecekteki öğretim elemanı ihtiyacına yönelik değerlendirmeleri nelerdir?

Bu doğrultuda çalışmanın amacı, yükseköğretimde öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ve akademik istihdam süreçlerini eleştirel bir bakış açısıyla incelemektir. Araştırma kapsamında, öğretim elemanlarının mevcut akademik kadro politikalarına, atama ve yükselme süreçlerine, kadro dağılımındaki yapısal dengesizliklere ve gelecekteki öğretim elemanı ihtiyacına yönelik değerlendirmeleri ortaya konulmaktadır. Ayrıca, Türkiye’deki üniversitelerde öğretim elemanı yetiştirme süreçlerinin planlamaya ne ölçüde dayandığı ve bu süreçlerin akademik kalite ile nasıl ilişkilendirildiği de tartışmaya açılmaktadır. Araştırmada, öğretim elemanlarının deneyimlerine ve gözlemlerine dayalı olarak, mevcut sorun alanları belirlenmekte ve bu sorunların yükseköğretim sistemindeki yansımaları değerlendirilmektedir. Bu yönüyle çalışma, nitelikli akademisyen yetiştirmenin önündeki engellere ışık tutmayı ve insan kaynağı planlamasına yönelik politika önerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, üniversitelerde öğretim elemanı yetiştirme ve istihdam süreçlerine ilişkin mevcut durumu, öğretim elemanlarının deneyim ve değerlendirmeleri üzerinden incelemeyi amaçlamaktadır. Konunun niteliği gereği, bireysel yaşantılar ve kurumsal pratikler arasındaki etkileşimi görünür kılmak üzere nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni tercih edilmiştir. Bu yaklaşım, belirli bir olgu hakkında farkındalık ve deneyimi olan katılımcıların bakış açılarına odaklanarak, ilgili olgunun özünü kavramayı hedeflemektedir (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılı itibarıyla Ankara Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi ve Mersin Üniversitesi’nin eğitim fakültelerinde görev yapan 10 öğretim



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

elemanı oluşturmaktadır. Bu grup; 2 profesör, 2 doçent, 3 araştırma görevlisi ve 3 öğretim görevlisinden oluşacak şekilde heterojen bir yapı gözetilerek belirlenmiştir. Farklı akademik unvanlara sahip katılımcıların sürece dair çok katmanlı değerlendirmeleri, üniversitelerdeki akademik kadro yapılanmalarını anlamaya yönelik daha kapsamlı bir bakış açısı sağlamaktadır.

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme soruları, alan yazın taramasından elde edilen bulgularla araştırma soruları arasında kurulan ilişki doğrultusunda oluşturulmuş; her bir soru, öğretim elemanlarının yaşantılarına dair somut ve anlamlı veriler elde etmeyi mümkün kılacak biçimde yapılandırılmıştır.

Elde edilen veriler, betimsel analiz yaklaşımı doğrultusunda çözümlenmiştir. Ancak bu süreç yalnızca yüzeysel bir betimleme ile sınırlı kalmamış; tematik örüntüler oluşturularak, her bir tema altında akademik kadro politikalarının nasıl deneyimlendiğine ilişkin daha derinlikli yorumlara ulaşmaya çalışılmıştır. Verilerin kodlanma süreci, araştırma amacına bağlı olarak birkaç kez gözden geçirilmiş; anlamlı içerikler arasında ilişkiler kurulmuş, ardından temalar belirlenmiş ve bu temalar arasında tutarlılık sağlanarak yapılandırılmıştır.

Analiz aşamasında, katılımcı görüşlerinin özgünlüğünü korumak amacıyla doğrudan alıntılara geniş biçimde yer verilmiştir. Alıntılar, katılımcıların akademik unvanları ve kimliklerini koruyacak biçimde sembollerle kodlanmıştır: profesörler (P1, P2), doçentler (D1, D2), araştırma görevlileri (A1, A2, A3) ve öğretim görevlileri (Ö1, Ö2, Ö3). Elde edilen bulgular, ilgili literatürle karşılaştırmalı olarak yorumlanmış ve öğretim elemanlarının görüşleriyle birlikte alan yazındaki yapısal eğilimlere dair değerlendirmeler yapılmıştır. Bu sayede yalnızca mevcut durumu anlamakla kalmamış, aynı zamanda gelecekteki akademik planlamalara ışık tutabilecek çıkarımlarda bulunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre, öğretim elemanları Türkiye'deki akademik istihdam süreçlerini büyük ölçüde plansız, güvencesiz ve liyakatten uzak olarak değerlendirmektedir. Katılımcı görüşlerinden elde edilen veriler üç ana tema altında toplanmıştır: (1) Akademik Kadro Hiyerarşisine İlişkin Görüşler, (2) Üniversitelerin Atanma ve Yükseltme Kriterlerine İlişkin Görüşler, (3) Akademik İstihdam Politikalarına İlişkin Görüşler.

Birinci temada, özellikle araştırma görevliliği gibi kariyerin başındaki pozisyonlarda yaşanan kadro daralmasının, akademik üretkenliği ve mesleki motivasyonu olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. İkinci temada, atanma ve yükseltme süreçlerinin çoğu zaman şeffaflıktan uzak yürütüldüğü; akademik performanstan çok idari veya kişisel ilişkilerin belirleyici olduğu vurgulanmıştır. Üçüncü temada ise öğretim elemanı istihdamının uzun vadeli planlamalara değil, geçici ve reaktif politikalara dayandığı yönünde ortak bir eleştiri bulunmaktadır. Bu çerçevede çalışma, Türkiye'de akademik insan



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kaynağının sürdürülebilir şekilde yetiştirilebilmesi için daha bütüncül, liyakat temelli ve stratejik planlamalara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: akademik istihdam, öğretim elemanı yetiştirme, liyakat ve kadro politikaları, yükseköğretimde insan kaynağı planlaması

Kaynakça

Arı, A. (2007). Üniversite öğretim elamanlarının sorunları. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(17), 65-74.

Arslan, C. (2017). Gelişmiş ülkelerde akademik kariyer ve doçentlik kriterleri. In Book Of Abstracts of the 9th Conference of the International Society for the Social Sciences of Sport.

Bakır, H. ve Eroğlu, E. (2019). Esnek ve güvencesiz çalışma bağlamında Türkiye’de araştırma görevlisi olmak. Çalışma ve Toplum, 1, 155-178.

Bozan, M. (2012). Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 4(2), 177-187.

Bozkurt, S. (2012). Örgütsel demokrasiyi ve akademik özgürlüğü benimseme ve Türkiye’de uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çolak, E. (2015). Akademide güvencesiz çalışma: Araştırma görevlilerinin deneyimleri. ViraVerita E-Dergi, 1(2), 23-44.

Demir, E., Demir, C. G., ve Özdemir, M. Ç. (2017). Akademik yükseltme ve atama sürecine yönelik öğretim üyesi görüşleri. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 7(1), 12-23.

Doğan, D. (2013). Yeni kurulan üniversitelerin sorunları ve çözüm önerileri. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3(2), 108-116.

Durmaz, N. (2017). Akademik prestij: 50/d’li araştırma görevlileri. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 72(4), 945-975.

Gök, M. (2015). Türkiye’de lisansüstü eğitim, araştırmacı sayısı, araştırma görevlileri sorunları ve çözüm önerileri. Yükseköğretim Dergisi, 5(2), 57-64.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Günay, D. (2011). Türk yükseköğretiminin yeniden yapılandırılması bağlamında sorunlar, eğilimler, ilkeler ve öneriler. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1(3), 113-121.

Karakütük, K. (1989). Türkiye’de lisansüstü öğretim, sorunları ve çözüm önerileri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 505-528.

Karakütük, K., Tunç, B., Özdem, G. ve Bülbül, T. (2008). Eğitim fakültelerinin öğretim elemanı profili. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını: Ankara.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Şenses, F. (2007). Uluslararası gelişmeler ışığında Türkiye Yükseköğretim Sistemi: Temel eğilimler, sorunlar, çelişkiler ve öneriler. Economic Research Center Working Papers in Economics, 7(5), 1-32.

Tunç, B. (2007). Akademik unvan olgusu akademik yükseltme ve atama sürecinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bilgi Ekonomisinin Gelişimi ve Türk Eğitim Sistemine Yansımaları: Ar-Ge, Yükseköğretim ve Yapay Zeka Perspektifinden Bir Analiz

Dila Can ¹& Yusuf Günaydın ²

¹ Türkçe Öğretmenliği, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

² Türkçe Öğretmenliği, Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Bilgi temelli ekonomi, bilginin ekonomik ve insani kalkınma için etkili bir biçimde kullanıldığı ekonomik bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Bilgi, öğrenme, araştırma ve gözlem yolu ile elde edilen gerçek; insan zekasının çalışması sonucu ortaya çıkan düşünce ürünü; verinin anlam kazanmış biçimidir (TDK, 2023). Bu kavram, literatürde "Yeni Ekonomi", "E-Ekonomi" veya "Dijital Ekonomi" gibi isimlendirmelerle de anılmakta olup, modern elektronik temelli bilişim teknolojilerinin gelişme ve yayılmasıyla ortaya çıkan ekonomik ortamı ifade etmektedir (Tapscott, 1995, Akt: Akın, 2005). Dünya Bankası'nın (1993) tanımına göre, bilgi temelli ekonomi; enformasyon arzının ve işlem kapasitesinin yüksek düzeylere ulaştığı, ağlar aracılığıyla enformasyonun yayılma hızının arttığı ve kamu ile özel sektörün, enformasyon ve iletişim teknolojileri (EİT) temelli olarak yeniden yapılandığı ekonomik sistemler için kullanılan genel bir ifadedir. Bilgi ekonomisi modelinin temel özellikleri, hizmet üretiminin ön plana çıkması, krediye dayalı sisteme geçilmesi, küreselleşme ve kurumsallaşma, teknoloji kullanımı, dijitalleşme, sanal ekonomi ve sanal piyasaları ortaya çıkarma, sürdürülebilir ve yenilikçi olma, hız ve dinamiği içermesidir (Şahin, 2001; Dura Atik, 2002; Akın, 2001; Kazgan, 1997).

Bilgi ekonomisini diğer ekonomik modellerden ayıran temel unsur; sektör yapısında, mesleklerde ve teknoloji kullanım biçimlerinde görülen dönüşümlerdir. Sanayi ekonomilerinde öncelikli olarak iş gücü, hammadde, enerji ve üretim kapasitesi öne çıkarken, bilgi ekonomisi iş gücü, hammadde ve enerjiyi bilgi ve teknoloji aracılığıyla dönüştürür. Bu bağlamda bilgi temelli ekonomi, mevcut potansiyeli işleyip değer yaratma yeteneğini temsil eder. Bilgi ekonomisinde, kuruluşların en değerli kaynağı; emek, doğal kaynaklar ve sermayeden çok, insan zihninde üretilen bilgidir (Tapscott, 1998; Özsağır, 2013). Örneğin, Microsoft gibi bilgi ekonomisi işletmeleri, maddi varlıklar yerine insan kaynaklarını temel üretim gücü olarak kullanmakta olup, bu durum sanayi ekonomilerinde kol gücünün ön planda olmasına karşın, bilgi ekonomilerinde beyin gücünün belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Singapur'un 1997'de bilgi temelli ekonomiye geçişi, PISA başarılarına, dünya çapında üniversitelere ve finans merkezlerine yol açmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Teorik çerçeve, bilgi temelli ekonomi ve eğitim sistemi ilişkisini beşeri sermaye teorisi üzerinden ele almaktadır. Beşeri sermaye teorisi, eğitimi ekonomik büyümenin anahtarı olarak görmekte olup, Becker (1964) göre, kişilerin eğitim yoluyla edindikleri bilgi ve beceriler, verimliliklerini arttırarak marjinal ürün değerlerini yükseltmekte ve daha yüksek kazançlar elde etmelerini sağlamaktadır (Öztürk, 2005). Eğitim, ulusal kalkınmanın ekonomik, siyasal ve sosyal boyutlarını etkilemekte olup, Shultz’a göre eğitime yapılan yatırım fiziksel sermayeye yapılandan 3.5 kat daha etkilidir (Erdoğan, 2010). Çağdaş bilgi temelli toplumlarda üniversiteler, ekonomik büyümenin sağlanmasında kritik öneme sahip hale gelmiştir; bilgi yönetimi, Ar-Ge faaliyetleri ve sanayi işbirlikleri yoluyla inovasyon teşvik edilmektedir (Valero ve Reenen, 2019; Nejinaru ve Prelipcean, 2017).

Araştırma boşluğu, bilgi temelli ekonominin Türk eğitim sistemine yansımalarında yatmaktadır. Türkiye’de bilgi ekonomisi ve eğitim ilişkisini inceleyen çalışmalar sınırlıdır; örneğin, Sakız (2017) ve Terzi (2006) gibi makaleler bu ilişkiyi araştırmış sa da güncel verilerle küresel karşılaştırmalar eksik kalmaktadır. Özellikle 2025 yılında bilgi çağından yapay zeka çağına geçiş sürecinde, Türkiye’nin eğitim sisteminin bilgi üretimi ve istihdamındaki rolü yeterince değerlendirilmemiştir. Bu çalışma, Singapur örneğinden esinlenerek, bilgi temelli ekonominin eğitimdeki yansımalarını incelemekte olup şu hedefleri benimsemektedir: Bilgi ekonomisi çağında Türkiye’deki bilgi üretiminin bilgi toplumu yapısını karşılayıp karşılamadığını belirlemek, Türkiye’nin küresel durumunu değerlendirmek, eğitim ve yükseköğretimde bilgi ekonomisinin istihdam düzeyini analiz etmek ve bir sonraki aşamada öğrencilerin nasıl yetiştirilmesi gerektiğine dair öneriler sunmak. Bu kapsamda problem durumu şu soruları içermektedir:

Bilgi ekonomisi çağında Türkiye’deki bilgi üretiminin sonuçlarının bilgi toplumu yapısını karşıladığına yönelik hangi göstergeler mevcuttur?

Bilgi çağının son dönemlerinde Türkiye’nin küresel durumu nedir?

Eğitim ve yükseköğretim kurumlarında bilgi ekonomisinin istihdamı ne düzeydedir?

Bilgi ekonomisinin sonuçlarına göre, bir sonraki aşamada öğrenciler nasıl yetiştirilmelidir?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma modelleri arasından temel nitel araştırma kapsamında yürütülmüştür. Nitel araştırma, bir şemsiye terimdir ve tanımlamaya, çözmeye, yorumlamaya ve anlamla ilgili terimlere ulaşan teknikleri kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Temel nitel araştırma, teorik çerçevenin eğitim, sağlık, sosyal hizmetler, danışma, ticaret gibi uygulamalı alanlarda en yaygın nitel araştırma türü olan “temel ve yorumlayıcı” çalışmadır. Bu tür araştırmanın temel özelliği, bireylerin gerçeği, sosyal dünyalarıyla etkileşim içinde nasıl inşa ettiği üzerine yoğunlaşmasıdır. İnşa etmek bu yüzden temel nitel araştırmanın altında yatmaktadır. Temel nitel araştırmalar tüm disiplin alanlarında ve



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

pratikte uygulama alanlarında görülebilir (Merriam, 2013). Bu çalışma, ekonomi modelleri ve eğitim sistemi olarak iki temel disiplinde incelenmekte olup, bu iki disiplinin birbiri ile ilişkisi göstergelerle ortaya koyulmuştur.

Verilerin toplanması ve analizi, temel nitel araştırmada görüşmeler, gözlemler ya da doküman analiziyle gerçekleştirilmektedir. Bütün nitel veri analizleri öncelikli olarak tümevarımsaldır ve karşılaştırmalıdır. Verileri işleme süreci, tümevarımsal şekilde başlasa da tümdengelimsel düşünme, analiz ilerlerken önemli bir rol oynar (Cresswell ve Cresswell, 2021; Merriam, 2013). Bu araştırmada veriler doküman analizi ile toplanmıştır. Tüm veriler internet ortamında yayınlanan istatistik ve sıralamalardan elde edilmiştir. Dokümanlar, öncelikle TÜİK ve TÜBİTAK’tan alınarak Türkiye’nin 2000-2023 arasındaki ilerlemesi kendi içinde karşılaştırılmıştır. TÜİK ve TÜBİTAK’ın yayınladığı “Ar-Ge Harcamalarının GSYİH İçerisindeki Payı”, “Sektörler Bazında Ar-Ge Harcamaları Oranı” ve “Tam Zaman Eşdeğer Ar-Ge İnsan Kaynağı” tabloları kullanılmıştır.

Bir diğer veri kaynağı, Türkiye’nin dünyadaki sıralaması, diğer ülkelerdeki durumların gözlemlenmesi ve uluslararası karşılaştırmaların yapılması için Küresel Bilgi İndeksi (2024) verileridir. Küresel Bilgi İndeksi (Global Knowledge Index, 2024), UNDP (United Nations Development Programme) ve MBRF (Mohammed bin Rashid Al Maktoum Knowledge Foundation) iş birliği ile hazırlanan, dünyadaki ülkelerin ekonomik ve eğitim verilerinin karşılaştırıldığı bir rapordur. Bilgi ekonomisi hakkında OECD verilerinin sınırlı olması nedeniyle, 141 ülkenin eğitim durumlarını ve ekonomik başarılarını 6 alt madde ile karşılaştıran Küresel Bilgi İndeksi verileri tercih edilmiştir: İlköğretim ve ortaöğretim, mesleki ve teknik eğitim, yükseköğretim, araştırma kalkınma ve yenilik, bilişim ve iletişim teknolojileri, ekonomi.

Verilerin yorumlanması, temel nitel araştırmada bütün yorumun araştırmacının, katılımcının ilgilendiği fenomeni anlamasıdır. Nitel verilerin yorumlanmasında bütün bilgilerin özetlenmesi, bulguların literatür ile karşılaştırılması, bulguların kişisel bakış açısı ile tartışılması ve sınırlılıkların ve ileriki araştırmaların belirlenmesi aşamalarını içerir (Cresswell ve Cresswell, 2021; Merriam, 2013). Bu araştırmanın sonucunda yapılan yorumlar, hem veri ve istatistikler ışığında hem de alan yazındaki tartışmalar göz önünde bulundurularak harmanlanan yorumlardır. Geçerlik ve güvenirlik için üçgenleme, uzman incelemesi, araştırmacının konumu ve denetleme teknikleri kullanılmıştır; örneğin, UNDP ve MBRF (2024) verileri, TÜİK ve TÜBİTAK tabloları ile uzman görüşleri entegre edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bilgi temelli ekonomi, Türkiye’de geçmişteki düşük seviyelerden kayda değer ilerlemeler kaydetmiş olsa da, GSYİH içindeki Ar-Ge payının %1.4 düzeyinde kalması ve Küresel Bilgi İndeksi 2024 sıralamasında 59. konumda yer alması, eğitim sisteminin dönüşümündeki yetersizlikleri ortaya koymaktadır. Ar-Ge faaliyetleri özel sektörün %65’lik payıyla baskınlaşırken, yükseköğretim



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sektörünün %30'a gerilemesi, eğitim kurumlarının temel araştırma ve yenilik üretimi arasındaki kopukluğu vurgulamaktadır. Eğitim, bilgi temelli ekonominin temel taşıyıcısı olarak, bireyleri bilgi üreticisi haline getirme sorumluluğunu üstlenmelidir; ancak üniversite öncesi eğitim indeksinin 68.0 gibi orta seviyede kalması, temel becerilerin yenilik odaklı gelişimine yönelik yatırımların eksikliğini işaret etmektedir.

Yapay zekanın iş piyasasındaki etkisi, bilgi ekonomisinin eğitime yansımalarını dönüştürmekte olup, giriş seviyesi işlerin %36 azalması (Indeed Hiring Lab, 2025) ve işten çıkarmaların %140 artması (%49 yapay zeka bağlantılı, Challenger, Gray & Christmas, 2025), eğitim reformlarının disiplinler arası yaklaşımlara odaklanmasını gerektirmektedir. Türkiye'de Ar-Ge insan kaynağının 291 tam zaman eşdeğere yükselmesi olumlu olsa da yükseköğretimdeki düşüş, üniversite-sanayi işbirliklerinin kurumsallaştırılması ve STEM odaklı müfredatların güçlendirilmesi ihtiyacını vurgulamaktadır. Gelecekte, eğitim sisteminin sürekli yenilenmesi, bilgi toplumuna geçişi hızlandırarak küresel rekabette üstünlük sağlayabilir; aksi takdirde, yapay zeka gibi teknolojilerin yıkıcı etkileri eşitsizlikleri derinleştirebilir.

Anahtar Kelimeler: bilgi ekonomisi, eğitim, araştırma ve geliştirme

Kaynakça

- Akın, H. B. (2005). Yeni ekonomi: Strateji, rekabet, teknoloji yönetimi. Çizgi Yayınevi.
- Becker, G. S. (1964). İnsani sermaye: Eğitim özelinde teorik ve ampirik bir analiz (3. baskı). Columbia University Press. (Orijinal yayın tarihi 1964)
- Challenger, Gray & Christmas. (2025). Temmuz 2025 işten çıkarma raporu. <https://www.challengergray.com/press/press-releases>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (H. Özcan, Çev.). Eğiten Kitap. (Orijinal yayın tarihi 2018)
- Dura, C., & Atik, H. (2002). Bilgi toplumu, bilgi ekonomisi ve Türkiye. Literatür Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2010). Eğitim bilimleri: Türk milli eğitim sistemi, eğitim tarihi, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, eğitim ekonomisi. Kitap Matbaacılık.
- Hiring Lab. (2025, Haziran 17). Sorumlu yapay zeka işlerinin yükselişi. <https://www.hiringlab.org/2025/06/17/the-rise-of-responsible-ai-jobs/>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kazgan, G. (1997). Küreselleşme ve yeni ekonomik düzen: Ne getiriyor? Ne götürüyor? Nereye gidiyor? Altın Kitaplar.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Özsağır, A. (2013). Bilgi ekonomisi. Seçkin Yayıncılık.

Öztürk, N. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. Sosyoekonomi, 1(1), 27-44.

Sakız, B. (2017). Bilgi ekonomisi kurma yolunda Türkiye: Yenilik, bilgi ve iletişim teknolojileri ve eğitim. 2nd World Conference on Technology, Innovation and Entrepreneurship (s. 253-261). Pressacademia. <https://doi.org/10.17261/Pressacademia.2017.597>

Şahin, N. (2001). Açılış konuşması. A. Tarhan (Ed.), Yeni ekonomi el kitabı. T.C. Merkez Bankası Yayınevi.

Tapscott, D. (1998). Dijital ekonomi (E. Koç, Çev.; A. Buğdaycı, Ed.). Koç Sistem Yayınları.

Terzi, M. (2006). Bilgi temelli ekonomi ve eğitim sistemi. <https://hdl.handle.net/11511/93137>

TÜBİTAK. (2024). Ulusal bilim, teknoloji ve yenilik istatistikleri. <https://tubitak.gov.tr/tr/kurumsal/politikalar/bty-istatistikleri>

TÜİK. (2023). Araştırma-geliştirme faaliyetleri araştırması. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Arastirma-Gelistirme-Faaliyetleri-Arastirmasi-2023-53803>

Türk Dil Kurumu. (2023). Türkçe sözlük. Türk Dil Kurumu Yayınları.

United Nations Development Programme Regional Bureau for Arab States (UNDP RBAS) ve Mohammed bin Rashid Al Maktoum Knowledge Foundation (MBRF). (2024). Küresel bilgi endeksi 2024: Metodoloji. https://knowledge4keyboard_arrow_right

Valero, A., & Van Reenen, J. (2019). Üniversitelerin ekonomik etkisi: Küresel kanıtlar. Economics of Education Review, 68, 53-67. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.09.001>

World Bank. (1993). Türkiye: Bilişim ve ekonomik modernizasyon raporu. World Bank.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Metalaşan Eğitim Söyleminin Dijital Yansımaları: Özel Okulların Instagram Postları Üzerine Göstergebilimsel Bir İnceleme

Faruk Saylık

Eğitim Yönetimi, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Günümüz eğitim sistemleri, kapitalist üretim ilişkilerinin işleyişiyle paralel biçimde bireycilik, rekabet ve “başarılı olanın öne geçmesi” ilkelerini merkeze almaktadır. Bu yapı, bir yandan bireylerin kişisel yetenek ve farklarına dayalı yarışmacı değerleri toplumsallaştırırken, diğer yandan sistemin iç dinamiklerindeki ekonomik ve kültürel eşitsizlikleri yeniden üreten bir mekanizma olarak işlemektedir (Ünal ve Özsoy, 1999). Neoliberal eğitim politikalarının etkisiyle eğitim kurumları giderek daha fazla piyasa aktörleri gibi davranmakta ve öğrenci/veli tercihlerine hitap eden tanıtım stratejileri geliştirmektedir. Bu bağlamda sosyal medya—özellikle Instagram—kurumların görünürlüğünü artırmada, tercih süreçlerini yönlendirmede ve marka imajı oluşturmada başat bir mecra hâline gelmiştir. Fiske (2003), iletişimi yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda kültürel anlamların üretildiği bir alan olarak ele alırken; Barthes (2011) ise gündelik göstergelerin ideolojik anlamları “doğallaştırma” işlevine dikkat çeker. Bu iki yaklaşım birlikte ele alındığında, eğitim kurumlarının medya ve reklam araçları aracılığıyla nasıl “doğal”, “meşru” ve “arzulanır” kimlikler inşa ettiklerini çözümlemeye kuramsal bir çerçeve sunmaktadır.

Türkiye’de hem özel (vakıf) üniversiteler hem de K12 (Anaokulundan 12. sınıfa kadar) düzeyinde faaliyet gösteren kolejler, sosyal medyada özellikle afiş/poster tarzı paylaşımlarla burs/kayıt, sınav başarısı, uluslararası sıralama, kültürel-sportif etkinlik gibi temaları görünür kılmaktadır. Bu tür görseller yalnızca bilgilendirici değil; aynı zamanda ideolojik anlamlar taşıyan pazarlama araçlarıdır. Nitekim Saylık’ın (2016) çalışmasında, basılı medya reklamlarında eğitimin bir tüketim nesnesi olarak temsil edildiği ve slogan, renk, sembolik öğeler üzerinden başarı, marka değeri, ayrıcalık gibi kavramların yeniden inşa edildiği görülmektedir. Bu çalışma, söz konusu çözümlemeyi 2024–2025 döneminde dijital mecra bağlamında yeniden ele almayı ve Instagram afişleri üzerinden metalaşma söyleminin güncel görsel-ideolojik kodlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca analiz yalnızca poster/afiş biçimindeki durağan paylaşımlarla sınırlı tutulacak; reels, video ve hikâyeler kapsam dışı bırakılacaktır. Reuters Institute’un (2025) verilerine göre, Türkiye’de kullanıcıların %64’ü Instagram’ı günlük olarak kullanmakta, %40’ı ise platformu haber veya bilgi kaynağı olarak görmektedir. Bu oranlar, geleneksel mecralardaki düşüşün yerini sosyal ağların aldığını göstermektedir (Reuters



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Institute, 2025, s. 42). Bu bağlamda, dijital ortamların kamusal iletişimde merkezi konuma yükselmesi, eğitim kurumlarının pazarlama stratejilerini sosyal medya etkileşimine dayalı biçimde yeniden yapılandırmalarını beraberinde getirmiştir.

Uluslararası literatür, sosyal medyanın üniversite tercihlerinde etkili olduğunu göstermektedir. Tomaszewicz ve Chraçhol-Barczyk (2024) Polonya’da yürüttükleri araştırmada, öğrencilerin sosyal medya platformlarından edindikleri bilgilerin üniversite tercihlerini dolaylı biçimde etkilediğini, özellikle profesyonel yönetilen hesapların marka güvenini artırdığını belirtmiştir. Benzer biçimde Ghani, Nawi ve Husain (2023) Malezya örneğinde özel üniversitelerin sosyal medya varlığı ile itibarı arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Benzer biçimde, Öztürk ve Yurtsever (2023) de Türkiye’deki en fazla takipçiye sahip on vakıf üniversitesinin Instagram gönderilerini grafik tasarım ilkeleri, tipografi, renk kullanımı ve bütünlük ilkesi açısından incelemiş; paylaşımların hedef kitleye ulaşmada tasarım bütünlüğü ve dikkat çekicilik bakımından önemli rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, Türkiye’deki özel okullar ve vakıf üniversitelerinin Instagram kullanımlarını incelemeyi kuramsal ve ampirik olarak gerekçelendirmektedir. Bu çerçevede, araştırmanın problemi 2024–2025 döneminde toplam takipçi sayısı 70.000+ olan kurumların Instagram postları aracılığıyla hangi anlam ve söylemleri ürettiklerini ve bu söylemlerin eğitimin neoliberal/metalaşmış mantığını nasıl yeniden ürettiğini ortaya koymaktır. Metinde ayrıca CTA (Call to Action / eyleme çağrı) ifadeleri (ör. “Şimdi başvuru”, “Detaylı bilgi al”) kullanıcıyı bir eylem öznesi/tüketici olarak konumlandıran ikna edici dilsel-görsel göstergeler olarak ele alınacaktır.

Araştırmanın amacı, eğitim kurumlarının sosyal medyadaki görünürlük pratiklerini çözümleyerek, piyasa mantığının eğitimi nasıl şekillendirdiğini ve bu sürecin dijital mecralarda nasıl temsil edildiğini ortaya koymaktır. Araştırmanın temel amacı şu sorular etrafında şekillenmektedir:

1. Özel okullar ve vakıf üniversiteleri, Instagram afişlerinde hangi anlamları ve ideolojik söylemleri üretmektedir?
2. Bu görsellerde eğitimin metalaşması nasıl temsil edilmektedir?
3. CTA (Call to Action – eyleme çağrı) ifadeleri, kullanıcıyı nasıl konumlandırmaktadır?

Yöntem

Bu araştırma, göstergebilimsel çözümleme yöntemine dayalı olarak tasarlanmıştır. Barthes’ın (1993) yaklaşımı doğrultusunda, afişlerdeki metin ve görseller düz (denotatif) ve yan (konotatif) anlam düzeylerinde incelenecektir. Barthes’ın (1990) S/Z adlı çalışmasında sınıflandırdığı aksiyon, hermeneutik, kültürel, semantik ve sembolik kodlar, çözümlemede temel alınacaktır. Bu kodlar aracılığıyla eğitim kurumlarının paylaşımlarında başarı, marka değeri ve ayrıcalık gibi temaların nasıl ideolojik biçimde üretildiği incelenecektir. Ayrıca Fiske’nin (2003) kültürel kodlar yaklaşımı doğrultusunda, renk, tipografi ve CTA (Call to Action) ifadeleri gibi öğeler, izleyicinin kültürel



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bağlamı içinde anlam kazanan göstergeler olarak değerlendirilecektir. Bu çerçeve, dijital afişlerdeki söylemlerin hem metinsel hem de kültürel düzeyde çözümlemesine olanak sağlamaktadır.

Evren/Örneklem

2024–2025 döneminde Instagram’da aktif olarak paylaşım yapan ve toplam takipçi sayısı 70 binin üzerinde olan 7 vakıf üniversitesi (İstanbul Medipol, Bahçeşehir, İstanbul Aydın, Koç, Yeditepe, Bilgi, Üsküdar) ve 4 kolej (Bahçeşehir Koleji, TED, Bilfen, Doğa) araştırma kapsamına alınacaktır.

Veri Toplama

Her kurumun resmî Instagram hesabındaki 2024–2025 yılına ait poster/afiş tarzı görseller derlenecek; reels, videolar ve hikâyeler dışarıda bırakılacaktır. Her kurum için tarih, tema, slogan, görsel özellikler ve CTA unsurları içeren bir CSV (Comma-Separated Values) dosya formatında katalog oluşturulacaktır.

Analiz Süreci

1. Düz Anlam Analizi: Metinlerdeki doğrudan göstergeler (Örneğin; “%40 burs”, “Tercih günleri başladı”vb.).
2. Yan Anlam Analizi: Başarı, burs, marka, aidiyet gibi kavramların ima ettiği kültürel-ideolojik çağrışımlar.
3. Mit/Söylem Çözümlemesi: Eğitimin bireysel yatırım olarak konumlanması ve öğrencinin “müşteri” olarak temsil edilmesi.

CTA Unsurları: Afişlerde yer alan “Şimdi başvuru”, “Detaylı bilgi al”, “Tercihini hemen yap” gibi ifadeler, kullanıcıyı eyleme yönlendiren metin-görsel birleşimi olarak kodlanacaktır. CTA’lar, neoliberal pazarlama dilinde tüketici davranışı oluşturan birer ikna aracı olarak değerlendirilir (Tomaszewicz & Chrachol-Barczyk, 2024, s.75). Henüz veriler toplanmamış olmakla birlikte, analiz sürecinin NVivo gibi nitel veri yazılımlarıyla desteklenmesi ve temaların (burs, başarı, marka, aidiyet, CTA) frekans dağılımının çıkarılması planlanmaktadır. Daha sonra her kurum için belirlenen afişler, CSV formatında kataloglanarak, görsel panel PDF’leri hazırlanacak ve temsili örnekler üzerinden bulgular sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma tamamlandığında, vakıf üniversitelerinin afişlerinde uluslararası sıralama, marka değeri ve burs vurgularının; kolejlerin afişlerinde ise LGS başarısı ve şampiyonluk söylemlerinin ön planda olması beklenmektedir. Bulguların, neoliberal söylemin eğitim alanına taşıdığı rekabetçi piyasa



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

mantığı ile bireysel yatırım anlayışının, dijital afişler aracılığıyla yeniden üretildiğini ortaya koyması beklenmektedir.

Instagram afişlerinde kullanılan CTA (Call to Action) benzeri ifadelerin, öğrenci ve veliyi birer “müşteri” konumuna yerleştiren bir söylem kurduğu; bu tür söylemlerin ise eğitimin metalaşmasını görsel düzeyde pekiştirdiği öngörülmektedir (Saylık, 2016; Apple, 2006). Araştırmayla, Türkiye’deki neoliberal eğitim dönüşümünün dijital yansımalarının incelenmesi ve bu konuda literatüre katkı sunulması hedeflenmektedir.

Bildirinin özgün katkısı, eğitim kurumlarının sosyal medyada afiş/poster kullanımlarını sistematik biçimde analiz ederek, eğitimde piyasa mantığının dijital ortamlardaki görünürlüğünü tartışmaya açmasıdır.

Anahtar Kelimeler: neoliberal eğitim politikaları, sosyal medya, okul seçimi, eğitim pazarlaması, Instagram postları

Kaynakça

Apple, M. W. (2006). Educating the “Right” Way: Markets, Standards, God, and Inequality. New York, NY: Routledge.

Barthes, R. (1990). S/Z (R. Miller, Trans.). Oxford: Blackwell Publishing. (Original work published 1970)

Barthes, R. (1993). Göstergebilimsel serüven (M. Rifat ve S. Rifat, Çev.). İstanbul: YKY

Barthes, R. (2011). Çağdaş söylenler (T. Yücel, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.(1957).

Fiske, J. (2003). İletişim Çalışmalarına Giriş (S. İrvan, Çev.). İstanbul: Bilim ve Sanat.

Ghani, M. R. A., Nawi, W. N. F. W. M., & Husain, R. (2023). Social media impact on university reputation and enrollment: An empirical investigation of online presence and student choices. I-iECONS e-proceedings, 379-392.

Öztürk, M. S., & Yurtsever. (2023). Universities’ use of Instagram in the context of graphic design. In M. Demirbilek, M. S. Ozturk, & M. Unal (Eds.), Proceedings of ICSES 2023 – International Conference on Studies in Education and Social Sciences (pp. 841–850). Antalya, Türkiye: ISTES Organization.

Saylık, F. (2016). Eğitim, medya ve ideoloji: Eğitim kurumları reklamlarının göstergebilimsel incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Tomaszewicz, A., & Chra chol-Barczyk, U. (2024). The Influence of Social Media on the Choice of a University. *European Research Studies Journal*, 27(2), 67–77.

Reuters Institute for the Study of Journalism. (2025). *Digital News Report 2025*. Oxford University.

 nal, L. I. ve  zsoy, S. (1999). Modern Türkiye'nin Sisypheos miti: "Eğitimde fırsat eşitliği". F. Gök (Ed.). *75 Yılda eğitim* (s. 39-72). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Sosyal Tarih Vakfı Yayınları.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Reframing Lifelong Learning in the Age of Artificial Intelligence: A Policy Analysis of Türkiye

Gökçe Güvercin-Seçkin

Educational Sciences, Educational Policy, Lifelong Learning, İstanbul Medipol University

Problem Statement

The rapid incorporation of artificial intelligence (AI) into Türkiye's education and innovation strategies is reshaping the discourse of lifelong learning (LLL). Within this transformation, LLL has evolved from a framework centered on adult education and skill renewal to a multidimensional construct encompassing AI literacy, digital adaptability, and data-informed learning as core components of national competitiveness and social participation (Holmes et al., 2022; UNESCO, 2023). This reconfiguration, however, introduces conceptual and structural challenges that call for systematic, evidence-based analysis of policy language, priorities, and values.

Key national documents The National Artificial Intelligence Strategy (2021–2025), the 12th Development Plan (2024–2028), the Education Artificial Intelligence Policy Document and Action Plan (2025–2029), and the TÜBİTAK Science, Technology, and Innovation Strategy (2023–2028) signal a deliberate policy alignment between AI and LLL (Republic of Türkiye Ministry of Industry and Technology, 2021; Presidency of Strategy and Budget, 2023; Ministry of National Education [MoNE], 2025; TÜBİTAK, 2023). These texts promote lifelong learning as an engine of human capital development, economic growth, and digital transformation. Yet, the dominance of productivity and employability narratives risks obscuring other vital dimensions of lifelong learning, including personal agency, social inclusion, and ethical engagement (Milana, Tronca, & Klatt, 2020; Rubenson, 2015).

Despite the strategic importance of these initiatives, Türkiye's policy ecosystem exhibits fragmented coordination across institutional actors. Professional development programs for teachers and adult educators—who play a pivotal role in operationalizing AI-supported learning—remain mostly instrumental and technology-oriented, with limited emphasis on ethical reasoning, pedagogical innovation, and human-centered design (Bayly-Castañeda, Ramírez-Montoya, & Morita-Alexander, 2024; Ahn, 2024). Furthermore, accessibility gaps linked to regional, socioeconomic, and gender inequalities persist, shaping uneven participation in AI-mediated learning ecosystems (OECD, 2023; UNESCO, 2023).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

A crucial limitation concerns the lack of empirical insight into how these policy documents linguistically construct lifelong learning and what semantic patterns underpin their strategic orientations. While conceptual frameworks exist, the discursive mechanisms, that is, the frequency, co-occurrence, and sentiment structures through which LLL and AI are connected, have not yet been systematically analyzed using computational tools.

Therefore, this study employs qualitative document analysis supported by natural language processing (NLP) in RStudio to uncover the latent and explicit representations of lifelong learning within Türkiye's AI-related policies. By examining conceptual clusters, thematic priorities, and underlying value orientations, the research aims to generate a data-informed understanding of how Türkiye's national discourse positions AI within the broader vision of lifelong learning and human development.

Aim of the study

The study aims to systematically analyze how Türkiye's national education, innovation, and digital transformation policies conceptualize and linguistically construct lifelong learning in the context of artificial intelligence. Using qualitative document analysis integrated with natural language processing (NLP) techniques in RStudio, the research seeks to uncover the discursive patterns, and thematic clusters through which AI and LLL are connected in official policy texts.

Research Questions

- How do Türkiye's national policy documents linguistically construct and conceptualize lifelong learning (LLL) in the context of artificial intelligence (AI)?
- Which dominant policy narratives and thematic clusters emerge from the textual analysis of Türkiye's AI and education-related policy documents?
- How are implementation mechanisms—such as teacher professional development, digital infrastructure, and governance structures—represented and prioritized in these policy texts?
- To what extent do the documents reflect inclusiveness, accessibility, and ethical dimensions within AI-mediated lifelong learning?

Method

This study adopts qualitative document analysis design supported by computational text analysis techniques in RStudio. The purpose is to systematically examine how Türkiye's national policy documents frame lifelong learning in relation to artificial intelligence, focusing on conceptual patterns, value orientations, and implementation strategies. Document analysis enables the identification of both manifest content (explicit statements) and latent content (underlying meanings) within policy texts (Bowen, 2009).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Data Sources

The corpus consists of five primary policy documents published between 2021 and 2025:

1. Republic of Türkiye Ministry of Industry and Technology. (2021). Ulusal yapay zekâ stratejisi (2021–2025) (National Artificial Intelligence Strategy, 2021–2025) [PDF]. (Republic of Türkiye Ministry of Industry and Technology, 2021).
2. Presidency of Strategy and Budget. (2023). On İkinci Kalkınma Planı (2024–2028) (Twelfth Development Plan, 2024–2028). Republic of Türkiye. (Presidency of Strategy and Budget, 2023).
3. Ministry of National Education (MoNE). (2025). Eğitimde yapay zekâ politika belgesi ve eylem planı (2025–2029) (Education Artificial Intelligence Policy Document and Action Plan, 2025–2029) [PDF]. Republic of Türkiye Ministry of National Education, Directorate General for Innovation and Educational Technologies (YEĞİTEK). (Ministry of National Education [MoNE], 2025).
4. TÜBİTAK. (2023). Türkiye Bilim, Teknoloji ve Yenilik Stratejisi (2023–2028) (Science, Technology and Innovation Strategy of Türkiye, 2023–2028). (TÜBİTAK, 2023).

Documents were selected based on official status, explicit relevance to AI and learning, and temporal proximity to current digital transformation policies.

Analytical Procedure

The analysis followed a hybrid workflow combining thematic coding and NLP-assisted text mining in RStudio. After text preprocessing (tokenization, lemmatization, and stop-word removal using tidytext and quanteda packages), word frequency and co-occurrence networks were generated to identify dominant policy concepts (e.g., “skills,” “ethics,” “innovation,” “inclusion”). Sentiment and topic modeling analyses (stm and textmineR packages) were applied to detect latent themes and policy discourses.

Parallel to computational analysis, a deductive–inductive coding process was carried out on cleaned texts. Deductive codes were drawn from prior frameworks on LLL and AI governance (Milana & Klatt, 2020; Holmes et al., 2022; OECD, 2023). Inductive codes were then added to capture unique patterns specific to the Turkish context.

Trustworthiness and Validation

Credibility will be enhanced through cross-validation between computational outputs and manual thematic interpretation. Dependability was supported by maintaining an R Markdown audit trail



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

documenting preprocessing, code application, and model outputs. Confirmability was ensured by grounding all interpretations in reproducible text evidence.

Expected/Temporary Results

It is anticipated that the findings will demonstrate how Türkiye's national policy discourse increasingly links lifelong learning (LLL) with the goals of digital transformation and artificial intelligence (AI). Preliminary expectations suggest that AI will be framed as both a technological enabler of continuous learning and a strategic instrument for national competitiveness. The linguistic and computational analyses are expected to reveal frequent co-occurrence of terms such as skills, innovation, productivity, and digital transformation, indicating an economically oriented interpretation of lifelong learning.

Conversely, concepts related to ethics, equity, participation, and human-centered development may appear less prominent, signaling a potential imbalance between technological advancement and inclusive learning values. NLP-assisted topic modeling is likely to identify clusters reflecting three overarching domains: (1) human capital and employability, (2) teacher and institutional capacity building, and (3) governance and digital infrastructure.

Overall, the study is expected to produce an empirical, data-driven representation of how lifelong learning is discursively constructed within Türkiye's AI-related policy landscape, providing a foundation for future evaluation of inclusiveness, coherence, and sustainability in national education and innovation strategies.

Keywords: artificial intelligence, lifelong learning, policy analysis, Türkiye, document analysis, RStudio; education policy

References

- Ahn, H. Y. (2024). AI-powered e-learning for lifelong learners: Impact on performance and knowledge application. *Sustainability*, 16(19), 9066. <https://doi.org/10.3390/su16209066>
- Bayly-Castañeda, K., Ramírez-Montoya, M.-S., & Morita-Alexander, A. (2024). Crafting personalized learning paths with AI for lifelong learning: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 9, 1424386. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1424386>
- Biesta, G. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/our-work/artificial-intelligence-in-education/>

Milana, M., Tronca, L., & Klatt, G. (2020). European governance in adult education: On the comparative advantage of joining working groups and networks. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(2), 235–261. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20285/pdf/RELA_2020_1_Milana_Tronca_Klatt_European_Governance_in_Adult.pdf

Ministry of National Education (MoNE). (2025). Eğitimde yapay zekâ politika belgesi ve eylem planı (2025–2029) [PDF]. Republic of Türkiye Ministry of National Education, Directorate General for Innovation and Educational Technologies (YEĞİTEK). https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_06/17092340_egitimdeyapayzekapolitikabelgesiveeylemplani202520291.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). Artificial intelligence in education: A policy perspective. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/7d9ff0b3-en>

Presidency of Strategy and Budget. (2023). Twelfth Development Plan (2024–2028). Republic of Türkiye. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-Ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_11122023.pdf

Republic of Türkiye Ministry of Industry and Technology. (2021). Ulusal yapay zekâ stratejisi (2021–2025) [PDF]. <https://bilgem.tubitak.gov.tr/wp-content/uploads/sites/8/TR-UlusalYZStratejisi2021-2025.pdf>

Rubenson, K. (2015). Framing the adult learning and education policy discourse: The role of the organization for economic co-operation and development. In *Global perspectives on adult education and learning policy* (pp. 179–193). London: Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137388254_12

TÜBİTAK. (2023). Science, technology and innovation strategy of Türkiye (2023–2028). https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/2024-10/tubitak_2024-2028_stratejik_plani_1.pdf

UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386694>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Instructional Design Practices of Pre-service Science Teachers in the Context of Education for Sustainable Development

Merve Kocagül Sağlam ¹, Fatma Taşkın Ekici ¹ & Erhan Ekici ¹

¹ Science Education, Pamukkale University

Problem Statement

Factors such as industrialization and population growth have led to severe imbalances in individuals' access to basic needs such as education and healthcare, while also contributing to environmental problems including climate change, deforestation, and biodiversity loss, as well as promoting economic inequalities. In response to these multidimensional global crises, the concept of sustainable development has been adopted as an approach aimed at securing the well-being, peace, and prosperity of present and future generations. Within this framework, Education for Sustainable Development (ESD) has emerged as a newly evolving field of education and a guiding strategy for the successful realization of the principles of sustainable development.

Education for Sustainable Development (ESD) aims to equip individuals with the knowledge, skills, attitudes, and values necessary to make informed and responsible decisions in relation to society, the environment, and the economy, and to take action accordingly (UNESCO, 2020). Central to ESD is the integration of sustainability issues into learning content and the use of student-centered, interactive pedagogies. In this respect, ESD necessitates an update in educators' pedagogical content knowledge to effectively design learning environments aligned with the principles of sustainable development.

The success of ESD depends on the extent to which it is integrated into national education policies, curricula, and teacher education programs (Our World in Data, 2023). Within this context, the present study examines the integration of ESD into teacher education, with a particular focus on pre-service teacher preparation programs. The potential of pre-service teachers to reflect their pedagogical content knowledge related to ESD in their future instructional practices forms the basis of this inquiry.

In international literature, various studies have been conducted to evaluate teacher preparation programs in the context of Education for Sustainable Development (ESD). In their systematic review, Raman et al. (2022) reported that ESD is extensively integrated into teacher education through a variety of approaches. In contrast, Pegalajar-Palomino et al. (2021) highlighted that teacher preparation programs often fall short in equipping pre-service teachers with the professional



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

competencies required for effective ESD implementation. Further supporting this concern, several studies have found that pre-service teachers perceived their teacher preparation programs as insufficiently aligned with ESD (Soto-Solier et al., 2023) and that these programs often lack overall coherence and systematic integration of ESD principles (Nguyen et al., 2022).

Similarly, in the national literature, a limited number of studies evaluating teacher preparation programs from an ESD perspective have concluded that these programs do not fully reflect the ESD paradigm (Bicer & Bulut, 2023). Moreover, numerous studies that indirectly assess ESD within teacher preparation—often through the lens of pre-service teachers’ awareness—have reported that pre-service teachers from various disciplines demonstrated moderate to high levels of awareness of sustainable development (Aydin Gurler, 2023; Demirbas, 2015; Koculu, 2018; Torun, 2024; Ugras & Zengin, 2019). These studies also indicated that environmental courses taken during undergraduate education play a significant role in shaping this awareness (Er Nas & Senel Coruhlu, 2017; Gokmen et al., 2017; Degirmenci & Gul, 2024).

In contrast to these previous studies, the present research adopts a different approach by investigating the effectiveness of teacher preparation programs in terms of ESD not through self-reported data, but through the analysis of lesson plans developed by pre-service teachers—plans that are expected to realistically reflect their current knowledge and skills. In this context, the following question was addressed:

- How are the instructional designs prepared by pre-service science teachers in the context of Education for Sustainable Development?

Method

This study was conducted using document analysis, one of the qualitative research methods. In this context, the primary data source comprised lesson plans prepared by pre-service teachers. These lesson plans were developed by 47 pre-service science teachers enrolled in the Science Teacher Preparation Program at a public university in Türkiye. The analysis of the lesson plans was carried out using the "Instructional Design Rubric for Education for Sustainable Development", developed by the first author. The development of this rubric was informed by UNESCO (2017, 2020) documents.

The rubric evaluates lesson plans across four dimensions—context, competencies, pedagogies, and assessment—through a total of 16 items. Each item is classified into three levels: inadequate, open to development, and advanced. Content validity of the rubric was ensured through expert review, and intra-rater reliability was calculated to assess the consistency of scoring.

In the context of the relevant indicators, pre-service science teachers’ lesson plans were evaluated by assigning 0 points for “inadequate,” 1 point for “open to improvement,” and 2 for “advanced” for each



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

item. Then, total scores were calculated for the sub-dimensions of the rubric, and cluster analysis was performed on these scores using the R program. The characteristics of the obtained clusters were examined using descriptive statistics.

Expected/Temporary Results

Cluster analysis results showed that pre-service science teachers exhibited two different instructional designs. Lesson plans that were below average in all sub-dimensions were classified as beginner, while those that were above average in all sub-dimensions were classified as competent. 84.44% of instructional designs were classified as beginner, while only 15.56% were classified as competent. Various differences as well as similarities regarding sub-dimensions of the rubric were found between two instructional designs. Competent instructional designs included more key competencies, while beginner instructional designs did not include some of the key competencies. However, no clear and direct connection to sustainable development goals was found in either instructional design. User level differences were also found. Although both instructional designs used student-centered pedagogies, competent instructional designs mostly used them at an advanced level while beginner instructional designs used them at open to improvement level. Another finding was that both instructional designs followed formative assessment strategies but differed in terms of providing feedback.

Keywords: education for sustainable development, instructional design, pre-service science teachers, teacher preparation programs

References

- Aydin Gurler, S. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları ve ‘doğal kaynaklar’ kavramına yönelik metaforik algıları. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(2), 364–387. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023372414>
- Bicer, R. & Bulut, B. (2023). Öğretmen eğitiminde sürdürülebilir kalkınma eğitiminin yeri ve onemi (Türkiye örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 215-252. <https://doi.org/10.29299/kefad.1170535>
- Değirmenci, Y., & Gül, D. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Firat University Journal of Social Sciences*, 34(3), 1289-1299. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1517865>
- Demirbaş, Ç. (2015). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 31, 300-316. <https://doi.org/10.14781/mcd.09>
- Er Nas, S. & Senel Coruhlu, T. (2017). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının perspektifinden sürdürülebilir kalkınma kavramı. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 562-580.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Gokmen, A., Solak, K., & Ekici, G. (2017). Sürdürülebilir kalkınma için eğitim: Öğretmen adaylarının tutumları ile ilişkili olan faktörler. *Kesit Akademi Dergisi*, 12, 462-480.

Koculu, A. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları ile çevre sorunlarına yönelik tutum ve davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi. <http://acikerisim.akdeniz.edu.tr/xmlui/handle/123456789/3711>

Nguyen, A. N., Nguyen, T. P., Kieu, K. T., Nguyen, Y. T. H., Dang, D. T., Singer, J., Schrufer, G., Tran, T. B. & Lambrechts, W. (2022). Assessing teacher training programs for the prevalence of sustainability in learning outcomes, learning content and didactic approaches. *Journal of Cleaner Production*, 365, <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.132786>

Our World in Data Team. (2023). Ensure inclusive and quality education for all and promote lifelong learning. Published online at [OurWorldinData.org](https://ourworldindata.org/sdgs/quality-education). Retrieved from: <https://ourworldindata.org/sdgs/quality-education>.

Pegalajar-Palomino, M. C., Burgos-Garcia, A., Martinez-Valdivia, E. (2021). What does education for sustainable development offer in initial teacher training? A systematic review. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(1), 99-114. <https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0008>

Raman, F. I., FHutagalung, F. D., Rahman, M. N. A. (2022). Preparing pre-service teachers for integration of education for sustainable development in school: A systematic review (2013-2022). *Malaysian Journal of Society and Space*, 8(3), 153- 169. <https://doi.org/10.17576/geo-2022-1803-10>

Soto-Solier, P. M., García-López, A. M., & Prados-Peña, M. B. (2023). Teacher Training and Sustainable Development: Study within the Framework of the Transdisciplinary Project RRREMAKER. *Education Sciences*, 13(8), 794. <https://doi.org/10.3390/educsci13080794>

Torun, K. T. (2024). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi. <https://eu-repo.semantics/openAccess>

Ugras, M. & Zengin, E. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının sürdürülebilir kalkınma için eğitim ile ilgili görüşleri. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(1), 298-315. <https://doi.org/10.30831/akukeg.442>

UNESCO. (2020). Education for sustainable development: A roadmap. UNESCO.

UNESCO. (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. UNESCO.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İlkokul Öğrencilerinin Çevre Tutum ve Bilinçlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

İnci Gencer ¹ & Sibel Aşlakcı ¹

¹ Sınıf Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

İnsanların ve diğer canlıların yaşamları boyunca karşılıklı olarak etkileşim içinde bulunarak ilişkilerini sürdürdükleri, fiziksel, biyolojik, toplumsal, ekonomik ve kültürel ortam ‘çevre’ olarak tanımlanmaktadır (Torunoğlu ve diğerleri, 2018, s.3). İnsanoğlu da var olduğu günden beri çevresini olumlu ve olumsuz yönde etkilemektedir. Ancak 21. Yüzyılda dünyada yaşanan hızlı nüfus artışı ve bununla birlikte artan tüketim sebebi ile insanların çevre üzerinde olumsuz etkileri daha fazla olmuştur. Zaman içerisinde insanların doğal kaynakları bilinçsiz bir şekilde tüketmesi, doğayı kendi çıkarları için değiştirerek doğal dengenin bozulmasının sonucunda gün geçtikçe insan yaşamını daha çok tehdit eden ve çevrenin sürdürülebilirliğini tehlikeye atan çevre sorunları ortaya çıkmaktadır (Özçalık, 2021, s.1). Ortaya çıkan çevre sorunlarının çözümü, bireysel davranışların değişmesi yani bireylerin çevreye yönelik tutum, bilgi ve değer yargılarının değişmesi ile mümkündür (Çelikler, Aksan, Yenikalaycı, 2019, s.429). Çevre ile ilgili bilgilerin, çevreye yönelik tutumun ve çevreye yaralı davranışlarının geliştirilmesini Erten (2004) çevre bilinci olarak tanımlamaktadır. Çevre bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesi de erken yaşlarda başlanan etkili bir çevre eğitimi ile gerçekleştirilebilir (Akınoğlu & Sarı, 2013, s.7). Çevre eğitimi, Türkiye Çevre Vakfı (1993) tarafından ‘İnsanın ve tüm canlıların içinde yaşadıkları çevreyi daha iyi tanımaları, korumaları ve daha sağlıklı yaşayabilmeleri için gösterdiği gayret ve etkinliklerin tümüdür.’ şeklinde tanımlanmıştır. Çevre eğitimin küçük yaşlarda başlaması, çevre tutum ve bilincinin çocuklarda filizlenmesine, doğa sevgisi ve çevre korumacılığının kalıcı davranışlara ve bir yaşam biçimine dönüşmesi bakımından önem arz etmektedir (Atasoy, Ertürk, 2008, s.107). Ağaç yaşken eğilir atasözünden de anlaşılacağı gibi çevre eğitiminin küçük yaşlarda verilmesi çevre tutum ve davranışlarının kalıcılığı açısından önemlidir. Bu bilgiler ışığında ilkökul öğrencilerinde çevre bilinci geliştirmek ve çevre duyarlılığı düzeylerinin artmasını sağlamak amacıyla okulumuzda, çevresel kirlenmeyi azaltma ve önleme temalı 'Little Savors Of Nature' isimli eTwinning projesi, 'Geleceğin Yetişkinleri Bugünden İşbaşında' isimli Erasmus projesi ve Uluslararası Eko-Okul projesi yürütülmüştür. Tamamlanan projeler sonrasında çalışmaya katılan öğrencilerin çevre tutum ve bilinçlerindeki değişimleri anlayabilmek için öğretmen görüşleri incelenmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yöntem

Bu çalışmada, ilkokul öğrencilerinin çevre tutum ve bilinçlerine yönelik öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla nitel araştırma modeli olan durum çalışması uygulanmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme, belge analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı; algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik bir süreçtir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmanın çalışma grubu 2024-2025 Eğitim Öğretim yılında Ankara ili Etimesgut ilçesinde Dumlupınar İlkokulu'nda yürütülen çevre ile ilgili projelere katılım sağlayan öğrencilerin öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmaya 18 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, araştırmacının kolayca erişebildiği bireyleri seçtiği bir örnekleme yöntemidir (Etikan, Musa, & Alkassim, 2016). Araştırma kapsamında, veri toplama aracı olarak açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Bu form, öğretmenlerin çevre ile ilgili yürütülen projelere katılan öğrencilerin çevre tutum ve bilinçlerinde ne gibi farklılıkların ortaya çıktığını belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Soru formu, yedi açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar aracılığıyla veriler toplanmış ve toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi, yazılı, sözlü görsel mesajların sistematik bir şekilde incelenerek, belirli kurallar çerçevesinde anlam ve temaların ortaya çıkarıldığı bir araştırma yöntemidir (Karasar,2020). Analiz sürecinde, öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlarda tekrar eden temalar ve anahtar kavramlar belirlenerek bu temalar doğrultusunda veriler kategorilere ayrılarak tablo haline getirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan bu çalışmada çevre projelerinde yer alan öğrencilerin çevre tutum ve bilinçlerine yönelik öğretmen görüşleri incelenmiştir. İnceleme sonunda öğretmen görüşleri genel olarak çalışmalara katılan öğrencilerde çevre duyarlılığının arttığı yönünde tespit edilmiştir. Çevre projelerinde yer alan öğrencilerin geri dönüşüm, kaynak kullanımı, çevre sorunları hakkında farkındalıklarının ve bilgi düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Çalışmalar sırasında öğrendikleri bilgileri sınıf arkadaşları ile paylaştıkları ve birbirlerinden etkilendikleri görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre çevre projelerinde yer alan öğrencilerin uzun vadede çevreye karşı duyarlı vatandaşlar olarak yetişecekleri doğrultusundadır. Çevre duyarlılıklarının daha geniş kitlelere ulaşması ve daha kalıcı olması için aile katılımlarının da önemli olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda çevre projelerine katılan öğrencilerin çevre tutum ve bilinçlerinde olumlu değişimler olduğu söylenebilir. Çevre ile ilgili bilgi düzeyleri arttıkça bu bilgileri arkadaşları ile paylaştıkları ve akran öğrenmesinin gerçekleştiği düşünülebilir. Çalışmalara katılan öğrencilerin çevre duyarlılıklarının daha kalıcı olabilmesi için çevre çalışmalarında aile katılımları arttırılabilir. Bu kapsamda çevre ile ilgili



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

etkinliklerin müfredat içerisinde daha çok yer alması ve müfredat içi olduğu gibi müfredat dışı etkinliklerle de pekiştirilmesi önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: ilkokul, çevre bilinci, öğretmen görüşü

Kaynakça

Akınoğlu, O., & Sarı, A. (2013). İlköğretim Programlarında Çevre Eğitimi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 30(30), 5-29.

Atasoy, E., Ertürk H. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Alan Araştırması. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 105-122

Çelikler, D., Aksan, Z., Yenikalaycı, N. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Farkındalıklarının Belirlenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(2), 425-438

Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. American Journal of Theoretical and Applied Statistics, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>

Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (27. baskı). Nobel Yayıncılık.

Özçalık, M. (Ed.). (2021). Çevre Sorunları. Ankara: İksad Yayınevi

Torunoğlu, E., Koparal, A.S., Tezcan Ün, Ü., Göncü, S. (2018). Çevre Sorunları ve Politikaları Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

TURÇEV (Türkiye Çevre Eğitim Vakfı). (1993). Çevre Eğitimi-Çevre İçin Eğitim Toplantısı. Türkiye Çevre Vakfı Yayını: Ankara: Önder Matbaası.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye’deki Eğitim ve Sürdürülebilirlik Konulu Tezlerin Kategorik İncelemesi

Cahide Kibaroglu

Eğitim Fakültesi, Yozgat Bozok Üniversitesi

Problem Durumu

Sanayi Devrimi sonrası dünya kaynaklarının hızla ve umursamaz bir şekilde kullanılması, söz konusu kaynakların azalması ve ekosistemin geri dönülemez tahribatına yol açmıştır. Bu durum değer odaklı, diğer canlıların yaşam alanlarına saygı duyan bir anlayışı, yani sürdürülebilir yaşam anlayışını hem ekonomide hem de sosyal alanda uygulamayı zorunlu kılmıştır (Lewis ve Malmgren, 2018). Sürdürülebilirlik kavramı ilk olarak kalkınma ile bağlantılı olarak gündeme gelirken alan yazında konuya ilişkin Brutland Raporu, Paris İklim Anlaşması ve Kyoto Sözleşmelerinde kavramın tanımı ve önemi ortaya konulmuştur (Dışişleri Bakanlığı, 2025; WCED, 1987). Sürdürülebilirlik kavramı ekolojik (çevre), sosyal-kültürel ve ekonomik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır (Bendell vd., 2017; Daly, 1992; Kolk, 2016). Alan yazında sürdürülebilirlikle ilgili olarak daha yaşanabilir, adil ve eşit ekonomik paylaşımın ve sosyo-kültürel gelişmişliğin nasıl sağlanacağı ile çevrenin ve diğer canlıların nasıl korunacağına odaklanan çalışmalar bulunmaktadır (Bendell vd., 2017; Cruickshank vd., 2011; Peterlin vd., 2015; Zhai ve Chang, 2019). Sürdürülebilir liderlik kavramı ise ilk olarak Hargreaves ve Fink tarafından alan yazına kazandırılmıştır (Hargreaves & Fink, 2003a). Konuya ilişkin çalışmalarda en çok liderliğin tanımı ve özellikleri üzerinde durulmuştur (Davies, 2009; Hargreaves ve Fink, 2006; Metcalf & Benn, 2013). Yine alan yazında sürdürülebilirlik eğitimiyle ilgili eğitim liderleri ve eğitimcilerden yeni nesli yetiştirirken yedi faktörü göz önünde bulundurması gerektiğinden söz edilmektedir. Bunlar; disiplinlerarası ve bütüncül bakış açısı, katılımcı karar vermeyi teşvik etme, problem çözmeye ve eleştirel düşünmeye yöneltme, yerelliği ön plana çıkarma, uygulanabilirlik ve çok sayıda öğretim yöntemi kullanmaktır (UNESCO, 2005).

Çalışmanın amacı, 2010-2024 yılları arasında Türkiye’de eğitim/öğretim ve sürdürülebilirlik, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir liderlik konularında yapılmış tezlerin kapsamlı ve bütüncül bir analizini yapmak ve bu konudaki benzerlikleri/farklılıkları ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda, "Eğitim/öğretim ve sürdürülebilirlik, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir liderlik" konularında yapılmış tezlerin (i) yayın yılı, (ii) yayın türü, (iii) üniversite türü, (iv) örneklem bölgesi, (v) alan (anabilim dalı/bilim dalı), (vi) çalışma konusu, (vii) araştırma yöntemi, (viii) veri toplama aracı, (ix) örnekleme yöntemi ve (x) analiz yöntemi kategorilerine göre dağılımı nasıldır?" alt

amaçlarına yanıt aranmıştır. Alan yazın incelendiğinde eğitim/öğretim ve sürdürülebilirlik/sürdürülebilir kalkınma/sürdürülebilir liderlik alanında yapılan çalışmaların bütüncül olarak incelendiği ve alanın hangi yöne evrildiğine ilişkin bütüncül bir değerlendirmenin yapıldığı çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışma ile Türkiye’de eğitim/öğretim ve sürdürülebilirlik/sürdürülebilir kalkınma/sürdürülebilir liderlik konu alanında yapılan tezlerin genel değerlendirmesi yapılarak konu ile ilgili genel eğilimin tespitiyle gelecekte yapılacak çalışmalara ve alan yazına katkı verilmesi umulmaktadır.

Yöntem

Çalışmanın yöntemi betimsel içerik analizi yöntemi olup kategorik çözümleme tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi sosyal meseleleri sözlü, yazılı ve/veya farklı materyallerin mesajlarını anlam, dilbilgisi gibi açılardan sistematik ve objektif sınıflandırma, sayısallaştırma ve çıkarımlar yaparak araştıran, bilimsel bir araştırma modelidir. Kategorik çözümleme incelenen materyal içeriğinin amaç ve konulara göre önceden saptanmış veya inceleme esnasında eklenen ölçütlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Çalışmanın evrenini YÖK Ulusal Tez Merkezinde erişime açık olan 2010-2024 yılları arasında yapılan eğitim/öğretim ve sürdürülebilirlik/sürdürülebilir kalkınma/sürdürülebilir liderlik ile alakalı tezler, örneklemini çalışmada belirtilen ölçütlere uyan Türkiye’de yapılmış ve erişime açık toplam 29 tez oluşturmaktadır. Bu çalışmada hem güncel verilere hem de yeterli büyüklükte örnekleme ulaşabilmek için amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Çalışmaya dâhil edilen tezlerde anahtar kelimeler, başlık, özet, dizin, eğitim ve öğretim konu (education/training) bilgilerine dikkat edilmiş ve amaca hizmet eden tezler çalışmanın örnekleme alınmıştır. Veri toplama aracı olarak Eğitim/Öğretim ve Sürdürülebilirlik/Sürdürülebilir Kalkınma/Sürdürülebilir Liderlik Formu hazırlanmıştır. Bu formda çalışmaların; yayım yılları ve türleri, üniversite türleri, örneklem bölgeleri, alan (anabilim dalına/bilim dalına), çalışma konu alanları, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları, örneklem belirleme yöntemleri ve analiz yöntemlerinin bulunduğu kutucuklar bulunmaktadır.

Çalışmada yer alacak araştırmaları tespit için belirlenen ölçütler; (i) YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından yararlanılmıştır, (ii) çalışmaya katılacak tezle için son tarih 1 Ocak 2025’dir, (iii) örneklem grubu Türkiye ile sınırlandırılmış, (iv) tezlerde anahtar kelimeler, başlık, özet, dizin, eğitim/öğretim ve sürdürülebilirlik/sürdürülebilir kalkınma/sürdürülebilir liderlik konu bilgisi dikkate alınmış, (v) veriler toplanırken anahtar kelimeler Türkçe ve İngilizce olarak taramalarda kullanılmış ve son olarak (vi) bu amaçlar doğrultusunda yazılmış tezlerden veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizinin kategorik çözümleme tekniğinden kullanılmıştır. Tez aramaları anahtar kelimeler, başlık, özet, dizin, eğitim ve öğretim konu ölçütleri ile kısıtlanarak yapılmış; tekrarlı yayınlar ve amaç ile örtüşmeyen çalışmalar veri setinden çıkarılmıştır. Kategorik çözümlemelerde yazarların tezlerdeki beyanları esas alınmıştır. Çalışma sonucunda ulaşılan veriler Excelde özet tablolar oluşturulmuş ve grafikler yapılarak analizler tamamlanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik için; (i) veri toplama ve analiz süreçleri



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ayrıntılı anlatılmış, (ii) Eğitim/Öğretim ve Sürdürülebilirlik/Sürdürülebilir Kalkınma/Sürdürülebilir Liderliğe İlişkin Yapılan Tezleri İnceleme Formu adlı kodlama anahtarı hazırlanmış ve (iii) bağımsız bir kodlayıcıdan yardım alınmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlık (Miles ve Huberman, 1994), (Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100) hesaplanmış ve uyum yüzdesi %88 olarak bulunmuştur. Bu değer kabul edilebilir seviyededir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonuçları alt problemlere göre şöyledir; (i) yayım yıllarına bakıldığında konunun 2010 yılından sonra çalışıldığı ve 2018 yılından itibaren alan yazında önem kazandığı; (ii) yayım türlerine bakıldığında, yapılan tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu; (iii) üniversite türlerine göre değerlendirildiğinde en çok devlet üniversitelerinde çalışma yapıldığı; (iv) örneklem bölgelerinin belirtilmediği; (v) çalışma konu alanına göre değerlendirildiğinde en çok sürdürülebilir kalkınma ve eğitim ilişkisinin araştırıldığı; (vi) çalışma konu alanlarına bakıldığında en çok eğitim bilimleri anabilim dalında tez yapıldığı; (vii) araştırma yöntemlerinde en çok karma araştırma yöntemi ile nicel yöntemin kullanıldığı; (viii) veri toplama aracı olarak en çok ölçek ve görüşme formu kullanıldığı; (ix) örneklem belirleme yönteminin belirtilmediği bunu amaçlı ve tabakalı örneklem yönteminin takip ettiği; (x) tezlerde çoğunlukla betimleyici istatistik analiz tekniklerinden olan yüzde ve frekans ile çıkarımsal istatistik analizlerinden ölçeklerde geçerlik ve güvenirlik testlerinin kullanıldığı şeklindedir. Bu bulgu ve sonuçlar ışığında gelecekte eğitim/öğretim ve sürdürülebilirlik/sürdürülebilir kalkınma/sürdürülebilir liderlik konusunda yapılacak çalışmalarda nitel çalışmalara ağırlık verilmesi önerilebilir. Ayrıca araştırma yöntemi ve deseni, örneklem yöntemi başlıklarının belirtilmediği çok fazla çalışma olduğu görülürken bilimsel yaklaşım açısından bu başlıklara önem verilmesi gerektiği değerlendirilebilir. Çalışmalarda veri toplama araçları ve analiz çeşitlerine ilişkin daha ayrıntılı bilgiler verilmesi, örneklem bölgelerinin çeşitlendirilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: eğitim, sürdürülebilirlik, sürdürülebilir kalkınma, sürdürülebilir liderlik, betimsel içerik analizi

Kaynakça

Bendell, J., Sutherland, N., & Little, R. (2017). Beyond unsustainable leadership: Critical social theory for sustainable leadership. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, 8(4), 418-444.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cruickshank, E. W., Schneeberger, K., & Smith, N. (2011). *A pocket guide to sustainable development governance* (2nd ed.). London: Commonwealth Secretariat.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Daly, H. E. (1992). U.N. conferences on environment and development: Retrospect on Stockholm and prospects for Rio. *Ecological Economics*, 5(1), 9–14.

Davies, B. (2009). *The essentials of school leadership*. New York: Sage.

Dış İşleri Bakanlığı. (2025). Kyoto Protokolü. https://www.mfa.gov.tr/default.tr.mfa_sayfasından_erişilmiştir.

Dış İşleri Bakanlığı. (2025). Paris İklim Sözleşmesi. https://www.mfa.gov.tr/default.tr.mfa_sayfasından_erişilmiştir.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2003a). Sustaining leadership. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 693-700.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Kolk, A. (2016). The social responsibility of international business: From ethics and the environment to CSR and sustainable development. *Journal of World Business*, 51(1), 23–34.

Lewis, C., & Malmgren, P. (2018). *The leadership lab: Understanding leadership in the 21st century*. New York: Kogan Page Publishers.

Metcalfe, L., & Benn, S. (2013). Leadership for sustainability: An evolution of leadership ability. *Journal of Business Ethics*, 112(3), 369–384.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. CA: Sage.

Peterlin, J., Pearce, N., & Dimovski, V. (2015). Strategic decision making for organizational sustainability: The implications of servant leadership and sustainable leadership approaches. *Economic and Business Review*, 17(3), 273-290.

Tavşancıl, E., ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.

UNESCO. (2005). *United nations decade of education for sustainable development (2005-2014): International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.

World Commission on Environment and Development (WCED). (1987). *Our common future*. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>

Zhai, T., & Chang, Y. C. (2019). The contribution of China's civil law to sustainable development: Progress and prospects. *Sustainability*, 11(1), 2-19.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Hayal Gücümle Yazıyorum, Yapay Zekâ ile Canlandırıyorum: İlkokul Düzeyinde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Dijital Teknoloji ile Desteklenmesi

Elif İlbars

Sınıf Öğretmenliği, Eskişehir, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Günümüzde eğitim sistemleri, öğrencilerin yalnızca akademik bilgi edinmelerini değil; aynı zamanda yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme ve dijital okuryazarlık gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerini de hedeflemektedir. Bu becerilerin temeli, öğrencilerin erken yaşlarda hayal güçlerini kullanarak özgün ürünler ortaya koyabilmelerine dayanmaktadır. İlkokul düzeyinde bu becerilerin geliştirilmesinde “yaratıcı yazma” etkinlikleri önemli bir yere sahiptir. Yaratıcı yazma çalışmaları, çocukların dil gelişimini desteklemenin yanı sıra düşüncelerini özgün ve akıcı biçimde ifade etmelerine olanak tanır.

Bununla birlikte, sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin yaratıcı yazmaya karşı motivasyonlarının düşük olabildiği, yazılı ürün üretme sürecinde zorlandıkları ve hayal güçlerini somutlaştırmada desteğe ihtiyaç duydukları gözlemlenmektedir. Özellikle geleneksel yöntemlerle yapılan yazma çalışmalarında öğrencilerin ilgilerinin kısa sürede dağıldığı, ortaya çıkan ürünlerin sınırlı bir özgünlük taşıdığı ve öğrencilerin yazma sürecini çoğu zaman bir görev olarak gördükleri görülmektedir. Bu durum, yaratıcı yazmanın beklenen katkılarının sınırlı kalmasına yol açmaktadır.

Dijital teknolojilerin eğitim süreçlerine entegrasyonu, bu noktada öğrencilere önemli fırsatlar sunmaktadır. Son yıllarda hızla gelişen yapay zekâ tabanlı uygulamalar, öğrencilerin yazılı ürünlerini görselleştirme, hikâyelerini animasyon ya da resimle destekleme gibi olanaklar sağlamaktadır. Böylece çocuklar, yalnızca yazılı ifade becerilerini geliştirmekle kalmamakta, aynı zamanda ürettikleri ürünleri dijital ortamda somutlaştırarak motivasyonlarını artırmaktadırlar. Görselleştirme desteği, öğrencilerin hayal güçlerini daha güçlü biçimde yansıtabilmelerine ve yazılı ürünleriyle duygusal bağ kurmalarına imkân tanımaktadır.

Ancak mevcut literatüre bakıldığında, özellikle ilkokul düzeyinde yaratıcı yazma becerilerinin yapay zekâ tabanlı araçlarla desteklenmesine yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Var olan araştırmalar daha çok ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde teknoloji destekli öğrenmeye



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

odaklanmakta, erken yaşlarda yapay zekânın nasıl kullanılabileceğine dair kapsamlı uygulamalara yeterince yer verilmemektedir.

Dolayısıyla, ilkökul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek ve öğrenme sürecini daha eğlenceli, etkileşimli ve anlamlı hâle getirmek amacıyla yapay zekâ teknolojilerinden yararlanmanın etkilerinin incelenmesi, hem teorik hem de uygulamalı açıdan önemli bir araştırma problemi olarak ortaya çıkmaktadır. Yaptığımız bu çalışma ile söz konusu boşluğu doldurmayı ve aynı zamanda eğitim alanında yenilikçi bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel ağırlıklı karma yöntem yaklaşımıyla tasarlanmıştır. Çalışmada hem öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerindeki gelişimi betimlemek hem de yapay zekâ destekli dijital araçların motivasyon ve öğrenme sürecine etkilerini incelemek amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, eylem araştırması deseninden yararlanılmıştır. Çünkü araştırmacı, doğrudan sınıf ortamında uygulama yaparak sürece müdahil olmuş ve uygulamaların etkilerini gözlemlemiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında bir devlet okulunun 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 30 öğrenci (15 kız, 15 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu öğrencilerin daha önce yaratıcı yazma etkinliklerine sınırlı düzeyde katıldıkları, ancak yapay zekâ tabanlı dijital araçları eğitim sürecinde deneyimlemedikleri dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

- Öğrenci Ürünleri: Öğrencilerin yazdığı hikâyeler ve bu hikâyelerin yapay zekâ ile görselleştirilmiş versiyonları toplanmıştır.
- Gözlem Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu ile öğrencilerin yazma sürecindeki motivasyonları, işbirliği düzeyleri ve süreçteki aktif katılımları kayıt altına alınmıştır.
- Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler: Uygulama sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerde, yazma deneyimlerine ve yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşleri alınmıştır.
- Öğretmen Günlükleri: Araştırmacı-öğretmen tarafından uygulama süresince tutulan günlüklerle süreçteki gözlemler, aksaklıklar ve kazanımlar kaydedilmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırma, toplam 6 hafta süresince yürütülmüştür.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- 1. Hafta: Öğrencilere yaratıcı yazma çalışmaları hakkında bilgilendirme yapılmış, örnek hikâye yazma etkinlikleri uygulanmıştır.
- 2.-4. Haftalar: Öğrenciler haftada bir gün (40 dakikalık ders süresinde) kendi hikâyelerini yazmış, ardından seçilen yapay zekâ tabanlı görselleştirme araçları (ör. metinden resim üreten uygulamalar) ile hikâyeler canlandırılmıştır.
- 5. Hafta: Öğrenciler hikâyelerini arkadaşlarına dijital ortamda sunmuş, sınıf içi tartışmalar yapılmıştır.
- 6. Hafta: Görüşmeler ve genel değerlendirme süreci gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

- Nitel Veri Analizi: Öğrenci ürünleri ve görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Hikâyelerde özgünlük, karakter kurgusu, olay örgüsü ve hayal gücü boyutları değerlendirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler temalara ayrılarak analiz edilmiştir.
- Nicel Veri Analizi: Öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve yazılı ürünlerin puanlamaları (örn. akıcılık, özgünlük, bütünlük) betimsel istatistiklerle (frekans, yüzde, ortalama) analiz edilmiştir.

Etik Boyut

Araştırmaya başlamadan önce ilgili okul yönetiminden ve velilerden izin alınmıştır. Öğrencilerin kimlikleri gizli tutulmuş, elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yaratıcı Yazma Becerilerinde Gelişim:

- Öğrencilerin yazılı anlatımlarında özgünlük, olay örgüsü kurma, karakter geliştirme ve hayal gücünü yansıtırma düzeylerinde gözle görülür bir ilerleme sağlanması beklenmektedir.
- Yapay zekâ ile görselleştirilmiş ürünlerin öğrencilerin yazma sürecine yeni fikirler kazandıracağı ve yazılı ürünlerin çeşitlenmesine katkı sunacağı öngörülmektedir

Öğrenci Motivasyonunda Artış:

- Hikâyelerini yalnızca yazmakla kalmayıp aynı zamanda dijital ortamda görselleştirme fırsatı bulan öğrencilerin yazmaya yönelik ilgilerinin artması beklenmektedir.
- Geleneksel yazma etkinliklerine kıyasla öğrencilerin daha hevesli, üretken ve katılımcı bir tavır sergilemesi muhtemeldir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Kullanımı:

- Öğrencilerin, yapay zekâ tabanlı araçları eğitsel amaçlarla kullanma konusunda temel deneyim kazanmaları beklenmektedir.
- Çalışma, öğrencilerin yalnızca tüketici değil, aynı zamanda üretici bireyler olabileceklerine dair farkındalıklarını artıracaktır.

Öğretmen Açısından Kazanımlar:

- Öğretmenlerin yaratıcı yazma derslerini teknoloji ile bütünleştirmeye yönelik yeni yöntemler öğrenmeleri sağlanacaktır.
- Yapay zekâ destekli araçların sınıf ortamında kullanılabilirliği ve uygulanabilirliği konusunda pratik deneyimler elde edilecektir.

Öğrencilerin Öz Yeterlik ve Öz güveninde Artış:

- Yazdıkları hikâyelerin somut, görsel ürünlere dönüşmesi, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini pekiştirecektir.
- Ürünlerini arkadaşlarıyla paylaşan öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinde gelişim sağlanması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: yapay zeka, dijital yeterlik, 21. yüzyıl becerileri, yaratıcı yazma

Kaynakça

Alpaslan, F. (2021). İlkokul öğrencilerinde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. Ankara: Pegem Akademi.

Demir, T., & Kaya, A. (2020). Dijital teknolojilerin ilköğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 16(3), 45-62.

Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 1(2), 83-99.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.

Öztürk, E., & Dinçer, S. (2022). Yapay zekâ destekli eğitim uygulamaları: İlköğretim düzeyinde bir inceleme. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 12(2), 56-74.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228.

Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press.

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Environmental Factors and Educational Performance: A Comparative Assessment Using Hierarchical Cluster Analysis in 37 Countries

Serap Büyükkıdık ¹ & Fatma Kılçık ¹

¹ Department of Educational Science, İstanbul University-Cerrahpaşa

Problem Statement

In today's world, where economic, political, social, and environmental problems are intensely experienced on a global scale, education has come to be seen as one of the fundamental means for solving these problems and, in this context, has become a primary focus of area for many countries. Indeed, education is recognized as one of the most important factors determining both individuals' life quality and societies' development levels, and in this regard, significant responsibilities are attributed to school systems all around the world (Michalos, 2017; Runde et al., 2023; UNESCO, 2023). However, confining educational processes solely to in-school practices would be an incomplete and narrow assessment. In fact, countries' educational performance is shaped not only by pedagogical approaches and in-school practices, but also by the quality of their environmental conditions as well. In this context, numerous studies in the literature have also revealed that environmental factors such as air pollution and water quality have direct and indirect effects on individuals' health status, learning capacity, and educational persistence (Cipriani et al., 2018; Marcus, 2023; Zhang, Chen, & Zhang, 2018). Therefore, a comprehensive understanding of the interlinkages between environmental and educational indicators and performances is crucial for advancing both scholarly inquiry and evidence-based policymaking.

The primary objective of this study is to examine the interaction between the environment and education dimensions included in the Better Life Index (BLI) developed by the Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD) through a comparative analysis of data from 37 countries. The theoretical framework of the study is based on the analysis of the multivariate relationships between environmental indicators and educational outcomes using comparative statistical methods. Accordingly, the analysis incorporated air pollution and water quality indicators from the environmental dimension of the Better Life Index (BLI), together with average years of schooling, educational attainment, and PISA scores from its education dimension.

Although there are various studies in the literature on the interaction between environmental conditions and educational performance, these studies mostly focus on specific country groups or are



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

limited to analyses such as regression or correlation analysis (Chung and Gilraine, 2025; Roth, 2017; Miller and Vela, 2013; Mizen, Rodgers, and Lyons, 2020). However, comprehensive and comparative data sets such as the Better Life Index offer the opportunity to evaluate the relationship between the environment and education in countries with different levels of development from a broader perspective. This research aims to fill this gap. Hierarchical cluster analysis, in particular, is a powerful tool for grouping similarities and revealing differences by comparing the multidimensional profiles of countries. Consequently, this study aims to contribute to the literature methodologically and theoretically by examining the interaction between environmental and educational dimensions using Better Life Index data. The findings obtained from this study are expected to contribute to the development of a holistic perspective on both education and environmental policies.

Method

The study aiming to examine the interaction between the environment and education dimensions included in the Better Life Index (BLI) developed by the Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD) through a comparative analysis of data from 37 countries adopted a quantitative, comparative, and descriptive research design. The data were obtained from the 2024 Better Life Index (BLI) dataset provided by the OECD. The analysis was based on environmental and educational variables. The environmental dimension consisted of air pollution ($\mu\text{g}/\text{m}^3$) and water quality (%), whereas the educational dimension included educational attainment (%), years of schooling, and student performance measured by the average PISA score. The sample of the study comprised 37 countries from the Better Life Index (BLI) database with complete data availability. Hierarchical cluster analysis was conducted using Ward's method and squared Euclidean distance, and all variables were standardized through z-scores prior to the analysis. In cluster analysis, it is stated that the number of observations should be at least three to four times greater than the number of variables (Uçar, 2010). As referenced by Dolnicar (2003), Formann (1984) proposed that the sample size should approximate $2m$ (m = number of clustering variables). Based on this guideline, the present study verified the appropriateness of the sample size relative to the number of variables.

Expected/Temporary Results

The results of the hierarchical cluster analysis revealed that the countries were grouped under three main clusters. During the initial stages of the clustering process, countries with similar profiles tended to merge, whereas in the intermediate stages, those with more pronounced environmental problems and relatively lower educational indicators clustered together. In the final stages, the merging of different sub-clusters led to the emergence of a threefold structure representing the overall configuration. Considering both the cophenetic correlation coefficient and the distance jumps, the three-cluster solution emerged as the most representative and interpretable configuration of the data. Upon examining the cluster structure, Cluster 1 was found to comprise the Scandinavian countries, the



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Netherlands, Canada, and Switzerland, distinguished by low air pollution, high water quality, and robust educational outcomes. Cluster 2 consisted of countries such as France, Germany, the United Kingdom, the United States, Japan, and Australia, which displayed moderate environmental indicators and relatively high educational outcomes. Cluster 3 included countries such as Turkey, Mexico, Brazil, Russia, Colombia, Chile, Greece, and Hungary, which were characterized by high levels of air pollution, low water quality, and weak educational performance. These findings indicate that environmental conditions serve as a strong determinant of educational outcomes.

Keywords: environmental factors, educational performance, hierarchical cluster analysis, better life index

References

Chung, S., Persico, C., & Liu, J. (2025). The effects of daily air pollution on students and teachers (NBER Working Paper No. 33549). National Bureau of Economic Research. Retrieved from <https://www.nber.org/papers/w33549> on 25/09/2025.

Cipriani G, Danti S, Carlesi C, Borin G. (2018). Danger in the Air: Air Pollution and Cognitive Dysfunction. *Am J Alzheimers Dis Other Demen.* 33(6):333-341. doi: 10.1177/1533317518777859.

Dolnicar, S. (2003). Using cluster analysis for market segmentation-typical misconceptions, established methodological weaknesses and some recommendations for improvement. *Australasian Journal of Market Research*, 11(2), 5-12.

Marcus, M. (2023, November 16). Drinking water quality and its impact on health and education. Retrieved from <https://cepr.org/voxeu/columns/drinking-water-quality-and-its-impact-health-and-education> on 29.09.2025

Michalos, A. C. (2017). Education, happiness and wellbeing. In A. C. Michalos (Ed.), *Connecting the quality of life theory to health, well-being and education* (pp. 277–299). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51161-0_12

Miller, S., & Vela, M. (2013). The effects of air pollution on educational outcomes: Evidence from Chile (IDB Working Paper No. 468). Inter-American Development Bank.

Mizen A, Lyons J, Milojevic A, Doherty R, Wilkinson P, Carruthers D, Akbari A, Lake I, Davies GA, Al Sallakh M, Fry R, Dearden L, Rodgers SE (2020). Impact of air pollution on educational attainment for respiratory health treated students: A cross sectional data linkage study. *Health Place*, 63:102355. doi: 10.1016/j.healthplace.2020.102355.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Roth, S. (2017). Air pollution, educational achievements, and human capital formation. *IZA World of Labor*, 381,1-10. doi: 10.15185/izawol.381

Runde, D. F., Bandura, R., & McLean, C. M. (2023). Investing in quality education for economic development, peace, and stability. Washington, DC: Center for Strategic and International Studies (CSIS). Retrieved from <https://www.csis.org/analysis/investing-quality-education-economic-development-peace-and-stability>

Uçar, N. (2010). Kümeleme analizi. Kalaycı, Ş. (Ed.). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. (5.bs.). Asil Yayın Dağıtım.

UNESCO. (2023). Education transforms lives. UNESCO. Retrieved from <https://www.unesco.org/en/education>

Zhang, X., Chen, X., & Zhang, X. (2018). The impact of exposure to air pollution on cognitive performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 115(37), 9193–9197.

Doğa Temelli Terapötik Yaklaşım

Fikriye İdil Kalay ¹& Burçin Aysu ¹

¹ Çocuk Gelişimi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Problem Durumu

Doğanın ve doğal ortamların insan sağlığı ve refahıyla ilişkili olduğu bilinmektedir (Maller vd., 2006). Örneğin, açık havada doğayla etkileşimler insanlarda bilişsel işlevleri iyileştirebilir. Kapalı ortamların açık ortamlara kıyasla daha yüksek düzeyde yönlendirilmiş dikkat gerektirmemesi nedeniyle doğanın kapalı ortamlardaki onarıcı etkisi bilişsel işlev üzerinde daha az etkiye sahip olabilmektedir (Keniger vd., 2013). Doğa ile temas depresyon ve anksiyete gibi birçok sağlık sorunu ile mücadelede de ümit verici olarak görülmektedir. Çünkü doğa ile temasın, hem önleme hem de yaşam boyu tedavi boyutu bulunmaktadır. Avantajları arasında, geleneksel tıbbi müdahalelere göre düşük maliyetler, güvenlik, pratiklik gibi birden fazla yararları bulunmaktadır (Frumkin vd., 2017). Şehir içindeki bir park ortamında doğayla temas, doğal manzaraları izlemek, doğal ortamlarda bulunmak, bitki ve hayvanlarla karşılaşmak, doğada yapılan çeşitli eğlence faaliyetlerine katılmak, çevreyi koruma çalışmaları yapmak ve doğa temelli terapi programlarına katılmak gibi çeşitli yollarla deneyimlenebilir (Maller vd., 2006). Bu noktada, bu faaliyetleri içinde sağlıklı da ilişkisi nedeniyle doğa temelli terapiler öne çıkmaktadır. Çünkü insan ve doğa arasındaki doğal sinerji, psikolojik refahı ve gelişimi artırmayı amaçlayan doğa temelli terapilere giderek daha fazla vurgu yapılmasına yol açmıştır (Kang vd., 2023). Yang ve arkadaşları da (2023) doğa temelli terapiler, psikolojik sıkıntı yaşayan kişiler için etkili ve verimli bir müdahale olabileceğini vurgulamıştır. Özellikle pandemi ile birlikte toplum ruh sağlığı sorununu ve uzun vadeli etkilerini ele almak için toplum düzeyinde sürdürülebilir psikososyal müdahaleye olan ihtiyaç doğa temelli terapileri daha çok gündeme getirmekte (Yang vd., 2023), bu yönde sunulan müdahalelerin, daha aktif bir yaşam tarzını sürdürmeye, insanların fiziksel ve ruhsal sağlığını etkileyen doğayla daha fazla temas kurmaya ve sosyal etkileşimde bir iyileşmeye çok yönlü bir katkı sağlayabileceği vurgulanmaktadır (Huber vd., 2023). Doğa temelli terapiler önemli bir konsept olmasına rağmen Türkçe yayın konusunda yeterli araştırma literatürde yer almamaktadır. Oysa; doğa temelli terapötik yaklaşımlar ve doğa temelli terapiler yoğun içerikli ve çeşitlilik gösteren iki kavramdır. Bu durum Türkiye’de çalışan psikolog, psikolojik danışman, çocuk gelişimci ve öğretmenler açısından bir dezavantaj oluşturmaktadır. Multidisipliner şekilde ilerlenmesi gereken doğa temelli terapiler; özel eğitim, sosyal hizmet ve çocuklarda davranış bozukluğu tedavisi açısından önem arz etmektedir. Bu alanda çalışacak olan uzmanlara kaynak oluşturabilmek adına bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışma bir derleme makalesidir. Doğa temelli terapiler hakkında literatüre kazandırılmış araştırmalardan faydalanarak hazırlanan bu çalışma; geleneksel derleme türüne aittir çünkü doğa temelli terapilerin genel özellikleri ve sürecine odaklanılmıştır. Google Scholar, PubMed, Web of Science, YökTez gibi sitelerde yayınlanan makalelerden yararlanmıştır. Hem nitel hem nicel araştırmalardan yararlanarak hazırlanan bu araştırmada; sistematik derleme makale ya da meta-analiz derleme makale sonuçlarına da yer verilmiştir. Bu araştırmalarda kullanılan yaş grubu çeşitlilik göstermektedir. Bu konuda mevcut çalışma herhangi bir odak örneklem ya da çalışma türünü ele almamıştır. Hem ulusal hem de uluslararası çalışmalardan faydalanılmıştır. Mevcut çalışmanın oluşması için yararlanılan makalelerin yayınlandığı ülkeler konusunda da kısıtlamaya gidilmemiştir. Son 10 yıl içerisinde yayınlanan çalışmalar odak olarak ele alınsa da daha geçmiş tarihlerde yayınlanan makalelere de yer verilmiştir. “Doğa temelli terapilerin çeşitleri nelerdir?” , “Doğa temelli terapilerin faydaları nedir?” , “Doğa temelli terapilerle ilişkilendirilen kavramlar nelerdir?” , “Doğanın terapötik etkisi nedir?” araştırma soruları çerçevesinde çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma niceliksel bir çalışma olmadığı için herhangi bir materyal kullanılmamıştır. Aynı şekilde niteliksel bir çalışma desenine sahip olmadığı için görüşmeler sağlanmamıştır. Herhangi bir katılımcıya ya da spesifik özellikler taşıyan bir gruba ihtiyaç duyulmadan sadece akademik makalelerden fayda sağlanmıştır. Bu sayede doğa temelli terapiler ve doğa temelli terapötik yaklaşımlar hakkında ayrıntılı bir literatür taraması yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Doğal ortamlar çevre, toplum ve sağlığın bütünleşmesi için ideal bir ortam (Maller vd., 2006) olup doğal çevrenin halk sağlığı üzerinde olumlu etkileri nedeniyle doğa temelli terapiler, hastalıkları önleme stratejisi olarak da kullanılabilir (Oh vd., 2020). Annerstedt ve Währborg (2011) da konu ile ilgili yapılan araştırmaların yalnızca tanımlanmış bir hastalığı olan tanımlanmış bir popülasyona sahip çalışmaları kapsadığını, bu durumun da belirli bir hastalığı olmayan, doğa, çevre ve sağlık arasındaki ilişkiyle ilgilenen daha genel çalışmalarda belirli sağlık yararlarına ilişkin verileri incelemeyi imkansız hale getirdiğini vurgulamıştır. Hastalıkları önleme noktasında doğa temelli terapilerin önemi ile ilgili aileler ve özellikle çocuklarla ilgili daha fazla araştırma yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu derleme, doğa temelli terapilerin ülkemizde yaygınlaşmasını sağlayacak, disiplinler arası çalışmalar noktasında farklı disiplinlerle çalışılmasına olanak tanıyacak, özellikle aile sağlığı ve çocuklarda hastalıkları önleme ile ilgili yapılacak doğa temelli müdahalelerin ele alındığı çalışmalara kaynaklık edecektir.

Anahtar Kelimeler: doğa, doğa temelli terapiler, doğa temelli terapötik yaklaşım



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Annerstedt, M., & Währborg, P. (2011). Nature-assisted therapy: Systematic review of controlled and observational studies. *Scandinavian journal of public health*, 39(4), 371-388. <https://doi.org/10.1177/1403494810396400>
- Frumkin, H., Bratman, G. N., Breslow, S. J., Cochran, B., Kahn Jr, P. H., Lawler, J. J., ... & Wood, S. A. (2017). Nature contact and human health: A research agenda. *Environmental health perspectives*, 125(7), 075001. <https://doi.org/10.1289/EHP1663.Commentary>
- Huber, D., Freidl, J., Pichler, C., Bischof, M., Kiem, M., Weisböck-Erdheim, R., ... & Hartl, A. (2023). Long-term effects of mountain hiking vs. forest therapy on physical and mental health of couples: a randomized controlled trial. *International journal of environmental research and public health*, 20(2), 1469. <https://doi.org/10.3390/ijerph20021469>
- Kang, M., Yang, Y., Kim, H., Jung, S., Jin, H. Y., & Choi, K. H. (2023). The mechanisms of nature-based therapy on depression, anxiety, stress, and life satisfaction: examining mindfulness in a two-wave mediation model. *Frontiers in Psychology*, 14, 1330207. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1330207>
- Keniger, L. E., Gaston, K. J., Irvine, K. N., & Fuller, R. A. (2013). What are the benefits of interacting with nature?. *International journal of environmental research and public health*, 10(3), 913-935. <https://doi.org/10.3390/ijerph10030913>
- Maller, C., Townsend, M., Pryor, A., Brown, P., & St Leger, L. (2006). Healthy nature healthy people: 'contact with nature' as an upstream health promotion intervention for populations. *Health promotion international*, 21(1), 45-54. <https://doi.org/10.1093/heapro/dai032>
- Oh, K. H., Shin, W. S., Khil, T. G., & Kim, D. J. (2020). Six-Step Model of Nature-Based Therapy Process. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 685. <https://doi.org/10.3390/ijerph17030685>
- Yang, Y., Kim, H., Kang, M., Baik, H., Choi, Y., Jang, E. J., ... & Choi, K. H. (2023). The effectiveness of nature-based therapy for community psychological distress and well-being during COVID-19: a multi-site trial. *Scientific Reports*, 13(1), 22370. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-49702-0>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

An Exploratory Study on AI-Enhanced Lesson Planning in English Language and Literature Teaching

Meryem Küçükçifci ¹ & Ayça Aslan ¹

¹ English Language Teaching, Yozgat Bozok University

Problem Statement

Artificial Intelligence (AI) is the simulation of human intelligence in computers and enables computers to learn, reason, and solve problems independently (Nagendraswamy & Salis, 2021). The recent increase in the use of artificial intelligence has also become extremely important in educational sciences. AI tools such as ChatGPT, Quillbot, and Grammarly not only increase the language skill of students, but also reduce the workload of teachers, so that teachers can provide more focus to education (Rizqi Akbarani, 2024). The integration of AI into classrooms also facilitates different experiences of culture as well as improved foreign language proficiency (Zhang et al., 2023). Artificial Intelligence (AI) is being increasingly used for English Language and Literature education through new horizons of creation, analysis, and interpretation (Raj et al., 2023).

This has brought AI into the spotlight, as its role in personal learning, instant feedback, and interesting language practice has impacted English Language and Literature studies significantly (Rizqi Akbarani, 2024). Whereas university students acknowledge the potential effectiveness of AI in language study, they require proper training and execution frameworks (Al Mukhallafi, 2020). Considering all these studies, the impact of artificial intelligence on education in English Language and Literature and its inevitable future world-wide application is a certainty.

It is widely known that the fourth of the Sustainable Development Goals aims at ensuring quality education and easy access to education for all. Target 4.4, which is under the goal of Quality Education and aims at significantly increasing the number of young people and adults with relevant skills, including technical and vocational skills for employment, decent work, and entrepreneurship, by 2030 will be achieved through digitalization in the contemporary and future world. The effective use of digital technologies can be a job creator of yet more jobs in the future (Zaldo Santamaria et al., 2020). Artificial intelligence has also the potential to influence sustainable business models and thus support another SDG goal; Responsible Consumption and Production (Vaio et al., 2020). The use of AI is also increasing due to its rapid response system, unbiased answers, and reducing business cost (Doruköz & Uslu, 2023). Digitalization will be boosting productivity and supporting the economy



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

growth (Arsic, 2020). These studies also show that digitalization and artificial intelligence application will play a significant role in achieving the targets set under the SDGs. The current study investigates the impact of AI-assisted teaching on English Language and Literature teaching and their role in achieving the SDGs, revealing the level of impact of prospective applications on foreign language teacher candidates' sensitivity towards the SDGs.

To determine the connection between the use of artificial intelligence and achieving the SDGs as well as revealing the participation of teacher candidates in achieving the SDGs, the following research questions are sought to answer:

1. How do English teacher candidates assess the value of teaching content created using artificial intelligence to English Language and Literature learning?
2. In what ways is the AI-generated lesson plan preparation process compared to traditional processes in terms of English teacher candidates' acquisition of 21st-century skills (Creativity, Collaboration, Critical Thinking, and Communication)?

Method

This study adopted a qualitative, exploratory research design to investigate the potential of AI-supported teaching methods to contribute to English Language and Literature education and awareness of the Sustainable Development Goals (SDGs) among English teacher candidates. The qualitative nature of this study allows for an in-depth investigation of participants' perceptions, attitudes, and thoughts regarding both traditional and AI-supported lesson planning methods. The study is designed to uncover themes that could shape future research in this area. By examining how participants engage in both traditional and AI-supported lesson planning, the research defines the relationship between AI integration in education and sustainable development goals.

This study involved 50 prospective English teachers enrolled in the English Language Teaching (ELT) department at a public university in Turkey. All participants had completed English Literature I and II courses and were enrolled in the Language and Literature Teaching course. As part of this study, they voluntarily participated in a structured process that integrates both traditional and AI-supported methods for creating lesson plans.

The research was structured as a four-week period during which participants were involved in two different lesson planning processes. During the first two weeks, participants read specific sections of Charles Dickens' *A Tale of Two Cities* and brainstormed collaboratively as a class to design lesson plans and teaching activities. During this time, they focused on these sections using traditional brainstorming sessions guided by their creativity. Participants then prepared lesson plans in pairs based on class discussions. In the other two weeks, participants used artificial intelligence tools to



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

create lesson plans for the other chapters of the same book. They created two AI-assisted lesson plans and compared the approach, the difficulty of the process and the results with those developed traditionally.

At the end of the four weeks, a focus group discussion was held where randomly selected participants shared their perceptions of both lesson planning methodologies. The discussion focused on a comparative analysis of traditional and AI-supported lesson planning in terms of 21st-century skills. In addition, during these four weeks, the researcher took field notes to capture emerging themes, insights, and nonverbal clues.

The collected data, including field notes and focus group discussion transcripts, were analyzed using MAXQDA software. A thematic analysis approach was applied to identify patterns in participants' attitudes toward AI in educational contexts, their perceived impact on SDG awareness, and the potential effectiveness of AI compared to traditional methods.

Expected/Temporary Results

Early outcomes indicate that AI-enhanced lesson planning positively influences participants' creativity, motivation, and self-efficacy. The teacher candidates specified that AI was useful in idea generation, time management, and feedback quality—but also surfaced the limits of technology dependence. Thematic analysis will apparently reveal that AI integration not only fosters pedagogical innovation but also increases sustainability consciousness via critical reflection on responsible technology use (Wang & Lu, 2024). AI was viewed by participants as a complementing but empowering resource rather than a substitute for human creativity or professional judgment, in line with current deliberations of human-in-the-loop forms of AI in education (Raj et al., 2023). The study also suggests that incorporating AI tools into teacher training holds the potential for promoting ethical digital literacy—a central expertise of educational sustainable futures. Lastly, this research contributes to an emergent body of literature in the association of digital pedagogy and sustainability in teacher training, presenting how AI can implement SDG goals through innovative course design and reflective practice.

Keywords: artificial intelligence, lesson planning, English literature, sustainable education, teacher training

References

Akbarani, R. (2023). The use of artificial intelligence in English language teaching. *International Journal of English Learning and Applied Linguistics (IJELAL)*, 4(1), 14-23. <https://doi.org/10.21111/ijelal.v4i1.10756>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Arsić, M. (2020). Impact of digitalisation on economic growth, productivity and employment. *Economic Themes*, 58(4), 431-457. <https://doi.org/10.2478/ethemes-2020-0025>

Doruköz, K. D., & Uslu, B. (2023). Yapay zekânın iş hayatındaki yeri: Avantajlar, dezavantajlar ve politikalar. *Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(CEEİK 2023 Özel Sayısı), 45-62. <https://doi.org/10.38120/banusad.1376452>

Fu, B., Wang, S., Zhang, J., Hou, Z., & Li, J. (2019). Unravelling the complexity in achieving the 17 sustainable-development goals. *National Science Review*, 6(3), 386-388. <https://doi.org/10.1093/nsr/nwz038>

Halkos, G., & Gkampoura, E. C. (2021). Where do we stand on the 17 Sustainable Development Goals? An overview on progress. *Economic Analysis and Policy*, 70, 94-122. <https://doi.org/10.1016/j.eap.2021.02.001>

Mukhallafi, T. R. A. (2020). Using artificial intelligence for developing English language teaching/learning: An analytical study from university students' perspective. *International Journal of English Linguistics*, 10(6), 40. <https://doi.org/10.5539/ijel.v10n6p40>

Nagendraswamy, C., & Salis, A. (2021). A review article on artificial intelligence. *Annals of Biomedical Science and Engineering*, 5, 13-14. <https://doi.org/10.29328/journal.abse.1001012>

Raj, D., Udayakumar, M., & Saravanan, M. (2023). Integrating artificial intelligence in English literature: Exploring applications, implications, and ethical considerations. *IJARST*, 11-15. <https://doi.org/10.48175/ijarsct-12003>

Vaio, A., Palladino, R., Hassan, R., & Escobar, O. (2020). Artificial intelligence and business models in the sustainable development goals perspective: A systematic literature review. *Journal of Business Research*, 121, 283-314. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.08.019>

Zaldo, J. M., Rivera-Hemaez, O., & Martin-Garcia, J. (2020). Digitalization, competitiveness and employment. A systemic view through system dynamics. *Dyna*, 95(4).

Zhang, X., Sun, J., & Deng, Y. (2023). Design and application of intelligent classroom for English language and literature based on artificial intelligence technology. *Applied Artificial Intelligence*, 37(1), 2216051. <https://doi.org/10.1080/08839514.2023.2216051>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Tematik Etkinlik Günleriyle Öğrenci Katılımı ve Sürdürülebilir Yaşam Farkındalığı: Bir Uygulama Örneği

Fatma Tarakçı

Fen Bilgisi Öğretmenliği Kaptan, Ahmet Erdoğan Anadolu İmam Hatip Lisesi

Problem Durumu

Günümüzde sürdürülebilir yaşam kavramı, yalnızca çevresel farkındalıkla sınırlı olmayıp bireylerin yaşam biçimlerini, tüketim alışkanlıklarını, üretim süreçlerine bakışlarını ve toplumsal sorumluluk anlayışlarını yeniden şekillendiren çok boyutlu bir olgu haline gelmiştir (UNESCO, 2022). Sürdürülebilir yaşam; çevreye duyarlı olmanın ötesinde, bireyin sağlıklı beslenme, kaynakları verimli kullanma, israfı önleme, adil tüketim ve toplumsal dayanışma gibi değerleri içselleştirmesini de kapsamaktadır (Akgül & Aydoğdu, 2020). Bu doğrultuda, eğitim sistemleri öğrencilerin yalnızca bilgi edinmesini değil, aynı zamanda sorumlu bir yaşam kültürü geliştirmesini hedeflemektedir. Eğitim kurumları, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin gerçekleştirilmesinde kilit faktörler olarak görülmektedir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı (2024), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında değer temelli, beceri odaklı ve disiplinlerarası bir öğretim yaklaşımını benimseyerek öğrencilerin çevresel, toplumsal ve dijital farkındalıklarını bütüncül bir biçimde geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ancak yapılan araştırmalar, öğrencilerin sürdürülebilir yaşam, sağlıklı beslenme, çevre bilinci ve dijital sorumluluk gibi konularda teorik bilgiye sahip olmalarına rağmen, bu bilgileri günlük yaşam davranışlarına dönüştürmekte zorlandıklarını göstermektedir (Akgül & Aydoğdu, 2020; Demirel, 2016). Demirel'in (2016) çalışması, ortaokul öğrencilerinin çevreye karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ancak bu tutumların davranışa dönüşmesi için uygulama temelli, deneyimsel etkinliklere ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Bu noktada, öğretim süreçlerinin yalnızca bilgi aktarımına dayalı olmaktan çıkarılarak öğrencilerin aktif rol aldığı, katılımcı ve yaşamla bütünleştirilmiş bir yapıya kavuşturulması önem kazanmaktadır. Öğrencilerin çevreye, sağlığa ve teknolojiye ilişkin kavramları içselleştirebilmesi, onların duyuşsal katılımını ve deneyimsel öğrenme süreçlerini destekleyen uygulamalarla mümkündür. Nitekim literatürde, sürdürülebilir yaşam farkındalığının artırılmasında “öğrenme yoluyla yaşantı” ilkesinin etkili olduğu belirtilmektedir (Drake & Reid, 2020; Lincoln & Guba, 1985). Bu bağlamda, tematik etkinlik günleri öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda aktif katılım gösterdiği, öğrenme motivasyonunu artıran ve disiplinlerarası bütünleşmeyi destekleyen özgün öğrenme ortamları olarak öne çıkmaktadır (Beane, 1997; Drake & Reid, 2020).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

“Şapka Günü”, “Bilim İnsanları Günü” veya “Geri Dönüşüm Tasarımları Günü” gibi etkinlikler, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmesini değil; aynı zamanda tasarım, yaratıcılık, işbirliği ve sorumluluk gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmesini sağlamaktadır. Ne var ki, alanyazında tematik etkinliklerin sürdürülebilir yaşam farkındalığı üzerindeki etkisini bütüncül biçimde ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmalar çoğunlukla çevre eğitimi, geri dönüşüm ya da enerji verimliliği gibi tek boyutlu uygulamalara odaklanmaktadır (Kılınç, 2023; Çolak & Yıldız, 2022). Bu çalışma ise tematik etkinlik günlerinin yalnızca çevresel farkındalık değil; sağlıklı yaşam, toplumsal sorumluluk, dijital beceriler ve problem çözme gibi çok yönlü kazanımlara etkisini inceleyerek literatüre yeni bir bakış açısı kazandırmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla bu araştırma, ortaokul öğrencilerinde tematik etkinlik günlerinin motivasyon, katılım ve sürdürülebilir yaşam farkındalığı üzerindeki etkilerini belirlemeyi; bu tür etkinliklerin öğrencilerin öğrenme sürecini nasıl dönüştürdüğünü, okul ortamını nasıl daha yaşanabilir hale getirdiğini ve öğrenilen bilgilerin yaşamla ne ölçüde bütünleştiğini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması (case study) deseniyle yürütülmüştür. Durum çalışmaları, belirli bir olgunun derinlemesine incelenmesine, süreçlerin, katılımcıların ve ortamın bütüncül olarak ele alınmasına olanak sağlar (Stake, 1995; Yin, 2018). Bu çalışmada da amaç, “Tematik Etkinlik Günleri” uygulamasının öğrencilerin sürdürülebilir yaşam farkındalığı, öğrenme motivasyonu ve okul ortamına katılım düzeyleri üzerindeki etkilerini bütüncül biçimde ortaya koymaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Rize ilinde bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 5. ve 6. sınıf düzeyindeki 120 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar, araştırmacının görev yaptığı okulda uygulanan “Tematik Etkinlik Günleri” kapsamında gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Ayrıca süreci desteklemek amacıyla 3 öğretmen (Fen Bilimleri, Türkçe ve Bilişim Teknolojileri) ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt olarak öğrencilerin proje, atölye veya sosyal etkinliklerde aktif katılım göstermeleri dikkate alınmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2022). Bu sayede araştırmanın odağındaki durumun derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırma süreci, 2024–2025 eğitim öğretim yılı içerisinde toplam sekiz hafta boyunca yürütülmüştür. Her hafta bir tematik gün planlanmış, etkinlikler okulun farklı öğrenme alanlarında (sınıf, bahçe, FCL



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

laboratuvarı, kütüphane, bilişim sınıfı) gerçekleştirilmiştir. Her tematik günün hedefi, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal becerilerini desteklemektir:

- Şapka Günü
- Kitap Kahramanları Günü
- Bilim İnsanları Günü
- Çevre Günü
- En Sevdiğim Meyve Maskeleri Günü
- Geri Dönüşüm Tasarımları Günü
- Kodlama ve Robotik Günü
- Akıl ve Zekâ Oyunları Günü

Etkinlikler sırasında öğrencilerin aktif katılımı gözlemlenmiş; öğretmen-öğrenci etkileşimleri, ürün çıktıları ve sürece ilişkin yansıtma formları sistematik biçimde kaydedilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veriler; doğrudan gözlemler, yarı yapılandırılmış öğrenci ve öğretmen görüşmeleri, öğrenci ürün dosyaları (maskeler, afişler, kodlama çıktıları, tasarım ürünleri) ve fotoğraf/video kayıtları yoluyla toplanmıştır.

- Gözlem formu, araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve öğrenci katılımı, etkileşim düzeyi ve öğrenme motivasyonu boyutlarını içermektedir.
- Görüşme formu, açık uçlu sorularla öğrenci ve öğretmenlerin etkinliklere ilişkin görüş, duygu ve önerilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.
- Öğrenci ürünleri, yaratıcılık, özgünlük, işlevsellik ve sürdürülebilirlik temaları açısından değerlendirilmiştir.

Veri Analizi

Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde önce tüm veriler tematik olarak kodlanmış, ardından ortak kodlar birleştirilerek alt temalar oluşturulmuştur. Verilerden elde edilen ifadeler aşağıdaki temalar altında toplanmıştır:

- Öğrenci katılımı
- Öğrenme motivasyonu
- Çevre bilinci
- Sağlıklı yaşam farkındalığı
- Dijital beceri gelişimi
- Problem çözme ve stratejik düşünme



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, tematik etkinlik günlerinin öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ve derse aktif katılım düzeylerini artırdığı; sürdürülebilir yaşam farkındalığını güçlendirdiği belirlenmiştir. Etkinlik temelli öğrenme süreçlerinin öğrencilerin çevre bilinci, sağlıklı yaşam alışkanlıkları ve dijital becerilerinde gelişim sağladığı; bilişsel ve duyuşsal öğrenme çıktılarında anlamlı artışa yol açtığı görülmüştür. “Çevre Günü” ve “Geri Dönüşüm Tasarımları Günü” etkinliklerinin çevresel sorumluluk davranışlarını pekiştirdiği, “Kodlama ve Robotik Günü” uygulamasının dijital okuryazarlık ve problem çözme becerilerini desteklediği tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda, tematik etkinliklerin öğrencilerde disiplinlerarası düşünme, yaratıcılık ve stratejik planlama becerilerini geliştirdiği, okul ikliminde pozitif bir öğrenme kültürü oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında sürdürülebilir, bütüncül ve etkinlik temelli öğrenme yaklaşımlarının geliştirilmesine yönelik yol gösterici niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: tematik etkinlik günleri, sürdürülebilir yaşam, farkındalık

Kaynakça

Akgül, F. A., & Aydoğdu, M. (2020). Ortaokul öğrencileri için sürdürülebilir yaşama yönelik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(2), 378–393. <https://doi.org/10.24315/tred.633081>

Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.

Demirel, R. (2016). Determining secondary students’ behavior towards the environment / Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik davranışlarının belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 863–878.

Drake, S. M., & Reid, J. (2020). *Integrated curriculum in the 21st century*. Oxford University Press.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

UNESCO. (2022). *Education for sustainable development roadmap 2030*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çevre ve Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı E-Merkezi

Ahmet Biçer ¹, Mustafa Çeğindir ^{1,*} & Hakan Aydın ¹

¹ Gazetecilik, Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde dijital teknolojilerin ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte bilgiye erişim biçimleri köklü bir dönüşüm geçirmiştir. Özellikle genç kuşaklar, içinde bulundukları hız kültürünün etkisiyle bilgiyi kısa, özetlenmiş ve kolay tüketilebilir biçimlerde edinmeye yönelmiştir. Bu durum, bir yandan bilgiye erişimi demokratikleştirirken diğer yandan derinlemesine öğrenme, eleştirel düşünme ve çevresel farkındalık geliştirme süreçlerinde yüzeyselleşme riskini beraberinde getirmektedir. Gençlerin çoğu, bir konuda araştırma yaparken uzun süreli okuma ve kaynak tarama alışkanlığından uzaklaşmakta; sosyal medya, kısa videolar veya “hap bilgi” içerikleriyle yetinmektedir. Bu durum özellikle çevre, sürdürülebilirlik, iklim değişikliği, karbon ayak izi, ekosistem, biyoçeşitlilik ve doğal kaynaklar gibi çok boyutlu, disiplinler arası konularda güvenilir bilgiye ulaşımı zorlaştırmakta ve bilgi kirliliğini yaygınlaştırmakta ve arttırmaktadır.

Çevresel sorunların giderek karmaşıklaştığı çağımızda, gençlerin yalnızca farkındalık düzeyinde değil, bilgi temelli bir çevre okuryazarlığı ve sürdürülebilirlik bilinci kazanmaları zorunludur. Genç liderlerin bu konularda bilinçlenmesi, toplumsal dönüşümün ve sürdürülebilir yaşam biçimlerinin yaygınlaşması açısından kritik bir önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, eğitimde yenilikçi dijital araçların kullanımı, güvenilir bilgi kaynaklarının erişilebilir kılınması ve öğrenme süreçlerinin desteklenmesi gerekmektedir.

Bu bağlamda, Türkiye Ulusal Ajansı tarafından yürütülen Erasmus+ Programı kapsamında Avrupa Birliği tarafından finanse edilen “Doğanın Enerjileri Bizimle: Genç Liderler Çevresel İletişim ve Medya Ağı (e-NetCoM)” projesi, çevresel sürdürülebilirliğin bireysel ve yerel boyutlarını öne çıkararak gençlerin çevresel liderlik süreçlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Proje, gençlerin sosyal girişimcilik becerilerini geliştirmeyi, akran eğitimi yoluyla dayanışma ve aktif vatandaşlık bilincini güçlendirmeyi hedeflemekte; medya ve iletişim araçlarını çevresel farkındalığın yaygınlaşması için önemli bir öğrenme ve etkileşim alanı olarak konumlandırmaktadır. Projede medya, tüm formlarıyla birlikte, karmaşık çevre sorunlarının açık ve anlaşılır bir biçimde geniş halk kesimlerine ulaşması, çevre sorunlarına ilişkin farkındalığın gelişimi, söz konusu sorunların çözümünde aktif katılım ve işbirliğinin kolaylaştırılması, çevre sorunlarına ilişkin paydaşlarla diyalogun sağlanması, özellikle yeni



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

medyayla birlikte, yurttaş gazeteciliği gibi alanlara katılımın kolaylaştırılması yoluyla her bir bireyin aktif değişim ajanları olarak konumlandırılması gibi kritik roller üstlenerek çevre iletişiminin merkezi unsurlarından biri olarak konumlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, niteliksel bir araştırma yaklaşımı benimsenerek yürütülmüştür ve Erasmus+ Programı kapsamında desteklenen “Doğanın Enerjileri Bizimle: Genç Liderler Çevresel İletişim ve Medya Ağı (e-NetCoM)” projesinin çevre iletişimi ve gençlik katılımı bileşenlerinden biri olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın temel amacı, çevre ve sürdürülebilirlik temalarında açık erişimli kaynakları bir araya getiren “Çevre ve Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı E-Merkezi” adlı dijital veritabanının oluşturulma sürecini ortaya koymaktır.

Veritabanı geliştirilirken nitel içerik analizi yöntemi kullanılmış ve sistematik bir veri toplama süreci izlenilmiştir. Bu kapsamda çevre okuryazarlığı, sürdürülebilirlik, iklim değişikliği, ekolojik farkındalık, çevre etiği, çevresel iletişim ve doğal kaynaklar gibi temalar altında ulusal ve uluslararası açık erişim kaynaklar (kitap, tez, makale, rapor, podcast, video vb.) taranmıştır. Elde edilen materyaller; güvenilirlik, güncellik, erişilebilirlik, dil çeşitliliği ve tematik uygunluk ölçütlerine göre değerlendirilmiş, ardından belirlenen alt temalar doğrultusunda sınıflandırılmıştır.

Kaynakların her biri, araştırma ve eğitim süreçlerinde kolay erişim sağlamak amacıyla dijital etiketleme sistemiyle düzenlenmiş ve açıklayıcı meta verilerle desteklenmiştir. Ayrıca kullanıcı deneyimini güçlendirmek için sade bir arayüz tasarımı benimsenmiş, kategorik filtreleme özelliği eklenmiştir. Bu süreç sonunda, çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik alanında çalışan genç liderlerin bilgiye hızlı, güvenilir ve tematik olarak odaklı biçimde ulaşabilecekleri bütüncül bir dijital öğrenme platformu oluşturulmuştur. Böylece çalışma, nitel araştırma yaklaşımını dijital içerik geliştirme ve eğitim teknolojileriyle bütünleştiren yenilikçi bir uygulama sunmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma sonucunda, çevre ve sürdürülebilirlik temalarına ilişkin açık erişimli kaynakları bir araya getiren kapsamlı bir dijital veritabanı oluşturulmuştur. Ortaya çıkan bu ürün, genç liderlerin çevre okuryazarlığı, sürdürülebilirlik bilinci ve çevresel liderlik konularında akran eğitimi süreçlerinde ve kendi kişisel gelişimlerinde kullanabilecekleri zengin bir bilgi havuzu sunmaktadır. Bu veritabanı, gençlerin araştırma pratiklerini destekleyen, güvenilir bilgiye erişimi kolaylaştıran ve çevre iletişimi süreçlerinde medya araçlarından etkin biçimde yararlanmalarına olanak tanıyan yenilikçi bir dijital eğitim aracıdır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Söz konusu platform, çevre ve sürdürülebilirlik konularında farkındalık yaratmakla kalmayıp, bu alanlarda derinlemesine bilgi edinmek isteyen gençlerin araştırma, tartışma ve üretim süreçlerine de katkı sağlamaktadır. Dijital çağın hız kültürü içerisinde kısa ve yüzeysel bilgi tüketimi eğilimlerinin arttığı günümüzde, bu tür açık erişim temelli kaynak merkezleri gençlerin bilgiye daha bilinçli, seçici ve eleştirel biçimde yaklaşmalarını teşvik etmektedir. Çalışma, çevre eğitimi ve dijital okuryazarlığı bir araya getirerek gençlerin çevresel farkındalık, liderlik ve aktif vatandaşlık kapasitelerini güçlendirmeyi; böylece sürdürülebilir bir öğrenme kültürüne katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: çevre ve sürdürülebilirlik okuryazarlığı, e-NetCoM Projesi, Erasmus + programı, e-merkez

Kaynakça

Orr, D. W. (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. SUNY Press.

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

McComas, W. F. (2017). *The Language of Science Education: An Expanded Glossary of Key Terms and Concepts in Science Teaching and Learning*. Springer.

Ardoin, N. M., Bowers, A. W., & Gaillard, E. (2020). Environmental education outcomes for conservation: A systematic review. *Biological Conservation*, 241, 108224. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2019.108224>

Barth, M., & Rieckmann, M. (2012). Academic staff development as a catalyst for curriculum change towards education for sustainable development: An output perspective. *Journal of Cleaner Production*, 26, 28–36. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.12.011>

Cotton, D. R. E., & Winter, J. (2010). It's not just bits of paper and light bulbs: A review of sustainability pedagogies and their potential for use in higher education. In *Sustainability Education* (pp. 39–54). Earthscan.

<https://yesiladimlar.erciyes.edu.tr/>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

TÜBİTAK Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Projesi: Göller Yöresinin Yakarışı

Zuhal Küçükyaman

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Isparta Şehit Polis Mehmet Karacatilki Bilim ve Sanat Merkezi

Problem Durumu

Göller Yöresi sahip olduğu doğal göller, zengin ekosistem yapısı, endemik tür çeşitliliği ve kültürel değerleriyle Türkiye'nin en önemli doğal alanlarından biri konumundadır. Ancak günden güne göllerin su seviyelerinin azalması ve bazı göllerin tamamen kuruma tehlikesiyle karşı karşıya kalması, hem ekolojik hem de sosyoekonomik bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Göller Yöresinde yaşanan bu durum sadece doğal dengeyi bozmakla kalmayıp, yörede yaşayan halkı da sosyo-ekonomik olarak etkilemektedir. Kuruyan göller, tarımsal üretimde düşüşe, sucul canlıların yaşam alanlarının daralmasına ve biyolojik çeşitliliğin hızla azalmasına yol açmaktadır. Bu durum, su kaynaklarının sürdürülebilir şekilde yönetilmesi ve toplumda doğa koruma bilincinin güçlendirilmesi gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, çevre bilincini artırmayı hedefleyen eğitimlerin önemi giderek daha belirgin hâle gelmektedir.

Araştırmalar, çocukluk dönemi bireylerin değerler, alışkanlıklar ve farkındalık kazandığı kritik bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu yüzden erken yaşta doğa eğitimi verilmesi, çocukların çevresel sorunları tanımlarını ve çevre sorunlarına duyarlı birer bireyler olarak çevre sorunlarıyla ilgili problem çözme, yeteneklerinin de geliştirmelerine fırsat sağlar. Bu nedenle çevre bilincinin erken yaşta kazandırılması, sürdürülebilir yaşam ve doğa koruma kültürü için önemlidir. Bu noktada, çevre eğitimi ve farkındalık çalışmalarında en etkili gruptan biri öğretmenlerdir. Öğretmenlerin çevre okuryazarlığı düzeylerinin yüksek olması, öğrencilerde çevreye duyarlı davranışların gelişmesine doğrudan katkı sağlamaktadır. Ancak birçok öğretmenin doğa temelli öğrenme deneyimi sınırlı kalmakta, çevre sorunlarını yerinde gözlemlene ve çözüm üretme fırsatları yeterince desteklenmemektedir. Bu sorundan hareketle yola çıkılan ve TÜBİTAK tarafından üç yıldır desteklenen “Göller Yöresinin Yakarışı 1-2-3” projesi, öğretmenlerin doğa eğitimi aracılığıyla çevresel farkındalıklarını artırmayı, göllerin korunması ve iklim değişikliğinin etkileri konusunda bilinç kazandırmayı amaçlamaktadır. Projede öğretmenlerin doğayla doğrudan etkileşim kurlmaları, alan çalışmaları yapmaları ve edindikleri deneyimleri öğrencilerine aktarmaları hedeflenmektedir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmenlerin bu proje vesilesiyle artan çevresel farkındalıklarını geleceğin emanetçileri olan öğrencilere aktarmaları, sürdürülebilir bir doğa eğitimi sürecinin temelini oluşturmakta ve öğrencilerin çevreyi koruma, kaynakları tasarruflu kullanma ve ekosistemlere saygı gösterme gibi değerleri erken yaşta kazanmalarına önemli katkı sağlamaktadır. Bu proje aracılığıyla, doğa eğitimi ve çevre bilinci konusunda binlerce öğrenciye ulaşılması sağlanmış ve onların sürdürülebilir çevre davranışları geliştirmelerine katkıda bulunulmuştur.

Yöntem

Çalışma, deneysel araştırma desenlerinden tek grup öntest–sontest modeli kullanılarak yürütülmüştür. Sorular proje eğitimcilerinden kendi etkinliklerinden ikişer soru alınarak hazırlanmıştır. Öntest-sontest sayesinde katılımcıların proje etkinliklerinden önce ve sonra sahip oldukları bilgi, tutum ve farkındalık düzeyleri ölçülmüş ve karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Böylece projenin etkinliği ve katılımcılar üzerindeki etkisi daha net bir biçimde ortaya konabilmiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu, Türkiye’nin farklı illerinden ve çeşitli branşlardan seçilen 24 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, yaş, branş, görev yaptıkları okul türü ve hizmet yılı gibi kriterler göz önünde bulundurularak seçilmiştir.

Projede etkinlikler yerinde öğretim yaklaşımıyla Göller Yöresi’ndeki doğal alanlarda gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin alanında uzman eğitimciler tarafından verilen eğitimlerle yürütülmüş; etkinliklerde su kaynakları, ekosistem dengesi, küresel ısınma ve iklim değişikliğinin etkileri gibi konular ele alınmıştır. Uygulama sürecinde gözlem, atölye çalışmaları, alan gezileri, grup etkinlikleri ve yaratıcı drama teknikleri gibi farklı yöntem ve teknikler kullanılmıştır.

Veri toplama sürecinde katılımcılara sadece öntest-sontest uygulanmakla yetinilmeyerek göllerin kuruması, suyun önemi ve iklim değişikliği temalarında afiş, slogan, küçürek hikâye üretmeleri istenmiş ve bu nitel veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Verilerin toplanması sırasında nicel ölçme araçlarıyla elde edilen bulgular, nitel gözlemlerle desteklenerek araştırmanın güvenilirliği artırılmıştır.

Elde edilen nicel veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Nitel bulgularla elde edilen verilerle nicel veriler birlikte değerlendirilmiştir. Bu yöntemle, doğa temelli eğitimin öğretmenlerin çevreye ilişkin bilgi, tutum ve farkındalık düzeylerine etkisi kapsamlı biçimde ortaya konulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Projenin sonunda, öğretmenlerin çevre okuryazarlığı, su kaynaklarının sürdürülebilir kullanımı ve iklim değişikliğinin etkileri konusundaki farkındalıklarının anlamlı biçimde artması hedeflenmektedir. Katılımcıların doğayla doğrudan etkileşim kurmaları, göllerin mevcut durumunu sahada



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

gözlemlmeleri ve alan uzmanlarından eğitim almaları sayesinde, çevresel sorunları daha kapsamlı ve bütüncül bir perspektifle değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu süreç, öğretmenlerin yalnızca kendi bilgi düzeylerini artırmakla kalmayıp, edinilen deneyimleri sınıf ortamına ve öğrencilerine aktarma becerilerini geliştirmelerine de olanak tanımaktadır. Ayrıca, doğayla birebir temas ve alan çalışmaları, öğretmenlerin çevresel sorunları yerinde gözlemleyerek analiz etme ve çözüm önerileri geliştirme yetkinliklerini güçlendirmektedir. Bu sayede, projenin hem bireysel hem de eğitimsel etkileri uzun vadede çevre bilincinin yaygınlaştırılmasına ve öğrencilerin doğa ile etkileşimlerinin artmasına katkı sağlayacaktır.

Ayrıca proje sonucunda hazırlanacak afişler, sloganlar ve “Göllerin Yakarışı” adlı özgün müzik çalışmasının, toplumsal farkındalık oluşturmada etkili birer eğitim materyali olarak kullanılması beklenmektedir. Uzun vadede bu çalışmanın, Göller Yöresi’nde yaşayan bireylerin su tasarrufu, ekosistem koruma ve sürdürülebilir yaşam konularında bilinçlenmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Göller Yöresi, su kaynakları, iklim değişikliği, çevre eğitimi, sürdürülebilirlik

Kaynakça

- Alevkayalı, Ç., Atayeter, Y., Yayla, O., Bilgin, T., & Akpınar, H. (2023). Burdur Gölü’nde uzun dönemli kıyı çizgisi değişimleri ve iklim ilişkisi: Zamansal-mekânsal eğilimler ve tahminler. *Türk Coğrafya Dergisi*, (82), 37-50.
- Atabay, S., Karasu, M., & Koca, C. (2014). İklim değişikliği ve geleceğimiz. *Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi*, 148.
- Demir, A. (2009). Küresel iklim değişikliğinin biyolojik çeşitlilik ve ekosistem kaynakları üzerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Çevrebilimleri Dergisi*, 1(2), 37-54.
- Doğrul, G., & Alkan, M. (2022). İklim değişikliğinin su kaynaklarına etkisinin çok zamanlı uydu görüntüleri ile incelenmesi. *Politeknik Dergisi*, 25(3), 1349-1358.
- Işıldar, H. T., & Ercoşkun, Ö. Y. (2021). Göller Yöresinde sürdürülebilirlik ve dirençlilik. *Journal of Management Theory and Practices Research*, 2(2), 89-116.
- Kazancı, N. (2008). Limnolojide Gelişmeler. *Ege Journal of Fisheries and Aquatic Sciences*, 25(4), 365-369.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Peker, F., & Taşdemir, Y. Çevresel Araştırma Proje Programı Kapsamında Kuraklık Kavramına Disiplinler Arası Yaklaşım. Prof. Dr. Eyüp Artvinli Prof. Dr. Ali Meydan Prof. Dr. Raziye Çakıcıoğlu Oban Doç. Dr. Erkan Dünder, 122.

Serdar, G., Albek, E. A., & Albek, M. (2017). Burdur, Eğirdir, Sapanca ve Tuz gölleri su seviyelerinin nonparametrik istatistik yöntemler ile eğilim analizi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi, 17(2), 555-570.

Sevim, B., & Zeydan, Ö. (2007). İklim değişikliğinin Türkiye turizmine etkileri. Çeşme Ulusal Turizm Sempozyumu, 21(23), 707-728.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Eğitimde Sistem Okuryazarlığı

Ramazan Biçer ¹ & Recep Dünder ¹

¹ Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İnönü Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim, öncelikli olarak belli amaçlara göre davranış değiştirmek daha sonra toplumsal yaşamda karşılaştığımız problemlere köklü çözümler üretmek için vardır (Şahin, 2011). Bu doğrultuda eğitim; ideal insan modellerini yetiştirmek, biçimlendirmek ve öğretmek için gerçekleştirilen bir süreç olarak kabul edilebilir (Reboul, 2025). TDK Türkçe Sözlük'te (2023) ise eğitim; “Çocuklara ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine, okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme; terbiye.” terbiye biçiminde ifade edilmektedir.

Eğitim ile kastedilen formal eğitimidir. Formal eğitim, önceden hazırlanmış bir program doğrultusunda planlı olarak gerçekleştirilen öğretim şeklinde ifade edilebilir (Fidan, 1986'dan akt. Şahin, 2011). Eğitim programı, ülkelerin amaçladığı nitelikli insan modelinin yetiştirilmesinde ve toplumsal kalkınmanın gerçekleştirilmesinde hayati bir role sahiptir. Eğitim programı, genel anlamda bir eğitim kurumunun çocuk, genç ve yetişkin ayırt etmeksizin sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik tüm faaliyetleri kapsamaktadır (Varış, 1988). Eğitim sisteminin temellerinden birini oluşturan eğitim programlarının doğru bir şekilde uygulanması, öncelikli olarak eğitim sisteminin doğru bir şekilde anlaşılabilmesine bağlıdır.

İlk kez mekanik ve elektrik konularında kullanılan sistem kavramının kullanımı, her geçen gün artarak günlük konuşmalara kadar girmiştir. Gerek doğal olaylar gerekse toplumsal olaylar, kurumlar ve bazı fiziksel nesnelerin kullanımında sistem kavramına yer verilir (Okçabol, 1985). Eğitim de insanlarda var olan bazı tutum ve davranışların belli amaçlar doğrultusunda değiştirilmesini ve bu amaçlara göre bazı yeni davranışların geliştirilmesini sağlayan bir sistem olarak öne çıkmaktadır (Baykul, 1992). Eğitim sistemi, sistemin politikasına ve işlevine uygun biçimde sistem bütünlüğünü koruyarak kendi içinde tutarlı ve temel gereksinimleri karşılamayı amaçlayan bir yapı olarak hizmet etmektedir (Taymaz, 2011). Bu yapı bir okulu, eğitsel amaçlı her türlü işlevi, özel veya devlet eliyle işletilen bütün örgün ve yaygın eğitim ile bunlara destek hizmetleri veren diğer kurumları kapsamaktadır (Okçabol, 1985).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretim programları, zamanın koşulları göz önünde bulundurularak düzenlenmektedir. Bu düzenlemeler çerçevesinde yapılan çalışmalar hem ulusal hem de küresel ölçekte çağın ihtiyaç duyduğu vatandaş profilini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Özellikle son dönemlerde hızla değişen ihtiyaçlar ve küreselleşmenin etkisiyle değişime uğrayan eğitim normları, eğitim anlayışımızda bazı değişimlerin habercisi olmuştur. Bu anlamda hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) 2024 yılında hazırlanarak uygulamaya konulmuştur. Model; kapsamlı yapısı, zenginleştirilmiş içeriği ve çağın ihtiyaç duyduğu becerileri kazandırması açısından dikkat çekici bir niteliğe sahiptir. Bu anlamda model içerisinde yer alan sistem düşüncesi, geçmişten günümüze doğru bir birikimden elde edilen verilerin çağdaş verilerle harmanlanması sonucu temel bir çerçeve halinde sunulmuştur.

Bu çalışmanın amacı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında eğitimde sistem okuryazarlığının değerlendirilmesidir. Bu anlamda gerçekleştirilen literatür incelemesinde bulunularak bazı değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda yer alan şu sorulara yanıt aranmıştır;

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında incelenen eğitimde sistem okuryazarlığının bileşenleri nelerdir?
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde sistem okuryazarlığı eğitim bağlamında nasıl ele alınmıştır?

Yöntem

Bu çalışma, literatür incelemesi ve doküman analizi yöntemlerinin birlikte kullanıldığı nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Denzin ve Lincoln'e (2011) göre nitel araştırmalar dünyaya dair yorumlayıcı ve doğal bir yaklaşıma sahiptirler. Bu nedenle nitel araştırmacılar, kendi doğal ortamlarındaki şeyleri insanların olaylara verdikleri anlamlar üzerinden anlamlandırmaya ve yorumlamaya çalışırlar. Büyüköztürk ve ark. (2018) ise nitel araştırmaların özelliklerini; doğal bir ortamın, doğrudan veri toplama imkânı, zengin betimlemeler yapılması, sürece yönelik, tümevarımcı veri analizi, katılımcı bakış açısı ve araştırma desenlerinde esneklik şeklinde sıralamışlardır. Buna göre nitel araştırmaların gerçekleştirilmesi önemli düzeyde bir dikkati ve titizlikle çalışmayı gerektirmektedir.

Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Bu anlamda doküman incelemesi beş aşamada gerçekleştirilmektedir;

- Dokümanlara ulaşma
- Orijinalliğin kontrol edilmesi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Dokümanları anlama
- Veriyi analiz etme
- Veriyi kullanma

Bu çalışmanın verileri toplanırken TYMM’de sistem okuryazarlığı başlığı altında yer alan okuryazarlık becerileriyle ilgili içerikler incelenmiş ve literatürden destek alınarak çalışma gerçekleştirilmiştir. İlgili dokümanın incelenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi gibi veri analiz teknikleri kullanılmıştır.

İçerik analizi, belirli normlara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik, yinelenabilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2018). Betimsel analizde ise elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, TYMM bağlamında eğitimde sistem okuryazarlığının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, TYMM kapsamında eğitimde sistem okuryazarlığının bileşenleri olan; bilgi, dijital, finansal, görsel, kültür, vatandaşlık, veri, sürdürülebilirlik ve sanat vb. okuryazarlıklar ayrı ayrı ve detaylı bir biçimde ele alınacak, hem literatürde hem de TYMM’de yer aldığı bağlam açısından incelenecektir. Son olarak TYMM’de sistem okuryazarlığının nasıl ele alındığı belirlenerek çalışma sonlandırılacaktır.

Çalışma kapsamında aşağıda bazı önerilere yer verilmiştir;

- TYMM’de yer alan okuryazarlık becerilerinin ayrı ayrı ele alındığı çalışmalar yapılabilir.
- Sistem okuryazarlığı kapsamında nitel, nicel ve karma yöntemli araştırmalara yer verilebilir.
- Sistem okuryazarlığıyla ilgili akademisyenler, öğretmenler, öğretmen adayları ve farklı kademelerden öğrencilerle ilgili araştırma ve projeler yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitim, sistem, sistem okuryazarlığı ve okuryazarlık becerileri

Kaynakça

Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(7).

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri (25. Baskı). Pegem Akademi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). The Sage handbook of qualitative research. Sage.

Göktepe, E. (2024). Sistem okuryazarlığı ve sistem düşüncesi araçları. Eğitimde Sistem Düşüncesi Yıllığı, (11).

Montoya, S. (2018, October). Defining literacy. In GAML Fifth meeting (pp. 17-18).

Okçabol, R. (1985). Sistem kavramı ve eğitim sistemimiz. Education and Science, 9(53).

Reboul, O. (2025). Eğitim Felsefesi (1. Basım). Türkiye İş Bankası Yayınları.

Reynolds, M. (2011). Critical thinking and systems thinking: towards a critical literacy for systems thinking in practice. In: Horvath, Christopher P. and Forte, James M. (Eds.) Critical Thinking. New York, USA: Nova Science Publishers, pp. 37– 68.

Sweeney, L. B. (2012). Learning to connect the dots: Developing children's systems literacy. Solutions, 5(3), 55-62.

Şahin, A. E. (2011). Eğitimle ilgili temel kavramlar. V. Sönmez (Ed.), Eğitim bilimine giriş (s. 1-24) içinde. Anı Yayıncılık.

Taymaz, H. (2011). Okul Yönetimi. Pegem Akademi.

Türkçe Sözlük. (2023). Eğitim. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Öğretim Programları Ortak Metni. (2024). Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.

UNESCO. (2025). Literacy. 28.07.2025 tarihinde <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know?hub=401> adresinden erişildi.

Varış, F. (1988). Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Ekolojik Bir Bakış Açısıyla Zorbalık, Güvende Hissetme ve Okul Aidiyeti: Aile Desteğinin Düzenleyici İşlevi

Samet Eker

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini anlamada psikososyal faktörlerin önemi giderek artmaktadır (Allen vd., 2021). Bu psikososyal faktörler arasında, okul bağlamında öne çıkan en temel unsurlardan biri okula aidiyet duygusudur. Okula aidiyet, öğrencinin okulunda kabul gördüğü, değerli hissettiği ve okul topluluğunun bir parçası olarak kendini güvende hissettiği algıların toplamı şeklinde tanımlanabilir (Goodenow, 1993; OECD, 2023). Yüksek aidiyet duygusuna sahip öğrencilerin hem akademik başarılarının hem de sosyal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Allen vd., 2021). Buna karşılık, aidiyetin düşük olduğu durumlarda öğrencilerin erken okul terki riski artmakta, akademik performansları düşebilmekte ve psikolojik iyi oluşları olumsuz etkilenebilmektedir (Willms, 2003). Okul ortamında aidiyetin gelişimini etkileyen en önemli faktörlerden biri akran zorbalığıdır (Wang & Eccles, 2014). Zorbalık, güç dengesizliğini de içeren, tekrarlayıcı ve kasıtlı saldırgan davranışların bütünüdür (Olweus, 1993). Fiziksel, sözel veya dışlama biçimlerinde yaşanan bu tür olumsuz etkileşimler, öğrencilerin okulu tehdit edici ve dışlayıcı bir yer olarak algılamalarına yol açmakta, dolayısıyla okul aidiyetini zedelemektedir (Aslan, 2018; Wang & Eccles, 2014). Ekolojik Bakış Açısı ile değerlendirildiğinde (Bronfenbrenner, 1979), zorbalık yalnızca bireysel faktörleri değil, okul (mikrosistem) ve aile (mezosistem) dâhil olmak üzere bir dizi bağlamsal bileşeni de içeren çok katmanlı bir yapıya sahiptir. Öğrencilerin zorbalık deneyimleri sonrasında yaşadıkları psikososyal süreçler incelendiğinde, güvende hissetme önemli bir aracı mekanizma olarak karşımıza çıkmaktadır (Goldweber vd., 2013). Güvende hissetme ancak okulun fiziksel açıdan şiddet içermeyen ve destekleyici olmasının yanı sıra, psikolojik anlamda da tehdit edici veya dışlayıcı tutumlardan uzak olması ile mümkündür (Cornell & Huang, 2016). Zorbalık, öğrencinin bu güvenlik algısını doğrudan zedeleyerek aidiyet duygusunu dolaylı olarak da düşürebilmektedir (Bosworth vd., 2009; Konishi vd., 2010). Güvende hissetme, aidiyetin gelişimi için bir ön koşul olduğundan (Allen vd., 2016), bu alandaki zafiyetler öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal açıdan geriye düşmesine neden olabilmektedir. Bununla birlikte, her öğrenci zorbalık karşısında aynı derecede kırılgan değildir. Aile desteği, birçok araştırmada psikososyal stres etkenlerinin etkisini hafifleten koruyucu bir faktör olarak tanımlanmıştır (Malecki & Demaray, 2006; Rueger, Malecki & Demaray, 2010). Ailelerinden duygusal ve sosyal anlamda yüksek düzeyde destek alan öğrencilerin, okuldaki olumsuz deneyimlere

karşı daha dirençli olduğu; bu nedenle zorbalığın yarattığı olumsuz duygular ve güvenlik algısındaki düşüşün daha sınırlı kaldığı gözlemlenmiştir (Malecki & Demaray, 2006). Bu bağlamda, aile desteği yalnızca koruyucu bir unsur değil, aynı zamanda zorbalık ile okul güvenliği algısı arasındaki ilişkiyi düzenleyebilecek (moderator) kritik bir değişken olarak değerlendirilmelidir.

Bu çalışma, 2022 yılı PISA Türkiye örnekleme dayanarak, zorbalığa maruz kalmanın öğrencilerin okula aidiyet duygusu üzerindeki etkisini açıklayan bir düzenlenmiş aracılık (moderated mediation) modeli kapsamında incelemeyi amaçlamaktadır. Bulgular, ekolojik sistem kuramının (Bronfenbrenner, 1979) eğitim bağlamına uygulanmasında yeni bir perspektif sunarak, okul ve aile etkileşiminin öğrencilerin psikososyal iyilik hâli üzerindeki bütünsel etkisini ortaya koymayı hedeflemektedir. Zorbalığın öğrenciler üzerindeki doğrudan olumsuz sonuçlarının ötesinde, aile desteğinin bu süreci nasıl hafiflettiğini anlamak, hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde önem taşımaktadır. Bulgular, okulların zorbalık karşıtı politikalarını geliştirirken aileleri de sürece aktif biçimde dâhil etmesinin gerekliliğini vurgulayabilir ve öğrencilerin aidiyet duygularını güçlendirmek amacıyla tasarlanacak müdahale programlarına yol gösterici olabilir (Allen vd., 2016; OECD, 2023). Böylece, hem okul güvenliğinin artırılması hem de ailelerin destekleyici rollerinin güçlendirilmesi sayesinde öğrencilerin daha yüksek düzeyde aidiyet ve iyi oluş deneyimlemeleri mümkün hâle gelecektir. Bu bağlamda kurulan hipotezler;

H1: Zorbalığa maruz kalma düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin okula aidiyet duygusu azalır.

H2: Zorbalığın okula aidiyet üzerindeki etkisi, okul güvenliği algısı tarafından aracılık edilir.

H3: Aile desteği, zorbalık ile okul güvenliği algısı arasındaki ilişkiyi anlamlı düzeyde düzenler.

H4: Zorbalığın okul aidiyeti üzerindeki dolaylı etkisi (okul güvenliği algısı aracılığı), aile desteğinin düzeyine göre farklılık gösterir.

Bu hipotezlerin test edilmesiyle, okul bağlamında zorbalık, güvende hissetme ve aile desteğinin bütüncül etkileşimi derinlemesine incelenerek, öğrencilerin psikososyal iyi oluşlarının nasıl desteklenebileceğine dair kanıta dayalı öneriler sunulması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, zorbalığın öğrencilerin okula aidiyet duygusu üzerindeki etkisini ve bu ilişkinin güvende hissetme aracılığıyla gerçekleşip gerçekleşmediğini açıklayan bir düzenlenmiş aracılık (moderated mediation) modeli test edilmiştir. Modelde, aile desteği değişkeninin zorbalık ile güvende hissetme arasındaki ilişkiyi düzenleyip düzenlemediği incelenmiştir. Analizlerde, Hayes'in (2022) önerdiği PROCESS makrosunda yer alan Model 7 kullanılmıştır. Veri kaynağını, 2022 yılında Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından uygulanan Uluslararası Öğrenci



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Değerlendirme Programı'na (PISA) katılan Türkiye örneklemini oluşturmaktadır (OECD, 2023). Katılımcıların tamamı 15 yaşında olup, bölgesel ve sosyoekonomik temsiliyet gözetilerek katmanlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Ham veri setinde 7.250 öğrenci bulunmasına karşın veri temizliği sonrasında 6.801 öğrencinin verisi analizlere dâhil edilmiştir. Analizlerde OECD tarafından oluşturulan indeksler (BULLIED, FEELSAFE, FAMSUP ve BELONG) kullanılmıştır. Tüm değişkenler üzerinde öncelikle eksik ve aykırı değer analizi yapılmıştır. Little'ın MCAR testi sonucunda eksik verilerin rastgele olduğu belirlenmiş ve liste bazlı silme yöntemi uygulanmıştır. Aykırı değerlerin incelenmesinde z-puanı ve Mahalanobis mesafesi kullanılmış; veri temizliği sonrasında 6.801 katılımcı kalmıştır. Bu örneklem büyüklüğü, çok değişkenli analizler için yeterli istatistiksel gücü sağlamaktadır (Cohen, 1988). Analizler, IBM SPSS Statistics 28.0 yazılımında, Hayes'in PROCESS makrosu (4.2 sürümü) kullanılarak yürütülmüştür (Hayes, 2022). Doğrusallık, normallik, çoklu bağlantı gibi regresyon varsayımları kontrol edilmiş; heteroskedastisiteye duyarlı standart hatalar (HC4) ve 5.000 bootstrap örnekleme ile güvenilirlik artırılmıştır. Tüm sürekli değişkenler ortalamadan merkezlendikten sonra, $X \times W$ etkileşim terimi eklenerek düzenleyici etki test edilmiştir. Güven aralıklarının sıfırı içermemesi, ilgili yol veya etkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermesi açısından temel kriter olarak benimsenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, PISA 2022 verilerine dayalı olarak, zorbalığın öğrencilerin okula aidiyet duygusu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini ortaya koymuş; güvende hissetmenin aracı, aile desteğinin ise düzenleyici bir rol oynadığını göstermiştir. Bulgular, zorbalığa uğrayan öğrencilerin okul iklimini daha tehdit edici algılayarak aidiyet duygusunu kaybettiklerini doğrulamaktadır (Anderman, vd., 2003; Wang & Eccles, 2014). Ayrıca, bu etkinin güven hissindeki azalma üzerinden dolaylı bir biçimde de güçlendiği görülmüştür (Goldweber vd., 2013; Cornell ve Huang, 2016). Aile desteğinin, zorbalığın olumsuz sonuçlarını hafifletmede koruyucu bir faktör olduğu bulgusu ise mevcut literatürle uyumludur (Malecki & Demaray, 2006; Rueger vd., 2010). Böylelikle, öğrencilerin ailelerinden aldığı duygusal ve akademik destek, zorbalığa bağlı psikolojik riskleri azaltarak okul ortamına yönelik daha olumlu algılar geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu sonuçlar, Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistem kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, mikro (zorbalık) ve mezosistem (aile desteği) arasındaki etkileşimin öğrenci refahını doğrudan etkilediği anlaşılmaktadır. Okula aidiyet ise öğrencinin psikososyal iyilik hâlinin önemli bir göstergesi olarak bu ekolojik döngüde kritik bir konumda yer almaktadır. Gelecek çalışmalarda, boylamsal ve kültürler arası analizlerle bu ilişkilerin nedenselliği daha derinlemesine incelenebilir. Böylece, hem okullarda uygulanan zorbalıkla mücadele programlarının hem de ebeveyn katılımını destekleyen politikaların önemi bir kez daha vurgulanmış olur (Allen vd., 2016).

Anahtar Kelimeler: zorbalık, okul aidiyeti, ebeveyn desteği, güvende hissetme, moderated mediation



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Anderman, L. H. (2003). Academic and Social Perceptions as Predictors of Change in Middle School Students' Sense of School Belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/00220970309600877>
- Allen, KA., Slaten, C.D., Arslan, G., Roffey, S., Craig, H., Vella-Brodrick, D.A. (2021). School Belonging: The Importance of Student and Teacher Relationships. In: Kern, M.L., Wehmeyer, M.L. (eds) *The Palgrave Handbook of Positive Education*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_21
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2016). What schools need to know about fostering school belonging: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Arslan, G. (2018). Exploring the Association between School Belonging and Emotional Health among Adolescents. *International Journal of Educational Psychology*, 7(1), 21-41. <https://doi.org/10.17583/ijep.2018.3117>
- Bosworth, K., Ford, L., & Hernandaz, D. (2011). School climate factors contributing to student and faculty perceptions of safety in select Arizona schools. *The Journal of school health*, 81(4), 194–201. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00579.x>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cornell, D., & Huang, F. (2016). Authoritative School Climate and High School Student Risk Behavior: A Cross-sectional Multi-level Analysis of Student Self-Reports. *Journal of youth and adolescence*, 45(11), 2246–2259. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0424-3>
- Goldweber, A., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining the link between forms of bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students. *Journal of School Psychology*, 51(4), 469–485. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.04.004>
- Goodenow, C. (1993). The Psychological Sense of School Membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:13.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:13.0.CO;2-X)



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Hayes, A. F. (2022). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (3rd ed.). The Guilford Press.

Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., & Li, Z. (2010). Do school bullying and student—teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 19–39. <https://doi.org/10.1177/0829573509357550>

Long, J. S., & Ervin, L. H. (2000). Using Heteroscedasticity Consistent Standard Errors in the Linear Regression Model. *The American Statistician*, 54(3), 217–224. <https://doi.org/10.1080/00031305.2000.10474549>

Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly*, 21(4), 375–395. <https://doi.org/10.1037/h0084129>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

PIRLS 2021 Verisine Dayalı Olarak Okuma Motivasyonu, Dijital Okuryazarlık ve Öğretmen Desteği ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Gamze Dandıl Sert ¹ & Yeşim Özer Özkan ²

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Gaziantep Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim, bireyin yalnızca bilgi edinme süreci değil; aynı zamanda toplumu dönüştürme gücüdür. Dolayısıyla eğitim, bireyin kişisel gelişimini desteklemesinin yanı sıra, toplumsal değerleri yeniden üretme ve dönüştürme gücüne sahip bir sosyal olgu olarak kabul edilmektedir (İnan & Demir, 2018). Bu bağlamda, eğitim sistemlerinin yalnızca bireysel değil, toplumsal kalkınmanın da temel dinamiği olduğu söylenebilir (UNESCO, 2015). Küreselleşme süreciyle birlikte eğitim politikaları uluslararası eğilimlerden etkilenmekte ve bu etkileşim, eğitimdeki uygulamaların nesnel olarak değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır (Ball, 1998; Dale, 2000). Bu doğrultuda, eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini uluslararası ölçekte karşılaştırmalı olarak değerlendiren araştırmalar giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

PIRLS araştırması da Türkiye'nin de katıldığı uluslararası araştırmalardan biridir. PIRLS, okuma becerilerinin uluslararası düzeydeki gelişimini izlemek ve iyileştirmek için önemli bir araştırma kaynağıdır (Mullis ve diğerleri, 2023). PIRLS'in diğer uluslararası değerlendirme programlarından ayrılan temel özelliği, yalnızca okuduğunu anlama becerilerine odaklanması ve değerlendirme kapsamını bu beceriyle sınırlı tutmasıdır. PIRLS, yalnızca öğrencilerin okuma becerilerinin yanı sıra okul, öğretmen, aile ve öğrenciye ilişkin bağlamsal değişkenleri de kapsamlı bir biçimde raporlamaktadır (Mullis, Martin & Foy, 2023). Türkiye, PIRLS uygulamasına 2001 ve 2021 yıllarında katılmış; 20 yıl içerisinde önemli bir puan artışı göstermiştir. Ancak hâlen OECD ortalamasının gerisinde yer almaktadır (Mullis ve diğerleri, 2023). Bu durum, okuma becerilerini etkileyen bağlamsal değişkenlerin daha derinlemesine incelenmesini gerektirmektedir.

Okuduğunu anlama becerisi, öğrencilerin akademik başarıları ve yaşam boyu öğrenme kapasiteleri açısından temel bir belirleyicidir. Bu beceriyi şekillendiren faktörlerin anlaşılması, eğitim politikalarının ve öğretim uygulamalarının daha etkili biçimde tasarlanmasına katkı sağlayabilir. Bu bağlamda, dijital okuryazarlık, sosyoekonomik düzey ve öğretmen desteği gibi bağlamsal değişkenlerin okuma motivasyonu aracılığıyla okuma başarısı üzerindeki etkilerini anlamak hem



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kuramsal hem de uygulamalı açıdan önem arz etmektedir. Bu çalışma, PIRLS 2021 Türkiye verilerini temel alarak, söz konusu değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri yapısal eşitlik modeli çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Literatürde, bu değişkenlerin birlikte değerlendirildiği, özellikle okuma motivasyonunun aracılık rolünü test eden yapısal modellerin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışma, söz konusu değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkilerini inceleyerek literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, ikincil veri analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. PIRLS 2021 uygulaması için belirlenen evren, 17.562 okul ve 126.921 öğrenciyi kapsamaktadır. PIRLS 2021 döngüsünde Türkiye’yi temsilen 192 okuldan 6.032 dördüncü sınıf öğrencisi yer almıştır. Evren, Türkiye genelindeki tüm dördüncü sınıf öğrencileridir. Araştırma modeli, ilişkisel tarama desenine dayalı olarak yapılandırılmıştır. Çalışmada belirlenen araştırma modeline dayalı olarak, değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri test edebilmek amacıyla yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Geleneksel yöntemler genellikle yalnızca gözlenen değişkenlere dayalı analizler sunarken, ölçüm hatalarını dikkate almamakta ya da bu hataları düzeltme konusunda yetersiz kalmaktadır. Oysa YEM, ölçüm hatalarını modelleme sürecine doğrudan dahil ederek, bu varyans bileşenlerini açık bir biçimde tahmin eder ve analiz sonuçlarının güvenilirliğini artırır (Byrne, 2013; Ullman & Bentler, 2003). Analiz süreci, bu model çerçevesinde yürütülmüş ve elde edilen bulgular aracılığıyla kuramsal yapılar arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Ayrıca, Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM), doğrudan ve dolaylı etkileri eş zamanlı olarak analiz etmeye imkân tanıyarak, önerilen modelin test edilmesine ve gerektiğinde modelin yeniden düzenlenmesine olanak sağlamaktadır (Kline, 2005; Raykov & Marcoulides, 2006). Veri analizi sürecinde, PIRLS veri setinde yer alan ve uluslararası geçerliliği sağlanmış ölçek puanları kullanılmıştır. Bu nedenle, araştırma kapsamında ayrıca AFA ve DFA yapılmamış; ölçek geçerliği PIRLS teknik raporlarına dayandırılmıştır (Mullis ve diğerleri, 2022). Verilerin analizi AMOS programı ile gerçekleştirilmiş hem ölçüm modelleri hem de yapısal modeller test edilmiştir. Yapısal modelde dijital okuryazarlık, sosyoekonomik düzey, öğretmen desteği ve okuma motivasyonu bağımsız değişkenler; okuduğunu anlama becerisi ise bağımlı değişken olarak yer almıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kurulan yapısal eşitlik modeli, uyum indeksleri açısından iyi düzeyde kabul edilmiştir (CFI = .973; TLI = .970; RMSEA = .025; SRMR = .035; χ^2/df = 4.08). Sosyoekonomik düzeyin hem okuma motivasyonu (β = .136) hem de okuduğunu anlama başarısı (β = .323) üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi bulunmuştur. Dijital okuryazarlık doğrudan okuma başarısını etkilememekle birlikte, okuma motivasyonunu pozitif yönde etkileyerek dolaylı etkiler yaratmaktadır. Öğrencilerin öğretmen desteği algısı ise okuma başarısı üzerinde pozitif (β = .226), okuma motivasyonu üzerinde ise negatif (β = –



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

.526) bir ilişki sergilemiştir. Modelin açıklama oranları okuma motivasyonu için %28,3, okuma başarısı için %19,4'tür. Bulgular, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin yalnızca bireysel değil; aile, okul ve dijital bağlamla da güçlü biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Okuma motivasyonunun aracılık rolü ise, içsel etkenlerin öğrenme sürecindeki önemine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: okuma motivasyonu, PIRLS, sosyoekonomik düzey, öğretmen desteği, dijital okuryazarlık

Kaynakça

Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119–130.

Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*(4th ed.). Pearson Education.

Dale, R. (2000). Globalisation and education: Demonstrating a 'common world educational culture' or locating a 'globally structured educational agenda'? *Educational Theory*, 50(4), 427–448.

İnan, M., & Demir, M. K. (2018). Eğitim kavramına felsefi bir yaklaşım. *Mavi Atlas*, 6(2), 448–464.

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Foy, P. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.*

Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. OECD Publishing.

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). Routledge.

UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4.*



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Artificial Intelligence-Powered Personalized Learning Systems: A Theoretical Review and Future Perspective

Kadir Kesgin ¹ & Nilüfer Kesgin ²

¹ Computer Programming, Bandırma Onyedi Eylül University

² Linguistics, Educational Sciences, Bandırma Bilim ve Sanat Merkezi

Problem Statement

The urgent need for more adaptive, learner-centered approaches in education has intensified significantly, especially in the wake of global disruptions and a rapidly shifting digital landscape. Events like the COVID-19 pandemic, for instance, starkly exposed the limitations of traditional, uniform instructional models, revealing deepening achievement gaps, declines in student motivation, and persistent inequities in access to quality learning experiences. Today's classrooms are increasingly diverse, featuring an unprecedented range of students with neurodivergent learning profiles, multilingual backgrounds, and varying levels of digital fluency. Against this backdrop, standardized teaching methods are becoming increasingly inadequate at supporting meaningful and equitable learning for everyone.

Disengagement stemming from such conventional instruction often manifests in tangible ways, including reduced classroom participation, lower academic achievement, and a heightened risk of dropping out. Over time, these academic disparities contribute to broader societal inequities, severely limiting access to higher education and future economic opportunities for many. In response to these critical challenges, adaptive learning platforms have emerged as a promising solution. These systems personalize content delivery through real-time analysis of learner behavior and performance, dynamically adjusting instructional strategies—modifying pacing, complexity, and feedback—to better align with individual student needs (Hashim et al., Pratama & Sampelolo).

However, the rapid implementation of these technologies also introduces a new set of ethical and pedagogical challenges. Significant concerns about data privacy persist, raising crucial questions about how sensitive learner data is collected, stored, and utilized. Similarly, algorithmic opacity raises doubts about fairness and potential bias in the adaptive recommendations provided by these systems. Without careful oversight and transparency, these powerful tools risk perpetuating existing inequities or inadvertently narrowing instructional diversity (Mahmoud & Sørensen).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Empirical research in this domain, while growing, remains limited in its scope and depth. Existing studies often focus primarily on short-term academic outcomes, frequently neglecting the long-term effects of these systems on critical aspects like cognitive development, self-regulation, and emotional well-being. Furthermore, much of this research frequently lacks demographic diversity among participants and struggles with inconsistent measures of success (Murtaza et al.). This fragmented evidence base hinders our full understanding of adaptive learning systems' potential and complicates efforts to integrate them most effectively into diverse educational environments. This study aims to synthesize current theoretical and empirical insights on adaptive personalized learning systems, identifying the practical and ethical considerations crucial for their effective and inclusive integration.

Method

This study adopts a qualitative research design based on a systematic theoretical literature review to investigate the development, implementation, and educational implications of adaptive and personalized learning systems. Rather than generating new empirical data, the study synthesizes recent scholarly contributions in the field to identify trends, theoretical frameworks, and research gaps.

Relevant literature was retrieved exclusively from two comprehensive academic databases: Web of Science (WoS) and Scopus. These databases were chosen due to their rigorous indexing standards and broad coverage of high-impact journals in education and educational technology. The search was conducted in June 2024, focusing on peer-reviewed publications between 2019 and 2024.

The following advanced queries were used:

- WoS Query:

TS=("personalized learning" OR "adaptive learning") AND TS=("learning analytics" OR "intelligent systems" OR "educational technology") AND PY=(2019-2024)

- Scopus Query:

TITLE-ABS-KEY("personalized learning" OR "adaptive learning") AND TITLE-ABS-KEY("learning analytics" OR "intelligent systems" OR "educational technology") AND PUBYEAR > 2018 AND PUBYEAR < 2025

This search yielded a total of 369 publications, as shown in the publication trend analysis. A notable increase in publications was observed in 2023 (n=67) and 2024 (n=138), suggesting growing academic interest and urgency around the topic.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

After reviewing titles, abstracts, and full texts for relevance and methodological quality, 37 studies were selected for in-depth analysis. Inclusion criteria required articles to engage explicitly with theoretical or empirical aspects of adaptive learning technologies in formal education settings. Editorials, conference abstracts, and non-peer-reviewed material were excluded.

A qualitative content analysis was conducted to identify dominant themes, theoretical alignments, and reported limitations. Coding categories were refined iteratively to ensure coherence. As no primary data involving human participants were collected, ethical approval was not required.

This method provides a structured foundation to interpret the current academic landscape and derive implications for future research and practice.

Expected/Temporary Results

The reviewed literature reveals a rapidly expanding scholarly focus on adaptive and personalized learning systems, particularly in the years 2023 and 2024. This increase aligns with broader trends in digital transformation and a growing recognition of the need to address learner diversity through data-driven instructional strategies. The analysis of 37 peer-reviewed articles identified four dominant themes: (1) system design and adaptability, (2) pedagogical alignment, (3) teacher roles and competencies, and (4) ethical challenges in implementation. Most studies emphasized the promise of these systems in improving learner engagement and academic outcomes. Real-time feedback and automated adaptation were frequently cited as key strengths. However, significant concerns were noted regarding data privacy, algorithmic bias, and the opacity of decision-making processes. Furthermore, the pedagogical soundness of some implementations was questioned due to the lack of instructional transparency and contextual sensitivity. Another critical finding was the limited scope of empirical research. Many studies relied on short-term data or simulations, with insufficient longitudinal evidence. The review also highlighted a gap in addressing how such systems affect learners' self-regulation, equity, and socio-emotional development. These findings suggest the need for more holistic evaluations and policy frameworks to ensure ethical, equitable, and pedagogically grounded implementation of adaptive technologies in education.

Keywords: personalized learning, artificial intelligence, learning analytics, educational technology, differentiated instruction

References

Hashim, S., Omar, M. K., & Ab Jalil, H. (2022). Trends on technologies and artificial intelligence in education for personalized learning: Systematic literature review. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/358958588>.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Mahmoud, C. F., & Sørensen, J. T. (2024). Artificial intelligence in personalized learning with a focus on current developments and future prospects. Retrieved from <https://www.paradigmpress.org/rae/article/view/1262> .

Murtaza, M., Ahmed, Y., Shamsi, J. A., & Sherwani, F. (2022). AI-based personalized e-learning systems: Issues, challenges, and solutions. IEEE Xplore. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.9840390> .

Pratama, M. P., & Sampelolo, R. (2023). Revolutionizing education: Harnessing the power of artificial intelligence for personalized learning. Jurnal Klasikal, 5(2). <https://doi.org/10.52208/klasikal.v5i2.877>.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Text Complexity Matters: Modeling Item- and Individual-Level Differences in Creative Thinking Assessment in PISA 2022

Tugay Kaçak

Educational Sciences, Trakya University

Problem Statement

Creative thinking has been defined in multiple ways by researchers (Alabbasi et al., 2022; Gerver et al., 2023). In PISA 2022, creative thinking is described as the ability to generate, evaluate, and improve ideas to produce innovative and effective solutions for problem solving and decision making (OECD, 2023). As innovation and complex problem solving become increasingly important, identifying individuals with high creative potential is critical. To this end, PISA 2022 included a cognitive test measuring creative thinking, as well as affective measures such as self-efficacy and the frequency of creative activities in and out of school. Approximately 500,000 students participated in the cognitive component. The assessment included self-report items designed to measure students' perceptions of their creative abilities. However, validity studies are limited in that the content validity of these items has been questioned (Goecke et al., 2025), pointing to a gap in the literature about empirical studies.

Gender has been identified as a significant variable in creative thinking research. Matud et al. (2007) found that female students outperformed males in formal originality and overall creativity scores using Torrance's Test of Creative Thinking and that education level moderated gender differences. Similarly, He and Wong (2011) reported that females scored higher in comprehensiveness, whereas males excelled in more boundary-pushing aspects of creativity.

Item complexity is another factor that may influence performance. Studies have shown that text complexity, defined by word length, lexical difficulty, and word count, affects comprehension tasks (Amendum et al., 2018; Elleman & Oslund, 2019; Mesmer et al., 2012). Although creative thinking items are not standard reading tasks, they often involve extended text and complex scenarios, similar to reading, math, or science assessments. Previous research (Bulut et al., 2023; Elleman & Oslund, 2019) supports the idea that such complexity may impact performance.

Language background, specifically the most frequently spoken language at home, is also relevant. In this study, only students whose most frequent home language was Spanish or another language were



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

included. d'Apice and Von Stumm (2020) found that language exposure explained significant variance in reading achievement and cognitive abilities. Abedi (2006) highlighted that language familiarity improves performance on test items, especially when vocabulary is common and accessible (Abedi et al., 1997).

Given this context, the present study aims to examine student performance on PISA 2022 Creative Thinking Test items using Explanatory Item Response Modelling (EIRM), focusing on the effects of item complexity, gender, and home language. The findings aim to contribute to the literature by identifying item-level biases and exploring how specific variables contribute to observed achievement differences in creative thinking.

Method

Sample

The sample consisted of 2,273 students from eight Spanish-speaking countries who participated in the PISA 2022 Creative Thinking Test. Only countries where Spanish is the official language were included to control for variation in item complexity across languages, as the released items were available only in English, French, and Spanish. This restriction aimed to ensure comparability of textual features.

Participants were from Argentina ($n = 633$), Chile ($n = 147$), Costa Rica ($n = 149$), Spain ($n = 745$), Mexico ($n = 151$), Panama ($n = 107$), Peru ($n = 170$), and El Salvador ($n = 162$). Among them, 49.9% were female, and 79% reported Spanish as the most frequently spoken language at home. To avoid item order effects, only responses from students who received Booklet 37 were included.

Creative Thinking Assessment and Item Complexity

The analysis focused on the first items from five item clusters: Science Fair Poster, Space Comic, Save the River, Illustration Titles, and Save the Bees. Each item was originally scored on a 0-1-2 scale. Scores were recoded dichotomously: only fully correct responses (score of 2) were recoded as 1, and all others as 0. Item complexity was measured using ATOS readability scores for the Spanish versions, excluding instructional text. The scores were: 7.85 (Science Fair Poster), 7.21 (Space Comic), 7.55 (Save the River), 7.83 (Illustration Titles), and 9.19 (Save the Bees), indicating that Space Comic was the least complex and Save the Bees the most.

Data Analysis

Item Response Theory (IRT) assumptions were tested. A confirmatory factor analysis (DWLS estimation) supported unidimensionality with good model fit: $\chi^2 = 21.995$, $df = 5$, $CFI = 0.982$, $TLI =$



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

0.963, RMSEA = 0.039 [0.023–0.056], SRMR = 0.042. Factor loadings ranged from 0.505 to 0.641. Yen's Q3 values supported local item independence.

EIRM based on the Rasch model was conducted. Gender (1 = male, 2 = female) and the most spoken language at home (Spanish vs. other) were included as person-level predictors; ATOS scores represented item-level predictors. Five nested models were tested, ranging from a null model to a full interaction model. Model fit was compared using AIC and BIC values.

Expected/Temporary Results

Model 5, which included all main effects and interactions, demonstrated the best model fit based on AIC and BIC values. This model explained 46.7% of the total variance in item responses (Conditional R^2), with fixed effects accounting for 9.6% (Marginal R^2). Among the fixed effects, male students had a higher likelihood of responding correctly than females ($\beta = 10.10$, $p < .05$). Students who did not speak Spanish at home were significantly less likely to respond correctly ($\beta = -2.33$, $p < .001$). Item complexity negatively affected performance ($\beta = -1.13$, $p < .05$), indicating lower success as readability increased.

A significant Gender $\times$ Language interaction ($\beta = -0.40$, $p < .05$) showed that male students who did not speak Spanish at home had a disadvantage in answering correctly. The Gender $\times$ Complexity interaction was not significant ($\beta = -0.11$, $p > .05$). However, the Language $\times$ Complexity interaction was significant and positive ($\beta = 0.32$, $p < .001$), suggesting that students who spoke a language other than Spanish at home were less affected by increasing item complexity—possibly due to greater experience with complex texts.

Keywords: text complexity, explanatory IRT, creative thinking, readability

References

- Abedi, J. (2006). Language issues in item development. In S. M. Downing & T. M. Haladyna (Eds.), *Handbook of Test Development* (pp. 377–398). Lawrence Erlbaum Associates.
- Abedi, J., Lord, C., & Plummer, J. (1997). Language background as a variable in NAEP mathematics performance (CSE Tech. Rep. No. 429). Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press
- Alabbasi, A. M. A., Paek, S. H., Kim, D., & Cramond, B. (2022). What do educators need to know about the Torrance Tests of Creative Thinking: A comprehensive review. *Frontiers in Psychology*, 13, 1000385. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1000385>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Amendum, S. J., Conradi, K., & Hiebert, E. (2018). Does text complexity matter in the elementary grades? A research synthesis of text difficulty and elementary students' reading fluency and comprehension. *Educational Psychology Review*, 30(1), 121–151. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9398-2>

Araya, R. (2023). What and how to teach mathematics for the future? *The Mathematician Educator*, 4(2), 84–108. Available online: <https://ame.org.sg/2023/09/06/tme2023-vol-4-no-2-pp-84-108/> (accessed on 4 June 2025).

Bulut, H. C., Bulut, O., & Arikan, S. (2023). Evaluating group differences in online reading comprehension: The impact of item properties. *International Journal of Testing*, 23(1), 10–33. <https://doi.org/10.1080/15305058.2022.2044821>

d'Apice, K., & Von Stumm, S. (2020). The role of spoken language and literacy exposure for cognitive and language outcomes in children. *Scientific Studies of Reading*, 24(2), 108–122. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1641505>

Elleman, A. M., & Oslund, E. L. (2019). Reading comprehension research: Implications for practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(1), 3–11. <https://doi.org/10.1177/2372732218816339>

Gerver, C. R., Griffin, J. W., Dennis, N. A., & Beaty, R. E. (2023). Memory and creativity: A meta-analytic examination of the relationship between memory systems and creative cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 30(6), 2116–2154. <https://doi.org/10.3758/s13423-023-02303-4>

Goecke, B., Weiss, S., & Barbot, B. (2025). Content validity of creativity self-report questionnaires from PISA 2022. *The Journal of Creative Behavior*, 59(2), e70026. <https://doi.org/10.1002/jocb.70026>

He, W., & Wong, W. (2011). Gender differences in creative thinking revisited: Findings from analysis of variability. *Personality and Individual Differences*, 51(7), 807–811. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.06.027>

Matud, M. P., Rodríguez, C., & Grande, J. (2007). Gender differences in creative thinking. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 1137–1147. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.03.006>

Mesmer, H. A., Cunningham, J. W., & Hiebert, E. H. (2012). Toward a theoretical model of text complexity for the early grades: Learning from the past, anticipating the future. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 235–258. <https://doi.org/10.1002/rrq.019>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

“Denizli’de İnsan, Mekân, Coğrafya-2” TÜBİTAK 4004 Projesinin Katılımcıların Çevresel, Coğrafya Dersi ve Bilimsel Alan Gezisi Tutumuna Etkisi

Mehmet Çenesiz ¹ & Rahmi Yongacı ²

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı

² Coğrafya Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı kapsamında yürütülen projeler katılımcıların doğaya ilgisini arttırdığı birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır. Doğaya karşı artan duyarlılık ve sevgi katılımcıların çevresel tutumunda olumlu davranış değişikliklerine neden olmaktadır.

Birdişli (2014) “Çevreye Metaekolojik Yaklaşım ve Doğada Karşılıklı Dayanışma İlkesi” konulu çalışmasında; doğayı bütüncül yapısı dışında ele alan “sürdürülebilirlik” anlayışı doğanın araçsal önemini ortaya çıkaran bir bakış açısıdır. Doğaya yaşamsal bir sistem değil ekonomik kaygılarla yaklaşan anlayış çevre sorunlarının da gerçek nedeni olduğunu ifade etmektedir. Erdoğan (2011) “Ekoloji Temelli Yaz Doğa Eğitimi Programının İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bilgi, Duyuşsal Eğilimler ve Sorumlu Davranışlarına Etkisi” konulu çalışmasında; doğa eğitimini, kişinin ilişkilendirmeler yoluyla doğayı anlaması ve farkındalığının artması yoluyla bütüncül şekilde doğayı anlamlandırması olarak tanımlamaktadır.

Özdemir (2016) “Ekolojik Okuryazarlık ve Çevre Eğitimi” konulu çalışmasında; doğa eğitimi sürecinin okul dışında yürütülen etkinliklerle kişinin doğayla bağlarını güçlendirecek, doğal deneyim imkânları yarattığını ifade etmektedir. Doğa eğitiminde öğretim sürecini yapılandırma konusunda yeterli bilince sahip öğretmenlerin varlığı önemlidir. Bu bağlamda doğa eğitimine yönelik bilgi, tutum ve davranış eğitim fakültelerinde kazandıracak uygulamalara yer verilmelidir (Oğurlu 2016, Uzun ve Sağlam 2005).

Özdemir (2007) “Yeni Bir Çevre Eğitimi Perspektifi: Sürdürülebilir Gelişme Amaçlı Eğitim “ konulu çalışmasında; doğanın tanınması ve koruyucu duyarlılık oluşturmayı amaçlayan çevre eğitiminin yerine insan doğa arasındaki etkileşimi tüm yönleri ile kapsayan doğa eğitimine ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda coğrafi bilinç, doğanın üretim ya da tüketim unsuru değil yaşamın temel



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kaynağı olduğunun kavranmasını sağlar. Gerekli olan coğrafi bilincin kazanılması da etkili bir doğa eğitimi ile mümkündür.

Coğrafi bilinç eksikliği doğanın yaşamsal bir sistem olarak değil üretim kaynaklarının yer aldığı bir alan olarak algılanmasına neden olmaktadır. Bu algıyla yürütülen süreçler ciddi can ve mal kayıplarının yanında emek, zaman ve kaynak israfına da neden olmaktadır. Yarının karar mekanizmalarında farklı görevler üstlenecek olan gençlerimize coğrafi bilinç kazandırmanın gerekmektedir. Doğa ve insan arasındaki karşılıklı etkileşimin katılımcılara gözlem ve uygulamalar şeklinde kazandırılması başarıyı arttırmaktadır.

Disiplinler arası bir anlayışla hazırlanan projede bilimsel yöntem ve etkinliklerle katılımcılara coğrafi bilinç kazandırmak amaçlanmıştır. Bu yolla katılımcıların bilimsel metodolojiyi kavramaları yeni çalışmalarda kullanmaya istekli olmaları ve doğayı yaşamsal bir sistem olarak algılamaları da hedeflenmiştir.

Yöntem

TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları kapsamında desteklenen projede hedef kitle olarak Denizli’de öğrenim gören 10. sınıf öğrencileri belirlenmiştir. Proje 26-31 Ağustos 2024 tarihleri arasında farklı okullardan 24 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Doğal, tarihi ve kültürel unsurlar bakımından zengin bir coğrafi çeşitliliğe sahip olan Denizli çevresi saha çalışmaları için önemli bir potansiyel sunmaktadır. Pamukkale ve Hierapolis 1988 yılından itibaren hem doğal hem kültürel miras olarak UNESCO Dünya Miras Listesi’nde yer almaktadır. Proje sahasında insan, mekân ve coğrafya etkileşimi bakımından önemli unsurlar bulunmaktadır. Proje kapsamında bu potansiyelin kullanılması ve gelecek nesillere aktarılması adına çalışmalar yürütülmüştür.

Denizli’de İnsan, Mekân, Coğrafya-2 projesi Altındere Vadisi, Pamukkale, Hierapolis Antik Kenti, Karahayıt Kaplıcaları, Kaklık Mağarası, Hançalar Köprüsü, Çal Kısık Kanyonu, Yatağan, Yeşilyuva, Seyir Tepesi, Güney Şelalesi, Süleymanlı Yayla Gölü, Buldan ve Ornaz Vadisi Doğal Yaşam Parkı çalışma alanlarında yürütülmüştür. Proje bilimsel gezi, saha çalışmaları, doğa ve yaban hayatı gözlemi, bilgi işlemsel düşünme, deney uygulamaları ve işbirlikçi grup etkinlikleri gibi yöntemleri içermektedir.

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden Kontrol Grupsuz Deneysel Desen kullanılmıştır. Projeye katılan öğrencilerin çevreye yönelik tutum değişikliklerini tespit etmek amacıyla Uzun ve Sağlam (2006) tarafından geliştirilen “Çevresel Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutum değişikliklerini tespit etmek amacıyla Demir ve Koç (2013) tarafından geliştirilen “Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bilimsel alan gezilerine yönelik tutum



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

değişikliklerini tespit etmek amacıyla Tortop (2013) tarafından geliştirilen “Bilimsel Alan Gezisi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Projede ön test ve son test şeklinde uygulanan ölçekten elde edilen veriler SPSS.22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulanan doğa eğitimi ile katılımcıların çevresel tutum ölçeği ön ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durum projenin katılımcıların doğa bilgi ve sevgisine katkı sağladığı, çevresel tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Katılımcıların coğrafya dersi tutum ölçeği ön ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durum projenin katılımcıların coğrafya dersine yönelik tutumuna olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Yine katılımcıların bilimsel alan gezisi tutum ölçeği ön ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Proje katılımcıların bilimsel alan gezileri ile ilgili tutumlarında da olumlu yönde değişikliğe neden olmuştur.

Katılımcıların doğa eğitimi ile çevre bilinci ve yaşadıkları sahanın coğrafyası hakkında farkındalıklarının artmıştır. Ayrıca gözlem yapma, veri toplama, verilerin analizi gibi bilimsel süreç becerileri geliştirdikleri gözlenmiştir. Grupla çalışma, iletişim ve kendini ifade etme becerilerinde de önemli kazanımlar olmuştur. Benzer çalışmaların farklı gruplar içinde yapılmasının ve okul dışı öğrenme ortamlarından derslerde de faydalanılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: insan, mekân, Denizli, doğa eğitimi, çevre

Kaynakça

Birdişli, F. (2014). “Çevreye Metaekolojik Yaklaşım ve Doğada Karşılıklı Dayanışma İlkesi”, Akademik İncelemeler Dergisi, 9(1), 25-46.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demir, S. B. ve Koç, H. (2013). “Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği: Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, Turkish Studies, 8(8), 1765-1777.

Erdoğan, M. (2011). “Ekoloji Temelli Yaz Doğa Eğitimi Programının İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bilgi, Duyuşsal Eğilimler ve Sorumlu Davranışlarına Etkisi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(4), 2223-2237.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kültür Varlıklar ve Müzeler Genel Müdürlüğü, (2023). UNESCO Dünya Miras Listesi, <https://kvmgm.ktb.gov.tr/TR-44432/pamukkale-hierapolis-denizli.html>, Erişim tarihi: 15.11.2023.

MEB, (2018a). Ortaöğretim Kurumları Coğrafya Dersi Öğretim Programı, Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336>, Erişim tarihi: 15.11.2023.

MEB, (2018b). Ortaöğretim Kurumları Biyoloji Dersi Öğretim Programı, Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=361>, Erişim tarihi: 15.11.2023.

MEB, (2018c). Ortaöğretim Kurumları Tarih Dersi Öğretim Programı, Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344>, Erişim tarihi: 15.11.2023.

MEB, (2019), Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, Ankara. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/25145204_SOSYAL_ETKYNLYKLER_YON.pdf, Erişim tarihi: 15.11.2023.

Oğurlu, İ. (2016). “Bir Doğa Eğitim Projesinin Katılımcı Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi”, Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(14), 59-101.

Özdemir, O. (2007). “Yeni Bir Çevre Eğitimi Perspektifi: Sürdürülebilir Gelişme Amaçlı Eğitim”. Eğitim ve Bilim, 17(145), 23-39.

Özdemir, O. (2016). Ekolojik Okuryazarlık ve Çevre Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.

Tortop, H. S. (2013) “Bilimsel Alan Gezisi Tutum Ölçeği Adaptasyon Çalışması”, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 228-239.

TÜBİTAK, 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları. (2023). <https://www.tubitak.gov.tr/tr/destekler/bilim-ve-toplum/ulusal-destek-programlari/icerik-4004-doga-egitimi-ve-bilim-okullari>, Erişim tarihi: 15.11.2023.

Uzun, N. ve Sağlam, N. (2005). “Sosyo-Ekonomik Durumun Çevre Bilinci ve Çevre Akademik Başarısı Üzerine Etkisi”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 194-202.

Uzun, N., ve Sağlam, N. (2006). “Ortaöğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 240-250.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Eğitimsel Verilerde Rasch ve Lojistik MTK Modellerin Karşılaştırmalı Analizi

Aslı Ece Koçak

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Düzce Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları giderek daha karmaşık hâle gelmekte, öğrenci performanslarının doğru ve güvenilir biçimde ölçülmesi için geliştirilen yöntem ve kuramlar her zamankinden daha fazla önem kazanmaktadır. Geleneksel test puanlarına dayalı Klasik Test Kuramı (KTK), bireyin yetenek düzeyiyle ilgili yalnızca toplam puan üzerinden çıkarım yapılmasına olanak tanımakta, bu da madde bazında geçerli ve güvenilir analizlerin yapılmasını sınırlamaktadır. Ayrıca KTK'nın gruba bağımlı olması da örneklem değişikçe istatistiklerin de değişmesine neden olarak genelleme yapmada sınırlı kalmaktadır. Bu bağlamda, bireyin maddeye verdiği yanıtı dayalı olarak daha ayrıntılı bilgi sunan ve gruptan bağımsız olarak kestirim yapılmasına olanak tanıyan Madde Tepki Kuramı (MTK), modern ölçme kuramları arasında öne çıkmaktadır. MTK'nın farklı modelleri, testlerin psikometrik özelliklerini daha hassas biçimde değerlendirmeye olanak tanımaktadır.

MTK kapsamında kullanılan Rasch modeli ile 1PL (tek parametrelili lojistik), 2PL (iki parametrelili lojistik) ve 3PL (üç parametrelili lojistik) modeller, iki kategorili (doğru-yanlış) madde yapılarında sıklıkla tercih edilmektedir. Modellerin özelliklerine göre madde güçlük düzeyi, ayırt edicilik ve kestirimsel şans başarısı gibi parametrelere dayalı olarak öğrenci performansını kestirmeye olanak tanımaktadır. Ancak bu modeller arasında model karmaşıklığı arttıkça elde edilen uyumun ne ölçüde anlamlı olduğu, model seçiminin hangi kriterlere göre yapılması gerektiği gibi temel sorular hâlâ literatürde tartışılmaktadır. Özellikle eğitimsel bağlamda kullanılan ölçme araçlarında hangi MTK modelinin veriye daha iyi uyum sağladığı, araştırmacıların karar alma süreçlerinde kritik bir öneme sahiptir.

Bu noktada, iki kategorili veri seti kullanılarak Rasch, 1PL, 2PL ve 3PL MTK modellerinin model-veri uyumu açısından karşılaştırılması, hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde önemli katkılar sunabilir. Model seçiminin doğruluğu, yalnızca ölçme aracının güvenilirliği değil, aynı zamanda yapılan yorumların geçerliği açısından da belirleyicidir. Bu bağlamda, çeşitli uygunluk indeksleri (AIC,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

SABIC, BIC, LogLik / -2LL, HQIC, LRT / Chi-Square Test, RMSEA vb.) üzerinden yapılacak karşılaştırmalı analizler, modelin veriyi ne ölçüde temsil ettiğine ilişkin güçlü kanıtlar sunabilir.

Dolayısıyla bu araştırmanın temel problemi, iki kategorili (dichotomous) bir veri seti üzerinden Rasch, 1PL, 2PL ve 3PL MTK modellerinin karşılaştırmalı olarak uygulanması ve model-veri uyumu açısından hangisinin daha üstün performans gösterdiğinin belirlenmesidir. Elde edilecek bulgular, hem eğitimsel ölçme uygulamalarında doğru model seçimi için yol gösterici olacak hem de MTK tabanlı araştırmaların yöntemsel sağlamlığını artıracaktır.

Yöntem

Bu araştırma, iki kategorili (doğru-yanlış) madde yapısına sahip simüle edilmiş bir veri seti üzerinden yürütülmüştür. Veri seti, R programlama dili kullanılarak oluşturulmuş ve toplamda 2500 birey ile 40 maddeden oluşmaktadır. Her madde, yalnızca iki olası yanıt kategorisine (1 = doğru, 0 = yanlış) sahiptir. Bu yapı, klasik çoktan seçmeli testlerin yaygın biçimde kullandığı formatı yansıtmakta olup eğitimsel değerlendirme bağlamına uygun şekilde modellenmiştir.

Araştırma kapsamında dört farklı Madde Tepki Kuramı (MTK) modeli ele alınmıştır: Rasch modeli, 1PL, 2PL ve 3PL MTK modeller. Tüm modeller, R yazılımı içerisinde ltm, mirt ve TAM gibi yaygın paketler kullanılarak uygulanmıştır. Modellerin parametrik kestirimleri için marjinal maksimum olabilirlik (Marginal Maximum Likelihood - MML) yönteminden yararlanılmıştır.

Model uyumunun değerlendirilmesinde çeşitli istatistiksel uygunluk indeksleri temel alınmıştır. Bu bağlamda, -2 Log-Likelihood (-2LL), Akaike Bilgi Kriteri (AIC), Bayesyen Bilgi Kriteri (BIC) ve Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) gibi ölçütler dikkate alınarak her modelin veriyle olan uyumu karşılaştırmalı biçimde incelenmiştir. Ayrıca grafiksel analizler ve madde karakteristik eğrileri aracılığı ile modellerin performansları görsel olarak da değerlendirilmiştir.

Çalışmanın temel amacı, bu dört modelin benzer veri yapısı üzerinde ne derece etkili çalıştığını belirlemek ve eğitimsel ölçme uygulamalarında kullanılacak en uygun modelin seçiminde yöntemsel bir bakış açısı sunmaktır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular, model seçiminin ölçme sonuçlarına etkisini ortaya koyarak hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar için rehberlik edici olacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada yapılan analizler sonucunda, model karmaşıklığının artmasıyla birlikte model uyumunun da iyileşmesi beklenmektedir. Literatürdeki çalışmalar da incelendiğinde özellikle 2PL ve 3PL modellerinin, madde ayırt ediciliği ve şans başarısı gibi ek parametreleri dikkate alması sayesinde veriyle daha yüksek uyum göstermesi olasıdır. Ancak bu modellerin sunduğu uyum artışının



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının, AIC, BIC gibi ceza terimleri içeren uygunluk indeksleri ile dikkatlice değerlendirilmesi gerekmektedir.

Rasch ve 1PL modellerinin daha sade yapıları nedeniyle bazı durumlarda tercih edilebilir olduğu, özellikle küçük örneklem ya da düşük madde sayısı gibi bağlamlarda avantaj sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, elde edilecek bulguların, eğitimsel değerlendirmelerde hangi MTK modelinin hangi koşullarda daha uygun olduğuna dair uygulayıcılara ve araştırmacılara yol gösterici olması beklenmektedir. Ayrıca, yöntemsel olarak MTK modellerinin karşılaştırmalı kullanımına dair literatüre katkı sağlanacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Madde Tepki Kuramı (MTK), Rasch Modeli, 1PL, 2PL, 3PL Modelleri, model-veri uyumu, iki kategorili veri (dichotomous data), eğitimsel ölçme, psikometrik analiz, model karşılaştırması, uygunluk İndeksleri (Fit Indices), ampirik uygulama

Kaynakça

Baker, F. B., & Kim, S. H. (2017). The basics of item response theory using R (2nd ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-54205-8>

Chalmers, R. P. (2012). mirt: A Multidimensional Item Response Theory Package for the R Environment. Journal of Statistical Software, 48(6).

Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2000). Item response theory for psychologists. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. Organizational Research Methods, 7(2), 191–205. <https://doi.org/10.1177/1094428104263675>

Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. Psychometrika, 30(2), 179–185. <https://doi.org/10.1007/BF02289447>

Rizopoulos, D. (2006). ltm: An R Package for Latent Variable Modeling and Item Response Theory Analyses. Journal of Statistical Software, 17(5).

van der Linden, W. J., & Hambleton, R. K. (Eds.). (1997). Handbook of modern item response theory. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4757-2691-6>

Yen, W. M. (1993). Scaling performance assessments: Strategies for managing local item dependence. Journal of Educational Measurement, 30(3), 187–213. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1993.tb00423.x>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmen Adaylarının Bilişsel ve Duyuşsal Profillerine Göre Sınav Başarısı Tahminleri, Eminlikleri ve Tahmin Hatalarının Zamana Bağlı Değişimi

Ayşe Kaya * & İbrahim Uysal ²

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Marmara Üniversitesi

² Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Problem Durumu

Bireyler, sınavlara ilişkin başarı beklentilerini hazırlık süresi, bilgi düzeyi, öğrenme stratejileri ve sınav kapsamına ilişkin algıları gibi çeşitli faktörlere dayanarak şekillendirirler. Eğitim süreci ilerledikçe öğrencilerin kendini tanıma, öğrenme süreçlerini izleme ve değerlendirme becerileri gelişir (Wigfield ve Eccles, 2000). Bu durum, sınav performansına yönelik daha gerçekçi ve tutarlı tahminler yapılmasını mümkün kılar. Özellikle üniversite dönemi, artan bilgi yoğunluğu ve sınavlara bağlı kaygı düzeyiyle, öğrencilerin sıklıkla “Bu sınavdan kaç alırım?” veya “Geçer miyim?” gibi sorularla akademik performanslarını önceden öngörmeye çalıştıkları kritik bir evredir.

Öğrencilerin sınav performansına ilişkin tahmin süreçleri yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda çeşitli duyuşsal faktörlerden de etkilenmektedir. Örneğin, akademik olarak başarılı bireyler başarılarını içselleştirmeyip kendilerini yetersiz hissedebilirken (Imposter Sendromu; Harvey ve Katz, 1986), daha düşük başarı düzeyine sahip öğrenciler performanslarını abartılı biçimde değerlendirme eğilimi gösterebilirler (Dunning-Kruger Etkisi; Dunning, 2011).

Bu bağlamda, öğrencilerin sınav sonucuna ilişkin tahminleri, bu tahminlere duydukları güven (eminlik) ve tahmin doğruluğunun (tahmin hatası) altında yatan bilişsel ve duyuşsal faktörlerin birlikte ele alındığı çalışmaların ulusal ve uluslararası literatürde oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırma, öğretmen adaylarının sınavlara ilişkin başarı tahminleri, bu tahminlerden eminlik düzeyleri ve tahmin hatalarının bilişsel-duyuşsal profiller temelinde nasıl farklılaştığını incelemeyi amaçlamaktadır. Sürecin anlaşılması, öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalıklarını artıracak gibi akademik başarılarını da olumlu yönde etkileyebilecektir.

Bu doğrultuda, araştırmada aşağıdaki dört temel özellik dikkate alınmıştır:

Bilişsel Esneklik: Bilişsel esneklik, bireyin değişen çevresel koşullara uyum sağlamak amacıyla bilişsel stratejilerini yeniden düzenleyebilme becerisidir (Dennis ve Vander Wal, 2010). Öğrencilerin



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

stresle başa çıkma ve farklı çözüm yolları üretme becerileri, sınav performansına ilişkin değerlendirmelerinde belirleyici rol oynayabilecektir (Sapmaz ve Doğan, 2013).

Değerlendirmeye Yönelik Üst Biliş: Üstbilişsel farkındalık, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini izleyebilme, değerlendirebilme ve düzenleyebilme becerilerini ifade eder. Bu beceriler, bireyin kendi akademik performansına ilişkin daha gerçekçi öngörülerde bulunmasını sağlayabilecektir (Akın vd., 2007; Çetinkaya ve Erkin, 2002).

Sınav Kaygısı: Sınav kaygısı, sınavlara yüklenen anlamdan kaynaklanan yoğun stres ve baskı duygularını içerir. Akademik performansı olumsuz etkileyebileceği gibi, öğrencinin sınav sonucuna ilişkin öngörülerinin doğruluğunu da bozabilir (Driscoll, 2007; Chapell vd., 2005).

Akademik Öz Disiplin: Akademik öz disiplin, bireyin akademik hedeflerine ulaşmak için çaba göstermesi, zamanı etkili kullanması ve erteleyici davranışları kontrol etme becerisidir (Erduran-Tekin ve Şal, 2023). Bu özelliğe sahip bireylerin hem gerçek başarı düzeylerinin hem de bu başarıya ilişkin öngörülerinin daha yüksek olması beklenmektedir (Duckworth ve Seligman, 2005).

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının bilişsel esneklik, değerlendirmeye yönelik üstbiliş düzeyi, sınav kaygısı ve akademik öz disiplin düzeylerine göre oluşturulan bilişsel-duyuşsal profillerin, öğrencilerin sınav öncesi ve sonrası başarı tahminleri, bu tahminlerden eminlik düzeyleri ve tahmin hatalarını istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştırıp farklılaşmadığını incelemektir.

Yöntem

Bu araştırma, öğretmen adaylarının sınav öncesi ve sonrası döneme ilişkin başarı tahminleri, bu tahminlere ilişkin eminlik düzeyleri ve tahmin hatalarının, bireylerin bilişsel-duyuşsal profilleri temelinde değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Değişkenlere herhangi bir müdahale yapılmaksızın mevcut durumun betimlenmesine odaklanıldığından, tarama araştırması olarak yürütülmüştür (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

Araştırmanın örneklemini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Marmara ve Batı Karadeniz bölgelerindeki iki devlet üniversitesinin Eğitim Fakültelerinde “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” dersini alan toplam 215 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

Veri toplama araçları şunlardır: Kişisel bilgi formu, “Bilişsel Esneklik Envanteri” (Sapmaz ve Doğan, 2013), “Bilişötesi Farkındalık Envanteri-Değerlendirme” (Akın vd., 2007), “Westside Sınav Kaygısı Ölçeği” (Totan ve Yavuz, 2009), “Akademik Öz Disiplin Ölçeği” (Erduran-Tekin ve Şal, 2023) ve iki maddelik bir anket. Kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyeti, genel akademik not ortalaması



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

(GANO) ve sınava hazırlık süresi gibi demografik bilgiler yer almaktadır. İki maddelik ankette ise “Bu sınavdan 100 üzerinden kaç puan alacağınızı tahmin ediyorsunuz?” (kısa cevaplı) ve “Yaptığınız tahminden ne kadar eminsiniz?” (5’li Likert tipi) soruları bulunmaktadır. Bilişsel Esneklik Envanteri (BE), Alternatifler (ALT) ve Kontrol (KO) alt boyutları üzerinden değerlendirilmiştir.

Araştırma için etik kurul onayı alınmıştır. Veri toplama süreci, ilgili dersin vize veya final sınavından hemen önce sınıf ortamında QR kod aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve ortalama 8–10 dakika sürmüştür. Sınav tamamlandıktan sonra katılımcılara aynı iki maddelik anket basılı olarak uygulanarak sınav sonrası tahmin ve eminlik verileri toplanmıştır.

Sınav öncesi ve sonrası veriler eşleştirilmiş ve gerçek sınav puanları veri setine dahil edilmiştir. Eksik veri bulunan az sayıda katılımcı liste bazında çıkarılmıştır. Veri analizinde ilk olarak bilişsel esneklik, değerlendirmeye yönelik üstbiliş, sınav kaygısı ve akademik öz disiplin değişkenlerine dayalı olarak gizil profil analizi (latent profile analysis) yapılmıştır. Ardından, sınav tahmini, eminlik ve tahmin hatalarının bu profillere ve zaman (sınav öncesi/sonrası) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla karışık desenli ANOVA (mixed ANOVA) uygulanmıştır. Tüm analizler Jamovi (The Jamovi Project, 2025) yazılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gizil profil analizi sonucunda iki farklı profil ortaya çıkmıştır. Birinci profil, daha yüksek bilişsel esneklik, değerlendirmeye yönelik üst biliş ve akademik öz disiplin ile birlikte düşük sınav kaygısı ile tanımlanmıştır. İkinci profil ise, daha yüksek sınav kaygısı ve daha düşük bilişsel esneklik, değerlendirmeye yönelik üst biliş ve öz düzenleme becerileri ile tanımlanmıştır. Bu özellikler doğrultusunda birinci profil “Bilişsel Esneklik ve Üstbiliş Temelli Öz Düzenleme (BE-ÜÖ)”, ikinci profil ise “Yüksek Kaygılı Düşük Öz Düzenleme (YK-DÖ)” olarak adlandırılmıştır.

Öğretmen adaylarının puan tahminleri, hem bilişsel-duyuşsal profillere hem de zamana bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar göstermiştir. Ancak zaman ile profil etkileşimi açısından puan tahminlerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Puan tahminlerine ilişkin eminlik düzeyleri ise zaman değişkenine ve zaman ile bilişsel-duyuşsal profil etkileşimine bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaşmıştır. Öte yandan, yalnızca profil grupları dikkate alındığında tahmin eminliğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tahmin hataları ise zaman değişkenine göre anlamlı şekilde değişiklik göstermiştir. Sınav sonrasında tahmin hatalarında artış gözlenmiş, ayrıca zaman ve profil etkileşiminin tahmin hataları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Ancak yalnızca profil grubu bazında tahmin hatalarının anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Elde edilen bulgular, öğrencilerin sınavlara yönelik öngöründe bulunma becerilerini ve öz farkındalıklarını destekleyecek nitelikte bilgiler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: başarı tahmini, eminlik, tahmin hatası, bilişsel ve duyuşsal profil, öğretmen adayları.

Kaynakça

Akın, A., Abacı, R. ve Çetin, B. (2007). Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik Çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7(2), 655-680.

Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. Journal Educational Psychology, 97(2), 268-274. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.268>

Çetinkaya, P., & Erkin, E. (2002). Assessment of metacognition and its relationship with reading comprehension, achievement, and aptitude. Boğaziçi University Journal of Education, 19(1), 1-11.

Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. Cognitive Therapy and Research, 34, 241–253 (2010). <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>

Driscoll, R. (2007). Westside Test Anxiety Scale validation. Education Resources Information Center.

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. Psychological Science, 16(12), 939-944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>

Dunning, D. (2011). The Dunning–Kruger Effect: On being ignorant of one's own ignorance. In M. J. Olson & M. P. Zanna (Eds.), Advances in experimental social psychology (vol. 44, pp. 247-296). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-385522-0.00005-6>

Erduran-Tekin, Ö. ve Şal, F. (2023). Akademik Öz Disiplin Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. Cumhuriyet International Journal of Education, 12(4), 942-953. <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1262071>

Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). How to design and evaluate research in education. McGraw Hill.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Harvey, J. C., & Katz, C. (1986). If i'm so successful why do i feel like a fake: The imposter phenomenon. Pocket Books.

Sapmaz, F. ve Doğan, T. (2013). Bilişsel esnekliğin değerlendirilmesi: Bilişsel Esneklik Envanteri Türkçe versiyonun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 46(1), 43-161.

The Jamovi Project (2025). Jamovi (version 2.6.44) [Bilgisayar Yazılımı]. <https://www.jamovi.org>

Totan, T., & Yavuz, Y. (2009). Westside Sınav Kaygısı Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(17), 95-109.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Finansal Okuryazarlık Üzerine Yapılan Tezlerin Doküman İncelemesi

Ergin Leblebici ¹ & Ayşegül Eryılmaz Çevirgen ²

¹ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Teknolojik gelişmeler ve dünya düzenindeki globalleşme trendi nedeniyle bireyler, geçmişe kıyasla daha karmaşık finans problemleriyle karşı karşıya gelmekte ve finansal birçok konuda daha kritik kararlar almak zorunda kalmaktadır. Gelir ve gider dengesini koruma, birikim yapma ve bu birikimleri karlılığı yüksek yatırımlara dönüştürme, finansal riskleri gözetme ve emeklilik sonrasının planlaması gibi süreçler, bireylerin finansal yaşamını doğrudan etkilemektedir. Bu ve bunun gibi durumlar bireylerin finansal kararlar alma konusunda becerilerini geliştirme ve bilinçli kararlar alma gerekliliğini artırmaktadır (Aydoğdu, 2024).

Dijitalleşen dünyada, finansal ürünlerin çeşitliliği hızla artarken bir yanda da daha da karmaşık bir hal almaya başlamıştır. Finansal ürün ve piyasalarda karşılaşılan bu çeşitlilik ve karmaşıklık bireyleri alışlagelmedik çözüm yolları bulmaya zorlamaktadır. Dijital para piyasalarının ortaya çıkışı, karmaşık yatırım fonları diğer yatırım araçları ve kullanılan kredilerde sürekli değişen faiz oranları gibi kavramlar, tüketicileri doğru finansal kararlar alma konusunda yeni çözümler aramaya başlamıştır. Kredi kartlarının doğru kullanımı, asgari maliyetle krediye ulaşma çabaları, çeşitlenen ödeme yöntemleri ve bu yöntemlerin seçimi gibi daha birçok konuda göz önünde bulundurulması gereken etmenlerin artması ve hayati önem kazanması bireylerde kişisel finans kavramının değişmesine yol açmıştır (Lusardi, 2008). Bu değişimler, bireyin içinde bulunduğu ekonomik ve finansal dünyayı anlamlandırma, analiz etme gibi yeteneklerini içine alan finansal okuryazarlık kavramının ön plana çıkmasını sağladı (Güneş, 2019).

Son yıllarda adını çok daha fazla duyduğumuz finansal okuryazarlık kavramı günümüzde hemen hemen her toplumsal alana nüfuz etmeye başlamış ve devletlerin birçok politikasında kendini göstermeye başlamıştır (Gür, 2022).

20. yüzyılın ikinci yarısında başlayan ve 21. Yüzyıla girerken ivmesini daha da arttıran ekonomik, teknolojik, sosyokültürel ve çevresel değişimler, toplumların alışlagelmiş yaşam alışkanlıklarında ve ihtiyaçlarında köklü dönüşümlere yol açmıştır. Küreselleşme kavramı, bu dönüşümlerin neredeyse tamamını kapsayan sürekli kesintiye uğramadan devam eden bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmelerle birlikte, 1980’lerde tüm dünya üzerinde yaygınlaşan yeni ve küresel bazlı ekonomi modelleri yeni bir dünya düzeninin temelini oluşturmuştur. Bu düzen, 2000’lerde daha net bir şekil ve özellik kazanarak, toplumsal ve ekonomik yaşamın hemen hemen her alanına nüfuz etmiş ve etkisini hissettiren güçlü bir yapı haline gelmiştir (Yılmaztürk, 2019). Tüm bu gelişmelerin sonucunda finansal okuryazarlık kavramı da kendinden daha etkili bir şekilde söz ettirmeye başlamıştır.

Finansal okuryazarlığın, bireylerin finans ile ilgili işlem ve operasyonlara asgari düzeyde hâkim olması ve gerçekleştirdikleri finansal işlemlerde doğru kararlar alabilmesi anlamına geldiğini söyleyebiliriz. Bu kavram, bireylerin finansal bilgi düzeyini, tutum, ilgi ve davranışlarını kapsar. Finansal okuryazarlığın temel unsurları arasında finans piyasalarını takip etme, bütçe planlamaları yapma, tasarruf tedbirleri belirleyerek tasarruf alışkanlıkları geliştirme, borç ve alacaklarını yönetme, risk gruplarını belirleyerek yatırımlar yapma ve emeklilik hayatı için gerekli tedbirleri alma gibi konular yer alır (Brown vd., 2016; Widityani vd., 2010). Bu beceriler, bireylerin planladıkları iktisadi hedeflerine ulaşmalarını daha kolay bir hale getirirken, planlarını gerçekleştirme aşamasında bilinçli kararlar almalarına da olanak tanır.

Araştırmalar sonucunda, finansal okuryazarlık seviyesi yüksek bireylerin, bireysel ihtiyaçlarını karşılarken ihtiyaç analizlerini diğer bireylerden daha iyi yaparak daha isabetli seçimler yaptığını ve daha uygun maliyetli ürün ve hizmetleri tercih ettiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, piyasalarda daha etkili düzenlemelerin yapılmasına ve daha verimli finansal piyasaların oluşturulmasına katkı sağlamak ve uluslararası düzeyde kabul görmektedir (Williams ve Satchell, 2011).

21. yüzyıl, toplumu oluşturan tüm fertlerden asgari düzeyde finansal okuryazarlık becerilerine sahip olmalarını beklemektedir. Finansal erişimin yüksek olduğu günümüzde bireylerin bilhassa kendileri ve ailelerini ilgilendiren finansal işlem ve yatırımlarda doğru kararlar alması yaşadığımız bu çağ için olmazsa olmaz bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, başta Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) olmak üzere birçok ülke ve kurum, finansal okuryazarlığın artırılmasına yönelik çalışmalara odaklanmıştır. Özellikle örgün eğitime finansal okuryazarlık derslerinin entegre edilmesiyle, çocukların küçük yaşlardan itibaren bu konuda bilinçlendirilmesi hedeflenmektedir (Ontario, 2010; Blue vd., 2014).

Yöntem

Bu çalışmada finansal okuryazarlık kavramı ile ilgili çalışmaların durumunu ortaya koymak, çıkarımlar yapmak ve bundan sonra finansal okuryazarlık kavramı ile ilgili yapılacak olan çalışmalara ışık tutmak adına literatür incelenerek nitel araştırma türlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırmaya konu olan olgu, olay veya durumla ilgili yazılı, sözlü ve diğer materyalleri objektif bir açıdan ve sistematik bir şekilde sınıflandırma, değerlendirme ve



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

içeriklerine ilişkin muhakeme ve çıkarımlar yapma imkânı sunan bir yöntemdir. Bu yöntemle elde edilen veriler, araştırılan konuya özgü eğilimler hakkında derinlemesine, detaylı ve kapsamlı bilgiler sağlayabilir (Lac, 2016; Sarıgül, 2020).

Temeli doküman analizine dayanan bu araştırmada içerik analizi yapılmıştır. Bu yöntemin temel amacı, açık iletişimlerin özellikleri üzerinden içerikler üzerinde muhakeme yaparak bu içeriklere yönelik çıkarımlar yapmaktır. Yapılan analizler sonucunda ortaya konulan değişkenler, ele alınan içerik veya konuya ilişkin eğilimler hakkında detaylı bilgiler sunabilir (Krippendorff, 2004; Lac, 2016).

Araştırma, 2010-2024 yılları arasında Türkiye’de yapılan Finansal okuryazarlık alanında yapılmış çalışmaların içerik analizlerini içerdiğinden araştırmanın kuramsal örnekleme, Yüksek Öğretim Kurulu Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından 2010-2024 yılları arasında arşivlenen 30.09.2023- 20.12.2023 tarihleri arasında “Finansal okuryazarlık” tez adı ile arama sonucunda listelenen 198 lisansüstü tezden oluşmaktadır (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>).

Yapılan arama sonucunda listelenen 198 lisansüstü tezin 16’sı doktora, 182’si yüksek lisans alanında yapılan tezlerden oluştuğu görülmüştür. Yapılan listeleme sonucunda yüksek lisans tezlerinden bir tanesinin erişime kapalı olduğu görüldüğünden kapsam dışı bırakılmıştır. Ayrıca yapılan incelemeler sonucu bir yüksek lisans tezinin sisteme aynı haliyle iki kez yüklendiği tespit edilerek tezlerden biri yine örneklem dışı bırakılarak analiz 196 lisansüstü tez üzerinden yürütülmüştür. Araştırma Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’ne yüklenen 2010-2024 yılları arasında kayıtlı (30.09.2023- 20.12.2023 tarihleri arasında listelenen) lisansüstü tezlerle sınırlıdır.

Veri toplama sürecinde epistemolojik bakış açısıyla doküman analizi yönteminden yararlanılmıştır (Karadağ, 2009). Çalışma kapsamında Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’ne (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>) yüklenen ve “Finansal okuryazarlık” tez adıyla arama sonucunda listelenen 198 lisansüstü tezin pdf formatlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan tezler genel olarak incelendikten sonra erişime kapalı olan bir yüksek lisans tezi ile yinelenerek sisteme yüklenen bir yüksek lisans tezi araştırma kapsamında çıkarılarak incelemeye başlanmıştır.

Çalışma kapsamında incelenen lisansüstü tezler araştırmacı tarafından “araştırma yapılış yılı”, “tez türü”, “tez danışmanının unvanı”, “tez yazarının cinsiyeti”, “hangi üniversite adı altında yayımlandığı”, “üniversitelerin türü”, “enstitü türü”, “ana bilim dalı türü”, “araştırma yöntemi türü”, “araştırma yaklaşımı”, “araştırma modeli”, “örneklem büyüklüğü”, “örneklem tipi”, “anahtar kelime incelemesi” başlıkları altında araştırılarak elektronik tablolama programında oluşturulan tabloya yerleştirilmiştir. Yapılan okumalarla beraber düzenlenen veri üzerinden betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Verileri özetleyecek nitelikte tablolar oluşturularak bulgular elde edilmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

"Finansal okuryazarlık" tez adı ile listelenen 2010-2024 yılları arasında değerlendirmeye alınan 196 lisansüstü tez çalışmasının "yapılış yılı" ile ilgili sonuçlar irdelendiğinde şu sonuçlar çıkarılabilir: 2010 yılı (n=1; %0,51) ve 2012 yılı (n=1; %0,51) olarak saptanmıştır. Ayrıca 2011 yılı (n=0; %0) ve 2013 yılında (n=0; %0) ise yapılan herhangi bir çalışma gözlenmemiştir. 2013 yılından itibaren çalışmalarda gözle görülür bir artış yaşanmıştır. 196 lisansüstü tez çalışmasının büyük bir kısmını yüksek lisans tezleri (n=180; %92) oluşturmuştur. Tez danışmanlarının unvanların dağılımında en yüksek oran doktora öğretim üyesi unvanında (n=73; %37,24) görülmüştür. Erkeklerin (n=98; %50) ve kadınların (n=98; %50) eşit sayıda çalışma yaptığı saptanmıştır. Sakarya Üniversitesi (n=8) konu hakkında en çok araştırma yapan üniversite olmuştur. Çalışmaya konu olan lisansüstü tezlerin çoğunluğu devlet üniversiteleri (n=167; %85) kapsamında yapılmıştır. İşletme Anabilim Dalı (n=110; %56,12) finansal okuryazarlık alanında en yoğun çalışma yapan anabilim dalı olmuştur. Nicel araştırma yöntemi (n=180) yaklaşık %91,8'lik oranla en çok tercih edilen araştırma yöntemi olmuştur. İlişkisel Yöntem (n=120 %61) en çok tercih edilen araştırma yaklaşımıdır. Tesadüfi olmayan örneklem seçimi (n=134; %72) genel olarak araştırmalarda tercih edilen örneklem tipi olarak karşımıza çıkmaktadır. Finansal terimleri içeren Finansal Terimler Grubu (n=580; %72,2) en yüksek anahtar kelime frekansına sahip olmuştur.

Anahtar Kelimeler: finansal okuryazarlık, okuryazarlık, lisansüstü tez, doküman inceleme

Kaynakça

Aydoğdu, A. K. (2024). Ortaokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Yayın Numarası: 859664) [Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Blue, L., Grootenboer, P., & Brimble, M. (2014). Financial literacy education in the curriculum: Making the grade or missing the mark? *International Review of Economics Education*, 16, 51–62. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2014.07.005>

Brown, M., Grigsby, J., Van Der Klaauw, W., Wen, J., & Zafar, B. (2016). Financial education and the debt behavior of the young [Finansal eğitim ve gençlerin borç davranışları]. *The Review of Financial Studies*, 29(9), 2490–2522. <https://doi.org/10.1093/rfs/hhw006>

Güneş, E. (2019). Bireylerin finansal okuryazarlık düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma: Kayseri ve Sivas ili örneği (Yayın Numarası: 549152) [Yüksek lisans tezi, Kayseri Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Gür, B. (2022). Finansal okuryazarlık araştırmaları üzerine bir inceleme (Yayın Numarası: 750054) [Yüksek lisans tezi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Karadağ, E. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri (1. baskı). Eğitim Kitabevi.

Krippendorff, K. (2004). Content analysis: An introduction to its methodology (2. Baskı). Sage Publications.

Lac, A. (2016). Content analysis. İçinde R. J. R. Levesque (Ed.), Encyclopedia of adolescence (2. Baskı, ss. 1–5). Springer International.

Lusardi, A. (2008). Household saving behavior: The role of financial literacy, information, and financial education programs [Hane halkı tasarruf davranışı: Finansal okuryazarlık, bilgi ve finansal eğitim programlarının rolü]. National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w13824>

Ontario Ministry of Education. (2010). A sound investment: Financial literacy education in Ontario schools. Ontario Ministry of Education. https://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/Financial_Literacy_Eng.pdf

Sarıgül, H. (2020). Türkiye’de finansal okuryazarlık alanında yazılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 10(1), 153–165. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61501/918359>

Widityani, S. F., Faturohman, T., Rahadi, R. A., & Yulianti, Y. (2020). Do socio-demographic characteristics and financial literacy matter for selecting Islamic financial products? [Sosyo-demografik özellikler ve finansal okuryazarlık, İslami finansal ürünlerin seçilmesinde önemli midir?]. Journal of Islamic Monetary Economics and Finance, 6(1), 51–76. <https://doi.org/10.21098/jimf.v6i1.1057>

Williams, O., & Satchell, S. (2011). Social welfare issues of financial literacy and their implications for regulation. Journal of Regulatory Economics, 40(1), 1–40. <https://doi.org/10.1007/s11149-011-9151-6>

Yılmaztürk, A. (2019). Ekonomik ve sosyal etkileriyle 21. yüzyılda küreselleşme. İda Academia Muhasebe ve Maliye Dergisi, 2(2), 137–154. <https://www.idaacademia.org/tr/pub/issue/48427/492585>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kriz Dönemlerinde Eğitim Kurumlarında Halkla İlişkiler Yönetimi: Pandemi ve Afet Örnekleri

Özlem Sezer

Kurumsal İletişim Koordinatörlüğü, Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde krizlerin sıklığı ve etkisi, eğitim kurumlarının sürdürülebilirliği ve toplumdaki rollerini ciddi şekilde etkilemektedir. Özellikle COVID-19 pandemisi gibi küresel krizler ve ülkemizde sıkça yaşanan doğal afetler (deprem, sel, yangın gibi) eğitim ortamlarında hızlı, etkili ve doğru iletişim ihtiyacını her zamankinden daha fazla ortaya koymuştur (Moorhouse & Kohnke, 2021). Eğitim kurumları, yalnızca akademik süreçleri değil, aynı zamanda öğrenciler, veliler, öğretmenler ve diğer paydaşlarla ilişkilerini de yönetmek zorundadır. Kriz anlarında bilgiye erişim, belirsizlik ve endişe düzeyinin yüksek olması, etkili iletişimi ve halkla ilişkiler stratejilerinin önemini artırmaktadır (Guo et al., 2020).

Kriz dönemlerinde yanlış bilgi yayılımı, bilgi kirliliği ve dedikodular, eğitim kurumlarının itibarını ve paydaşların kuruma olan güvenini ciddi şekilde zedeleyebilmektedir. Özellikle sosyal medyanın yaygın kullanımı, hem hızlı bilgi akışı sağlama hem de dezenformasyonun önüne geçme açısından çift taraflı bir sorumluluk getirmiştir (Alm & Svensson, 2022). Bu nedenle, eğitim kurumları kriz yönetimi kapsamında şeffaf, hızlı ve tutarlı iletişim stratejileri geliştirmek zorundadır. Kriz iletişimi sadece duyuru yapmaktan ibaret olmayıp; aynı zamanda toplumun güvenini kazanmak, paydaşları sürece dahil etmek ve olası kriz sonrası yeniden yapılanma süreçlerine temel oluşturmak açısından da kritik bir işleve sahiptir (Díaz-García et al., 2023).

Bununla birlikte, mevcut literatür incelendiğinde, eğitim kurumlarının kriz dönemlerinde uyguladığı halkla ilişkiler stratejilerinin etkinliği ve başarısının, kriz türüne, kurumun büyüklüğüne, dijital altyapısına ve iletişim kanallarının çeşitliliğine göre önemli farklılıklar gösterdiği görülmektedir (Stănescu et al., 2021). Pandemi döneminde bazı okullar ve üniversiteler dijital iletişimde hızla adapte olup, çevrim içi bilgilendirme toplantıları, sosyal medya kampanyaları ve kriz yönetimi ekipleriyle süreci etkin biçimde yönetebilmiş; bazı kurumlar ise bilgi akışında kopukluklar, yanlış anlamalar veya geç reaksiyonlar nedeniyle paydaş güvenini zedelemiştir (Păuș, 2021).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sonuç olarak, kriz dönemlerinde eğitim kurumlarının halkla ilişkiler yönetimi, kurumun itibarının korunmasında, paydaşlar arası iletişimin güçlendirilmesinde ve toplumda güven ortamının sağlanmasında hayati bir rol oynamaktadır. Bu çalışma, özellikle pandemi ve afet gibi kriz dönemlerinde, eğitim kurumlarının halkla ilişkiler stratejilerinin ne derece etkili olduğunu, hangi iletişim araçlarının kullanıldığını ve bu süreçlerin paydaşlar üzerindeki etkilerini inceleyerek alandaki bilgi boşluğunu doldurmayı amaçlamaktadır (Moorhouse & Kohnke, 2021; Díaz-García et al., 2023; Alm & Svensson, 2022).

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı temel alınarak hazırlanmış bir doküman analizi ve güncel literatür taraması üzerine inşa edilmiştir. Çalışmada amaç, pandemi ve afet gibi kriz dönemlerinde eğitim kurumlarının halkla ilişkiler yönetimine dair yürüttükleri iletişim stratejilerini incelemek, uygulanan yöntemleri analiz etmek ve etkilerini değerlendirmektir. Bu doğrultuda, 2020-2024 yılları arasında yayımlanmış, hakemli uluslararası makaleler, bilimsel raporlar, kurum duyuruları, sosyal medya paylaşımları ve ilgili dokümanlar sistematik biçimde incelenmiştir (Guo et al., 2020; Alm & Svensson, 2022).

Öncelikle, Scopus, Web of Science ve Google Scholar gibi akademik veri tabanlarında "crisis communication", "public relations", "education", "pandemic", "disaster" ve "higher education" anahtar kelimeleriyle kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Elde edilen çalışmalar, içeriklerine, kriz türüne (pandemi veya afet), kurum türüne (ilkokul, lise, üniversite) ve iletişim stratejilerine göre sınıflandırılmıştır. Ayrıca, örnek olay analizlerinde kurumların resmi sosyal medya hesaplarında, kriz dönemlerinde yapılan açıklama ve paylaşımlar incelenmiş; kamuya açık raporlar ve basın açıklamaları taranmıştır (Moorhouse & Kohnke, 2021; Díaz-García et al., 2023).

Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmış, seçilen kaynaklar nitel veri analiz teknikleriyle temalara ayrılmıştır (Bowen, 2009). Bulgular, temalar ve vaka örnekleri üzerinden yorumlanarak, kriz dönemlerinde eğitim kurumlarının halkla ilişkiler stratejilerinin etkinliği ortaya konmuştur. Etik kurul onayı gerektiren herhangi bir anket, görüşme veya deneysel yöntem kullanılmamıştır. Yöntemsel şeffaflık ve bilimsel nesnellik için araştırma süreci detaylı biçimde raporlanmıştır (Bowen, 2009; Alm & Svensson, 2022).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kriz dönemlerinde eğitim kurumlarının halkla ilişkiler yönetimi üzerine yapılan bu araştırma, elde edilen bulguların hem kurumsal iletişim stratejileri hem de paydaş ilişkileri bakımından önemli çıkarımlar sunmasını beklemektedir. Çalışma kapsamında elde edilen veriler, eğitim kurumlarının karşılaştığı kriz türlerine göre geliştirdikleri iletişim modellerini ve bu süreçte benimsedikleri halkla



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ilişkiler araçlarını ayrıntılı biçimde ortaya koyacaktır (Alm & Svensson, 2022). Özellikle sosyal medya kullanımındaki değişim, resmi açıklamaların zamanlaması, şeffaflık ve güven inşası gibi unsurlar, bulgular bölümünde odaklanılacak temel temalardır (Guo et al., 2020).

Bunun yanında, pandemi ve afet gibi farklı kriz türlerinde kullanılan iletişim yöntemleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar da tartışılacaktır. Eğitim kurumlarının paydaşlarla (öğrenci, veli, öğretmen, kamuoyu) ilişkilerini yönetmede karşılaştıkları güçlükler ve bunlara karşı geliştirdikleri iyi uygulama örnekleri, çalışmanın bulgularında kapsamlı olarak değerlendirilecektir (Moorhouse & Kohnke, 2021). Böylece, araştırma bulguları ışığında, kriz dönemlerinde etkili halkla ilişkiler yönetiminin temel dinamikleri ortaya konacaktır.

Anahtar Kelimeler: kriz iletişimi, halkla ilişkiler, eğitim kurumları, pandemi, afet yönetimi, sosyal medya, kurumsal itibar

Kaynakça

- Alm, E., & Svensson, G. (2022). Crisis communication in higher education institutions: A systematic literature review. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 30(1), 92-102. <https://doi.org/10.1111/1468-5973.12385>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Díaz-García, I., Sáez-Martínez, F. J., & Cabanelas, P. (2023). Communication and decision making in higher education institutions during COVID-19: Lessons learned and future directions. *Studies in Higher Education*, 48(3), 510-526. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2101742>
- Guo, J., Yang, L., & Sun, Y. (2020). Crisis management in higher education: A systematic review and future agenda. *Asia Pacific Education Review*, 21, 437–452. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09645-3>
- Moorhouse, B. L., & Kohnke, L. (2021). Communicating during crisis: Strategies for educational institutions during COVID-19. *Education and Information Technologies*, 26, 7181–7199. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10635-w>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Okula Uyum Süreciyle İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Büşra Fayetörbay

Çocuk Gelişimi, Atatürk Üniversitesi

Problem Durumu

Türkiye’de okul öncesi eğitim, zorunlu eğitime dahil olmamasına rağmen okullaşma oranlarının artmasıyla birlikte birçok çocuk için ilk okul deneyiminin yaşandığı kurumlar haline gelmektedir (Erginer ve Saklan, 2023). Okul öncesi eğitim kurumuna başlayan çocuklar ve ilkökul sürecine başlayan çocuklar ilk olarak okula uyum süreciyle karşılaşacaklardır (Bulut, 2019). Okula uyum, çocukların ilk resmi eğitim deneyimlerine, gelişimlerinin tüm alanlarına uygun şekilde nasıl entegre olduklarını belirtmektedir. Okula uyum, çocukların birbirleriyle, öğretmenle, okul personeliyle iletişimlerini, okulun düzen ve kurallarına alışmalarını, eğitim sürecindeki etkili rollerini ve okulu benimseme sürecini kapsayan bütün tutumları ve davranışları ifade eder (Gülay Ogelman vd., 2022). Dolayısıyla, okul öncesi eğitimde uyumun desteklenmesi büyük önem taşır. Yeni başlayan çocuklar için okula uyum sağlamanın zorlayıcı olduğu bilinmelidir (Tuğluk ve Akyol, 2024). Bu süreçte çocuğun ve ailesinin tanınması gerekmektedir. Böylelikle çocuğun bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak uyum süreci kolaylaştırılabilir ve ebeveynlerin desteği teşvik edilebilir (Arabacıoğlu, 2019). Okula uyum sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşılabilir (Bağçeli Kahraman, Şen, Alataş ve Tütüncü, 2018). Çocuklar okula gelmek istemeyebilir; ağlayabilir, aileden ayrılmak istemeyebilir, sınıfta endişeli veya korkulu hissedebilir (Özaslan ve Baba Öztürk, 2022). Okul öncesi dönemde ve ilkökul çocuklarında okula uyum süreci pek çok etken tarafından şekillenmektedir. Bu süreçte mizaç özellikleri, cinsiyet, aile yapısı, daha önce okul öncesi eğitime katılım durumu, bağlanma biçimleri, akran ilişkileri ve sosyo-ekonomik koşullar önemli rol oynamaktadır. Arabacı, Özyürek ve Gözün Kahraman’ın (2022) yürüttüğü araştırmada, çocukların mizaç özellikleri ile baba-çocuk iletişimi arasında anlamlı bir bağ tespit edilmiştir. Araştırma, çocukların ritmik yapıları, duygusal özellikleri ve aktivite düzeyleri arttıkça babaların empatik yaklaşımları ve iletişim becerilerinin de olumlu yönde geliştiğini ortaya koymuştur. Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman (2021), kız çocuklarının okula uyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve annelerin demokratik yaklaşımlarının bu uyumu olumlu etkilediğini belirlemiştir. Yılmaz ve İsmailoğlu (2023) ise ev ortamındaki öğrenme fırsatlarının, çocukların uyum süreçlerine katkı sunduğunu ve özellikle altı yaşındaki kız çocuklarının daha iyi uyum sağladığını göstermiştir. Gülay Ogelman ve Erten (2013) kardeş sayısının, çocukların okula karşı olumlu tutum geliştirmesi ve işbirlikçi katılımlarında belirleyici olduğunu ortaya koyarken, aynı yıl yapılan başka bir çalışmada da (Gülay Ogelman vd., 2013), annelerin demokratik tutumlarının okul

uyumunu destekleyici bir etki yarattığı belirtilmiştir. Nur, Aktaş Arnas ve Abbak Kaçar'ın (2025) yürüttükleri çalışmada, çocukların akran ilişkilerinin okula uyum süreçleri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Özellikle kaygı düzeyi yüksek akran ilişkilerinin, çocuklarda düşük düzeyde okul sevgisi ve yüksek düzeyde okuldan kaçınma davranışıyla ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Benzer şekilde, Erkan'ın (2011) gerçekleştirdiği araştırma, üst sosyo-ekonomik gruba mensup çocukların okul olgunluğu düzeylerinin, alt sosyo-ekonomik gruptaki akranlarına kıyasla daha yüksek olduğunu göstermiştir. Okul öncesi eğitim, çocukların eğitim yaşamlarına sağlıklı bir başlangıç yapmalarında kritik bir rol oynamaktadır. Bu eğitim süreci, çocukların okul ortamına adaptasyonunu kolaylaştırmakta ve hızlandırmaktadır (Yaşar, 2021). Bu doğrultuda, erken çocukluk döneminde okula uyum süreci büyük önem taşımaktadır; zira çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerinin sağlıklı biçimde sürdürülebilmesi, bu sürecin etkin biçimde tamamlanmasına bağlıdır. Uyum sürecinin başarılı bir şekilde geçmesi, çocukların okul ortamına güvenli ve sağlıklı bir geçiş yapmalarını sağlayarak, ilerleyen eğitim kademelerinde akademik başarılarını destekleyici bir temel oluşturmaktadır (Kaya ve Akgün, 2016). Okul öncesi eğitimin, çocukların okula uyumunu hem kısa hem de uzun vadede olumlu yönde etkilediği literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır. Özyurt ve Güzel'in (2018) araştırmasına göre, okul öncesi eğitime katılım süresi arttıkça çocukların okul olgunluğu düzeyi ve uyum becerileri de anlamlı şekilde yükselmektedir. Özellikle iki yıl okul öncesi eğitim alan çocukların, okula daha kolay adapte oldukları ve daha yüksek düzeyde okul olgunluğu sergiledikleri belirtilmektedir. Bu süreç, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyerek okula geçişlerini kolaylaştırmaktadır (Gündüz ve Özarslan, 2017). Ayrıca, okul öncesi eğitim; çocukların sosyal becerilerinin, öğrenme alışkanlıklarının ve akademik motivasyonlarının gelişimine katkıda bulunmakta, bu sayede ileri düzeyde okul başarısına zemin hazırlamaktadır (Çelik, 2021). Bu önemle araştırma, okul öncesi döneme uyum ve ilkökula uyum sürecinde öğretmenlerin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Nitel araştırma, sayısal veriler yerine, zengin ve ayrıntılı betimsel verilere odaklanır ve bu sayede, insanların dünyalarını kendi perspektiflerinden açıklamaya çalışır (Denzin & Lincoln, 2011). Nitel araştırma yönteminin desenleri, araştırma sürecinin yapılandırılmasına ve elde edilen verilerin sistematik bir şekilde analiz edilmesine yardımcı olur. Bu desenler arasında örtük durum çalışmaları, etnografi, fenomenoloji, yerleştirilmiş teori ve anlatı analizi gibi yaklaşımlar yer alır (Yin, 2018). Desenler araştırmacının belirli bir olay, durum veya olgu hakkında derinlemesine bilgi ve anlayış kazanmasına olanak tanır (Creswell & Poth, 2018). Her bir desen farklı bir perspektif ve yöntem sunarak, araştırmacının özgün ve değerli bulgular elde etmesini sağlar. Nitel araştırma yöntemleri ve desenleri, sosyal bilimlerde karmaşık insan davranışlarını, duygularını ve düşüncelerini anlamak için vazgeçilmez araçlar sunar, araştırmacılar tarafından yaygın olarak tercih edilir (Marshall & Rossman, 2016). Bu araştırma, öğretmenlerin okula uyum sürecindeki görüşlerini; yaşadıkları zorlukları ve nedenlerini, bu süreçlerin iyileştirilmesine yönelik önerilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Okul



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öncesi ve ilkokulda uyum süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi için durum çalışması yöntemi, bu sürecin karmaşıklığını ve öğretmenlerin deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde anlamak için uygun bir yaklaşımdır. Seçilen konunun güncelliği, araştırma sorularının tam anlamıyla cevaplarını alabilecek nitelikte kullanılan veri toplama çeşitliliğinden dolayı nitel temelli bir durum çalışması olarak gerekçelendirilmiştir. Nicel araştırmalarda evrene genelleme amacıyla seçkisiz örnekleme yönelimi ağır basarken nitel araştırmalarda aktarılabirliği artırmak için hem genele hem özele ait bilgileri hem tipik olarak karşımıza çıkan olgu ve olayları hem de bunların değişkenlik gösteren özelliklerini ortaya koyma amacı güden; süreç içinde ek örnekleme fırsat veren esneklik sağlayan amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılır. Amaçlı örnekleme, belirli bireylerin veya grupların araştırma için seçilmesi yöntemidir. Araştırmacılar, belirli özellikler veya nitelikler üzerine odaklandıklarında ve bu özellikleri temsil eden örnekler seçmek istediklerinde amaçlı örnekleme yöntemini kullanmaktadır (Glesne, 2015; Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinden olmak üzere iki farklı çalışma grubu bulunmaktadır. Veri toplama süreci eğitim öğretim döneminin oryantasyon süreci haftasında yaratıcı drama atölyesi vasıtasıyla tamamlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veri toplama süreci devam eden bu araştırma doğrultusunda, öğretmenlerin alanyazın destekli okula uyum sürecine ilişkin görüşlerinin; çocuğun bireysel özellikleri, aile katılım düzeyi ve önceki eğitim deneyimlerine bağlı olarak çeşitlilik göstereceği öngörülmektedir. Öğretmenlerin, özellikle okul öncesi eğitim almış çocukların ilkokula daha rahat adapte olduklarını ve bu çocukların sınıf içi kurallara, öğretmen-öğrenci ilişkilerine daha kolay uyum sağladıklarını vurgulamaları beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, uyum sürecini etkileyen temel faktörler arasında ebeveyn tutumlarını, sosyo-ekonomik koşulları ve çocuğun sosyal-duygusal gelişimini ön plana çıkarmaları muhtemeldir. Uyum sürecinde karşılaşılan güçlükler arasında ise ayrılma kaygısı, sınıf kurallarına direnç ve arkadaş ilişkilerinde yaşanan çatışmaların sıkça dile getirilmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin, uyum sürecinin desteklenmesi için aile-okul iş birliğinin güçlendirilmesi ve bireysel farklılıkların dikkate alınması yönünde öneriler sunulabilir.

Anahtar Kelimeler: okula uyum, erken çocukluk, okul öncesi, ilkokul

Kaynakça

Akış, G. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarını yordayan değişkenlerin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Arabacı, N., Özyürek, A., & Gözün Kahraman, Ö. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ve baba-çocuk iletişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 12(2), 656-675.

Arabacıoğlu, B. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve çocuğun mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arabacıoğlu, B., & Bağçeli Kahraman, P. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ve ebeveyn tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 25(1), 175–192.

Aydoğdu, F. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri ile okula uyumları arasındaki ilişkide öz-düzenleme becerilerinin aracılık rolü. Eğitim ve Bilim, 47(212).

Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3), 1313-1330. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471118>

Çelik, H. R. (2021). 5-6 yaş çocuklarının okula uyum ile öğrenme davranışları ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Elmas, M. İ., & Çoruk, A. (2023). Okul öncesi öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar ve sürecin yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. Journal of Preschool and Elementary Education, 4(1), 16-40.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

YouTube Videolarının Ses Bozuklukları Eğitiminde Kullanılabilirliği: Nodül, Polip ve Kist Örneklerinin Öğrenci Gözlemleriyle Değerlendirilmesi

Hilal Berber Çiftci

Dil ve Konuşma Terapisi, Tarsus Üniversitesi

Problem Durumu

Dijital teknolojilerin hızlı gelişimiyle birlikte, eğitim ortamlarında video temelli içeriklerin kullanımı giderek yaygınlaşmıştır. Özellikle YouTube gibi açık erişimli, kullanıcı temelli platformlar; hem formel hem de informal öğrenme süreçlerinde öğrenciler tarafından hem teorik bilgiyi hem de uygulama temelli görsel içeriği sunan önemli araçlar haline gelmiştir (Berk, 2009). Bu tür materyaller, öğrenmenin kalıcılığına katkı sağlayabilir, öğrencilerin dikkatini çekerek motivasyonlarını artırabilir ve çoklu öğrenme biçimlerine erişim imkânı sunabilir (Kay, 2012).

Dil ve konuşma terapisi gibi klinik odaklı alanlarda, öğrencilerin vaka temelli görsel içerikleri izlemesi; tanı koyma becerilerini geliştirme, klinik gözlem alışkanlığı kazanma ve mesleki farkındalık oluşturma açısından oldukça değerlidir. Ancak YouTube'daki videoların büyük çoğunluğu akademik veya mesleki denetimden geçmemiştir. Bu sebeple içeriklerin bilgi doğruluğu, öğreticilik, kapsamlılık, anlaşılabilirlik ve teknik kalite gibi temel pedagojik kriterlere göre değerlendirilmesi kritik öneme sahiptir (Manca ve Ranieri, 2016; Greenhow, Robelia ve Hughes, 2009).

Mevcut literatür, tıp ve sağlık eğitiminde YouTube kullanımının yaygın olduğunu göstermektedir. Örneğin, Aldobekhi ve arkadaşları (2024) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, Suudi Arabistan'daki tıp öğrencilerinin yaklaşık %94,1'inin eğitim amacıyla YouTube'u aktif olarak kullandığı rapor edilmiştir; bu da platformun klinik öğrenme sürecinde yaygın şekilde tercih edildiğini ortaya koymaktadır. Ancak Madathil ve arkadaşları (2015) ile Szmuda ve arkadaşlarının (2020) yaptığı analizlerde, sağlıkla ilgili videoların sadece yaklaşık %30-40'ının güvenilir, tarafsız ve doğru bilgi sunduğu belirtilmiştir. Ayrıca Osman ve arkadaşları (2022), YouTube algoritmalarının sunduğu yüzeysel metriklerin (izlenme sayısı, beğeni sayısı gibi) içerik kalitesini belirlemede yetersiz kaldığını, buna karşın içerik analizi ve kullanıcı yorumlarının daha nesnel veri sunduğunu vurgulamışlardır.

Bu çalışmanın temel problemi; YouTube üzerinde yer alan ve vokal kord nodülü, polip ve kist ile ilgili videoların, eğitimsel açıdan ne derece yeterli olduğunun daha önce sistematik olarak incelenmemiş olmasıdır. Öğrencilerin bu içerikleri eleştirel bir yaklaşımla incelemesi, onların dijital okuryazarlık,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

eleştirel düşünme, içerik değerlendirme ve kanıta dayalı karar verme becerilerini geliştirmeye katkı sağlayabilir (Greenhow, Robelia ve Hughes, 2009; Osman ve ark., 2022). Bu bağlamda, çalışma sadece içerik kalitesini belirlemekle kalmayıp, öğrenci merkezli bir değerlendirme modeli sunarak eğitimcilere ve içerik üreticilerine veriye dayalı yol göstericilik yapmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırma, betimsel nitelikte olup nicel tarama modeli esas alınarak yürütülmüştür. Katılımcı grubunu, 2024-2025 akademik yılında Tarsus Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü'nde öğrenim gören ve “Ses Bozukluklarında Değerlendirme ve Müdahale” dersi alan 17 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada, YouTube platformunda yer alan ses bozukluklarına ilişkin videoların pedagojik niteliklerini değerlendirmek amacıyla üç yaygın patoloji belirlenmiştir: vokal kord nodülü, vokal kord polipi ve vokal kord kisti.

Mart 2025 itibarıyla, her bir patoloji için Google arama motoruna sırasıyla "site:youtube.com 'vokal kord nodül', 'vokal kord polip', 'vokal kord kist' Türkçe anahtar kelimeler yazılmıştır. Yapılan taramalar sonucunda Youtube platformunda nodül için 38, polip için 4, kist için ise 9 video tespit edilmiştir. Ulaşılan videoların tümü çalışma kapsamına alınmış ve her öğrenci videoları bireysel olarak izlemiştir.

Her video değerlendirme kriterleri doğrultusunda 0-10 arası Likert tipi ölçek ile puanlanmıştır. Değerlendirme için; bilgi doğruluğu, öğreticilik, kapsamlılık, kalite ve anlaşılabilirlik olmak üzere beş kritere yer verilmiştir. Bilgi doğruluğu için öğrencilerin ders kapsamında öğrendikleri bilgilerle tutarlılığı esas alınmıştır. Derste öğrenilen bilgileri pekiştirme veya yeni bilgi katma açısından öğreticilik kriteri puanlanmıştır. Videodaki bilgilerin konuyla ilgili bilgilere değinme özelliği ve süresi için kapsamlılık kriteri temel alınmıştır. Ses ve görüntü kalitesi açısından kalite kriteri, anlatım dili ve terminolojiye hakimiyet olarak anlaşılabilirlik kriteri değerlendirilmiştir. Öğrenciler her kriter için ayrı ayrı değerlendirme yapmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS 24.0 programı ile analiz edilmiştir. Her bir kriter için aritmetik ortalama, standart sapma, medyan, mod, minimum ve maksimum değerler hesaplanmış ve bulgular betimleyici istatistiklerle yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları, YouTube'da yer alan ses bozuklukları videolarının özellikle bilgi doğruluğu açısından yüksek puanlar aldığını göstermektedir. Nodül ve polip videolarında bu ortalama 8.65, kist videolarında ise 8.47 olarak ölçülmüştür. Buna karşın, videolar kapsamlılık kriterinde düşük puanlar almıştır (nodül 6.35, polip 6.47, kist 5.41);



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Nodül videolarının öğreticilik ve teknik kalite açısından diğer patolojilere göre daha yüksek ortalamalara sahip olması, bu patolojinin klinikte daha yaygın görülmesiyle açıklanabilir. Nodüle dair daha fazla sayıda video bulunması, içerik çeşitliliğini artırmış ve bu durum değerlendirme puanlarına olumlu yansımıştır. Öte yandan, polip ve kist için sınırlı sayıda video bulunması, bu grupların daha dar bir içerik çerçevesinde değerlendirilmesine yol açmış, bu da çalışmanın önemli bir sınırlılığı olmuştur.

Genel olarak videolar anlaşılabilirlik ve öğreticilik yönünden olumlu değerlendirilmiştir. Bilgi doğruluğunun tüm patolojilerde yüksek çıkması, içeriklerin çoğunlukla klinik uzmanlarca hazırlanmasından kaynaklanabilir. Dil ve konuşma terapistleri ile Kulak Burun Boğaz hekimleri tarafından paylaşılan vaka temelli videolar, tıbbi doğruluk açısından güçlüdür. Ancak bu durum, videoların öğretimsel olarak yeterli olduğu anlamına gelmemekle birlikte kapsamlılıktaki yetersizlik, konuların genellikle yüzeysel işlendiği ve videolarda sürenin konunun özünü aktaramayacak kadar kısa olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca pedagojik anlatım, yapılandırılmış içerik ve akademik dil açısından eksiklikler olduğu gözlemlenmiştir. Eğitimde etkili kullanım için bu alanlarda iyileştirmeler önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: dijital eğitim, YouTube, ses bozuklukları, öğrenci değerlendirmesi, eğitim teknolojileri

Kaynakça

- Aldobekhi, F. S. S. (2024). Prevalence and Predictors of YouTube Use among Undergraduate Medical Students: A Cross Sectional Study from a Medical School of Riyadh, Saudi Arabia. *Bangladesh Journal of Medical Science*, S122-S126.
- Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1–21.
- Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age. *Educational Researcher*, 38(4), 246–259.
- Kay, R. H. (2012). Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 820–831.
- Madathil, K. C., Rivera-Rodriguez, A. J., Greenstein, J. S., & Gramopadhye, A. K. (2015). Healthcare information on YouTube: A systematic review. *Health Informatics Journal*, 21(3), 173–194.
- Manca, S., & Ranieri, M. (2016). “Yes for sharing, no for teaching!”: Social Media in academic practices. *The Internet and Higher Education*, 29, 63–74.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Osman, W., Mohamed, F., Elhassan, M., & Shoufan, A. (2022). Is YouTube a reliable source of health-related information? A systematic review. *BMC Medical Education*, 22(1), Article 382.

Szmuda, T., Özdemir, C., Ali, S., Singh, A., Syed, M. T., & Słoniewski, P. (2020). YouTube as a source of patient information for coronavirus disease (COVID-19): A content-quality and audience engagement analysis. *Reviews in Medical Virology*, 30(5), e2132.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Temel Tasarım Derslerinde Nesneye (Modele) Dayalı Öğretimin Gerekliliği

Murat Ağçiçek

Güzel Sanatlar Eğitimi, Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

İnsanoğlu, Binlerce yıldan bu yana yaşadığı doğal çevresini izleyip, gözlemiş, ondan faydalanma yollarını tecrübeleriyle bulmuştur. Bir zamanlar renkli toprakla bir mağaranın duvarına becerebildiklerince bizon resimleri çiziktiren kişiler son derece gerçekçi doğa gözlemlerini mağaralardaki kaya yüzeylerine resmetmişlerdir (Gombrich, 1980). Sanatsal bir hedefi, amacı olmayan bu çizimler, insanoğlunun, doğayı taklit ederek hayata tutunduğunu ve bu yolla farklı ihtiyaçlarını karşılamaya çalıştığını gösteriyor.

Aristoteles insan taklit eden bir varlıktır; taklit yoluyla öğrenme insana zevk verir (Bozkurt, 2004). Aristoteles’in bahsetmiş olduğu doğayı taklit ve ideal biçim elde etme düşüncesi; Rönesans Sanatını, Klasik Antikiteye yani Eski Roma ve Yunan eserlerine duyulan yoğun alakaya bağlı olarak, yeniden canlandırmayı amaçlamış bir devrin sanatı olarak tanımlar (Beksaç, 1994). Wölfflin (2023), ise Rönesans Huzurlu güzellik sanatı olarak tarif ederken, kusursuz form, denge, uyumlu oranlar, zarif ve uyumlu çizgiler, ölçü, oran ve üçüncü boyutun hissedildiği mekan anlayışı ile, sanatçıların eserlerini doğa ve gerçek nesnelere dayandırdığını gösteriyor. Vincent Van Gogh, kardeşi Teo’ ya yazdığı mektupların bir tanesinde “hatırladıklarıyla resim yapılmaz” ifadesi görülür. (Kür, 2001). Bu görüşler, nesnenin, doğanın kendisinin referans olarak kullanılması gerektiği hakkında önemli bir öğretiyi, bilgiyi vermektedir.

Sanat eğitime, teorik bilgi ve tecrübeleriyle katkı veren J. Itten (1888-1967), Temel sanat eğitimi hazırlık denemelerinin başlangıcını, 1917 yılından itibaren Viyana’daki bir özel okulda oluşturmuştur (Bulat, vd. 2014). Temel sanat eğitimi dersleri ile ilgili önemli bilgileri 20. yüzyılın başlarında Almanya’ da (Walter Gropius, 1919), mimari, tasarım, sanat alanlarında yeni eğitim – öğretim kurallarıyla “Bauhaus” okulunun programında görülür. Güzel sanatlarla, uygulamalı sanatları bir araya getiren bu okulda, özellikle temel tasarım (Basic Design), “temel sanat eğitimi”, doğal nesne ve malzemelerle ilgili çalışmaları, form ve doku karşılaştırmalarını, eski sanat eseri analizlerini kapsayan içeriğiyle, öğrencilerin hazırlayıcı öğretimleri yapılmıştır. Bu kapsamda öğrenciler temel tasarım prensiplerini ve ilişkilendirmeleri, oyunlarla öğrenerek, hayal gücü ve yaratıcılıklarını hem iki hem de



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

üç boyutlu olarak geliştirmekte ve pratik bilgilerini de kullanarak yeni ve fonksiyonel çözümler üretebilir (Kara, 2007).

Türkiye’deki Üniversitelerde, Güzel Sanatlar, Sanat ve Tasarım, Mimarlık ve Eğitim Fakültelerinin, I. sınıf ders programlarında yer alan Temel Tasarım dersleri, YÖK’ün ders içerikleri doğrultusunda fakültelerde yürütülmektedir. Temel tasarım derslerinin işlenişinde dersi yönlendiren ve yöntemleri belirleyen kişi olarak sanat eğitimcisinin etkisi büyüktür. Nesneye dayalı öğretim düşüncesi ile Bauhaus ekolünün temel tasarım derslerinin yolunu izlediği de söylenebilir. Bu açıdan temel tasarım derslerinin sanat eğitimi alan öğrencilerin uzmanlık alanı seçiminde ve devamında, hazır bulunuşluk yönünden önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

Sanatta görsel değerlerin ayrıştırılarak ve bütünleştirilerek incelendiği alan; sanatın başlangıç eğitimi yani temel sanat eğitimidir. Araştırma ve yaratıcı nitelikler bu alanın karakterini oluşturduğundan temel tasarım olarak ta tanımlanmaktadır (Özol, 2012). Sanat eğitiminde, bir başlangıç dersi olma özelliği taşıyan temel tasarım, öğrencilere kendi yaşantıları yolu ile bireysel farklılıkların gerçekleştirilebilmesine olanak tanır. Sanatsal yaratıcılık ve problem çözmede, görme-düşünme-yaratma alışkanlıklarından sıyrılarak kendi potansiyellerini tanımaya yöneltmeyi amaçlarken; böylece onlarda hem genel hem de alana özgü özel bir bilinç geliştirir (Özkan, 2008).

Temel tasarım dersinde öncelikli amaç, öğrencilerin doğadan ve gerçek nesnelerden hareketle, dikkatli gözlem yapmalarını, modelleri biçimsel ve oransal yönleriyle incelemelerini, nesnelerle doğrudan temas yoluyla öğrenmelerini sağlayabilmektir. Nesneye dayalı çalışmalar yöntemi, el-göz koordinasyonu, hacim algısı, kompozisyon kurma ve üç boyutlu düşünme becerilerinin gelişmesine katkısı güçlü olur. Nesneye dayalı çalışmalar öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırmasına, bireysel yaratıcılıklarını ortaya koymasına ve disiplinler arası düşünme yeteneğini geliştirmesine yardımcı olacaktır. Çalışmalarında doğal, yapay nesneleri etüt ederek tanıyan öğrenci, yorum, deforme ve stilize etme gibi bireysel yaklaşımları, somut, soyut, geometrik kompozisyonlarda, farklı teknik ve uygulama yöntemleri, malzeme, araç- gereç ile çalışır ve özgün üç boyutlu form- inşa çalışmasına da dönüştürebilir. Yapılan literatür taramalarında, Temel tasarım derslerinde nesneye dayalı öğretimin gerekliliği üzerinde yeterli çalışma ve açıklamaların bulunmadığı tespit edilmiş ve bu konunun gerekliliğini ortaya konulmasına ihtiyaç duyulmuştur, bu çalışma ile bu konunun neden gerekli olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Yapılan çalışmada, amaca uygunluğu yönünden literatür tarama modeli ve doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemede; araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyaller analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu Sistematik literatür taraması, önceki çalışmaların incelenmesi yoluyla bir sonuca ulaşmayı hedefleyen standart bir yöntemdir. Bir diğer tanıma göre ise sistematik literatür taraması, araştırma sorusuna yönelik literatürü belirli bir metodoloji kullanarak tarayan, değerlendiren, özetleyen ve sentezleyen bir süreçtir. Bu süreç, araştırma sorusuna yönelik mevcut bilgi birikimini açığa çıkarır ve gelecekteki araştırmalar için rehber niteliğinde bilgiler sunar (Karakoyun, 2024). Bu sayede genel sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Bu bağlamda yapılan çalışmada, araştırmacı tarafından Temel tasarım konusunu içeren ve değişik isimler altında yayınlanmış kitaplar incelenmiştir. Bu süreçte konu ile ilgili olan alanlar ve bölümler analiz edilerek, temel tasarım derslerinde nesneye (modele) dayalı öğretimin gerekliliği ile ilgili gerekçeler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca birçok farklı yayından (yayınlanmış tez ve makale) yararlanılarak çalışmanın gerekliliği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Kitap, tez ve makalelerden çalışma alanına temel teşkil edecek konular belirlenip, buradan her biri kendi içinde konu ile ilişkilendirilerek temel tasarım derslerinde nesneye (modele) dayalı öğretimin gerekliliği ile ilgili çıkarımlarda bulunulmuştur. Böylece literatürde katkı yapacağı düşünülen gerekçeli maddeler teker, teker çıkarılmış ve bunların analizleri yapılmıştır. Diğer yandan bunlara ilişkin de önerilerinde bulunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

- Gerçek nesnelerle çalışmak, problemin çözümü hakkında öğrencinin nasıl düşünmesi ve probleme nasıl yaklaşması gerektiği hakkında yol gösterir.
- Gerçek nesnelerle çalışmak, öğrencilerin üç boyutlu düşünme ve gözlem yapma becerilerini artırarak görsel algılarını geliştirir.
- Gerçek nesnelerle çalışmak, soyut kavramların anlaşılmasını kolaylaştırır ve tasarım sürecini somutlaştırır.
- Modele dayalı uygulamalar, öğrencilerin motor becerilerini ve el-göz koordinasyonunu güçlendirir.
- Farklı nesnelerle yapılan çalışmalar, öğrencilerin özgünlüklerini ortaya koymalarına ve yaratıcı çözümler üretmelerine yardımcı olur.
- Nesne üzerinden yapılan detaylı incelemeler, öğrencilerin dikkat düzeyini yükseltir ve gözlem yapma alışkanlığı kazandırır.
- Nesneyle yapılan doğrudan çalışmalar, form, oran-orantı, doku, ışık-gölge gibi temel tasarım unsurlarının kavranmasını kolaylaştırır.
- Öğrenciler, nesne üzerinden yapılan analiz ve yorumlarla eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.
- Modele dayalı öğretim, farklı disiplinlerle çalışmayı, çok yönlü düşünmeyi teşvik eder.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Öğrenciler gerçek nesnelerle çalışırken daha fazla derse katılım sağlar ve yaptıkları işler üzerinden öz güven geliştirir.

Temel tasarım derslerinde nesneye (modele) dayalı öğretimin gerekliliği açısından, eğitim etkinlikleri planlanırken yukarıda belirtilen sonuçlar dikkate alınmalıdır. Böylece daha etkin bir eğitim süreci geçirileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: temel tasarım, sanat eğitimi, temel sanat eğitimi, nesneye dayalı öğretim

Kaynakça

Beksaç, E. (1994). Avrupa Sanatı, İstanbul: Troya Yayıncılık

Bozkurt, N. (2004). Sanat ve Estetik Kuramları, Bursa: Asa Kitabevi

Bulat, S., Bulat, M., Aydın, B. (2014). Bauhause Tasarım Okulu, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 18 (1), 105-120.

Gombrich, E.H. (1980). Sanatın Öyküsü, İstanbul: Remzi Kitabevi

Kara, E. (2007). Temel Tasarım Eğitiminde Destek Bir Veri Tabanı Önerisi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üni. Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karakoyun, F. (2024). Eğitimde Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Kullanımına Yönelik Bir Literatür Taraması, Dicle Üniversitesi, International Education Congresses2024, Bildiri Özetleri Kitabı, 328-331, Diyarbakır.

Kür, P. (2001). Theo'ya Mektuplar/ Vincent Van Gogh İstanbul: YKS Yayınları

Özkan, Z.C. (2008). Temel Tasarım Eğitimi ve Dijital Ortam, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özol, A. (2012). Sanat Eğitimi ve Tasarımda Temel Değerler, İstanbul: Pastel Yayınları

Wölfflin, H. (2023). Rönesans ve Barok, İstanbul: janus Yayınları

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmenlere Göre, İlkokullarda Öğrencilerin Kurallı Oyunlara İlişkin Tutumları

Ümmü Habibe Özen ¹, Filiz Ipekçioğlu ² & Yüksel Gündüz ³

¹ Sınıf Öğretmenliği, Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans, Milli Eğitim Bakanlığı

² Çocuk Gelişimi, Çankırı Karatekin Üniversitesi

³ Eğitim Bilimleri Bölümü, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Oyun, çocuğun yaşamının merkezinde yer alan, fiziksel, zihinsel, sosyal ve kişilik gelişimini destekleyerek onun öğrenme, olgunlaşma ve yetişkin yaşamına hazırlanma sürecinde hem temel ihtiyaç hem de gelişim göstergesi olan vazgeçilmez bir eğitim aracıdır (O'Connor, 1991; Lendert, 1994; Panfilova, 1999; Fopel, 2004; Bogina, 2010; Schaefer, 2013; Smirnova, Riabkova, 2013; Panfilova, 2006; Halmatov, 2016). Öğrenciyi her anlamda geliştirmeyi amaçlayan okullarda ise oyun bir eğitim aracı olması ile birlikte bir gerekliliktir. Oyun çocuk için bir süreç değil, gelişimin ta kendisidir (Güven ve Öncü, 2007). Kısaca oyun oynamanın, ilkokul çağındaki çocukların en önemli ihtiyaçlarından birisi olduğunu söylemek mümkündür. Onların fiziksel, zihinsel, psikolojik ve sosyal gelişimlerdeki önemli bir faktör olduğu düşünülebilir.

Kurallı oyunlar; en az iki kişiyle oynanan, belirli kuralları ve sıralı şekilde yapılması gereken davranışları olan, 1-2 basit kuraldan oluşabileceği gibi kesin ve sistematik kurallara sahip karmaşık biçimlerde de düzenlenebilen, oyun süresince kuralların ihlali halinde oyuncunun oyundan elenmesine veya sırasını kaybetmesine neden olan ve esas amacı kurallara uymak ya da uymamak olan, eğlenceli ve heyecanlı yapısını da kurallara bağlılıktan alan oyunlardır (Mihaylenko, Korotkova, 1990). Yedi yaşından sonra başlayan, belirli kurallara uymayı gerektiren ve genellikle rekabete dayalı olarak iki ve daha fazla oyuncunun katılımıyla oynanan kurallı oyunlar, çocuğun ben merkezci düşünceden uzaklaşarak grup çalışması yapma, paylaşma, sıra bekleme gibi sosyal beceriler kazanmasına katkı sağlamakta olup, bu oyunlara fiziksel etkinlikler (basketbol, sek sek, saklambaç vb.) veya masa oyunları (dama, satranç, monopoly vb.) örnek olarak verilebilir (Toran ve Dilek, 2017). Mantıksal gelişimle başlayan kurallı oyunlar, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde de devam etmekte olup, bu oyunların uygulanmasında yetenek, bilişsel tutum ve kural bilgisi önemli ve gereklidir (Milteer, Ginsburg, 2012). Yani kurallı oyunlar, ilkokulda oynanmaya başlanmakla birlikte çocukları hayata hazırlayan önemli etkinliklerdir; bu nedenle hem eğlenceli hem de eğitici amaçla teşvik edilmelidir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Karoğlu ve Ünüvar (2017) çalışmasında, sosyal becerilerden yoksun çocukların yaşlandıkça iletişim ve kişilerarası ilişkilerde sorun yaşayabilecekleri, arkadaş edinmede ve akranları, aile üyeleriyle sağlıklı ilişkiler sürdürmede de güçlük çekebilecekleri, ayrıca iyi sosyal becerilere sahip olmayan bir çocuğun ileriki yaşamında akademik veya profesyonel açıdan başarılı olmasının zor olabileceği belirtilmiştir. Kuralsız oynanan oyunlar çocuğun bireysel hareket etmesine, toplumdan dışlanmasına ve sosyal uyumsuzluğa sebep olacaktır. Sosyal becerilerden yoksun çocukların da toplumdan olumsuz etkilenebileceği söylenebilir.

Gelişen teknoloji ve değişen toplum normları, okullarda kuralsızlıkla mücadeleyi zorlaştırmaktadır. Okul personeli, kuralsızlığın yol açtığı olumsuz öğrenci davranışlarını önlemeye yoğunlaşmaktadır. Aileden sonraki ilk sosyalleşme ortamı olan okulöncesi ve ilkokul dönemlerinde kural kavramı kritik öneme sahiptir. Bu nedenle öğretmenler, sınıf yönetimi konusunda etkili stratejiler geliştirerek gerektiğinde profesyonel destek almalıdır.

Literatür araştırması, kurallı oyunun öğretmenlerin eğitim çıktılarını şekillendirmede oynadıkları kritik rolüne karşın, öğrencilerin bu oyunlara yönelik tutumlarını ele alan kapsamlı araştırmaların eksikliğini ortaya koymaktadır. Bu eksiklik göz ardı edildiğinde, çocukların sosyal-duygusal gelişimi, ruh sağlığı ve akademik başarı alanlarında çeşitli sorunlar yaşadığı görülmektedir. Eğitim sisteminde karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerinin sunulması, sistemin işleyişi açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışma, gelecekte yapılacak araştırmalara kurallı oyun kavramının anlaşılması ve kuralsızlığa erken müdahale konusunda veri sağlamayı; ayrıca kuralsızlığın neden olduğu istenmeyen davranışları azaltmaya yönelik ilkokul öğretmenlerine yol gösterici fikirler sunmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

- İlkokul öğrencilerinin kurallı oyun oynamaya ilişkin genel tutumları nedir?
- İlkokul öğrencilerinin kurallı oyun oynamalarının avantaj ve dezavantajı nedir?
- İlkokul öğrencilerinin kuralsız oyun oynamalarının avantaj ve dezavantajı nedir?
- İlkokul öğrencilerinin kurallı oyun oynama konusunda isteklilik ya da isteksizlik durumlarının nedenleri nelerdir?
- İlkokul öğrencilerine kurallı oyun oynama alışkanlığı kazandırmak için neler yapılmalıdır?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden de amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde amaç, konuyla ilgili ayrıntılı ve betimsel veriler sunarak sonuçların geçerlik ve güvenilirliğini sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel araştırma yöntemleri, kişilerin önem verdiği şeyleri, belirlenen konudaki bilgilerini, düşüncelerini ve hislerini ortaya çıkararak tecrübelerine yükledikleri anlamların bireysel ve kültürel biçimde ifade edilmesini sağlayan yöntemlerdir (Patton, 2002/2018). Nitel



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

araştırmalarda sıklıkla kullanılan olgubilim yöntemi ise insan deneyimlerine odaklanarak araştırma konusu olan olgu veya olaylara ilişkin bireyin özgü ve yaşantısını ortaya koymayı amaçlar (Creswell, 2013; Neuman, 2014).

Araştırmanın çalışma grubu; 2024-2025 eğitim öğretim yılında Samsun İli Bafra İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda görev yapan ve amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenen 15 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış, veriler araştırmacılarca geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmacı önceden hazırladığı soruları yöneltir ancak esneklik sağlayarak soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına ve sondaj sorularla desteklenmesine imkan tanır (Ekiz, 2013: 3; akt: Koçyiğit, 2015: 5). Formu oluşturmak için, alan taraması yapılarak bir soru havuzu oluşturulmuş, havuzdan oluşturulan sorular alanında uzman 3 akademisyene incelenmiş, onlardan gelen dönütlere göre gerekli düzeltmeler yapılmış, sonrada bu form 2 öğretmene okutulmuş, anlaşılmayan bir durumun olmadığı teyit edildikten sonra forma son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları görüşülen kişiye kendini ifade etme imkânı sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Görüşme formu gerekli açıklamalardan sonra, katılımcı öğretmenlere 25 dakikalık bir sürede uygulanmıştır. Sürenin sonunda formlar toplanmıştır. Form ilkokullarda öğrencilerin kurallı oyunlara ilişkin tutumlarına yönelik görüşlerine uygun toplam beş yarı yapılandırılmış açık uçlu sorudan oluşmakla birlikte, derinlemesine bilgi almak için sondaj sorular da sorulmuştur.

Toplanan verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden olan betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analizde öncelikle araştırmacı elde olunan bilgileri kategori ve temalara göre ayırır, veriler açık, lakonik ve anlaşılacak dilde belirlenir ve paralel olarak onlar arasındaki ilişkilendirmeler yazılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Loeb vd., 2017). İçerik analizi, "metinlerden (veya diğer anlamlı maddelerden) bunların kullanım bağlamlarına yönelik tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmaya yönelik bir araştırma tekniğidir" (Krippendorff, 2004, s. 18). Görüşme formundaki sorular katılımcı öğretmenlere sorulmuş ve cevap vermeleri istenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin her biri için kod oluşturulmuş ve kişisel bilgilerin gizliliği korunmuştur. Görüşmeye katılan öğretmenlerden elde edilen veriler temalar, kategoriler ve kodlar şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda tablolar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenler, ilkokulda öğrencilerin kurallı oyunlara yönelik tutumlarına ilişkin; aile, teknoloji, çevresel faktörlerin tutumu etkilediğini, başta kurallı oyuna olumsuz yaklaşım, sonradan olumlu tutum geliştirdiği, kurallı oyunları sevdiğini, eğlenceli, keyifli bulduğunu, kurallı oyunlara zamanla alışma, devam etme isteğini, kurallı oyuna karşı isteksizliği gibi tutumları belirtmişlerdir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kurallı oyunun öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin; toplumsal kurallara uyumu sağladığını, sosyal beceri, iş birliğini geliştirdiğini, yaratıcılığı sınırladığını belirtmişlerdir.

Kuralsız oyunun öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin; anlaşmazlık, çatışma, kavga yaşandığını, yaratıcılık, hayal gücünü geliştirdiğini, kuralsızlık, düzensizlik, kargaşa ortaya çıktığını, kendini ifade etme becerisi, öz güven kazandırdığını belirtmişlerdir.

Kurallı oyun oynama istekliliği/isteksizliğinin nedenlerine ilişkin; sosyal uyum, dışlanma korkusu, düzenli, adil oyun isteği, başarı hissi, kazanma arzusu nedenlerini belirtmişlerdir.

Kurallı oyun alışkanlığı kazandırmasına ilişkin; basit, eğlenceli, seviyeye uygun oyunlar seçilmeli, öğretmen sabırlı olmalı, örnek olmalı, kurallara uyanlar ödüllendirilmeli, aile, çevre iyi incelenmeli, ailelere bilgilendirme, destek sağlanmalı, kurallar basit, anlaşılır, örneklerle anlatılmalı, sabır, saygı, iş birliği gibi değerler öğretilmeli önerilerini belirtmişlerdir.

Bulgular, kural kavramının oyun aracılığıyla kazandırılabilirliğini ortaya koymaktadır. Kuralsız oyunlar anlaşmazlık ve çatışmaya yol açarken, kurallı oyunlar toplumsal uyumu desteklemektedir. Bu nedenle, yaratıcılığı sınırlamadan toplumsal kurallara uyum sağlamayı kolaylaştıran kurallı oyunların kazandırılması önemlidir. Öğretmenlerin, süreçte sabırlı davranarak örnek olmaları ve seviyeye uygun basit ve eğlenceli oyunları tercih etmeleri gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen görüşleri, öğrenci, kurallı oyun

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Ayrıntı Basım Yayın ve Matbaası

Creswell, J. W. (2013). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Sage.

Güven, Ö. ve Öncü, E. (2007). Beden Eğitimi, Spor ve Aile. Türk Yurdu, 27(233), 48-56.

Halmatov, S. (2019). Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi. Pegem Akademi Yayıncılık. <https://depo.pegem.net/9786050370218.pdf>

Karoğlu, H., & Ünüvar, P. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve Sosyal Beceri Düzeyleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (43), 231-254.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Koçyiğit, S. (2015). Ana Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen-Rehber Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 4(1), 391-415.

Krippendorff, K. (2004). Content Analysis: An Introduction To Its Methodology (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1094428108324513>

Loeb, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S., & Reber, S. (2017). Descriptive Analysis In Education: A Guide For Researchers. (NCEE 2017–4023). Washington, DC: U.S . Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573325.pdf>

Milteer, R.M., Ginsburg K.R, (2012). The İmportance Of Play In Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bond: Focus On Children In Poverty. Pediatrics 129 (1), 204–213

Neuman, L. W. (2014). Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches (Seventh Ed.). Pearson Education Limited

Patton, M.Q., (2018). Nitel Uygulamaların Özellikle Uygun Olduğu Durumlar (Çev. M.Sümer ve T.Kargın). M.Bütün ve S.B.Demir (Eds.), Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri (s. 143-203) (2002). Pegem Akademi.

Toran, M., ve Dilek, A. (2017). Çocuklar ve Kitaplar: Piaget’nin Oyun Kuramına Göre Bir Değerlendirme. Yaşadıkça Eğitim, 31(1), 41-54.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bağlamında Text Mining Kullanımı

Mustafa Sarıay ¹ & Ergül Demir ²

¹ Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Ankara Üniversitesi

² Ölçme ve Değerlendirme, Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Text mining, veri olarak ele alınan büyük miktarda yapılandırılmamış metinlerden anlamlı bilgiler çıkarmak için kullanılan bir işlemdir (Güyer vd., 2020). Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında text miningin çeşitli amaçlarla kullanılabilen güçlü bir yöntem olduğu savunulmaktadır (Erkens vd., 2016). Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri genellikle yapılandırılmış verilerle sınırlıdır (Buenano-Fernandez vd., 2020). Ancak eğitimde bireylerin öğrenme süreçleri hakkında zengin bilgiler içeren çok sayıda yapılandırılmamış veri (metin) bulunmaktadır (Buenano-Fernandez vd., 2020; Lebowitz vd., 2020). Text mining, yapılandırılmamış verileri analiz ederek bireyleri daha iyi anlamamıza ve değerlendirmemize imkân sağlamaktadır (Kakkonen vd., 2005) Bu nedenle text mining, eğitim alanında ölçme ve değerlendirme süreçlerini geliştirme ve zenginleştirmede kullanılabilecek güçlü bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma, text mining tekniklerinin eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında kullanımını incelemeyi hedeflemektedir. Çalışma kapsamında, text mining yöntemleri ve algoritmaları tanıtılacak, eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinde text miningin nasıl kullanılabileceği incelenecek ve bu alanda yapılmış örnek çalışmalar ele alınacaktır. Ayrıca, eğitimde ölçme ve değerlendirmede text miningin geleceğine yönelik değerlendirmeler yapılacaktır.

Çalışmanın amacı, eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında text mining tekniklerinin kullanımına ilişkin kapsamlı bir bakış açısı sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- Text mining nedir ve hangi yöntemleri içermektedir?
- Eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinde text mining nasıl kullanılır?
- Bu alanda yapılmış başarılı araştırmalar ve çalışmalar nelerdir?
- Text mining yöntemleri ile eğitimde ölçme ve değerlendirmede araştırmaların geleceği nasıl şekillenecektir?

Bu sorulara yanıt aranırken, alan yazındaki güncel gelişmeler ışığında text mining uygulamalarının eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerine sunduğu katkılar tartışılacaktır. Ayrıca eğitimde ölçme



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesinde ve bu alandaki araştırma eğilimlerinin ortaya çıkarılmasında nasıl kullanılabileceğine dair genel değerlendirmelere yer verilecektir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinde text mining teknik ve yöntemlerinin kullanımına ilgi duyan araştırmacılar için yol gösterici ve yararlı bir kaynak olması beklenmektedir. Böylece, hem mevcut çalışmaların sistematik biçimde değerlendirilmesi hem de gelecekte yapılacak araştırmalar için yeni açılımlar sağlanması hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir prosedürdür (Bowen, 2009). Nitel araştırmalardaki diğer analitik yöntemler gibi, doküman analizi de anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi sağlamak için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Bowen, 2009). Bu yöntem, araştırmacıya mevcut bilgi birikimini bütüncül bir şekilde değerlendirme, benzerlik ve farklılıkları ortaya koyma imkânı da sunmaktadır. Bu çalışma için üç temel ölçüt kaynak seçiminde dikkate alınmıştır. Öncelikle, çalışmaların text mining yöntemleriyle eğitimde ölçme ve değerlendirme kesişiminde yer almasına özen gösterilmiştir. İkinci olarak, kaynakların bilimsel niteliği önemsenmiş; bununla paralel olarak sadece hakemli dergilerde yayımlanan makaleler ile yüksek lisans/doktora tezleri değerlendirmeye alınmıştır. Son olarak, kaynakların güncelliği dikkate alınarak 2020 yılı ve sonrasında yayımlanan çalışmalar araştırmaya dahil edilmiş; ancak alanda öncü kabul edilen kaynaklar da kapsam dışı bırakılmamış, istisnai olarak analize eklenmiştir. Böylece çalışma, hem güncel eğilimleri hem de alanın gelişiminde belirleyici olan klasik çalışmaları kapsayan dengeli bir örneklem üzerinde yürütülmüştür. Bu çalışmada eğitimde ölçme ve değerlendirme bağlamında text mining kullanımını ele alan 69 akademik kaynak analiz edilmiştir. Kaynaklara ulaşmak için Web of Science, Scopus, ERIC ve Google Scholar veri tabanlarından faydalanılmıştır. Anahtar kelime olarak “text mining”, “educational measurement”, “psychometrics”, “differential item functioning” gibi anahtar kelimeler kullanılmıştır. Uygun bulunan 69 çalışma ayrıntılı biçimde incelenmiş ve araştırma konularına göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada çalışmaların odaklandığı temalar dikkate alınmıştır. Elde edilen bulgular, eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında text mining’in nasıl farklı açılardan kullanıldığını göstermekte ve gelecekteki araştırmalar için yol gösterici bir çerçeve sunmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, text mining tekniklerinin eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında kullanımının incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışma kapsamında, text mining yöntemleri ve algoritmaları tanıtılarak eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinde text miningin nasıl kullanılabileceği ele alınmış ve bu alanda yapılmış araştırmalar incelenmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çalışma sonucunda, text mining tekniklerinin eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında kullanımıyla ilgili aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Text mining, bireylerin öğrenme süreçlerini daha iyi anlamamıza ve değerlendirmemize imkân sunan güçlü bir araçtır.
- Text mining teknikleri; öğrenci geribildirimlerinin değerlendirilmesi, öğrenci performansının tahmini, açık uçlu yanıtların analizi, otomatik puanlama, ölçek geliştirme, ölçme araçlarının güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları, adaptif ölçme sistemleri, madde gücünün belirlenmesi ve otomatik madde üretimi gibi alanlarda kullanılmaktadır.

Text mining yöntemlerinin eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında giderek daha önemli bir rol oynayacağı görülmektedir. Bu yöntemlerin kullanımıyla, bireylerin öğrenme süreçlerinin daha etkili biçimde ölçülebileceği, değerlendirilebileceği ve geliştirilebileceği anlaşılmaktadır. Yakın gelecekte derin öğrenme teknikleri, text mining algoritmalarının performansını artırmak ve daha karmaşık analizler yapmak için kullanılabilecektir (Qu vd., 2022). Öğrenci yanıtlarını analiz ederek kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunan uyarlanabilir sistemler daha yaygın hale gelecektir (Boonthum vd., 2014). Ayrıca, text mining ve doğal dil işleme teknikleriyle otomatik test maddeleri üretilebilecek ve eğitimde toplanan büyük veri setleri analiz edilerek bireyler hakkında daha kapsamlı bilgi edinilebilecektir (von Davier, 2018).

Anahtar Kelimeler: text mining, eğitimde ölçme ve değerlendirme, psikometri, text mining algoritmaları

Kaynakça

- Boonthum, C., Levinstein, I. B., McNamara, D. S., Magliano, J. P., & Millis, K. K. (2014). NLP techniques in intelligent tutoring systems. *Encyclopedia of Artificial Intelligence*. <https://doi.org/10.4018/9781599048499.ch183>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Buenano-Fernandez, D., Gonzalez, M., Gil, D., & Lujan-Mora, S. (2020). Text mining of open-ended questions in self-assessment of University Teachers: An lda topic modeling approach. *IEEE Access*, 8, 35318–35330. <https://doi.org/10.1109/access.2020.2974983>
- Erkens, M., Bodemer, D., & Hoppe, H. U. (2016). Improving collaborative learning in the classroom: Text mining based grouping and representing. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 11(4), 387–415. <https://doi.org/10.1007/s11412-016-9243-5>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Güyer, T., Yurdugül, H., & Yıldırım, S. (2020). *Eğitsel veri madenciliği ve öğrenme analitikleri*. Anı Yayıncılık.

Kakkonen, T., Myller, N., Timonen, J., & Sutinen, E. (2005). Automatic essay grading with probabilistic latent semantic analysis. *Proceedings of the Second Workshop on Building Educational Applications Using NLP - EdAppsNLP 05*, 29–36. <https://doi.org/10.3115/1609829.1609835>

Lebowitz, A., Kotani, K., Matsuyama, Y., & Matsumura, M. (2020). Using text mining to analyze reflective essays from Japanese medical students after rural community placement. *BMC Medical Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-020-1951-x>

Qu, Y., Li, F., Li, L., Dou, X., & Wang, H. (2022). Can we predict student performance based on tabular and textual data? *IEEE Access*, 10, 86008–86019. <https://doi.org/10.1109/access.2022.3198682>

von Davier, M. (2018). Automated item generation with recurrent neural networks. *Psychometrika*, 83(4), 847–857. <https://doi.org/10.1007/s11336-018-9608-y>

Z Kuşağının Okula Başlama Yılından Günümüze Akran Zorbalığı

Birsel Aybek & Serdar Koç ^{2,*}

¹ Eğitim Bilimleri, Çukurova Üniversitesi

² Eğitim Programları ve Öğretim, Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Çocukluk çağı ve ergenlik döneminde bireylerin sosyal gelişimlerinde önemli bir role sahip olan okul ortamı, aynı zamanda birçok psikolojik ve sosyal problemlerin ağının da temelini atmıştır. Bu problemlerin başında ise akran zorbalığı yer almaktadır. Olumsuz, istenmeyen ve tekrarlayan davranış biçimleriyle tanımlanan akran zorbalığı, bireyler arasında görülen güç dengesizliğini esas alır ve genellikle sistematik bir şekilde uygulanan fiziksel, sözel ya da psikolojik saldırganlık şeklinde kendisini gösterir (Olweus, 1993). Özellikle ergenlik dönemindeki öğrencilerin sosyal çevrenin de etkisi ile ön plana çıkma isteği ergenlik dönemi öğrencileri arasında zorbalık davranışlarının sayısını ve yarattığı etkiyi artırabilmektedir.

Zorbalık davranışları farklı biçimlerde meydana gelebilmektedir. Alan yazında zorbalık türlerinin sınıflandırılması genel olarak; fiziksel, sözel, ilişkisel (dışlayıcı veya manipülatif), siber ve cinsel zorbalıktır (Beran & Li, 2007; Kowalski vd., 2014). Fiziksel zorbalık, itme, vurma gibi direkt bedensel saldırıyı kapsarken; sözel zorbalık dalga geçme, küçük düşürme ve tehdit gibi dil aracılığıyla yapılan söz ile yapılan saldırıyı içerir. İlişkisel zorbalık ise, mağduru sosyal çevrenin dışında bırakma, hakkında olumsuz haberler çıkarma gibi dolaylı yollarla yapılır. Teknolojik ilerlemeler ile birlikte kitle iletişim araçları ve sosyal medya uygulamaları vasıtası il siber zorbalık da çocuk ve ergenler arasında artış göstermiştir (Tokunaga, 2010).

Kuşaklar arası farklılıklar toplumsal yapıların gelişim ve değişiminde önemli bir yere sahiptir. Bu anlamda kuşak kavramı, belirli bir zaman aralığında dünyaya gelen, birbirine yakın sosyal, ekonomik ve kültürel şartlarda büyüyen bireylerin ortak davranış kalıplarını ve meydana getirdikleri değerler sistemini ifade eder (Mannheim, 1952). Mannheim'a göre kuşaklar, yaşadıkları dönemin tarihsel olaylarıyla şekil almış toplumsal bilinç taşıyan topluluklardır. Bu sebeple her kuşak, kendi zamanının özelliklerini taşıyan kültürel kodlarla ifade edilir.

Literatürde Kuşaklar genel olarak aşağıdaki şekilde sınıflandırılmaktadır:

- Sessiz Kuşak (1928-1945): 2. Dünya Savaşı döneminin çocukları olarak belirtilir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Baby Boomers (1946-1964): 2. Dünya Savaşı sonrası doğum oranlarındaki artışla ifade edilen kuşaktır.
- X Kuşağı (1965-1980): Dijital olmayan dönemde büyüyen, teknolojiyi sonradan tanıyan kuşak.
- Y Kuşağı (1981-1999): İnternet ve kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla büyüyen ilk kuşaktır.
- Z Kuşağı (2000-2020): Dijital teknolojilerin içine doğmuş, “dijital yerliler” olarak tanımlanan kuşaktır (McCrindle & Fell, 2020; Bayhan, 2020).

Z kuşağı, dijitalleşme ve teknolojik ilerlemenin yüksek olduğu bir dönemde doğmuş ve büyümüş; bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabilen, hızlı iletişim kurabilen, bireyselliği öne çıkaran bir profile sahiptir (Twenge, 2017). Bunun yanında Z kuşağı, sosyal ilişkilerde yüz yüze iletişimin azalması, sanal ortamlarda belirsiz ve sahte kimlikler gibi sebeplerle okul ortamlarında akran ilişkilerinde sorun yaşama riski de taşımaktadır.

Bu bağlamda, Z kuşağının okul hayatındaki önemli sorun alanlarından biri de akran zorbalığıdır. Zorbalık, bir bireyin başka bir bireye bilinçli, devamlı ve dengesiz bir güç ile zarar verici davranışlarda bulunmasıdır (Olweus, 1993). Akran zorbalığı ise, öğrenciler arasında meydana gelen ve bir veya birkaç öğrencinin diğer öğrencilere yönelik tekrar eden biçimde fiziksel, sözel veya psikolojik şiddet davranışlarını içerir (Kowalski & Limber, 2013).

Bu çalışmanın amacı Z kuşağının okula başlama yılından günümüze değin akran zorbalığını konu edinen yayınlanmış araştırmaları; yayın türü, araştırma yöntemi, çalışma yapılan eğitim kademesi, örneklem büyüklüğü ve yayın yılına göre sistematik olarak incelemektir. Çalışmada alan yazında yer alan akran zorbalığı başlıklı çalışmalar doküman analizi yöntemi ile incelendikten sonra inceleme sonuçları betimsel olarak sunulmuştur. Bu genel amaç ışığında oluşturulan alt amaçlar şunlardır:

- Z kuşağının okul yıllarında akran zorbalığı hakkında yapılan çalışmaların yayın türleri nasıl dağılım göstermektedir?
- Z kuşağının okul yıllarında akran zorbalığı hakkında yapılan çalışmaların araştırma yöntemleri nasıl dağılım göstermektedir?
- Z kuşağının okul yıllarında akran zorbalığı hakkında yapılan çalışmaların örneklem büyüklüğü nasıl dağılım göstermektedir?
- Z kuşağının okul yıllarında akran zorbalığı hakkında yapılan çalışmaların araştırma yapılan eğitim kademesi nasıl dağılım göstermektedir?
- Z kuşağının okul yıllarında akran zorbalığı hakkında yapılan çalışmaların yayın yılları nasıl dağılım göstermektedir?



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Doküman analizi, belirli bir konuya ilişkin önceden var olan yazılı, basılı veya dijital materyallerin sistematik olarak incelenmesi yoluyla veri toplanması anlamına gelir. Belgelerin geçerlilik ve güvenilirliğinin sorgulanması, bu yöntemin en kritik adımlarındandır (Bowen, 2009). Bu yöntem, özellikle geçmişe dönük olaylar hakkında bilgi edinme, mevcut politikaları, uygulamaları veya kurumsal yapıları değerlendirme amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır. Araştırmacılar, çalışmanın amacına uygun olarak seçilen belgeleri içeriklerine göre kategorize ederek, tematik kodlama yoluyla analiz etmiş ve bu verilerden anlamlı sonuçlara ulaşmayı hedeflemiştir. Akran zorbalığı konusunda yapılmış yüksek lisans tezleri, doktora tezleri ve akademik makaleler analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında, akran zorbalığı üzerine yapılmış çalışmalar sistematik olarak taranmış, dahil edilme ve dışlanma ölçütlerine göre seçilerek analiz edilmiştir.

Çalışma, 2006–2024 yılları arasında yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri ile hakemli dergilerde yayımlanmış makaleleri kapsamaktadır. Tarama işlemi YÖK Tez Merkezi ve ULAKBİM TR Dizin veri tabanlarında “akran zorbalığı” anahtar kelimesi ile yapılmıştır. ULAKBİM TR Dizin veri tabanında arama yapılırken doküman tipi makale, erişim formatı açık, yayın dili Türkçe ve yazar ülkesi Türkiye olacak şekilde filtre uygulanarak arama yapılmıştır.

Veri analizinde içerik analizine ve betimsel istatistiklere yer verilmiştir. İçerik analizi, elde edilen verileri belirli kavram ve başlıklar dahilinde bir bütün oluşturmayı ve yorumlamayı gerektirir. Araştırmacılar verilerin içerik analizinde, konular ve başlıkları dikkate alarak betimleme ve kodlama yapmıştır.

Betimsel istatistikler; araştırma dahil edilme ölçütleri ile birlikte belirlenen çalışmalar olan makale, yüksek lisans tezi ve doktora tezi yayın türü, araştırma yöntemi, çalışma yapılan eğitim kademesi ve çalışmaların yayın yılına yönelik ortaya çıkan frekans ve yüzde gibi faktörler açısından yapılmıştır.

Ulaşılan çalışmaları incelemek için araştırmacılar tarafından “Çalışma Sınıflama Formu” geliştirilmiş ve makaleler, lisansüstü tezler aranan özelliklere göre kodlanmıştır. Çalışma sınıflama formunun kapsamı alan yazın taranarak oluşturulmuştur (Göktaş vd., 2012; Sözbilir ve Kutu, 2008; Seçer vd., 2014, Hebebe, Çelik ve Şahin, 2016). Çalışmaların yapıldığı yıl, başlık, yazar, yöntem, örneklem sayısı ve çalışmaların yapıldığı eğitim kademesi boyutları formun içeriğini oluşturmaktadır. Veriler analiz edilirken araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak elde edilen verileri analiz etmiş ve ortaya çıkan sonuçlar karşılaştırılarak nihai sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmacılar arası güvenilirlik için Miles ve Huberman’ın (2015) formülü kullanılarak hesaplama yapılmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmacılar arasındaki uyum %93 olarak bulunmuştur.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Doküman analizi çalışma sonuçları değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırma kapsamında en çok başvurulmuş çalışma türü yüksek lisans tezi olmuştur. Yüksek lisans tez türünü makale ve doktora tezi takip etmiştir.
- Araştırma kapsamında çalışmalarda en çok araştırma yapılan eğitim kademesi ortaokul olmuştur. Ortaokul kademesini sırasıyla lise, ilkokul, okul öncesi ve üniversite eğitim kademeleri takip etmiştir.
- Araştırma kapsamında çalışmalarda en çok tercih edilen araştırma yönteminin nicel araştırma yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma kapsamında çalışmaların örneklem büyüklüğüne göre değerlendirilmesi yapıldığında 201-500 arası katılımcının olduğu çalışma sayısı en yüksek sayı olarak belirlenmiştir.
- Araştırma kapsamında çalışmaların yayın yılına göre dağılımı değerlendirildiğinde akran zorbalığı konusunda 2021-2024 yılları arasında en yüksek sayıda yayına ulaşıldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Z kuşağı, akran zorbalığı, doküman analizi

Kaynakça

Bayhan, V. (2020). Z Kuşağı Lise Gençlerinde Sosyal Medya Bağımlılığı İle Siber Zorbalık Ve Siber Mağduriyet Deneyimleri. İlahiyat Akademi, 12, 117-144.

Beran, T., & Li, Q. (2007). The Relationship Between Cyberbullying And School Bullying. Journal of Student Wellbeing, 1(2), 15-33.

Bowen, G. A. (2009). Document Analysis As A Qualitative Research Method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye’de Eğitim Teknolojileri Araştırmalarındaki Eğilimler: 2000-2009 Dönemi Makalelerinin İçerik Analizi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(1), 177-199.

Hebecci, M , Çelik, İ , Şahin, İ . (2016). Eğitim Ortamlarında Etkileşimli Tahta Kullanımı: Araştırmalar ve Eğilimler. Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi, 1 (1), 55-76.

Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, Physical, And Academic Correlates Of Cyberbullying And Traditional Bullying. Journal of Adolescent Health, 53(1), S13-S20.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying In The Digital Age: A Critical Review And Meta-Analysis Of Cyberbullying Research Among Youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>

Mannheim, K. (1952). *Essays on the Sociology of Knowledge*. Routledge & Kegan Paul.

McCrindle, M., & Fell, A. (2020). *The ABC Of XYZ: Understanding The Global Generations*. McCrindle Research.

Miles, M.B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel Veri Analizi*. (Çev. Ed. Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Ankara: Pegem.

Olweus, D. (1993). *Bullying At School: What We Know And What We Can Do*. Oxford: Blackwell.

Seçer, İ., Ay, İ., Ozan, C., & Yılmaz, B. Y. (2014). Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Alanındaki Araştırma Eğilimleri: Bir İçerik Analizi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 49-60.

Sözbilir, M., & Kutu, H. (2008). Development And Current Status Of Science Education Research In Turkey. *Essays in Education* [Special issue], 1-22.

Twenge, J. M. (2017). *İgen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy—And Completely Unprepared For Adulthood*. Atria Books.

Tokunaga, R. S. (2010). Following You Home From School: A Critical Review And Synthesis Of Research On Cyberbullying Victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Karesel Metinlerin Okuma Hızına Etkisi

Vahit Ağa Yıldız

Sınıf Öğretmenliği, Kazım Yurdalan İlkokulu, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Okuma, genellikle kitaplarda, makalelerde ve web sitelerinde metin biçiminde saklanan bilgiye ulaşmanın en önemli yollarından biridir (Rau vd., 2018). Okuma, yazının yorumlanması ve seslendirilmesidir. Bu nedenle yaşamın her alanında gerekli olan önemli bir beceridir. Okuma, ilkokulun birinci sınıfından itibaren öğrenilen ve yaşam boyu devam eden uzun bir süreci ifade eder. Okuma becerilerinin okul hayatının ilk yıllarından itibaren kritik bir rol oynaması, çocuklarda olumlu bir okuma tutumu geliştirme ve böylece onları iyi okuyucular haline getirme konusunda öğretmenlere ve ebeveynlere önemli sorumluluklar yüklemektedir (Kocaarslan, 2016). Ancak harfleri seslendirmek okuma olarak kabul edilemez. Metni doğru, belirli bir akıcılık ve anlaşılabilirlikle okuma, gerçek okumayı ifade eder. Bu akıcılık ve anlaşılabilirlik için okumanın belirli bir hızda yapılması önemlidir. Bu nedenle yıllardır hem birçok araştırmacı hem de eğitimciler okuma hızını artırmaya yönelik çalışmalar yapmaktadır.

Bu sürece katkı sunabilmek için birçok metin egzersizi ve teknikler kullanılmaktadır. Son yıllarda birçok kaynakta göz kaslarını güçlendirme, görüş açısını genişletme gibi birçok etkinlik yardımıyla okuma hızı artırılmaya çalışılmaktadır. Bunun için farklı metin ve etkinlik türleri bulunmaktadır. Birçok yardımcı kaynakta rastlanan karesel metinler de bu metin türlerinden biri olarak göze çarpmaktadır. Karesel metinler, her alt satırda bir sözcük artarak genişleyen ve daha sonra simetrik bir biçimde daralan satırlardan oluşmaktadır. Basitçe, ilk satırda bir sözcükle başlayan; her alt satırda bir sözcük artarak devam eden basit cümlelerin dizilmesiyle ve ortaya gelindiğinde tam tersine birer sözcük azaltarak ilk satırdaki sözcüğe ulaşma şeklinde dizilerek oluşturulmaktadır.

Bişimsel olarak karesel bir görüntü elde edilmektedir. Böylece öğrenciler aynı sözcükleri alt satırda da tekrar ederek pratiklik kazanmaktadır. Bu metin etkinlikleri hem Genel Ağ ortamında hem de basılı kaynaklarda sıkça yer almakta ve okuma hızını artırmayı amaçladığı belirtilmektedir. Ancak bu metinlerin gerçekten etkili olup olmadığı konusunda akademik çalışmalar bulunmamaktadır. Araştırmamız bu etkiyi sınaması bakımından özgün sonuçlar içermektedir. Bu araştırmada, karesel metinlerin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına olan etkisini incelemek amaçlanmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımına dayalı yarı deneysel bir desen kullanılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın amacına en uygun olduğu için ön test-son test kontrol gruplu desen seçilmiştir. Bunun nedeni, deneysel verileri elde ederken neden-sonuç ilişkilerini test etmek istenmesidir. Deneysel araştırmalar, araştırma yöntemleri arasında en kesin sonuçlara ulaşan araştırmalardır. Çünkü araştırmacılar karşılaştırılabilir prosedürler uygular ve bu prosedürlerin etkilerinin olup olmadığını araştırırlar. Bu tür çalışmaların sonuçlarının araştırmacıları en kesin yorumlara götürmesi beklenir (Büyüköztürk vd., 2016).

Araştırma, Erzurum ilindeki bir ilkokulun iki ayrı birinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerle yürütülmüştür. Katılımcılar, rastgele olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Fraenkel vd., 2012). Kolay ulaşılabilir örnekleme, katılımcı olarak görev yapacak en yakın kişilerin seçilmesi ve gerekli örneklem büyüklüğü elde edilene veya o anda ulaşılabilir ve kullanılabilir olana kadar bu sürecin sürdürülmesidir. Araştırmacılar, örneklemeleri erişimi kolay olanlardan seçerler (Cohen vd., 2007). Bu öğrencilerin 22'si deney grubunda, 22'si kontrol grubunda yer almakta olup, toplam 44 kişiden oluşmaktadır. Öğrencilerin 23'ü kız ve 21'i erkektir. Öğrencilerin tümü, belirli bir düzeyde okuma yapabilmektedir.

Araştırmada veri toplama sürecinde, materyal olarak okuma kitaplarından ve hızlı okuma amacıyla geliştirilmiş karesel metinlerden yararlanılmıştır. Ayrıca okuma hızını ölçmek için süreölçer cihazı kullanılmıştır. Dört hafta boyunca haftada 5 saat olmak üzere, deney grubuna karesel metinler okutulmuş, kontrol grubuna ise hikâye kitapları okutulmuştur. Araştırmanın verileri bağımlı ve bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, deney grubuna deney öncesi ve sonrasında uygulanan ön test ve son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Kontrol grubuna uygulanan ön test ve son test puanlarına bakıldığında, öğrencilerin okuma hızlarının da yükseldiği ancak anlamlı bir artış göstermediği görülmektedir. Dolayısıyla karesel metinlerin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızını artırmada etkili olduğu, okuma kitaplarının ise belli bir zaman aralığında nispeten daha az etki gösterdiği söylenebilir. Sonuçlar ayrıca, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızlarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Dolayısıyla ilkokul birinci sınıfta okuma metni olarak kullanılan karesel metinlerin, okuma kitaplarına oranla okuma hızına daha fazla olumlu etki ettiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: okuma hızı, karesel metinler, ilk okuma ve yazma öğretimi, Türkçe öğretimi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education. New York: Routledge

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Kocaarslan, M. (2016). “Garfield” Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışması. İlköğretim Online, 15(4), 1217-1233.

Rau, P. L. P., Zheng, J., Guo, Z., & Li, J. (2018). Speed reading on virtual reality and augmented reality. Computers & Education, 125, 240-245.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Eğitim Alanındaki Lisansüstü Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Sürecine İlişkin Kavram Yanılgılarının İncelenmesi

Berkay Kılıç ¹ & Hasan Güner Berkant ²

¹ Eğitim Bilimleri Bölümü, Yozgat Bozok Üniversitesi

² Eğitim Programları, Yozgat Bozok Üniversitesi

Problem Durumu

Alanyazında incelendiğinde öğrencilerin bilimsel araştırmaya yönelik kavram yanılgılarına ilişkin çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Al-Maamari (2016), araştırmaya yeni başlayan öğrencilerin araştırmayı yalnızca sayısal verilerle yapılan bir etkinlik olarak gördükleri, nitel yöntemlerin bilimsel olmadığına inanmadıkları, hipotez, örneklem, geçerlik gibi temel kavramları karıştırdıklarına ve araştırma sürecini sabit ve tek bir biçimde işleyen doğrusal bir yapı olarak algılamaları gibi birçok yanılgıya sahip olduklarını ifade etmektedir. Zaidan vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlik yapan yüksek lisans öğrencilerinin betimsel istatistik konusundaki kavram yanılgıları belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ortalama kavramına ilişkin yanlış anlamalar, histogramların yorumlanmasındaki zorluklar, değişkenlerin karşılaştırılmasında ve çarpıklık kavramına dair yanılgılar olduğu tespit edilmiştir.

Kelly ve Kaczynski (2007) tarafından lisansüstü öğrencilerin nitel araştırmaya yönelik kavram yanılgılarının tespit edilmesi ve düzeltilmesi üzerine gerçekleştirilen araştırmada teknik beceriler bağlamında veri toplama konusunda, nasıl gözlem yapacakları, saha notlarını nasıl zenginleştirecekleri, farklı veri türlerinin gerekliliği ve saha çalışmasının gerektirdiği zaman ve çaba gibi konularda yanılgılara sahip oldukları, üçgenlemenin sadece farklı veri kaynaklarına sahip olmak anlamına geldiğini düşündükleri ve nitel araştırmanın nicel araştırma kadar güçlü olmadığını düşündüklerine rastlanmıştır. Yine aynı çalışmada öğrencilerin araştırmalarının amacı ve odak noktasını belirlemede zorlandıkları, nitel araştırmanın tek tip bir yaklaşım olduğunu düşündükleri, nicel araştırmalarda daha çok ele alınan nedenselliği nitel araştırmaya uygulamaya çalıştıkları ve nitel araştırmanın tek başına bir değeri olmadığını veya geçerli olması için nicel veriler içermesi gerektiği gibi bulgulara rastlanmıştır. Meyer vd. (2005) tarafından yapılan araştırmaya göre öğrencilerin araştırmanın doğru prosedürler izlendiğinde her zaman pozitif veya tarafsız sonuçlar vereceği, verilerin tam olarak doğru görünmüyorsa değiştirilmesinin kabul edilebilir olduğu, analizlerin düzgün yapıldığında çelişkili bulguların asla ortaya çıkmayacağı, bulguları yorumlamanın genellikle tek bir yolu olduğu, bir hipotezi test etmek için deney yapmanın gerekli olduğu, nitel araştırmanın nicel

araştırmaya göre çok yanlış olduğu veya araştırmanın sadece veri toplama ya da temel olarak genel gözleminden ibaret olduğu gibi kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmüştür. Rothman (2014) tarafından yapılan çalışmada öğrencilere özgü olmayan fakat ders kitapları ve yayınlar aracılığıyla akademik alanda yaygınlaşan yöntemsel yanlışlara değinilmiştir. Bu yanlışlar arasında, araştırma tasarımları arasında katı bir hiyerarşi olduğu düşüncesi, genelleme yapma hakkında yanlışlara sahip olma ve istatistiksel verilerin yorumlanmasındaki hatalar olduğu belirtilmiştir. Türkiye’de ise lisansüstü düzeyde bilimsel araştırma dersine ilişkin sadece (Orçan, 2013) tarafından yapılan araştırmaya rastlanmıştır.

Bu araştırmada eğitim bilimleri enstitüsüne bağlı lisansüstü öğrencilerin kavram yanlışlarının test uyarlama konusunda yoğunlaştığı bunun beraberinde sıkça eksik ve hatalı bilgilere sahip olduklarına rastlanmıştır. Çeşitli araştırmalardan da görüldüğü gibi lisansüstü öğrencilerinin bilimsel araştırma sürecine ilişkin çeşitli kavram yanlışları bulunmaktadır. Bu kavram yanlışları lisansüstü öğrencilerinin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda araştırmaya karşı tutumlarını, motivasyonlarını ve öz yeterlik algılarını da olumsuz etkileyebilir. Earley (2014) tarafından belirtildiği gibi öğrencilerin halihazırda bu derse çeşitli kavram yanlışları, düşük tutum ve beklentiler ile gelmektedirler. Bu nedenle, araştırma yöntemleri eğitiminde öğrencilerin kavram yanlışlarının incelenmesi, bu yanlışların nedenlerinin araştırılması ve giderilmesine yönelik müdahalelerin yapılması için önem kazanmaktadır.

Bu araştırmanın problemi, eğitim alanındaki bilimsel araştırma yöntemi dersi veren öğretim üyelerinin lisansüstü öğrencilerinde karşılaştıkları bilimsel araştırmaya yönelik kavram yanlışları nelerdir? Araştırmanın genel amacı ise eğitim alanındaki bilimsel araştırma yöntemi dersi veren öğretim üyelerinin lisansüstü öğrencilerinde karşılaştıkları bilimsel araştırmaya yönelik kavram yanlışlarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır.

Eğitim alanında bilimsel araştırma yöntemleri dersi veren öğretim üyelerinin

- literatür taraması yapma
- araştırma problemi, amacı ve alt amaçlarını belirleme
- araştırma varsayım ve sınırlılıklarını belirleme
- araştırma modeli ve desenini belirleme
- evren ve örneklem belirleme,
- veri toplama araçlarının geliştirilmesi veya seçilmesi
- veri toplama süreci,
- veri analizi,
- geçerlik ve güvenirlik
- bulguları raporlaştırma ve tartışma süreçlerinde lisansüstü öğrencilerinde karşılaştıkları kavram yanlışlarına yönelik görüşleri nelerdir?



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yöntem

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojiden faydalanılmıştır. Fenomenoloji deseni, bireyler tarafından deneyimlenen bir olay ve olguya yönelik tecrübelerinin ve düşüncelerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesini amaçlar (Creswell, 2013). Bu araştırmada söz konusu olgu eğitim bilimleri alanında bilimsel araştırma yöntemleri veya veri analizi dersi veren öğretim üyelerinin lisansüstü öğrencilerinde karşılaştıkları kavram yanılgıları olduğu için fenomenoloji deseninden faydalanılması uygun görülmüştür. Bu desen doğrultusunda öğretim üyelerinin deneyimlerini incelemek amacıyla görüşmeler yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemi oluşturan öğretim üyelerinin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeden faydalanılmıştır. Burada tanımlanan ölçütler, öğretim üyesinin en az bir dönem boyunca bilimsel araştırma yöntemleri veya veri analizi derslerini vermiş olmasıdır. Bu nedenle araştırma örneklemi 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılında Yozgat Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne bağlı, Temel Eğitim, Eğitim Bilimleri ile Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dallarında bilimsel araştırma yöntemi ve veri analizi dersleri veren öğretim üyeleri oluşturmuştur. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, öğretim üyelerinin lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma sürecine ilişkin kavram yanılgılarını ortaya koyacak sorular içermektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesinde ilgili alanyazından ve bilimsel araştırma yöntemi ve nitel ve nicel veri analizi dersleri veren uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Veri toplama araçlarının yapı, kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşleri alındıktan ve ardından görüşme sorularının açıklığı, anlaşılabilirliği ve ortalama görüşme süresinin tespiti için en az iki öğretim üyesi ile pilot bir uygulama yapıldıktan sonra araçların işlevselliği test edilmiştir. Elde edilen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak veri toplama araçları nihai haline getirilmiştir. Veri toplama sürecinde, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden altı öğretim üyesi ile yüz yüze bir öğretim üyesi ile görüntülü olarak çevrim içi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze görüşmeler öğretim üyelerinin ofisinde gerçekleştirilmiştir. Her bir öğretim üyesi ile görüşme öncesinde araştırma amacına ve görüşme süresine yönelik bilgi verilmiştir. Görüşme esnasında katılımcılara görüşme soruları yazılı olarak verilip incelemeleri istenmiş ve daha sonra araştırmacı tarafından sorular yöneltilecek görüşmeler yürütülmüştür. Görüşmeler 15-35 dakika arası sürmüştür. Bu süreçte katılımcılar uygun gördüğü taktirde görüşmeler ses kaydı, görüşme esnasında notlar alınmış ve toplamda yaklaşık üç saatlik ses kaydı deşifre edilmiştir. Elde edilen veriler nitel veri analizine hazırlanmak için Maxqda 24 nitel veri analiz programına aktarılmıştır. Veri analiz sürecinde görüşme deşifreleri üzerinde betimsel analiz yürütülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Lisansüstü öğrencilerinin literatür tarama sürecine ilişkin kavram yanılgıları incelendiğinde, sadece teknik eksiklikler değil, aynı zamanda bu sürecin amacına ve doğasına yönelik köklü kavram



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yanılgıları yaşadıkları görülmektedir. Bu yanılgılar, öğrencilerin literatür taramayı sadece “tarama ve listeleme” olarak görme, sentez yapma bilincinde olmama, kaynaklarla kurdukları ilişkideki akademik dürüstlük ve bütünlük sorunları ile bilimsel bilgiye erişimdeki teknik beceri eksiklikleri olmak üzere üç temel boyutta kendini göstermektedir. Buna göre öğrencilerin literatür taramasını, farklı çalışmalar arasında ilişki kuran ve araştırma boşluğunu ortaya koyan eleştirel ve analitik bir süreç olarak değil kaynakların mekanik bir şekilde listelendiği bir özetleme faaliyeti olarak gördükleri ifade edilebilir. Lisansüstü öğrencilerin literatür taramasına ilişkin bu yüzeysel anlayışları akademik dürüstlük ve bütünlük sorunlarını beraberinde getirmektedir. Bu çalışmada öğretim üyeleri tarafından lisansüstü öğrencilerin diğer kaynaklardan olduğu gibi kopyalama eğiliminde olduklarını belirttikleri ve aslında intihal yaptıklarının farkında olmadıkları belirtilmiştir. Öğrencilerin internetteki bilgilerin kamuya açık ve herkes tarafından kullanılabilir yanılgısı, bu çalışmada da kaynak gösterince tamamlandı anlayışıyla paralellik göstermektedir. Son olarak, öğrencilerin literatür taramasında yaşadığı teknik beceri eksiklikleri de önemli bir bulgudur. Bu çalışmada öğrencilerin literatürü sadece tezler veya forum siteleri gibi kaynakların incelenmesinden ibaret görmesi, doğru anahtar kelimeleri belirleyememesi ve Dergipark gibi sistemlerin işlevini yanlış bilmesi, onların temel bilgi okuryazarlığı becerilerinden yoksun olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: kavram yanılgıları, bilimsel araştırma, lisansüstü öğrencileri

Kaynakça

- Al-Maamari, F. (2016). Re-conceptualizing Research Misconceptions: Top Ten Myths Demystified. *Inquiry in Education*, 8(2), 6.
- Büyüköztürk, Ş., & Köklü, N. (1999). Eğitim Bilimleri Alanında Öğrenim Gören Lisansüstü Öğrencilerinin Araştırma Yeterlikleri Konusunda Öğretim Üyelerinin Görüşleri. *Education and Science*, 23(112). <https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/386>
- Demirbilek, S. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersindeki kavram yanılgılarının incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Driver, R. & Easley, J. (1978). Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students. *Studies in Science Education*, 5, 61–84.
- Earley, M. A. (2014). A synthesis of the literature on research methods education. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 242-253.
- Helm, H. (1980). Misconceptions in physics amongst South African students. *Physics Education*, 15, 92–105.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kawulich, B., Garner, M., & Wagner, C. (2009). Students' conceptions – and misconceptions – of social research. *Qualitative Sociology Review*, 5(3), 36-53.

Kelly, P., & Kaczynski, D. (2007). Misconceptions students bring to qualitative research. *Qualitative Research Journal*, 7(2), 30-40.

Meyer, J. H. F., Shanahan, M. P., & Laugksch, R. C. (2005). Students' Conceptions of Research. I: A qualitative and quantitative analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 225–244. <https://doi.org/10.1080/00313830500109535>

Mohamed G. Hussein (2022) The awareness of plagiarism among postgraduate students at Taif University and its relationship to certain variables, *Cogent Social Sciences*, 8:1, 2142357, DOI: 10.1080/23311886.2022.2142357

Novak, J. (1977). *A theory of education*. Ithaca: Cornell University Press.

Orçan, B. (2013). Lisansüstü eğitim programlarında öğrenim gören öğrencilerin bilimsel araştırma sürecindeki kavram yanlışlarının belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pines, A. & West, L. (1986). Conceptual understanding and science learning: An interpretation of research within a source of knowledge framework. *Science Education*, 70, 583–604.

Rothman, K. J. (2014). Six persistent research misconceptions. *Journal of General Internal Medicine*, 29(7), 1060-1064. <https://doi.org/10.1007/s11606-013-2755-z>

Shahsavari, Z., & Kourepaz, H. (2020). Postgraduate students' difficulties in writing their theses literature review. *Cogent Education*, 7(1), 1784620. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1784620>

Suprpto, N. (2020). Do we experience misconceptions? An ontological review of misconceptions in science. *Studies in Philosophy of Science and Education*, 1(2), 50-55. <https://doi.org/10.46627/sipose.v1i2.24>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri* (6.bs). Seçkin Yayıncılık.

Zaidan, A., Ismail, Z., Yusof, Y. M., & Kashefi, H. (2012). Misconceptions in descriptive statistics among postgraduates in social sciences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3535-3540. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.100>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kurumsal Çerçeve Sınıf Yönetimi ve Öğrenci Motivasyonu: Alan Yazın Temelli Değerlendirme

Sümeyye Aksoy

Sınıf Öğretmenliği, Fırat Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim sürecinde öğrencilerin akademik başarılarının ve öğrenme deneyimlerinin en önemli belirleyicilerinden biri motivasyondur. Öğrenci motivasyonu, yalnızca bireysel özelliklere bağlı bir olgu olmaktan öte, okulun kurumsal yapısı, yönetim anlayışı, öğretmen tutumları ve sınıf iklimi ile doğrudan ilişkilidir. Özellikle sınıf yönetimi, öğrencilerin derse katılımını, öğrenmeye yönelik tutumlarını ve akademik performanslarını şekillendiren temel bir bileşen olarak öne çıkmaktadır. Ancak mevcut literatür incelendiğinde, sınıf yönetimi çoğunlukla öğretmen merkezli bir boyutta ele alınmakta; kurumsal politikalar, okul yönetiminin uygulamaları ve sistemsal destek mekanizmaları yeterince değerlendirilememektedir. Bu durum, sınıf yönetimi ve öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkinin yalnızca sınıf düzeyinde değil, aynı zamanda kurumsal düzeyde de ele alınmasını zorunlu kılmaktadır.

Türkiye’de eğitim kurumlarında karşılaşılan temel sorunlardan biri, sınıf yönetimi stratejilerinin bireysel öğretmen çabalarıyla sınırlı kalmasıdır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlükler, çoğu zaman okulun genel politikalarıyla desteklenmemekte ya da sistematik bir yaklaşım çerçevesinde ele alınmamaktadır. Bu da öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkileyen bir ortamın oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Oysa olumlu bir okul iklimi, etkili iletişim kanalları, öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim fırsatları ve adaletli yönetim uygulamaları, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini ve öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını desteklemektedir.

Buna karşın, yapılan araştırmalar sınıf yönetimi stratejilerinin kurumsal destekle bütünleşmediği durumlarda öğrencilerin derse olan ilgisinin azaldığını, akademik başarılarının düştüğünü ve sınıf içi disiplin sorunlarının arttığını göstermektedir. Özellikle farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, kurumsal politikaların yetersizliği motivasyon kaybını daha da derinleştirmektedir. Bu noktada, sınıf yönetiminin yalnızca öğretmenlerin bireysel çabalarıyla değil, okul yönetimi ve eğitim politikalarının desteğiyle yürütülmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, sınıf yönetimi ve öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkiyi kurumsal düzeyde ele almak,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

eğitim kurumlarının daha etkili, sürdürülebilir ve kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmaya katkı sağlayacaktır.

Dolayısıyla bu çalışmanın problem durumu, sınıf yönetimi stratejilerinin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkilerinin kurumsal bir perspektifle yeterince incelenmemiş olması ve bu bağlamda alanyazında var olan boşluğun doldurulma ihtiyacıdır. Eğitim kurumlarının kurumsal çerçevede sınıf yönetimine yaklaşımını ele almak, hem teorik hem de uygulamalı düzeyde önemli bir katkı sağlayacaktır. Bu sayede öğrenci motivasyonunu artırmaya yönelik stratejiler, bireysel öğretmen çabalarının ötesine geçerek kurumsal bir bütünlük içinde uygulanabilecektir.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden literatür taraması (derleme) yaklaşımına dayalı olarak yürütülmüştür. Literatür taraması, belirli bir konu hakkında mevcut bilgilerin sistematik bir şekilde toplanmasını, analiz edilmesini ve sentezlenmesini sağlayan yöntemlerden biridir. Bu yöntemle, sınıf yönetimi ve öğrenci motivasyonu konularında ulusal ve uluslararası düzeyde yapılmış araştırmalar incelenmiş, elde edilen bulgular kurumsal bir çerçevede değerlendirilmiştir.

Araştırmada öncelikle “sınıf yönetimi”, “öğrenci motivasyonu”, “okul yönetimi”, “kurumsal eğitim politikaları” ve “öğretmen eğitimi” gibi anahtar kavramlar belirlenmiş ve bu kavramlar doğrultusunda veri tabanlarında kapsamlı bir tarama yapılmıştır. Google Scholar, ERIC, Scopus ve YÖK Ulusal Tez Merkezi gibi veri tabanları incelenmiş, 2000–2024 yılları arasında yayımlanmış güncel ve güvenilir kaynaklar çalışmaya dâhil edilmiştir. Seçilen kaynaklar, kuramsal çerçeve, bulgular ve öneriler açısından analiz edilerek sınıflandırılmıştır.

Çalışmada betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda, ulaşılan bulgular temalar halinde gruplandırılmış ve kurumsal düzeyde sınıf yönetimi ile öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkiler ortaya konmuştur. Bulguların sunumunda karşılaştırmalı değerlendirmelere yer verilmiş, farklı ülkelerde ve farklı eğitim kademelerinde yürütülmüş çalışmalar arasında benzerlikler ve farklılıklar incelenmiştir.

Sonuç olarak, bu araştırma yönteminin seçilme nedeni, konunun geniş bir teorik arka plana sahip olması ve doğrudan uygulama yerine literatür temelli bir incelemeye dayanmasının gerekliliğidir. Böylece elde edilen bilgiler, sınıf yönetimi stratejilerinin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkilerini kurumsal bir bakış açısıyla ortaya koymayı mümkün kılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, sınıf yönetimi ve öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkiyi kurumsal bir bakış açısıyla ele alarak mevcut literatürü derinlemesine incelemiştir. Bulgular, etkili sınıf yönetiminin yalnızca sınıf içindeki öğretmen uygulamalarıyla sınırlı olmadığını; okul yönetimi, kurumsal politikalar, mesleki



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

gelişim fırsatları ve öğretmen eğitimi ile desteklendiğinde öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini ve motivasyonunu güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Olumlu bir okul iklimi, adaletli disiplin anlayışı, açık iletişim kanalları ve bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımları, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlayarak akademik katılımı artırmaktadır.

Sonuçlar ayrıca, kurumsal destek mekanizmalarının eksikliği durumunda sınıf yönetimi stratejilerinin etkisinin sınırlı kaldığını, bunun da öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının yalnızca öğretmen temelli değil, bütüncül ve sistematik politikalarla sınıf yönetimini desteklemesi kritik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Böylece hem öğretmenler hem de öğrenciler için daha sürdürülebilir, kapsayıcı ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturulabilecektir.

Anahtar Kelimeler: sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonu, kurumsal eğitim, öğretmen eğitimi

Kaynakça

Bu çalışmada sınıf yönetimi ve öğrenci motivasyonu alanında öne çıkan temel kaynaklardan yararlanılmıştır. Brophy (2010), öğrenci motivasyonunu artırmaya yönelik kuramsal yaklaşımları ortaya koyarken; Marzano (2003), sınıf yönetiminin akademik başarı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Emmer ve Stough (2001), sınıf yönetiminin öğretmen eğitimi bağlamındaki önemini vurgulamıştır. Tomlinson (2014), farklılaştırılmış öğretimin motivasyonla ilişkisini açıklamış; Cohen ve arkadaşları (2009) ise okul ikliminin motivasyon üzerindeki belirleyici rolünü tartışmıştır. Bu kaynaklar, kurumsal düzeyde sınıf yönetimi ve öğrenci motivasyonu ilişkisini değerlendirmede temel dayanakları oluşturmuştur.

Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn*. Routledge.

Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.

Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112.

Marzano, R. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Yapay Zekâ Destekli Duygusal Okuryazarlık Eğitimi: İlkokul Öğrencileriyle Deneysel Bir Çalışma

Ayşe Ulaş

Sınıf Öğretmenliği, Fırat Üniversitesi

Problem Durumu

Duygusal okuryazarlık, bireylerin kendi duygularını tanıma, başkalarının duygularını anlayabilme, uygun biçimde ifade edebilme ve duygularını yönetebilme yeterliklerini kapsayan çok boyutlu bir kavramdır. Özellikle ilkokul çağındaki öğrenciler için bu beceriler, hem bilişsel gelişim süreçlerinde hem de sosyal ilişkilerinde belirleyici bir role sahiptir. Çocukların akran ilişkilerinde yaşadığı uyum sorunlarının, iletişim eksikliklerinin ve çatışmaların önemli bir kısmı duygusal farkındalık eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle duygusal okuryazarlık eğitiminin erken yaşlarda planlı ve sistematik bir şekilde verilmesi kritik öneme sahiptir.

Türkiye’de duygusal okuryazarlık eğitimi üzerine yapılan çalışmalar çoğunlukla geleneksel yöntemlere dayalı olarak yürütülmüştür (Coşkun & Öksüz, 2018). Ancak günümüz eğitim ortamlarında yalnızca geleneksel yöntemlerin yeterli olmadığı, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verecek yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Bu noktada teknolojinin sunduğu fırsatlar, özellikle yapay zekâ tabanlı uygulamalar aracılığıyla, duygusal öğrenme süreçlerine önemli katkılar sağlayabilmektedir. Yapay zekâ, öğrencilere bireyselleştirilmiş içerikler sunma, gerçek zamanlı geri bildirim verme, duygu durumlarını analiz etme ve öğrenme sürecini öğrencinin ihtiyacına göre uyarlama potansiyeline sahiptir (Luckin, 2017). Son yıllarda sosyal-duygusal öğrenmenin akademik başarı, öz düzenleme ve sınıf içi iletişim üzerinde olumlu etkileri defalarca vurgulanmıştır (Durlak et al., 2011). Bununla birlikte, yapay zekâ destekli yaklaşımların sosyal-duygusal öğrenme üzerindeki doğrudan etkisini ele alan çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle ilkokul düzeyinde yapılan araştırmaların azlığı, literatürde önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Oysa erken yaşlarda kazanılacak duygusal farkındalık ve empati becerilerinin, bireyin ilerleyen yaşamındaki sosyal uyum, akademik başarı ve ruh sağlığı üzerinde kalıcı etkiler yarattığı bilinmektedir.

Bu araştırma, söz konusu boşluğu doldurmayı ve ilkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal becerilerini yapay zekâ destekli öğretim yoluyla güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Yapay zekâ tabanlı duygusal okuryazarlık eğitiminin, öğrencilerin empati kurma, duyguları tanıma ve çatışma çözme becerilerine



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

etkisinin incelenmesi, alanyazına teorik katkı sağlamanın yanı sıra öğretmenlere ve eğitim politikalarına da uygulamaya dönük önemli çıkarımlar sunacaktır. Ayrıca, bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin teknoloji destekli öğretim uygulamalarına yönelik farkındalıklarının artması ve gelecekte bu alanda yapılacak araştırmalara zemin hazırlanması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırmada karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Nicel boyutta ön-test/son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu, Diyarbakır il merkezinde sosyoekonomik düzeyi farklı üç ilkokuldan seçilen 3. ve 4. sınıf düzeyindeki toplam 68 öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grupları rastgele seçilmiş, gruplar arasında cinsiyet ve yaş açısından denge sağlanmaya özen gösterilmiştir. Sekiz hafta süren uygulamada yapay zekâ destekli hikâye üretimi, duygu tanıma oyunları, etkileşimli senaryolar ve çevrimiçi geri bildirim etkinlikleri uygulanmıştır. Nicel veriler, Duygusal Okuryazarlık ve Empati Ölçekleri aracılığıyla toplanmış, ölçeklerin geçerlilik ve güvenirlik analizleri önceden yapılmıştır. Nitel veriler ise öğrenci günlükleri, öğretmen görüşmeleri ve sınıf içi gözlemlerden elde edilmiştir. Böylece, öğrencilerin duygusal farkındalık süreçlerine ilişkin daha derinlemesine veri sağlanmıştır. Nicel veriler bağımsız örneklem t-testi, ANCOVA ve etki büyüklüğü hesaplamaları ile analiz edilmiştir. Nitel veriler ise içerik analizi ve tema kodlamaları kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada üçgenleme stratejisi benimsenmiş, nicel ve nitel bulguların karşılaştırılması yoluyla daha güvenilir sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için ölçme araçlarının uzman görüşüne sunulması, uygulama sürecinde öğretmenlerle iş birliği yapılması ve elde edilen nitel verilerin katılımcılara geri bildirim amacıyla doğrulanması sağlanmıştır. Ayrıca, çalışmanın etik boyutu için gerekli izinler alınmış, öğrenci ve velilerin gönüllü katılımına dikkat edilmiştir. Bu yönüyle yöntem, hem bilimsel güvenirliği hem de uygulama geçerliliğini destekleyen bir yapıdadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin duygularını tanıma, empati kurma ve çatışma çözme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler kaydedilmiştir.

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ, duygusal okuryazarlık, ilkokul, karma yöntem, sosyal-duygusal öğrenme

Kaynakça

Coşkun, K., & Öksüz, Y. (2018). Duygusal okuryazarlık eğitiminin ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ performansı üzerindeki etkisinin cinsiyete göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(10), 12–28.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.

Lin, H. (2024). Artificial intelligence–integrated educational applications: Effects on academic emotions. *BMC Psychology*, 12(1), 179.

Luckin, R. (2017). Towards artificial intelligence-based assessment systems. *Nature Human Behaviour*, 1(3), 0028.

Palmquist, A. (2025). AI literacy and social-emotional learning intersection: A narrative review. *International Journal of STEM Education*, 12(2), 45–61.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğrenci Başarısının Artırılmasında Doğrudan Etkisi Bulunan Faktörler Üzerine Kuramsal Bir Çalışma

Melike Bilgin ¹ & Halil Karadaş ²

¹ Eğitim Bilimleri Bölümü Lisansüstü Eğitim Yönetimi, Mardin Artuklu Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, Çocuk Gelişimi, Mardin Artuklu Üniversitesi

Problem Durumu

Çağımızın her toplumu tarafından vazgeçilmez bir unsur olarak görülen eğitim, bireylere ihtiyaç duyulan bir bilim dalında veya konuda istendik yönde bilgi ve beceri kazandırma; yeni kuşakları toplumun beklentilerine uygun biçimde yetiştirme ve geliştirme işlevindedir. Eğitimin nihai sonucu olan başarı, öğrenim gören öğrenciler için oldukça hayati bir kavramdır. Okul öğrencilerinin hem okul hayatları boyunca hem de sonraki yaşamlarında başarılı olmayı bir davranış haline getirmeleri beklenmektedir (Adıgüzel & Karadaş, 2013). Ancak öğrencilerin başarı kavramına bakış açıları ve başarı elde etmek istedikleri alanlar oldukça çeşitlilik göstermektedir. Benzer biçimde söz konusu başarıyı etkileyen faktörler de oldukça farklılaşmaktadır. Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olması önemlidir. Başarılı bir öğrenme faaliyeti için, öğrencinin bu konuda sorumluluk sahibi olması öğrenmesinin gereklerini üstlenmesi, bu konuda sorumluluklarını tek başına üstlenmesi ve öğrenme aşamalarına aktif olarak katılması mühimdir. (Yavuz vd., 2016). Psikolojik ve duygusal olarak kendi öğrenme eyleminin yükümlülüğünü üstlenmesi ve süreçte başrol oynaması başarıda oldukça belirleyicidir.

Eğitimde öğrenci güdülemesinin önemi, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılmalarını sağlamak ve onları başarıya yönlendirmektir (Seifert, 2004). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarından kendi lehine en verimli düzeyde faydalanabilmesi başarı için odak noktalardan birini oluşturmaktadır.

Öğrenim yolculuğunda öğretmenin akademik ve pedagojik alan yetkinliği ile iletişim ve rehberlik yeteneğini temsil eden yeterliliği hayati öneme sahiptir. Araştırmalar, öğretmen beklentilerinin öğrencilerin öğrenme motivasyonu, benlik algısı ve akademik performansı üzerinde güçlü bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Rubie-Davies & Hattie, 2024). Bir diğer önemli faktör olan olumlu davranışları ve başarıyı teşvik eden ilgili ve destekleyici okul-aile-çevre topluluğuna ait olma, öğrencinin başarıya ulaşmasını kolaylaştırdığını göstermektedir. Aile desteği, çocuğun



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öğrenmeye yönelik tutumunu, okul aidiyetini ve öz düzenleme becerilerini doğrudan etkilemektedir (Gubbins et al., 2024).

Son olarak tüm başarı beklentilerini doğrudan şekillendirme ve etkileme gücüne sahip eğitim politikaları ve müfredat başarıyı tayin eden değişkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu iki önemli faktör halkın memnuniyeti, eğitim kalitesinin iyileştirilmesi, ekonomik durum, araştırma sonuçları, sınav sonuçları, performans göstergeleri gibi pek çok açıdan eğitimi etkileyen çok çeşitli düzeylerde ülke politikalarını belirleyen yapıda olabilir (Kınık Fayda, 2020).

Araştırmanın amacı, öğrencilerin başarısının artırılması ile ilgili yapılan çalışmalar ve gözlemler sonucunda başarıları üzerinde doğrudan etkisi bulunan temel faktörlerin sistemli biçimde derleyerek sınıflandırmaktır. Sistematik derlemelerin asıl amacı yapılmış birçok çalışmanın verilerini birleştirerek daha kapsamlı, güçlü ve bilimsel genellemeler yapabilme fırsatı sunmaktır. Literatürde konuya ilişkin çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Ancak her çalışmada farklı metodlar, konseptler ve örneklemeler tercih edilerek bahsi geçen konu farklı bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu çalışma ise öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkiye sahip öğrenci, motivasyon, öğretmen, aile-çevre ve eğitim politikaları ile müfredat faktörlerinin eğitim sürecine ne yönde katkısı olduğunu saptamayı amaçlamaktadır. Çalışmada ortaya konan hususların ışığında başarısızlığın arkasındaki etmenlerin de bir bütün olarak değerlendirilmesi ve şartların iyileştirilmesine olanak sağlaması bakımından önem arz etmektedir.

Yöntem

Bu çalışma kuramsal bir makale olduğundan herhangi bir nitel ya da sayısal veri toplanmamıştır. Kuramsal makaleler, olguları açıklamak veya anlamlandırmak amacıyla mevcut alanyazından yola çıkarak teorik temeller geliştirir. Bu çalışmalar genellikle literatür sentezi, modelleme veya kavramsal açıklama içerir (Creswell, 2014). Elde edilen bulgular üzerinde çalışılan konunun tüm yönlerini aydınlatması amacıyla bütüncül olarak değerlendirilir.

Kuramsal inceleme modelinin tercih edildiği bu çalışmanın verileri 2015- 2025 seneleri arasında öğrenci başarısını ele alan tezler, makaleler, ilgili kitap bölümleri ve kuramsal çerçeve özelliği taşıyan internet yayınları kaynaklarından elde edilmiştir. Çalışılan kaynakların konuyla doğrudan ilişkisi bulunması, kuramsal veya derleme vasıflı olması ve Eğitim bilimleri sahasında kabul gören yayınlardan olmasına dikkat edilmiştir.

Elde edilen veriler, kuramsal ve nitel verileri sistematik biçimde incelemek için tercih edilen içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi; iletişimi oluşturan dilsel materyallerin anlamlı kategorilere ayrılarak, bu kategoriler aracılığıyla yapılandırılmış bir biçimde yorumlanmasını sağlayan, nesnel, sistematik ve genelleştirilebilir bir araştırma yöntemidir (Krippendorff, 2004). Bu yöntemle benzer bulgular tema olarak gruplandırılır ve her tema altında ilgili ortak kavramlar



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

belirlenerek gerekli literatür çalışmalarıyla desteklenir. Çalışmada temalar öğrencinin öğrenme sorumluluğunu alarak derse aktif katılımı, öğrenme motivasyonu, öğretmeninin eğitime bakış açısı, okul-aile ve çevrenin işbirliği ve eğitim politikaları ile müfredat şeklinde beş tema halinde sunulmuştur. Her bir tema konuyla ilişkili destekleyici alt temalar barındırmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencinin derse aktif katılımının başarısını artırdığı ancak katılımın yeterli düzeyde olmadığı saptanmıştır. Öğrencilere bireysel çalışabilme becerilerini geliştirme ve öğrendiklerini pekiştirme beklentisiyle verilen ödevleri yalnızca görev bilinci ile yaptıkları ve ödevlerin niteliğinin niceliğinden daha önemli olduğu anlaşılmıştır. İkinci faktör olan öğrenme motivasyonunun başarıya ulaşmalarında çok önemli olduğu ve içsel motivasyonun kalıcı başarının elde edilmesinde daha etkili olduğu saptanmıştır. Motivasyonu yüksek bireylerin başarı basamaklarını daha hızlı tırmadıkları ve özgüvenlerini yükselttiği görülmüştür. Öğretmenlerin eğitime bakış açısının öğrenci başarısı üzerinde en mühim etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenin öğrenciye ilişkin beklentisini yüksek tutmasının ve çalışmalarını bu minvalde gerçekleştirmesinin başarıyı artırdığı saptanmıştır. Öğretmenin yetkinliğini arttırmak amacıyla mesleki gelişim çalışmalarına ve yeni deneyimlere açık olmasının gerekliliği belirlenmiştir. Ailelerin-çevrenin okula yönelik tutumunun öğrenci başarısında oldukça belirleyici olduğu saptanmıştır. Ailenin ve çevrenin okul ile süregelen bir bağ kurması çocukların okula karşı aidiyet duygularının arttırdığını, olumsuz davranışlarda azalma sağladığını ve okul terkinin ciddi oranda azalttığını ortaya koymuştur. Ülkelerin eğitim politikaları ve müfredatı sistemli, modern ve pedagojik temeller üzerine kurulu bir eğitime sahip olunabilmesi için yapılan yasaların ve uygulanan içeriğin öncelikle meraklı, nitelikli öğrencilerin yanı sıra yetkin ve memnun öğretmenlerle beraber olabileceği saptanmıştır. Ayrıca adil, eşitlikçi ve kapsayıcı müfredatın gerçekçi ve adaletli bir değerlendirme sistemi ile gerçekleştirileceği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: öğrenci başarısı, kuramsal çalışma, öğretmen niteliği, aile desteği, motivasyon, eğitim politikası

Kaynakça

Adıgüzel, A., & Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 49-67.

Creswell, J., W. (2014). Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed). SAGE Publications



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Gubbins, E. J., Siegle, D., & Peters, S. J. (2024). Parental involvement and academic outcomes in diverse learners: A longitudinal perspective. *Journal of Advanced Academics*, 35(1), 56–78. <https://doi.org/10.1177/1932202X231213678>

Fayda-Kinik, F. Sehkar. (2020). Eğitim Politikası Riskleri: Zorlu Sorunlarla Mücadele. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. 52. 10.15285/maruaebd.728151.

Krippendorff, K. (2004). Content Analysis: An Introduction to Its Methodology. Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. *Educational research*, 46(2), 137-149.

Rubie-Davies, C. M., & Hattie, J. A. C. (2024). The powerful impact of teacher expectations: A narrative review. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09923-9>

Yavuz, M., Gülmez, D., & Özkara, T. C. (2016). The evaluation of experiences regarding academic achievement of science high school students. *Kastamonu Education Journal*, 24(4), 1655-1672.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Tarih Temalı Tiyatro Oyunlarının Tarih Öğrenmeye Katkısına ve Bu Katkısı Nasıl Sağladığına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Cemile Açıl¹ & Şerifnaz Gülin Karabağ²

¹ Tarih Öğretmenliği, Atatürk Üniversitesi

² Tarih Öğretmenliği, Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Sosyal bilimler içerisinde tarih öğretiminin diğer disiplinlere nazaran önemli sorunları bulunmaktadır. Bunlar öğretim programı, ders kitapları-materyalleri, yöntem-teknikler, tarihin amaçları ve tarihin doğal yapısı olmak üzere beş başlıkta toplanabilir (Bal, 2011; Sadık Yılmaz & Avcı, 2018). Bu sorunlar neticesinde tarihe yüklenen “tarih geçmişte yaşanıp bitmiştir” algısı, öğrencinin tarihsel bilgiyi günlük yaşamı için gereksiz addetmesine neden olmaktadır. Tarihi yalnızca isimler, tarihler, yerler gibi bilgi yığınlarından oluşan ezberlenmesi gerekli bir alışveriş listesi olarak görme kanısı, öğrencinin geçmişle bugün arasında bir köprü kurmak şöyle dursun, arası kapanmaz bir mesafe yaratmaktadır (Riley, 2001). Bununla birlikte tarihin “sıkıcı”, “bilgi yığını”, “ezber”, “görülemeyen, duyulamayan, dokunulamayan”, “kelimelerden oluşan”, “anda tekrarlanamayan” bir disiplin olarak görülmesi öğrencilerin tarih dersine yönelik ilgisizliğini artıran unsurlar olarak değerlendirilebilir (Davis Jr., 2001; Dilek, 2002). Üstelik öğrencilerin tarih öğrenme sürecinde çoğunlukla pasif ve dinleyici konumunda kalması bu sorunları daha fazla büyütmektedir.

Tiyatro ise bu sorunlara çözüm anlayışı getirebilir, tarihin etkili biçimde öğrenilmesine ve öğretilmesine katkı sağlayabilir. Sahip olduğu oyuncu, rol, kurgu ve senaryo gibi unsurlarla tarihi kitaplardan çıkararak hayata getirebilir, tarihi şahsiyetleri ve olayları somutlaştırabilir, tarihe atfedilen olumsuz algıları yıkarak eğlenceli ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sunabilir (Açıl, 2025). Ayrıca genel olarak öğretimde tiyatronun kullanılması kapsayıcı bir yaklaşım sağladığı için bireysel farklılıklara yönelik ihtiyaçları karşılayabilir, farklı bakış açılarını anlama, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme süreçlerinin aktif bir biçimde deneyimlenmesine imkân verebilir (Fennessey, 2000). Böylece öğrenciler geçmiş ile bugün arasında anlamlı bağlar kurabilir.

Öğrencilerin yaparak ve yaşayarak deneyimlemesine imkân veren tiyatro, bu özelliği nedeniyle eğitimde de her zaman önemli bir konuma sahip olmuş ve dünyada bu konu ile ilgili bir kısmı teorik bir kısmı uygulamalı olan çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Aldamuy, 2019; Castro, 2023; Eck, 2022; Gallagher & Kushnir, 2022; vd.).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye’de ise tiyatroyu eğitim bağlamında ele alan çalışmalar olsa da (Ada, 2021; Altaç, 2020; Bayduz, 2015; vd.), ne yazık ki tarih öğretiminde tiyatro kullanımı konusunda oldukça sınırlı sayıda çalışma olduğu tespit edilmiştir (Açıl, 2025; Açıl & Karabağ, 2023; Açıl, Karabağ & Tokdemir, 2024). Araştırmanın bu eksikliği tamamlayacağı, tarih öğretiminde tiyatro oyunlarının tarihi anlamlandırmada nasıl katkı sağladığını öğrenci görüşleriyle ortaya koyacağı değerlendirilmektedir. Bu çerçevede araştırmanın amacı tarih temalı tiyatro oyunlarının, tarih öğretimi çerçevesinde nasıl bir rol oynadığını öğrenci görüşleri doğrultusunda ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırmanın modeli, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olup katılımcıların deneyimlerine ne tür bir anlam yüklediklerini ve bu deneyimleri nasıl yorumladıklarını anlamak üzerine gerçekleştirilen bütüncül tek durum çalışması desenindedir (Merriam & Tisdell, 2015). Bu çerçeve doğrultusunda araştırma, gerçekçi deneyimler ve etkili anlama yorumlama üzerine yapılandırılmıştır. Araştırmada çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup bir devlet lisesine giden on birinci sınıf düzeyindeki sekiz öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formları ve video/ses kayıtlarıdır. Süreçte ilk olarak öğrencilerle tarih temalı bir tiyatro oyununa yönelik hazırlık ve prova süreci ardından oyun gösterimi gerçekleştirilmiştir. Süreç sonunda yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmış ve veri toplama araçları uygulanmıştır. Araçlardan elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Toplanan verilerde ilk olarak ses kayıtları transkript edilmiş ardından bireysel görüşme formları ile birlikte deşifre edilmiştir. Deşifrelerden sonra toplu okumalar yapılmış, tekrarlanan toplu okumalardan sonra kod listesi oluşturulmuştur. Kod listesi oluşturulurken tümevarımsal bir yol izlenmiş, bu esnada ses ve video kayıtlarıyla eş zamanlı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Böylece öğrencilerin sadece yazıya yansıyan kelimeleri değil, kelimeleri anlamlı kılan ve ifadelerine yansıyan tonlama, vurgu gibi özellikler de yorumlanmıştır. Kod listeleri uzmanlar tarafından incelenmiş, kod ayırma, kod birleştirme, yeniden kodlandırma (axial coding), kategori değişimi gibi işlemler yapılmış ve uzman görüşlerine göre veriler düzenlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında tarih temalı tiyatro oyunları ile öğrencilerin tarihsel bilgiyi kavradıkları ve tarihsel kanıt kullandıkları, karmaşık bilgi ağı ördükleri, tarihsel olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurdukları, tarihsel olayları dönemin şartlarına göre yorumladıkları ve kronolojik olarak sıraladıkları tespit edilmiştir. Böylece tarih temalı tiyatro oyunlarının öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini işe koymasına imkân verdiği görülmüştür. Bir diğer sonuç, tiyatronun doğrudan ve etkili bir biçimde öğrencilerin tarihi somutlaştırmalarına ve zihninde canlandırmalarına olanak tanımasıdır. Araştırmada ulaşılan diğer sonuçlar incelendiğinde ise tiyatro ile öğrencilerin anlamlı ve kalıcı aynı zamanda sosyal ve duyuşsal bir öğrenme gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Yaparak ve yaşayarak, kendiliğinden,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

akranla ve eğlenerek öğrenmeleri sosyal ve duyuşsal bir öğrenmenin temelini oluşturmuş, yeni bilgiler edinmeleri ve edindikleri bilgileri ilişkisel bir biçimde yapılandırmaları kalıcılığı artırırken anlamlı bir öğrenme gerçekleştirmelerini de sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: tarih temalı tiyatro oyunları, tarih öğretimi, öğrenci merkezli yöntemler, anlamlı ve kalıcı öğrenme, sosyal-duyuşsal öğreme, somutlaştırma, tarihsel düşünme becerileri

* Bu araştırma Prof. Dr. Gülin Karabağ'ın danışmanlığında, Cemile Açıl tarafından yürütülen doktora tezinden üretilmiştir. Bu araştırma Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından 123K954 numaralı proje ile desteklenmiştir. Bu araştırma Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Başkanlığı (TTK) tarafından desteklenmiştir.

Kaynakça

Açıl, C. (2025). Tarih temalı tiyatro oyunları ile tarihsel empati, zaman ve mekân algılama becerilerinin geliştirilmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Açıl, C., & Karabağ, Ş. G. (2023). Eğitimde tiyatro ve tarih öğretiminde tiyatronun yeri. N. Hayta, B. Ata, H. Köksal, T. Belenli & S. Yakar (Eds.), Tarih eğitiminde bir ekol: Prof. Dr. Mustafa Safran'a armağan içinde (s. 171-196). Ankara: Berikan.

Açıl, C., Karabağ, Ş. G., & Tokdemir, M. A. (2024). Evaluation of Hafıza-i Saltanat theatre play and activities in terms of history teaching. Turkish History Education Journal, 13(2), 302-336.

Ada, U. (2021). Eğitimde tiyatro. Ankara: Pegem.

Aldamuy, C. M. (2019). Examining impact of participation in a youth theatre program: A retrospective study. Doctoral Dissertation, Creighton University, Omaha.

Altaç, E. (2020). Edebî bir metin türü olan tiyatronun yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve dört beceriye katkısı. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Bal, M. (2011). Türkiye'de tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayları ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 371-387.

Bayduz, Ö. A. (2015). İstanbul'da geleneğini oluşturmuş okul tiyatrolarının alternatif tiyatro alanında var olması. Yüksek Lisans Tezi, Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Castro, S. I. (2023). Theatre in education: A multilingual project for early learners. *Youth Theatre Journal*, 37(1-2), 45-57.

Davis Jr., O. L. (2001). In pursuit of historical empathy. In O. L. Davis Jr., E. A. Yeager & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 1-12). Oxford: Rowman & Littlefield.

Dilek, D. (2002). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Pegem

Eck, J. (2022). Theatre in Schools. *Eruditio-Educatio*, 17(3), 3-14.

Fennessey, S. M. (2000). *History in the spotlight: Creative drama and theatre practices for the social studies classroom*. Portsmouth: Heinemann.

Gallagher, K., & Kushnir, A. (2022). *Hope in a collapsing world: Youth, theatre, and listening as a political alternative*. Toronto: University of Toronto.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley&Sons.

Riley, K. L. (2001). The Holocaust and historical empathy: The politics of understanding. In O. L. Davis Jr., E. A. Yeager & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 139-166). Oxford: Rowman & Littlefield.

Sadık Yılmaz, H., & Avcı, H. E. (2018). Türkiye’de tarih öğretiminde karşılaşılan problemler üzerine bir araştırma. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 320-344.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dijital Eğitimde Ebeveyn Rollerinin Eşitsizlik Üzerindeki Etkisi

Metin Işık ¹, İsa Bahat ², Gazi Polat ² & Hatice Kübra Çiçek ²

¹ Eğitim Bilimleri, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

² Yönetim Bilişim Sistemleri, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim sistemlerinde büyük bir dönüşüme neden olan dijitalleşme her bireyin aynı ölçüde yararlanabildiği eşit bir ortam yaratmaktan uzak kalmakta; aksine, mevcut sosyoekonomik eşitsizlikleri daha da görünür kılmaktadır. Özellikle pandemiyle birlikte dijital eğitimin yaygınlaşması, toplumun farklı kesimlerinin bu sürece erişiminde ciddi uçurumlar oluşturmuştur (Pençe, 2024). Eğitimde dijitalleşme, yalnızca teknolojik altyapı ve internet erişimiyle sınırlı bir konu olmaktan çıkmış; dijital beceriler, içerik kullanımı, pedagojik destek ve ebeveyn katılımı gibi çok boyutlu bir yapıya evrilmiştir.

Selwyn (2004), dijital eşitsizliğin yalnızca erişim meselesi olmadığını; teknolojiyi kullanma biçimleri ve etkin katılım düzeylerinin de eşitsizliklerin önemli boyutlarını oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, dijital araçlara erişimde yaşanan farklılıkların yanı sıra, bireylerin dijital becerilerini geliştirme ve bu becerileri toplumsal avantaj hâline dönüştürme kapasiteleri de belirleyici olmaktadır. Ancak bu süreçte, özellikle dezavantajlı gruplar için dijital teknolojilerin sistemli ve bilinçli kullanılmaması, eğitime erişimi daha da zorlaştırmakta ve dışlayıcı bir durum yaratmaktadır. Ebeveynler bu süreçte kritik bir role sahiptir. Akademisyen ebeveynler, sahip oldukları dijital sermaye ve mesleki bilgi birikimi nedeniyle çocuklarının dijital eğitim süreçlerine daha bilinçli şekilde rehberlik edebilmekte ve bu sürece uyum sağlamada avantajlı konumda bulunmaktadır. Bununla birlikte, bu avantajlı konum, toplumsal düzeydeki dijital eşitsizliklerin daha net gözlemlenmesini de beraberinde getirmektedir. Akademisyen ebeveynlerin dijital eğitim süreçlerindeki deneyimlerinin, gözlemlerinin ve dijital eşitsizliklere ilişkin algılarının derinlemesine incelenmesi, eğitimde dijital dönüşümün yarattığı eşitsizlikleri anlamak açısından önem arz etmektedir. Mevcut araştırmalar dijital eşitsizliği çoğunlukla öğrencilerin erişim sorunları, altyapı eksiklikleri ya da okul temelli değişkenler üzerinden ele almaktadır. Ancak ebeveynlerin dijital teknolojilere yönelik tutumlarının, farkındalık düzeylerinin ve rehberlik yaklaşımlarının dijital eşitsizliğin şekillenmesinde nasıl bir rol oynadığı yeterince derinlemesine incelenmemiştir. Özellikle akademisyen ebeveynlerin çoklu rolleri (ebeveyn, öğretmen, araştırmacı) aracılığıyla edindikleri deneyimler, dijital eşitsizliğin neden-etki boyutlarını anlamak açısından literatürde önemli bir boşluğu temsil etmektedir. Bu nedenle araştırmanın problem



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

durumu; akademisyen ebeveynlerin dijital eğitim süreçlerindeki deneyimlerinden hareketle, dijital eşitsizliğin ebeveynlik rolleri, çocukların teknoloji kullanım biçimleri ve dijital farkındalık bağlamında nasıl şekillendiğini ortaya koymak olarak tanımlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi temel alınmış ve desen olarak fenomenoloji (olgubilim) yaklaşımı tercih edilmiştir. Fenomenolojik yaklaşım, bireylerin yaşantılarına ve bu yaşantılara yükledikleri anlamlara odaklanarak belirli bir olgunun özünü anlamaya çalışan bir nitel araştırma desendir. (Creswell, 2013; Tekindal & Arsu, 2020). Bu doğrultuda araştırmanın odağında, akademisyen kimliğine sahip anne ve babaların dijital eğitim süreçlerinde yaşadıkları deneyimler ve bu süreçte gözlemledikleri dijital eşitsizliklere ilişkin algıları yer almaktadır. Fenomenolojik yaklaşımı diğer nitel desenlerden ayıran temel özellik, “ortak deneyimlerin özünün var olduğu” varsayımına dayanmasıdır. Bu varsayım, fenomenolojik araştırmaların tanımlayıcı niteliğini oluşturmaktadır. Bu bağlamda fenomenoloji, ortak biçimde deneyimlenen bir olgu aracılığıyla bireylerin öznel anlamlarını ve deneyimlerinin özünü betimlemeye çalışmaktadır. Bu nedenle araştırmada, katılımcıların dijital eğitime yönelik gözlem ve tutumları derinlemesine incelenmiş; ebeveyn rollerinin dijital öğrenme süreçlerindeki yansımaları tematik analiz yoluyla çözümlenmiştir. Böylelikle, akademisyen ebeveynlerin dijital eğitim bağlamındaki çoklu rollerine ilişkin öznel anlamlar sistematik biçimde ortaya konulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu, ülkenin farklı bölgelerinde görev yapan ve farklı uzmanlık alanlarını temsil eden 16 akademisyen ebeveyninden oluşmaktadır. Böylece araştırma konusuna ilişkin farklı bakış açılarının ortaya konulması hedeflenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde temel ölçüt, katılımcıların hem ebeveyn hem de akademisyen kimliğine sahip olmalarıdır. Bu doğrultuda, çocukları ilkökul, ortaokul, lise veya üniversite düzeyinde öğrenim gören akademisyen anne ve babalarla gönüllülük esasına dayalı olarak birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma süreci, etik kurul onayının alınmasının ardından planlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “Akademisyen Anne Babaların Dijital Eğitim ve Dijital Eşitsizlik Görüşleri Formu” kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan görüşme formu, yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı temelinde hazırlanmıştır; bu teknik nitel araştırmalarda derinlemesine veri elde etmek amacıyla sıklıkla tercih edilmektedir. Öncelikle, yarı yapılandırılmış görüşme formu alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda hazırlanmış; formun anlaşılabilirliği ve kapsam geçerliliğini test etmek amacıyla iki akademisyen ebeveyn ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot aşamanın ardından veri toplama sürecine geçilmiştir. Katılımcılarla iletişim e-posta ve çevrim içi mesajlaşma kanalları aracılığıyla sağlanmış; görüşmeler, katılımcıların tercihlerine göre gerçekleştirilmiştir. Görüşme kayıtları yazılı forma dönüştürülmüş, ardından katılımcılara doğrulama için gönderilmiştir. Katılımcı onayının ardından veriler MAXQDA programına aktarılmış, kodlama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüş ve ikinci bir araştırmacı ile çapraz kontrol sağlanmıştır. Veriler anonimleştirilmiş, kişisel bilgiler gizli tutulmuştur. Veri toplama,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

kodlama ve analiz aşamaları boyunca gizlilik, gönüllülük ve araştırmacı tarafsızlığı ilkelerine özen gösterilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcı görüşleri, dijital eğitimde rollerin yeniden tanımlandığını ortaya koymaktadır. Öğrenci, sürecin merkezinde yer alan aktif bir öğrenen hâline gelirken; öğretmen rehber, kolaylaştırıcı ve dijital içerik planlayıcısı konumuna geçmiştir. Aile ise özellikle küçük yaş gruplarında öğrenme sürecinin sürdürülebilirliği açısından kritik bir destek unsuru hâline gelmiştir. Ailenin iş birliği, çocuğun dijital beceri gelişimini ve motivasyonunu artırmakta; ebeveynin bilinçli yönlendirmesi dijital eğitimin etkililiğini belirleyen temel değişkenlerden biri olmaktadır. Katılımcılar dijital teknolojileri genellikle işlevsel, zaman kazandırıcı ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı araçlar olarak görmektedir. Ancak aynı zamanda aşırı kullanım, dikkat dağınıklığı, bağımlılık ve sosyal izolasyon gibi olumsuzluklara da dikkat çekilmiştir. Özellikle aile bireyleri, dijital teknolojilerin denetimsiz kullanımının iletişim kalitesini düşürdüğünü, planlama ve öz disiplin gerektirdiğini vurgulamaktadır. Bu bulgular, dijital teknolojinin “fırsat sağlayıcı” yönüyle “bağımlılık riski” arasındaki dengeyi gözetten bilinçli kullanım alışkanlıklarının geliştirilmesinin önemine işaret etmektedir. Ebeveynler dijital teknolojiye ilişkin genellikle kontrollü serbestlik yaklaşımı benimsemektedir. Çocukların dijital beceriler kazanmasını desteklerken, ekran süresi ve içerik denetimi gibi sınırlamalarla süreci yönetmektedirler. Ailelerin çoğu, çocuklarının teknolojiyi eğitim amaçlı kullanmalarını teşvik ederken, eğlence ve tüketim odaklı kullanımı sınırlamaya çalışmaktadır. Ancak bazı ebeveynler, çocuklarının arkadaş çevresine uyum sağlama isteği nedeniyle sınır koymakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu durum, dijital ebeveynlik becerilerinin aile içi denge, iletişim ve pedagojik rehberlik açısından geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: dijital eşitsizlik, dijital eğitim, akademisyen ebeveyn, eşitsizlik ve eğitim

Kaynakça

- Creswell, J. W. (2013). Steps in conducting a scholarly mixed methods study.
- Coleman, J. S. (1968). Equality of educational opportunity. *Equity & Excellence in Education*, 6(5),19- 28, DOI: 10.1080/0020486680060504
- Hou, Y. S., Chen, S., & Lin, X. (2024). Parental digital involvement in online learning: Addressing the digital divide, not redressing digital reproduction. *European Journal of Education*.
- Kaysılı, A. (2023). Eğitimde dijitalleşme olgusunun fırsat eşitliği bağlamında değerlendirilmesi. *AKEF Dergisi*, 5(3), 1421-1437.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Livingstone, S., & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New media & society*, 9(4), 671-696.

Meng, Y., Xu, W., Liu, Z., & Yu, Z. G. (2024). Scientometric analyses of digital inequity in education: Problems and solutions. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1052).

Nerse, S. (2020). Dijital eğitimde eşitsizlikler: Kırsal-kentsel ayrımlar ve sosyoekonomik farklılaşmalar. *İnsan ve Toplum Dergisi*, 10(4), 413–444.

Owens, M., Ravi, V., & Hunter, E. (2023). Digital inclusion as a lens for equitable parent engagement. *TechTrends*.

Parlar, H., & Dere, S. (2025). Dijital Ebeveynliğin, Aile İçi İletişim Ve Velinin Eğitime Katılımı Üzerine Etkisi: Yapısal Eşitlik Modeli. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 25(66), 79-110.

Pençe, O. S. (2024). Türkiye’de uzaktan eğitim ve yeni eğitimsel eşitsizlikler: Meta-anlatı yöntemiyle sistematik bir derleme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(3), 1435-1458.

Robinson, L., Schulz, J., Blank, G., Ragnedda, M., Ono, H., Hogan, B., ... & Khilnani, A. (2020). Digital inequalities 2.0: Legacy inequalities in the information age. *First Monday*, 25(7).

Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New media & society*, 6(3), 341-362.

Tekindal, M., & Arsu, Ş. U. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-172.

Van Deursen, A. J., & Van Dijk, J. A. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New media & society*, 16(3), 507-526.

Wexler, P. (1976). *The sociology of education: Beyond Equality*. Indianapolis: Bobbs-Merrill Company.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Karma Madde Tepki Kuramı Modelleri Kullanılarak Değişen Madde Fonksiyonun Belirlemesi: Sistematik Bir Literatür Taraması

Bilge Acar ¹ & Ergül Demir ²

¹ Biyoloji Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

² Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitimde, bireylere kazandırılması hedeflenen becerilerin kazanım düzeyini belirlemek, öğrenme eksikliklerini tespit etmek ve bireyleri çeşitli kurumlara yerleştirmek amacıyla çeşitli testler uygulanmaktadır. Bir testten elde edilen puanların geçerli ve güvenilir olması, bu puanlar kullanılarak verilecek kararların adaletini artırmaktadır. Bu iki önemli kavramdan ilki olan geçerlik, aynı zamanda güvenilirliği de kapsayan bir kavramdır. Bir testin geçerli sayılabilmesi için, maddelerin farklı gruplar için aynı şekilde işlemesi gerekir. Bu nedenle, Değişen Madde Fonksiyonu analizi, testin yapısına dair bilgi sağlayarak geçerlik değerlendirmesinde önemli bir kanıt sunar (Mislevy & Verhelst, 1990; Rost, 1990). DMF, aynı yetenek düzeyine sahip bireylerden oluşan grupların bir madde üzerindeki performanslarının farklılık göstermesi durumunda ortaya çıkar (Dorans & Holland, 1993).

Madde Tepki Kuramı (MTK) modelleri, grubun homojen olduğunu varsayar bir gruptaki tüm bireyler için aynı madde parametreleri setini ve tek bir yetenek dağılımını tahmin eder. Ancak, bir grupta bireylerin farklı özellikleri nedeniyle heterojenlik bulunabilir. Örneğin, bireylerin farklı problem çözme stratejileri kullanması (Mislevy & Verhelst, 1990) bu tür heterojenliğe neden olabilir. Grup içindeki bu heterojenlik, karma MTK modelleri kullanılarak ele alınabilir. Karma MTK modelleri, verideki alt grupları temsil eden gizil sınıfların çıkarılmasına olanak tanır. Bu sınıflar gizil olarak adlandırılır çünkü, gözlemlenemeyen birey özelliklerinden kaynaklanırlar ve keşifsel bir yaklaşımla tahmin edilirler.

Karma Madde Tepki Kuramı, Madde Tepki Kuramı ile Örtük Sınıf Modeli'nin birleşiminden oluşur (Mislevy & Verhelst, 1990; Rost, 1990). Karma MTK modelindeki MTK, bireyler arasındaki nicel farkları, gizil sınıflar ise niteliksel farkları tanımlar (Rost, 1990). Bu yönüyle Karma MTK yaklaşımı sürekli ve kategorik verilerin aynı anda modellenmesine fırsat vermekte ve daha fazla bilgi edilmesini sağlamaktadır (De Ayala & Santiago, 2017).

Mevcut literatürde DMF araştırmalarına yönelik bazı derlemeler bulunsa da Karma Madde Tepki Kuramı Modelleri kullanılarak DMF belirlenmesi konusunda yapılan çalışmaların incelenmesine yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum ölçme araçlarının geçerliğini tehdit edebilecek unsurların gözden kaçmasına neden olabilir. Bu çalışma, DMF tespitine yönelik klasik yöntemlerden farklı olarak Karma Madde Tepki Kuramı Modelleri kullanılarak DMF belirlenmesi konusunda alandaki gelişmeleri kapsamlı biçimde ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, Karma Madde Tepki Kuramı modelleri kullanılarak Değişen Madde Fonksiyonu belirleme konulu, Web of Science, Scopus ve ERIC (Education Resources Information Center) veri tabanlarında yayımlanan makalelerin PRISMA 2020 kılavuzuna uygun sistematik derlemesini sunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda Karma MTK modelleri kullanılarak yürütülen DMF çalışmalarında amacın, ölçülen yapıların, veri setlerinin örneklem büyüklüklerinin, ölçme araçlarının, kullanılan model ve model varsayımlarının, kullanılan yazılımların, tespit edilen gizil sınıf sayılarının dağılımının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, Karma MTK modelleri kullanılarak yürütülen DMF çalışmalarına ilişkin aşağıda verilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır.:

1. Çalışmaların amacı nedir ve hangi test tasarımları (içerik alanı, ölçme aracıdaki madde sayısı, madde türü, örneklem sayısı, veri seti) kullanılmıştır?
2. Veri analiz sürecinde kullanılan modeller nelerdir? Hangi model varsayımları test edilmiş ve model değerlendirmesinde hangi uyum kriterleri kullanılmıştır? Veri analizinde kullanılan yazılımlar nelerdir? Analiz sonucunda belirlenen gizil grup sayısı kaçtır ve bu gruplar kaç kişiden oluşmaktadır?

Yöntem

Bu araştırma, sistematik bir literatür taramasıdır. Sistematik literatür taraması, belirli bir konuyu ele alan tüm çalışmaların, dâhil etme ve hariç tutma kriterleri çerçevesinde ayrıntılı bir şekilde incelenmesi, hangi çalışmaların araştırmaya dahil edileceğine karar verilmesi ve bu çalışmaların araştırma soruları bağlamında sentezlenmesi sürecidir (Petticrew & Roberts, 2006). Bu araştırma, açık ve şeffaf olması açısından PRISMA yönergelerine (Page et al., 2021) uygun olarak yürütülmüştür. Bu süreç, verilerin tanımlanması, taranması ve dâhil edilmesi aşamalarını kapsamaktadır. Bu doğrultuda ilk olarak araştırma soruları belirlenmiştir. Araştırma soruları belirlendikten sonra ilgili makaleleri belirlemek ve kapsamlı bir analiz için yeterli sayıda makale bulunup bulunmadığını tespit etmek için ön araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre arama stratejisi ve ilgili terimler belirlenmiştir. Daha sonra, hangi yayınların çalışmaya dâhil edileceğini ve hangilerinin hariç tutulacağını belirlemek için dahil etme ve hariç tutma ölçütleri geliştirilmiştir. Tüm bu hazırlıkların ardından, çeşitli veri tabanlarında tarama süreci başlatılmıştır. Makaleler, Education Resources Information Center (ERIC), Scopus ve Web of Science (WoS) veri tabanları aracılığıyla elde edilmiştir. Arama sürecinde, konu veya tema alanlarında aşağıda verilen anahtar kelimeler ve Boolean operatörler kullanılmıştır:



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

("mixture item response theory" OR "mixture IRT model" OR "mixed IRT model" OR "mixture Rasch model" OR "mixed Rasch model" OR "mixture partial credit model" OR "mixed partial credit model" OR "mixture nominal response model" OR "mixed nominal response model" OR "mixture rating scale model" OR "mixed rating scale model") AND ("DMFferential item functioning" OR "DMF" OR "test bias" OR "item bias" OR "bias" OR "fairness")

Her çalışmanın başlıkları göz önünde bulundurulmuş, ardından içerikleri gözden geçirilmiştir. Bu gözden geçirme sonucunda, tartışılan konuyla ilgili olmayan ya da önerilen araştırma sorularından herhangi birine yanıt vermeyen yayınlar, ilgili çalışmalar listesinden çıkarılmıştır. Ayrıca, yalnızca İngilizce yazılmış ve yayımlanmış araştırmalar ilgili çalışmalar listesine dâhil edilmiştir. Bununla birlikte, aynı belgenin birden fazla kopyası ortaya çıktığında, en eksiksiz, en güncel ve geliştirilmiş versiyonu arama sürecine dâhil edilmiş; diğer kopyalar çıkarılmıştır. Bu çalışmada, 20 Temmuz 2025 yılına kadar, hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler arasında yayımlanmış yayınlar üzerinde sistematik bir literatür değerlendirmesi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma Karma MTK Modelleri kullanılarak yürütülen DMF çalışmalarına dair kapsamlı bir analiz sunmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, araştırmacılara yapılan çalışmalarda kullanılan test tasarımları, modeller ve istatistiksel araçlar hakkında geniş bir bakış açısı sağlayabilir. 2025 Temmuz ayına kadar olan tüm süreçte Karma MTK Modelleri kullanılarak yürütülen DMF çalışmaları araştırılmış ve araştırmada belirlenen kriterlere uyan 17 makale çalışma grubu olarak belirlenmiştir. 17 makalenin 2005 ve 2025 yılları arasındaki 20 yıllık süreçte yayımlandığı tespit edilmiştir. Makalelerin yıllara göre benzer sayılarda ve süreklilik gösterdiği görülmüştür. İncelenen on yedi makalenin amaçları incelediğinde karma MTK modellerinin geleneksel yöntemlerle karşılaştırılması ve gizli sınıfların özelliklerinin açıklanması durumlarının araştırmalarda öne çıktığı görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen makalelerde en sık ölçülen yapının matematik olduğu görülmektedir. Çalışmalarda ölçülen bir diğer önemli yapı okuryazarlıktır. Ölçülen diğer yapılar ise yabancı dil ve fen başarısıdır. Bu bulgular, Karma MTK Modelleri Kullanılarak Yürütülen DMF çalışmalarının büyük ölçüde bilişsel performansa dayalı alanlarda yoğunlaştığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: karma madde tepki kuramı, değişen madde fonksiyonu, sistematik literatür taraması

Kaynakça

De Ayala, R. J., & Santiago, S. Y. (2017). An introduction to mixture item response theory models. *Journal of School Psychology*, 60, 25–40. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.01.002>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Mislevy, R. J., & Verhelst, N. (1990). Modeling item responses when different subjects employ different solution strategies. *Psychometrika*, 55(2), 195–215. <https://doi.org/10.1007/BF02295283>

Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Rost, J. (1990). Rasch models in latent classes: An integration of two approaches to item analysis. *Applied Psychological Measurement*, 14(3), 271–282. <https://doi.org/10.1177/014662169001400305>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Use of Non-IRT-Based Early Pioneer Methods in Detecting Differential Item Functioning

Metehan Güngör ¹ & Ergül Demir ¹

¹ Educational Measurement and Evaluation, Ankara University

Problem Statement

Angoff's Transformed Item Difficulties Method. Angoff's Transformed Item Difficulties (TID) method has a simple algorithmic structure. In general, it provides an indication that an item may be biased if it appears easier for individuals in one group than for those in another (Angoff & Ford, 1973). The simplicity of its algorithm and the ease of its computational procedures make this method particularly strong. Unlike some other approaches—especially Item Response Theory (IRT)-based methods—that often require relatively large sample sizes, the TID method can also be effectively applied to small samples (Muñiz et al., 2001).

However, if an item differs between groups in terms of the discrimination parameter (a), that is, in the presence of non-uniform DIF, Angoff's method is not suitable for detecting such bias. This is one of the main limitations of the method. Because the TID method does not perform a matching of ability levels between groups and relies solely on comparing item difficulties, it can only detect uniform DIF. Another limitation is that the method can be applied only to dichotomously scored items; it cannot be used for items scored on a polytomous scale. In addition, this method allows comparison between only two groups—a focal group and a reference group.

The Breslow–Day Method. Breslow and Day (1980) developed a statistical test designed to examine trends in the heterogeneity of odds ratios. Penfield (2003) later adapted this test specifically for detecting non-uniform DIF, thereby introducing a new technique to the DIF detection literature.

In DIF detection using the Breslow–Day method, two statistical approaches are commonly emphasized in the literature. The first is the trend test statistic, which examines monotonic trends in odds ratios (Penfield, 2003), and the second is the test of homogeneous association (Aguerrri et al., 2009). When evaluating these statistics, the degrees of freedom must be calculated. For the trend test statistic, the degrees of freedom are set to 1, whereas for the test of homogeneous association, the degrees of freedom are equal to the number of partial tables considered.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

The Standardization Method. The Standardization Method was introduced to the literature by Dorans and Kulick (1986). Also referred to as Dorans's Standardization after one of its developers, this approach is considered a non-IRT-based DIF detection method because it resembles many traditional DIF procedures in various respects. However, it is actually grounded in non-parametric IRT principles (Dorans & Kulick, 1986).

The method is called 'standardization' because it controls for differences in relevant variables before comparing groups. According to Millsap and Everson (1993), although the contemporary Mantel–Haenszel (M–H) method is statistically powerful, the Standardization method provides a more interpretable framework for defining and explaining measurement error.

The Standardization method shares several similarities with the M–H method, and as such, it is subject to similar limitations. For instance, both methods rely on total test scores rather than on a latent trait, which can pose problems when analyzing data generated under multidimensional IRT models (Millsap & Everson, 1993).

The purpose of this study is to closely examine early pioneer DIF detection methods that, despite various criticisms, are still used in certain studies today. The study aims to evaluate their applicability and to discuss the reasons behind the critiques directed at these methods. To this end, the following research questions were addressed:

- What are the strengths and limitations of the early pioneer DIF detection methods?
- In which types of studies or contexts are these methods more appropriately used, and under what constraints?
- What results are obtained when these methods are applied to the same simulation dataset for both purified and unpurified DIF analyses?

Method

Research Design

This study aims to describe an existing situation as it currently exists; therefore, it can be classified as basic research (Fraenkel et al., 2012).

Data Generation

Within the scope of this study, a dataset consisting of items containing DIF was simulated, and the theoretical information was empirically tested on this dataset. The dataset was generated to include 20 items and 1000 individuals (700 for the reference group and 300 for the focal group).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

The a parameters of the items were drawn from a log-normal distribution with a mean of 0.10 and a standard deviation of 0.10, while the b parameters were sampled from a uniform distribution ranging from -1.5 to $+1.5$. The ability parameters of individuals were sampled from a normal distribution with a mean of 0 and a standard deviation of 1. The two-parameter logistic (2PL) IRT model served as the basis for the data generation process. The random seed value was set to 2310 to ensure reproducibility.

DIF was introduced into six items: two items with uniform DIF, two with crossing non-uniform DIF, and two with non-crossing non-uniform DIF. For the two items exhibiting uniform DIF, the b parameters in the focal group were adjusted to be -1.5 and $+1.5$ units higher, respectively, compared to those in the reference group. For the two items exhibiting crossing non-uniform DIF, the a parameters in the focal group were increased by $+2.5$ and decreased by -0.85 relative to the reference group. Finally, for the two items with non-crossing non-uniform DIF, the a parameters in the focal group were adjusted by -0.40 and $+0.85$, while their b parameters were changed by $+1.5$ and -1.5 , respectively.

Response patterns were generated using the `simdata()` function from the `mirt` package in R (Chalmers, 2012).

DIF Analysis Using the R Programming Language

In this study, DIF analysis was conducted using early pioneer methods that are not based on IRT. The analyses were performed step by step through line commands in R, an open-source and free programming environment (R Core Team, 2025). All analyses were carried out using functions available in the `difR` package (Magis et al., 2010). In this section, only the single-line commands necessary to run the analyses are provided.

Expected/Temporary Results

Numerous DIF techniques have been developed for use in the statistical procedures conducted to investigate item bias. Angoff's Transformed Item Difficulties (TID) method is among the earliest known techniques in this area (Shepard et al., 1985). The Breslow–Day and Standardization methods are also considered early pioneer methods for DIF detection. Although these methods are historically significant, they do not offer a sufficient framework for modern DIF analysis.

The simplicity of Angoff's TID algorithm, its capacity for visual inspection, and its applicability to small sample sizes make it practical in certain contexts. In the Breslow–Day method, the homogeneity of odds ratios is tested, allowing sensitivity to non-uniform DIF. However, this method may serve as a complementary approach alongside the Mantel–Haenszel method. The Standardization method, by standardizing the distribution of the matching variable, provides a non-IRT-based DIF measurement for item options and was historically used as a supplementary technique in large-scale test analyses.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

In summary, the use of early pioneer methods alone is insufficient for DIF analysis. When employed, these methods should be combined with contemporary DIF detection techniques to ensure comprehensive results and proper interpretation.

Keywords: differential item functioning, Transformed Item Difficulties, Breslow–Day test, Standardization method, DIF detection

References

Aguerri, M. E., Galibert, M. S., Attorresi, H. F., & Marañón, P. P. (2009). Erroneous detection of nonuniform DIF using the Breslow-Day test in a short test. *Quality & Quantity*, 43, 35-44.

Angoff, W. H., & Ford, S. F. (1973). Item-race interaction on a test of scholastic aptitude. *Journal of Educational Measurement*, 10(2), 95-105.

Breslow, N. E., & Day, N. E. (1980). *Statistical methods in cancer research Vol. I. The analysis of case-control studies*. International Agency for Research on Cancer, Lyon.

Camilli, G., & Shepard, L. A. (1994). *Methods for identifying biased test items*. Sage.

Chalmers, R. P. (2012). “mirt: A Multidimensional Item Response Theory Package for the R Environment.” *Journal of Statistical Software*, 48(6), 1-29. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i06>

Clauser, B. E., & Mazor, K. M. (1998). Using statistical procedures to identify differentially functioning test items. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 17(1), 31-44. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1998.tb00619.x>

Dorans, N. J., & Holland, P. (1992). DIF detection and description: Mantel-Haenszel and standardization (No. RR-92-10). Educational Testing Service.

Dorans, N. J., & Kulick, E. (1986). Demonstrating the utility of the standardization approach to assessing unexpected differential item performance on the Scholastic Aptitude Test. *Journal of Educational Measurement*, 23(4), 355-368. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1986.tb00255.x>

Gómez-Benito, J., Sireci, S., Padilla, J.-L., Hidalgo, M. D., & Benítez, I. (2018). Differential item functioning: Beyond validity evidence based on internal structure. *Psicothema*, 30(1), 104-109. <http://doi.org/10.7334/psicothema2017.183>

Holland, P. W., & Thayer, D. T. (1988). Differential item functioning and the Mantel–Haenszel procedure. In H. Wainer & H. I. Braun (Eds.), *Test validity* (pp. 129-145). Erlbaum.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Mellenbergh, G. J. (1989). Item bias and item response theory. *International Journal of Educational Research*, 13, 127-143. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90002-5](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90002-5)

Millsap, R. E., & Everson, H. T. (1993). Methodology review: Statistical approaches for assessing measurement bias. *Applied Psychological Measurement*, 17(4), 297-334. <https://doi.org/10.1177/014662169301700401>

Muñiz, J., Hambleton, R. K., & Xing, D. (2001). Small sample studies to detect flaws in item translations. *International Journal of Testing*, 1(2), 115-135. https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0102_2

Osterlind, S. J., & Everson, H. T. (2009). *Differential item functioning* (2nd Ed.). Sage Publications.

Penfield, R. D., & Camilli, G. (2007). Differential item functioning and item bias. In C. R. Rao & S. Sinharay (Eds.), *Handbook of statistics* (pp. 125-167). Elsevier.

R Core Team (2025). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>

Shepard, L. A., Camilli, G., & Williams, D. A. (1985). Validity of approximation techniques for detecting item bias. *Journal of Educational Measurement*, 22(2), 77-105.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Değişen Madde Fonksiyonu Belirlemede Odd Oranına Dayalı Tekniklerin Üstünlük ve Sınırlılıklarının R uygulamalarıyla İncelenmesi

Ömer Kamış ¹& Ergül Demir ²

¹ Eğitim Bilimleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Çankırı Karatekin Üniversitesi

² Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitimde ve psikolojide öğrencilerin öğrenme eksiklerinin belirlenmesi, son öğrenme düzeylerinin tespit edilmesi, bir psikolojik objeye yönelik tutumlarının tespit edilmesi ve ilgi duydukları meslek profillerinin saptanması gibi çeşitli amaçları yerine getirmek amacıyla testlerden yararlanılmaktadır. Bahsedilen bu özellikler doğası gereği soyut yapıda olduklarından doğrudan gözlenememekte ancak bu yapılarla ilişkili olduğu düşünülen davranışlar aracılığıyla ölçülebilmektedir. Bireylerin ilgili davranışları sergileyip sergilememesi veya ne ölçüde sergilediğine göre her davranış için ikili (1-0) ve çoklu puanlamalar yapılmakta ve genellikle bu puanların toplamı test puanı olarak belirlenmektedir. Akabinde, alınan puanın düzeyine göre bireylere, ailelerine ve öğretmenlere geri bildirimler verilmekte; bazı durumlarda bireyler hakkında önemli kararlar alınabilmektedir. Bu kararların geçerli ve isabetli/doğru olabilmesi ilgili testlerden elde edilen puanların hatadan arınık olmasına bağlıdır (American Educational Research Association vd., 2014).

Testlerin puanlanabilen en küçük birimi maddeler olduğu için (Tekin, 2013) testten elde edilen puanların hatadan arınık olması için davranışları ölçek üzere hazırlanan maddelerin de hatadan arınık olması gerekmektedir. Madde puanlamasına karışan hatalar sabit, sistematik ve tesadüfi olmak üzere üç şekilde olabilmektedir. Bunlardan tesadüfi hatanın kaynağı ve miktarı bilinmezken sabit ve tesadüfi hatanın kaynağı ve miktarı genellikle bilinmektedir. Sistematik hatalar uygulama koşullarından, puanlama biçimlerinden, katılımcıların karakteristiklerinden veya doğrudan test ve maddelerin psikometrik yapısından kaynaklı olabilmektedir (Turgut ve Baykul, 2011). Böylece belirli özelliklere sahip bireylerin puanlarına sistematik biçimde lehine/aleyhine olacak şekilde hata karışmakta ve genel anlamda test özel anlamda ise maddeler bu bireyler için yanlış puanlar içermektedir. Uygulama yanlışlığı, puanlama yanlışlığı, örnekleme yanlışlığı gibi olası yanlışlık kaynakları kontrol altına alındığında yanlışlığın belirgin ve en olası kaynağı; maddelerin kendi psikolojik yapı ve karakteristiklerine bağlı olarak sistematik puanlar üretmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Böyle bir durumda, ölçülen özellik haricinde başka özellikler de ölçme sürecine karışmış, maddeden elde edilen

puanlar davranışın göstergesi olmaktan uzaklaşmış böylece maddenin ve testin geçerliği zarar görebilecektir (Lord, 1980).

Madde yanlılığına kanıt üretmenin pratik yolu ise madde parametrelerinin testle ölçülmek istenen özellikten bağımsız diğer bazı özellikler açısından oluşan birey alt grupları (genellikle referans ve odak olarak belirlenir) arasında sistemli bir biçimde farklılaştırılmasının gösterilmesidir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, bu farklılığın testle ölçülen özellikten kaynaklı olmadığına kanıtlanabilmesidir. Diğer bir ifadeyle, testle ölçülen özellik kontrol altına alındıktan sonra referans ve odak gruplarında madde parametrelerinin (buradan hareketle bu parametreler üzerinden oluşturulan maddenin doğru ya da beklenen yönde yanıtlanma koşullu olasılığının) karşılaştırılması ve varsa farklılığın belirlenmesi gerekmektedir. Bu durum alanyazında Değişen Madde Fonksiyonu (DMF, Differential Item Functioning [DIF]) olarak isimlendirilmektedir. Bir maddede manidar düzeyde DMF gözlenmesi olası bir madde yanlılığının göstergesi olarak kabul edilmektedir. Gözlenen bu DMF gruplar arasındaki gerçek farktan, madde ya da test etkisinden veya madde yanlılığından kaynaklanabilir. DMF'nin kaynağının tespit edilmesi için devam çalışmalarına ihtiyaç vardır (Penfield ve Camilli, 2007).

DMF belirlenmesinde kullanılmak üzere ANOVA (Cardall ve Coffman, 1964), Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri (TID) (Angoff ve Ford, 1973), Breslow-Day (Breslow ve Day, 1980), Mantel Haenszel (MH) ki-kare (Holland ve Thayer, 1988), Lojistik Regresyon (LR, Swaminathan ve Rogers, 1990), SIBTEST (Shealy ve Stout, 1993), Lord'un ki-karesi (Lord, 1980), Raju'nun Alan İndeksleri (Raju, 1988), Olabilirlik Oran Testi (LRT) gibi çeşitli teknikler geliştirilmiştir. Bunlar arasında ANOVA, TID ve Breslow-Day erken dönem teknikler; MH ve LR odd oranına dayalı teknikler, Lord ki-kare, Raju ve LRT ise Madde Tepki Kuramı (MTK) tabanlı teknikler olarak sınıflandırılabilir.

Bu çalışmada DMF belirlemede en sık kullanılan tekniklerden odd oranına dayalı tekniklerin avantajları ve dezavantajları, güçlü ve zayıf yönleri, uygulamada dikkat edilecek noktaları ve ayrıntıları açısından alanyazın bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca, bu tekniklerin uygulaması, R ortamında simülatif bir veri seti üzerinde gösterilmiş ve uygulama sonuçları ile alanyazın bilgileri tartışılmıştır. Alanyazında bu iki tekniğe ilişkin fazla sayıda çalışma olmakla birlikte, tekniklerin farklı çalışmalarda öne çıkan özellikleri bu çalışmada bir araya getirilmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, kuramsal bilgi üretimi amaçlayan bir derleme çalışmasıdır. DMF literatüründe temel kaynak olarak nitelendirilebilecek Holland ve Wainer (1993), Rao ve Sinharay (2007), Howell (2010), Osterlind ve Everson (2009) gibi kitaplar, ayrıca ilgili araştırma makaleleri üzerinden kuramsal incelemeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, araştırma kapsamında DMF içeren maddelerden oluşan bir veri seti üretilmiş ve kuramsal bilgiler bu veri seti üzerinde uygulamalı olarak test edilmiştir.

Veri seti 20 madde ve 1000 birey (referans grup için 700 ve odak grup için 300 birey) içerecek şekilde tasarlanmıştır. Maddelerin a parametresi ortalaması 0.10 ve sapması 0.10 olan log-normal dağılımdan, b parametresi ise -1.5 ile +1.5 aralığında uniform dağılımdan; bireylerin yetenek parametresi ise ortalaması 0 sapması 1 olan normal dağılımdan çekilmiştir. Süreçte 2 parametrelili lojistik MTK modeli baz alınmıştır. Veri üretiminde kök değeri (seed) olarak 2310 değeri girilmiştir. İki maddeye tek biçimli DMF, iki maddeye kesişen tek biçimli olmayan DMF ve iki maddeye de kesişmeyen tek biçimli olmayan DMF yüklenmiştir. Tek biçimli DMF için seçilen iki maddenin b parametresi odak grupta referans gruba göre sırasıyla -1.5 ve +1.5 fazla olacak şekilde ayarlanmıştır. Tek biçimli olmayan DMF için yine seçilen iki maddenin a parametresi odak grupta referans gruba göre +2.5 ve -0.85 fazla olacak biçimde belirlenmiştir. Son olarak kesişmeyen tek biçimli olmayan DMF için ise seçilen iki maddenin a parametresi odak grupta referans gruba göre sırasıyla -0.40 ve +0.85, b parametresi sırasıyla +1.5 ve -1.5 fazla olacak şekilde değiştirilmiştir.

R yazılımındaki mirt paketi (Chalmers, 2012) kullanılarak üretilen veri seti üzerinde MH ki-kare ve LR teknikleri ile DMF incelemesi yapılmıştır. Bu incelemede yine R yazılımındaki difR paketi (Magis vd., 2010) kullanılmıştır. Ek olarak, MH tekniği ile tek biçimli olmayan DMF belirlemede ön bilgi sağlayacak bir R kodunun yazılması çalışması gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Odd oranının hesaplamalarda temel alınması, bir olayın gerçekleşme ve gerçekleşmeme olasılıklarının birlikte ele alınmasına olanak tanıyarak, daha titiz bir olasılık değerlendirmesine imkân sağlamaktadır. DMF analizlerine uyarlanan bu yaklaşım, özellikle iki gruplu modellerde, grupların birbiriyle karşılaştırılmasında güçlü bir algoritmik alt yapı oluşturmaktadır. Bu algoritmik alt yapı, MH ki-kare ve lojistik regresyon gibi tekniklerin halen güçlü teknikler olarak yaygın bir şekilde kullanılıyor olmasını açıklamaktadır.

Mantel Haenszel tekniğinde yetenek düzeyinin kontrol altına alınmasında tabakalamadan, LR tekniğinde ise regresyon denkleminin yorumundan yararlanılmaktadır. Maddenin doğru yanıtlanma olasılığının belirlenmesinde MH tekniği çapraz tablolar yardımıyla oluşturulan frekans dağılımını; LR tekniği ise maksimum olabilirlik kestirim yöntemiyle elde edilen olasılık fonksiyonunu kullanmaktadır.

MH yönteminin hesaplaması kolaydır. Böylece geniş bir uygulama alanı bulabilmiştir. LR tekniği ile hem tek biçimli hem de tek biçimli olmayan DMF türü belirlenebilmektedir. Böylece diğer tekniklere göre kapsamlı ve esnek çözümler üretebilmektedir. Her iki teknikte de DMF istatistiği için kesme noktaları belirlenmiştir, bu da sonuçların yorumlanmasını kolaylaştırmaktadır. Ek olarak, etki büyüklüğünü belirlemek için de formüller geliştirilmiştir. Bu durumlar tekniklerin çok sayıda analiz programında yer almasını sağlamıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

MH yöntemi tek biçimli DMF'nin incelenmesinde işlevseldir. LR denkleminde hata terimi modele dahil edilmediğinden madde puanı ile toplam puan arasındaki ilişkinin hatasız olarak betimlenmesi bu tekniğin bir dezavantajı olarak belirtilebilir.

Anahtar Kelimeler: madde yanlılığı, odd oranı, Mantel Haenszel ki-kare, lojistik regresyon, R dili

Kaynakça

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). Standards for educational and psychological testing. American Educational Research Association, American Psychological Association, and National Council on Measurement in Education.

Angoff, W. H. ve Ford, S. F. (1973). Item-race interaction on a test of scholastic aptitude. *Journal of Educational Measurement*, 10(2), 95-106. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1973.tb00787.x>

Breslow, N.E., & Day, N.E. (1980). Statistical methods in cancer research, vol. I: The analysis of case-control studies (Scientific Publication No 32). International Agency for Research on Cancer.

Cardall, C. ve Coffman, W. E. (1964). A method for comparing the performance of different groups on the same items of a test (Research and Development Reports). Educational Testing Service.

Chalmers, R. P. (2012). mirt: A multidimensional item response theory package for the R environment. *Journal of Statistical Software*, 48(6), 1-29. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i06>.

Holland, P. W. ve Wainer, H. (Eds.) (1993). Differential item functioning. Lawrence Erlbaum Associates.

Holland, P. W. ve Thayer, D. T. (1988). Differential item performance and the Mantel-Haenszel procedure. H. Wainer ve H. I. Braun (Eds.), *Test validity içinde* (ss. 129-145). Lawrence Erlbaum Associates.

Howell, D. C. (2010). Statistical methods for psychology (7th ed.). Wadsworth, Cengage Learning.

Lord, F. M. (1980). Applications of item response theory to practical testing problems. Lawrence Erlbaum Associates.

Magis, D., Beland, S., Tuerlinckx, F., De Boeck, P. (2010). A general framework and an R package for the detection of dichotomous differential item functioning. *Behavior Research Methods*, 42, 847–862. <https://doi.org/10.3758/BRM.42.3.847>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Osterlind, S. J. ve Everson, H. T. (2009). Differential item functioning. Sage Publications.

Penfield, R. D., ve Camilli, G. (2007). Differential item functioning and item bias. C. R. Rao ve S. Sinharay (Ed.), Handbook of statistics içinde (C. 26, ss. 125-168). Elsevier B.V.

Raju, N. S. (1988). The area between two item characteristic curves. Psychometrika, 53, 495-502. <https://doi.org/10.1007/BF02294403>

Rao, C. R. ve Sinharay, S. (Eds.) (2007). Handbook of statistics (C. 26). Elsevier B.V.

Shealy, R., & Stout, W. (1993). A model-based standardization approach that separates true bias/DIF from group ability differences and detect test bias/DTF as well as item bias/DIF. Psychometrika, 58, 159-194. <https://doi.org/10.1007/BF02294572>

Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1990). Detecting differential item functioning using logistic regression procedures. Journal of Educational Measurement, 27(4), 361-370. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1990.tb00754.x>

Tekin, H. (2013). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (22. Baskı). Yargı Yayınevi.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2011). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Pegem Akademi.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

An Examination of Item Response Theory Based Data Simulation for Unidimensional Structures Through R Applications

Yeşim Beril Soğuksu ¹, Hatice Gürdil ² & Ergül Demir ³

¹ Information Technology and Software, Vali Hilmi Tolun Ortaokulu

² Classroom Teacher, Atam İlkokulu

³ Educational Measurement and Evaluation, Ankara University

Problem Statement

The Item Response Theory (IRT), which has a broad range of applications in the fields of educational sciences and psychometrics, models the relationship between test takers' latent abilities and the probability of responding correctly to an item in a test. It also enables the simultaneous scaling of individuals and items on the same metric (Hambleton, Swaminathan, & Rogers, 1991). Item parameters are not sample-dependent, and measurement error can be estimated for each individual-features that make IRT particularly advantageous (De Ayala, 2009).

In IRT, if the responses to test items consist of only two categories such as yes/no or correct/incorrect, the items are dichotomously scored, and the response probabilities are modeled using dichotomous IRT models. These models are classified based on the number of parameters as the One, Two, and Three-Parameter Logistic Model. When the items consist of multiple response categories, polytomous IRT models are employed. Models such as the Graded Response Model, Partial and Generalized Partial Credit Model are frequently used to model responses to items in educational and psychological scales or questionnaires.

There are several assumptions that need to be tested in unidimensional IRT models. The first, unidimensionality, assumes each individual possesses a single latent trait. When this assumption holds, the observed item responses are functions of a single latent variable, allowing individuals to be compared on the same scale. Violation of this assumption may lead to biased parameter estimates and standard errors (DeMars, 2010). The second assumption, local independence, states that after controlling for the latent trait, responses to different items should be statistically independent. When this assumption is satisfied, an individual's response to an item depends only on their position on the latent trait continuum and not on their responses to other items. Another essential assumption is model-data fit, which refers to the degree to which the data conform to the model's expected functional form; otherwise, model misfit occurs (De Ayala, 2009).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

In this theoretical context, simulation-based studies have become an important method for examining the performance of IRT models under various conditions. In particular, Monte Carlo simulation studies are widely used as designed experiments in cases where empirical experimentation would be time-consuming or costly. Within the scope of IRT, simulation studies are employed for purposes ranging from evaluating the accuracy of parameter estimates to comparing alternative models (Feinberg & Rubright, 2016; Spence, 1983). Harwell, Stone, Hsu, and Kirisci (1996) emphasized that the first step in such simulation studies is to clearly define the research question, followed by identifying the dependent and independent variables, designing the simulation framework, generating data, estimating parameters, and analyzing results.

A review of the literature reveals that IRT models have been tested in a wide range of simulation studies (Demiröz & Doğan, 2025; Gürdil et al., 2025; Kutscher, Eid, & Crayen, 2019; Soguksu & Demir, 2024). However, most existing simulation research focuses primarily on the results and the comparison of parameter estimates, providing limited procedural guidance. This creates a gap for researchers new to IRT-based simulations, who may find it challenging to determine how to conduct data generation and parameter estimation processes step by step.

Building upon this gap, the present study aims to provide a practical guide on how to perform data simulation in IRT using the R programming language. Specifically, the study demonstrates the process of designing the simulation framework, generating data, assessing simulation validity, estimating parameters, and visualizing results. It is anticipated that the study will serve as a methodological reference for researchers particularly those who face difficulties in defining parameter ranges, sample sizes, and test lengths by offering a structured, example-based roadmap for simulation studies in IRT.

Method

In this study, by considering an example research question, it is aimed to demonstrate how to design a simulation study under specified conditions and to discuss common challenges encountered during this process. Specifically, the research question to be addressed is: How do the mean bias and root mean square error (RMSE) values of estimated ability parameters in the Two-Parameter Logistic IRT model vary under different test lengths and sample size conditions? Based on theoretical expectations from the IRT literature, it is hypothesized that increasing test length will decrease both bias and RMSE values of ability estimates, as longer tests tend to provide more information and improve parameter precision. Similarly, increasing sample size is expected to reduce estimation bias and enhance parameter recovery accuracy, since larger samples yield more stable parameter estimates. Furthermore, it is anticipated that the combined effect of a large sample size and a long test length will produce the most stable and unbiased ability estimates within the Two-Parameter Logistic IRT model framework.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

In line with these research questions and hypotheses, the study will first define the independent and dependent variables and elaborate on the reasoning behind determining the levels of independent variables and parameter ranges within the simulation design. Following this, the process of data generation and the importance of simulation validity checks will be described in detail. The subsequent steps will include parameter estimation, bias and RMSE calculations, and visualization of results in the R programming environment.

The entire process will be implemented using the R programming language (version 4.5.1) - an open-source environment widely used for data analysis, statistical computing, and graphical visualization (R Core Team, 2025). In particular, the "mirt" package (Chalmers, 2012) will be utilized for data generation, parameter estimation and model fitting, as it provides flexible tools for conducting analyses based on unidimensional IRT models. Through this structure, the study aims to provide a step-by-step methodological guide for researchers, illustrating how to design and conduct IRT-based simulation studies efficiently and reproducibly.

Expected/Temporary Results

In this study, the process of conducting data simulation for unidimensional Item Response Theory (IRT) models will be examined step by step through an illustrative application. Within the scope of IRT, data simulation is particularly required in situations such as the estimation of parameter bias and error or in model comparisons. In such simulation studies, item and ability parameters are primarily manipulated, and this study is expected to serve as a guide for researchers on how these parameters should be varied. In particular, given that conditions such as sample size and test length are considered to influence parameter estimations, the accurate manipulation of these conditions gains significant importance. Moreover, obtaining evidence of simulation validity in the generated datasets is essential to prevent erroneous results, and researchers should examine whether the IRT assumptions are met in the simulated data. In this study, the advantages of the R programming language - both in generating data within the IRT framework and in testing simulation validity - will be discussed, along with useful packages for visualizing the findings and explanations of their functions.

Keywords: Unidimensional Item Response Theory, simulation, data generation, R

References

- Chalmers, R. P. (2012). mirt: A multidimensional item response theory package for the R environment. *Journal of Statistical Software*, 48(6), 1–29. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i06>
- De Ayala, R. J. (2009). *The theory and practice of item response theory*. New York: The Guilford Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

DeMars, C. (2010). Item response theory: Understanding statistics measurement. Oxford University Press.

Demiröz, B., & Doğan, N. (2025). Çok boyutlu madde tepki kuramı test eşitleme yöntemlerinin karşılaştırılması. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 156-176. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1587864>

Feinberg, R. A., & Rubright, J. D. (2016). Conducting simulation studies in psychometrics. Educational Measurement: Issues and Practice, 35 (2), 36-49.

Gürdil, H., Soğuksu, Y. B., Salihoglu, S., Coşkun, F. (2025). Eğitimde ölçmede yapay zekanın entegrasyonu: Madde Tepki Kuramı kapsamında veri üretiminde ChatGPT'nin etkililiği. Trakya Eğitim Dergisi, 15(2), 887-918. <https://doi.org/10.24315/tred.1509299>

Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. (1991). Fundamentals of item response theory. Newbury Park CA: Sage.

Harwell, M., Stone, C. A., Hsu, T., & Kirisci, L. (1996). Monte Carlo studies in item response theory. Applied Psychological Measurement, 20 (2), 101-125.

Kutscher, T., Eid, M., & Crayen, C. (2019). Sample size requirements for applying mixed polytomous item response models: Results of a Monte Carlo simulation study. Frontiers in psychology, 10, 2494.

R Core Team. (2025). An introduction to R: Notes on R, a programming environment for data analysis and graphics (Version 4.5.1). R Foundation for Statistical Computing. <https://cran.r-project.org/doc/manuals/r-release/R-intro.pdf>

Spence, I. (1983). Monte carlo simulation studies. Applied Psychological Measurement, 7, 405-425. <https://doi.org/10.1177/014662168300700403>

Soğuksu, Y. B., & Demir, E. (2024). The Effect of Modeling Missing Data With IRTree Approach on Parameter Estimates Under Different Simulation Conditions. Educational and Psychological Measurement, 85(3), 507-526. <https://doi.org/10.1177/00131644241306024>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Examination of Data Simulation Based on Multidimensional Item Response Theory Through Example Applications in R Environment

Hatice Gürdil ¹ Yeşim Beril Soğuksu ² & Ergül Demir ³

¹ Classroom Teacher, Atam İlkokulu

² Information Technology and Software, Vali Hilmi Tolun Ortaokulu

³ Educational Measurement and Evaluation, Ankara University

Problem Statement

The Multidimensional Item Response Theory (MIRT) explains the probability of an individual correctly answering an item by associating it with multiple latent variables, thus providing a more comprehensive measurement framework compared to unidimensional models (Reckase, 2009). In MIRT, items are represented as vectors in a multidimensional space, and item characteristic surfaces (ICS) can be interpreted through item discrimination, difficulty, and direction parameters (Ackerman, 2005; Rost & Carstensen, 2002). Compensatory and non-compensatory models offer flexibility to researchers in measuring different cognitive processes (DeMars, 2016). However, in practice, correctly identifying the structure of multidimensionality (between-item, within-item, or hybrid), interpreting parameters (particularly the a-vector, d/intercept, and c/guessing), and making sense of ICS/information functions in multiple dimensions pose significant challenges for researchers (Hambleton & Swaminathan, 1985; Baker & Kim, 2004). Most studies in the literature on MIRT focus on model introductions and comparisons of the obtained results (Wang, Chen & Cheng, 2004; Embretson & Reise, 2000). In contrast, there is a lack of guiding resources on how to determine the dimensional structure, interpret parameters, decide on compensatory assumptions, test model-data fit, and interpret outputs through multidimensional visualizations. This gap often leads novice researchers to confuse multidimensionality with “multiple unidimensionality,” struggle to link the compensatory assumption with the theoretical context, and fail to clarify how parameter estimation outputs (MDISC, MDIFF, α) should be reflected in test design. Consequently, researchers face uncertainties in model selection, parameter interpretation, and visualization of multidimensional data. Therefore, there is a need for a comprehensive study that holistically addresses the assumptions, parameter estimations, and visualization processes within MIRT and serves as a guide for researchers. Within this context, the purpose of the present study is to demonstrate, through a simulated research question designed under MIRT, how to structure a simulation design appropriate to the conditions, how to conduct data generation and analyses using the R programming language, and at which stages the main challenges emerge throughout the process.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Method

This study is designed as a simulation study in which data generation and analysis processes based on MIRT are examined through practical applications. Accordingly, the determination of simulation conditions, data generation, and model analyses will be carried out using the R programming language. R is an open-source software environment developed for statistical analysis, data simulation, and graphical representation (R Core Team, 2025). In the example application defined within this scope, differences in the bias and RMSE values of item parameters (a_1 , a_2 , d) obtained from data sets generated using MIRT will be examined according to variations in the number of items and sample sizes. While designing the simulation pattern, attention will be given to the value ranges of item parameters, the structure of the latent ability distribution (e.g., mean, variance, and inter-dimensional correlation), the determination of the dimensional structure, and decision processes related to the compensatory assumption. Following these stages, the data generation process in the R environment will be demonstrated step by step; the rationale and procedures of validity checks conducted to evaluate the compliance of the generated data sets with the designed simulation pattern will be explained. Then, item parameter estimation will be performed, followed by a step-by-step demonstration of how bias and RMSE values are calculated, along with explanations of critical points regarding these computations. In the final stage, it will be illustrated how the findings can be presented through tables and graphs, and how comparisons between simulation conditions can be interpreted. In this study, R version 4.5.1 (R Core Team, 2025) will be used together with the following packages: *mirt* (Chalmers, 2012), *MASS* (Venables & Ripley, 2002), *psych* (Revelle, 2024), *sirt* (Robitzsch, 2023), and *ggplot2* (Wickham, 2016).

Expected/Temporary Results

In recent years, research based on Multidimensional Item Response Theory (MIRT) has become increasingly prevalent in the field of educational measurement and evaluation. Among these studies, simulation-based approaches that compare estimation methods and examine the effects of different parameter manipulations have gained particular importance. MIRT-based simulations exhibit a more complex structure than other models due to multidimensionality, compensatory assumptions, parameter interdependencies, and the interpretation of information functions. The key parameters to be considered include item discrimination, item difficulty, and guessing. In addition, individuals' latent ability levels and the inter-dimensional correlation structure directly affect the outcomes. These parameters determine the slope, position, and shape of item characteristic surfaces, thereby influencing estimation accuracy, bias, and information amount. The present study aims to demonstrate the design, implementation, and evaluation stages of MIRT-based simulation processes in an applied manner and to provide an explanatory roadmap for these procedures. It is expected that changes in the bias and root mean square error (RMSE) values of item parameters under different conditions of item number and sample size will be examined. By visually and numerically analyzing simulation validity,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

parameter effects, and compensatory assumptions, the study is anticipated to offer researchers an instructive, reproducible, and comprehensive simulation model.

Keywords: Multidimensional Item Response Theory, simulation, R, data generation

References

Ackerman, T. A. (2005). Multidimensional item response theory modeling. In A. Maydeu Olivares ve J. J. McArdle (Eds.), *Contemporary Psychometrics*, 3-26. Mahwah, NJ Lawrence Erlbaum.

Baker, F. B. ve Kim, S. (2004). *Item response theory: Parameter estimation techniques* (2nd ed.). New York: Marcel Dekker

Chalmers, R. P. (2012). mirt: A multidimensional item response theory package for the R environment. *Journal of Statistical Software*, 48(6), 1–29. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i06>

DeMars, C. E. (2016). Partially compensatory multidimensional item response theory models: Two alternate model forms. *Educational and Psychological Measurement*, 76(2), 231-257.

Embretson, S.E., Reise, S.P. (2000). *Item response theory for psychologists*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Hambleton, R. K. ve Swaminathan, H. (1985). *Item response theory principles and applications*. Boston-USA: Kluwer-Nijhoff.

R Core Team. (2025). *An introduction to R: Notes on R, a programming environment for data analysis and graphics* (Version 4.5.1). R Foundation for Statistical Computing. <https://cran.r-project.org/doc/manuals/r-release/R-intro.pdf>

Reckase, M. D. (2009). Multidimensional item response theory models. In *Multidimensional item response theory*. Springer, New York, NY.

Revelle, W. (2024). psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research (R package version 2.4.4). Northwestern University. <https://CRAN.R-project.org/package=psych>

Robitzsch, A. (2023). sirt: Supplementary item response theory models (R package version 3.13-71). <https://CRAN.R-project.org/package=sirt>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Rost, J., & Carstensen, C. H. (2002). Multidimensional Rasch measurement via item component models and faceted designs. *Applied Psychological Measurement*, 26(1), 42-56. <https://doi.org/10.1177/0146621602026001003>

Venables, W. N., & Ripley, B. D. (2002). *Modern applied statistics with S* (4th ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-21706-2>

Wang, W. C., Chen, P. H. ve Cheng, Y. Y. (2004). Improving measurement precision of test batteries using multidimensional item response models. *Psychological methods*, 9(1), 116-136. doi.org/10.1037/1082-989X.9.1.116

Wickham, H. (2016). *ggplot2: Elegant graphics for data analysis*. Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-24277-4>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yansımaları: Önceki Programla Karşılaştırmalı Bir İnceleme

Hatice Gürdil ¹ & Yeşim Beril Soğuksu ²

¹ Sınıf Öğretmenliği, Atam İlkokulu

² Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Vali Hilmi Tolun Ortaokulu

Problem Durumu

Uzun yıllar boyunca ölçme kavramı, daha çok öğretim süreci sona erdikten sonra gerçekleştirilen değerlendirme uygulamalarını ifade etmek için kullanılmıştır. Öğrenme süreci devam ederken yapılan, öğrencinin ilerlemesini izlemeye ve öğretim sürecini yönlendirmeye yönelik uygulamalar ise genellikle ölçme kapsamında değerlendirilmemiştir (Wiliam, 2011). Bu durum, ölçmeyi öğretimin sonunda öğrencilere not vermeye indirgenen bir mekanizma olarak gören geleneksel anlayışı yansıtmaktadır.

Yirmi birinci yüzyılın pedagojik yönelimleri incelendiğinde, öğrenci merkezli yaklaşımların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu yaklaşımlar, ölçme ve değerlendirmenin öğretim süreci boyunca devam etmesi, öğrenmeyi yönlendiren ve destekleyen bir yapıya sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu anlayışta öğrenciler öğrenme sürecinin aktif bir parçası olurken, öğretmen rehber konumundadır. Problem çözme, eleştirel düşünme ve iş birliğiyle öğrenme gibi beceriler ön plana çıkmakta; öğretim süreçlerinde öğrencilere sürekli geri bildirim verilmekte ve biçimlendirici değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır (Muniandy & Abdullah, 2023).

Biçimlendirici değerlendirme, öğretmenlerin öğretim süreci boyunca öğrencilerin belirli konuları ne ölçüde öğrendiklerini ve olası yanlış öğrenmeleri tespit etmelerini sağlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımda değerlendirme, öğretimin sonunda bir kontrol mekanizması olmaktan çıkar; öğretme ve öğrenmeyi destekleyen bir geri bildirim ve yönlendirme süreci olarak konumlanır (Kahl, 2005). Biçimlendirici değerlendirmede öğrenme hedefleri öğrenciyle paylaşılmalı; öğrenciler öğretimin sonunda ulaşımları beklenen yeterlik düzeylerini bilmekte ve bu doğrultuda ilerlemeleri izlenmektedir. Ayrıca öğrenciler değerlendirme süreçlerine aktif biçimde katılmakta, hem kendi öğrenmelerini hem de akranlarının öğrenmelerini izleyebilmektedir. Bu süreçte verilen geri bildirimler sayesinde öğretmen ve öğrenciler değerlendirme verilerini birlikte gözden geçirip yansıtmakta; böylece öğrenme sürecinin sürekli iyileştirilmesine olanak sağlanmaktadır (Broadfoot ve ark., 1999).



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye’de uzun yıllar boyunca ölçme-değerlendirme uygulamaları merkezi sınavlara dayalı olarak yürütülmüş, öğrencilerin akademik başarıları büyük ölçüde bu sınavlardaki performanslarına göre belirlenmiştir. Bununla birlikte, önceki öğretim programlarında süreç odaklı araçlar, performans görevleri ve proje çalışmaları yer almakla birlikte, bu araçların kullanımı öğretmenlerin tercihine bırakıldığı için uygulamada sınırlı kalmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; Reyhanlıoğlu & Tiryaki, 2021; Türkben, 2022).

Bu doğrultuda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), ölçmeyi yalnızca öğretim sonunda gerçekleştirilen bir kontrol aracı olmaktan çıkararak, öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası haline getirmeyi amaçlamaktadır. Modelde, öğrenme kanıtlarının öğretim tasarımının başında tanımlanması, biçimlendirici değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesi, rubriklerin şeffaf biçimde paylaşılması ve öğrencilerin öz ve akran değerlendirme süreçlerine etkin biçimde katılması öngörülmektedir. Bu unsurlar, önceki programda da belli ölçüde yer almakla birlikte, TYMM’de sistematik hale getirilmiş ve programın yönlendirici bir parçası olarak yapılandırılmıştır. Ayrıca dijital portfolyolar ile çevrimiçi ölçme araçları, önceki dönemde sınırlı şekilde gündeme gelirken TYMM’de öğrenme sürecine bütünlük biçimde entegre edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

İnceleme sonuçları, ölçme-değerlendirme anlayışının “öğrenmenin sonunda sonuç belirleme” yaklaşımından, “öğrenme sürecini destekleme ve yönlendirme” anlayışına doğru önemli bir dönüşüm geçirdiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, merkezi sınav baskısı, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yeterlik düzeylerindeki farklılıklar ve okulların dijital altyapı koşulları, modelin uygulamadaki başarısını etkileyebilecek başlıca faktörler olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak, TYMM’nin ölçme-değerlendirme vizyonu, çağdaş eğitim literatürüyle uyumlu bir paradigma değişimini temsil etmektedir. Ancak bu dönüşümün eğitim alanında karşılık bulabilmesi için öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim programlarının yaygınlaştırılması, dijital altyapının güçlendirilmesi ve sınav sisteminin süreç odaklı anlayışla uyumlu hale getirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada TYMM kapsamında ölçme ve değerlendirme anlayışında öngörülen yeniliklerin ortaya konulması ve bunların önceki öğretim programlarıyla karşılaştırılarak alana kuramsal bir çerçeve sunulması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)’nin, önceki öğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme anlayışıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve bu kapsamda gerçekleştirilen değişikliklerin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi temel alınarak yürütülecektir. Doküman analizi, araştırmanın amacına uygun olarak mevcut yazılı, basılı ya da dijital materyallerin sistemli biçimde incelenmesi yoluyla veri toplanan bir nitel araştırma tekniğidir (Karataş, 2015). Çalışmanın temel veri kaynağını,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında yayımlanan 5. Modül: Öğrenme Kanıtları – 1 ve 5. Modül: Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları – 2 başlıklı dokümanlar ile karşılaştırma amacıyla incelenen 2018 Öğretim Programları Genel Çerçevesi: Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı dokümanı oluşturmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; 2024).

İncelenen dokümanlarda, ölçme ve değerlendirmenin temel ilkeleri, öğrenme kanıtları, kullanılan ölçme araçları ve uygulama örnekleri ele alınmaktadır. Bu doğrultuda, TYMM’ de ölçme ve değerlendirmenin nasıl tanımlandığı, hangi araçların kullanıldığı ve ne tür uygulamalara yer verildiği betimsel analiz yöntemiyle çözümlenecektir. Betimsel analiz, araştırma sorularına bağlı olarak toplanan verilerin önceden belirlenen temalar çerçevesinde özetlenip yorumlandığı bir nitel veri analiz yaklaşımıdır (Miles & Huberman, 1994). Bunun yanı sıra TYMM ve önceki öğretim programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme tanımları ile uygulamaları karşılaştırmalı olarak incelenerek, bu kapsamda ortaya çıkan değişiklikler belirlenip yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, TYMM kapsamında ölçme ve değerlendirme alanında meydana gelen değişikliklerin ortaya konulması ve önceki öğretim programlarından farklılıklarının belirlenmesi beklenmektedir. Bu bağlamda, araştırma sonucunda ölçme ve değerlendirmenin sonuç odaklı anlayıştan uzaklaşarak, öğretim sürecinin bütününe kapsayan bir yapıya dönüştüğünün ortaya çıkması öngörülmektedir. Bunun yanı sıra süreç sonunda, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yalnızca bilgi ve beceri tespitine dayalı olmaktan çıkarak; öğretim süreciyle eşgüdümlü, günlük yaşamla ilişkili, sürekli geri bildirimin ön planda tutulduğu, öğrencinin değerlendirme süreçlerinde aktif rol üstlendiği ve dijital teknolojiler aracılığıyla daha etkileşimli bir yapıya dönüştüğü sonucuna ulaşılması beklenmektedir. Elde edilecek bulguların, TYMM kapsamında ölçme ve değerlendirme alanındaki değişiklikleri, uygulama örneklerini ve süreçte karşılaşılabilecek olası zorlukları kapsamlı biçimde ortaya koyması; bu doğrultuda öğretmenlere, yöneticilere ve politika geliştiricilere yol gösterici nitelikte öneriler sunması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, ölçme-değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme, öğrenme kanıtı, eğitim reformu

Kaynakça

Broadfoot, P.M., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C.V., Harlen, W., James, M., et al. (1999) Assessment for Learning: Beyond the Black Box. University of Cambridge School of Education, Cambridge.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kahl, S. (2005) Where in the World Are Formative Tests? Right under Your Nose! Education Week, 25, 38.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 62–80.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.). Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Öğretim programları genel çerçevesi: Ölçme ve değerlendirme yaklaşımı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr>

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğrenme ve öğretim yaklaşımı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. <https://maarifmodeli.meb.gov.tr>

Muniandy, T., & Abdullah, N. (2023). A comprehensive review: An innovative pedagogy for future education. International Journal of Online Pedagogy and Course Design (IJOPCD), 13(1), 1-15.

Reyhanlıoğlu, A., & Tiryaki, A. (2021). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(2), 563–586. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/article/766689>

Türkben, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(1), 123–142.* <https://acikerisim.aksaray.edu.tr/server/api/core/bitstreams/35483037-bf58-464c-954b-5282254c6b77/content>

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? Studies in Educational Evaluation, 37(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

A Monte Carlo Simulation Study of Parameter Drift in Test Equating Using R

Ayşe Bilicioğlu Güneş ¹ & Ergül Demir ²

¹ Educational Measurement and Evaluation, Bartın University

² Educational Measurement and Evaluation,, Ankara University

Problem Statement

The concept of test equating, frequently employed in educational assessments and large-scale testing programs, plays a critical role in ensuring the comparability of scores obtained from different test forms. Equating enables scores from multiple test forms administered to different groups to be placed on a common scale (Kolen & Brennan, 2004), which is essential for validity and interpretability. One commonly used equating design in data collection is the nonequivalent groups with anchor test (NEAT) design (Kolen & Brennan, 2004). In this design, anchor items are used to link the new and base forms onto the same scale (Crocker & Algina, 1986). However, the validity of this approach relies on the assumption that anchor items function equivalently across forms. One of the most serious threats to this assumption is item parameter drift (IPD) (Bock et al., 1988; Goldstein, 1983). Particularly, drift in the b-parameter (b-shift)—that is, systematic changes in item difficulty—can substantially distort equating accuracy. Curriculum revisions, item exposure, and educational, cultural, or technological changes may cause anchor items to become easier or harder over time (Donoghue & Isham, 1998; Risk, 2015). Consequently, the resulting scale transformation becomes biased, and this bias is reflected in examinees' ability estimates.

Simulation-based studies offer a robust approach for examining such effects comprehensively and systematically. By manipulating factors such as the magnitude and direction of item drift or sample size, the performance of different equating methods can be evaluated. Since real test data do not allow for parameter manipulation and often involve uncontrolled sources of variability, simulation studies provide an effective way to understand the behavior of measurement models. However, generating data suitable for the NEAT design requires careful definition of group structures and anchor items, demanding technical and programming proficiency. The R programming language, with its open-source nature, extensive statistical libraries, and large user community, provides substantial advantages in terms of flexibility, efficiency, and reproducibility in simulation-based research. Accordingly, the present study aims to demonstrate how data simulation for NEAT designs can be implemented in R, how IPD can be introduced to anchor items, and how validation analyses can be



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

conducted within a simulation framework. For this purpose, a two-parameter logistic (2PL) IRT model was used to manipulate both discrimination (a) and difficulty (b) parameters and to design a simulation that could reveal differences in item functioning. The Stocking–Lord (SL) and Mean–Mean (MM) equating methods were employed, as they are commonly used in IRT-based equating applications (Aksekioglu, 2017; Hanson & Beguin, 2002; Leoncio et al., 2023; Meng, 2012).

Method

Data generation under the NEAT design with drifting anchor items was conducted in R (v4.5.1). Sample size, test length, IRT model, and group ability distributions were held constant. Data were generated using the 2PL model, with both discrimination (a) and difficulty (b) parameters manipulated. Examinee abilities were sampled from $N(0,1)$. Following evidence that larger samples yield more stable parameter estimates (Gök & Kelecioğlu, 2014), each group included 1000 examinees, and the test consisted of 80 items, 16 (20%) of which served as anchors. The data generation began with creating a and b parameters. Although both theoretically range from $-\infty$ to $+\infty$, simulation studies often constrain them to specific intervals. For instance, Chen (2021) restricted a to 0.5–1.5 and b to -3.0 – 3.0 , while Desa (2012) and Koğar (2018) used -2.0 – 2.0 for b. In this study, a ranged between 0.5–1.5 and b between -2.0 – 2.0 . Data for base and new forms under no-drift conditions were generated using the `CatR::genDichoMatrix` function (Magis & Raiche, 2011), which assigns random parameter values within these ranges.

When reviewing prior studies that manipulated the magnitude of IPD, it was observed that the amount of drift in the b-parameter had been examined under varying conditions such as 0.05, 0.10, 0.20, 0.25, 0.30, 0.40, 0.50, and 1.00 (DeMars, 2004; Kopp & Jones, 2020; Wells et al., 2002). In line with these studies, in this example application, 30% of the anchor items in the new form were manipulated to show drift in their b-parameters within the range of 0.20–1.00. After preparing the item parameters, `irttoys::sim` was used to generate 100 replicated dichotomous (0–1 scored) data sets. Parameter estimation for these data sets was then performed using the `ltm::ltm` function. Following the estimation stage, model validation analyses were conducted. Specifically, the unidimensionality assumption of the IRT model was examined using `psych::fa.parallel`, local independence was tested with `sirt::Q3`, and model–data fit was assessed using the `ltm::rasch`, `ltm::ltm`, and `ltm::tpm` functions. For the equating procedures, the `equateIRT` package was employed to conduct both MM and SL IRT equating methods. To evaluate equating error, standard errors were computed following the approach suggested by Harris and Crouse (1993), in order to quantify random error associated with the equating process.

Expected/Temporary Results

The findings demonstrated that R provides a flexible and efficient environment for conducting simulation-based studies involving NEAT designs and item parameter drift. The combined use of



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

CatR, irtoys, ltm, and equateIRT packages offers a coherent workflow encompassing parameter generation, data simulation, model testing, and equating implementation. The results also highlight key technical considerations, such as choosing appropriate parameter ranges, maintaining reasonable anchor ratios, ensuring sufficient replication, and assessing IRT model assumptions at each stage to enhance validity. Moreover, grounding the degree of parameter drift in empirical findings ensures that simulation results are both realistic and interpretable. In conclusion, this study shows that R is a powerful tool for researchers seeking to simulate NEAT design data and to examine the effects of IPD on test equating. Its open-source structure allows researchers to efficiently manipulate parameters, compare equating methods, and replicate complex analyses in measurement research, thereby promoting transparency and methodological rigor.

Keywords: Monte Carlo Simulation, parameter drift, test equating

References

- Aksekioğlu, B. (2017). Madde tepki kuramına dayalı test eşitleme yöntemlerinin karşılaştırılması: PISA 2012 fen testi örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Bock, R. D., Muraki, E., and Pfeifferberger, W. (1988). Item pool maintenance in the presence of item parameter drift. *Journal of Educational Measurement*, 25(4), 275-285.
- Chen, D. F. (2021). Impact of item parameter drift on IRT linking methods (Unpublished doctoral dissertation). The University of North Carolina Greensboro, ABD.
- Crocker, L., and Algina, J. (1986) Introduction to classical and modern test theory. Harcourt, New York, 527.
- DeMars, C. E. (2004). Detection of item parameter drift over multiple test administrations. *Applied Measurement in Education*, 17(3), 265- 300.
- Desa, Z. N. (2012). Bi-factor multidimensional item response theory modeling for subscores estimation, reliability, and classification (Unpublished doctoral dissertation). University of Kansas, ABD.
- Donoghue, J. R., and Isham, S. P. (1998). A comparison of procedures to detect item parameter drift. *Applied Psychological Measurement*, 22(1), 33-51.
- Goldstein, H. (1983). Measuring changes in educational attainment over time: problems and possibilities. *Journal of Educational Measurement*. 20(4), 369-377.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Gök, B. ve Kelecioğlu, H. (2014). Denk olmayan gruplarda ortak madde deseni kullanılarak madde tepki kuramına dayalı eşitleme yöntemlerinin karşılaştırılması. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 120- 136.

Hanson, B. A., and Beguin, A. A. (2002). Obtaining a common scale for item response theory item parameters using separate versus concurrent estimation in the common-item equating design. Applied Psychological Measurement, 26(1), 3-24.

Harris, D. J., and Crouse, J. D. (1993). A study of criteria used in equating. Applied Measurement in Education, 6(3), 195-240.

Koğar, H. (2018). An examination of parametric and nonparametric dimensionality assessment methods with exploratory and confirmatory mode. Journal of Education and Learning, 7(3), 148- 158.

Kolen, M. J., and Brennan, R. L. (2004). Test equating, scaling, and linking: Methods and practices (2nd ed.). Springer.

Kopp, J. P., and Jones, A. T. (2020). Impact of item parameter drift on rasch scale stability in small samples over multiple administrations. Applied Measurement in Education, 33(1), 24-33. 10.1080/08957347.2019.1674303.

Leoncio, W., Wiberg, N., and Battauz, M. (2023). Evaluating equating transformations in IRT observed-score and kernel equating methods. Applied Psychological Measurement, 47(2), 123-140. 10.1177/01466216221124087.

Meng, Y. (2012). Comparison of kernel equating and item response theory equating methods (Unpublished doctoral dissertation). US: University of Massachusetts.

Wells, C. S., Subkoviak, M. J., and Serlin, R. C. (2002). The effect of item parameter drift on examinee ability estimates. Applied Psychological Measurement, 26(1), 77-87. <https://doi.org/10.1177/0146621602026001005>.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sayıların Senfonisi

Bilge Yıldırımoglu ¹, Kaan Can ², Ahmet Sefa Akgüneş ³ & Tuna Oncel ⁴

¹ Fizik, Nezihe Derya Baltalı Bilim ve Sanat Merkezi

² Bilgisayar Programcılığı, Pamukkale Üniversitesi

³ Proje 4, Denizli Nezihe Derya Baltalı Bilim ve Sanat Merkezi

⁴ BİLSEM, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Müzik, görsel sanatlar ve matematik arasında güçlü bir ilişki vardır. Birçok müzisyenin bestelerine baktığımızda notaların içine gizlenmiş matematiksel kuralları görülmektedir. Özellikle batı müziği müzisyenlerinin bestelerine baktığımızda notaların içine gizlenmiş matematiksel kuralları fark edilir. Örneğin ünlü matematikçi Pisagor konsonant bir aralıktaki notaların frekansları arasındaki bütünsel ilişkilere dikkat çekmiştir; 18. yüzyıl müzisyeni J.S. Bach ise klavyeli enstrümanların akordu konusunda pratik bir yol bulmanın matematiksel yönünü incelemiştir (Ayata, 2020). Kepler’in 1618’de yayınlanan “Harmonices Mundi”² adlı eserinde, evrenin astronomi, mantık, din ve armoni açısından yerleşik düzenini açıklamaya çalışmıştır. Kepler Harmonices Mundi’de gezegen hareketleri ile müzikal ses ve notalar arasında ilişki kurmuştur (Tarhan, 2022: 246). 18. yüz yıla doğru gelindiğinde dönemin ünlü klasik müzik bestecileri müziğin içindeki matematiksel kuralları bestelerinde kullanmaya başlamışlardır. Bu kurallardan en çok kullanılanı simetri ve yansıma, Fibonnachi sayıları ve altın orandır. Matematikte bir nesnenin simetrik olması için verilen bir matematiksel işleve tabi tutulduğunda bu işlemin nesneyi ve görünüşünü değiştirmemesi gerekir. Verilen bir dizi matematik işleve tabi tutulduğunda birinden diğeri elde edilebiliyorsa (veya tersi) iki nesne birbirine göre simetriktir (“Simetri,” t.y.). Matematiksel anlamdaki simetri ve yansıma batı müziğinde bazı bestelerde yer almaktadır. Yapıtlarda simetri; benzerlik, asimetri, ters simetri gibi diğerk kavramlara rastlanmaktadır (Kızıltepe, 2011 :4). Müzikteki nota dizilerinde de altın oran sıkça karşımıza çıkmaktadır. Altın oran müzik aletlerinden olan keman yapımında kullanılmıştır. Piyanonun tuşları da Fibonacci sayılarına uymaktadır. Bach ve Mozart’ın eserlerinde altın orana rastlanmaktadır.

Bakım çalışmasında, matematik ve müzik arasındaki ilişkiyi değerlendirerek Fibonacci Dizisi ve Altın Oran’ın müzikte nasıl işlendiğini Avrupa sanat müziği çok sesli müzik bestecilerinin eserlerinden seçilen örnekler üzerinden tartışmıştır (Bakım, 2014). Yine benzer şekilde Ulçan’ın yaptığı araştırmada Fibonacci ve Altın Oran içeren besteler katılımcılara dinletilmiş ve katılımcıların en çok Altın Oran içeren eserleri beğendikleri sonucuna ulaşılmıştır (Ulçan, 2023). Buna göre daha önce



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde müziğin içindeki matematiksel kuralları araştırarak, bu eserlerin içinde bulunan matematiksel kurallar ışığında yapılan besteleri bir yazılım programı aracılığıyla ekrana görsel olarak aktaran benzer bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu çalışmanın amacı müziğin içindeki matematiksel kuralları araştırarak, bu eserlerin içinde bulunan matematiksel kurallar ışığında yapılan besteleri bir yazılım programı aracılığıyla ekrana görsel olarak aktarmaktır.

Çalışmada python programlama dili kullanılarak matematiksel kuralların olduğu bestelerin notaları analiz edilmiş ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan notalar yazılım programımıza verilerek her notaya bir renk tayin edilmiştir. Eserin ilk dizeğinden başlanarak notalar, suslar ve notaların vuruş değerleri programa girilerek birinci dizekten başlayarak her bir dizeğin nota ve görseli ekranda her bir satıra denk gelecek şekilde üst üste entegre edilmiş ve parçanın bütününden bir desen ortaya çıkarılmıştır.

Ayrıca müzik matematik ve görsel sanatlar arasındaki ilişki somut olarak ekrana yansıtılarak müziğin içine gizlenmiş matematiksel kurallar daha çarpıcı bir şekilde ortaya koyulmuştur. Bu sayede müziğin matematiksel kurallar üzerine kurulmuş bir yapı olduğu görselleştirilerek somut bir şekilde ispatlanmıştır.

Yöntem

Yazılımın Algoritmasının Geliştirilmesi: Çalışmanın yazılım kısmında Python programlama dili ve Visual Studio Code programı kullanılmıştır. Planlamada yazılımla ilgili uygulamalar geliştirilmiş, alınan geri bildirimlere bağlı olarak yazılıma son şekli verilmiştir. “Değerlendirme ve Düzeltme” evresinde ise matematiksel kuralların bulunduğu bestelerden örnekler üzerinde program çalıştırılmış, istenilen desenlere ulaşıp ulaşılmadığı ve yazılımın kullanılabilirliği ile uygulanabilirliği gibi özellikler denenerek sınanarak programın algoritması oluşturulmuştur.

Programda kullanılan nota değerleri: Yazılım programımızda girdilere göre parçanın bütününden kareli bir grid (ızgara) üzerine desen oluşturulmuştur. Ayrıca yazılım programımıza nota isimlerinin yanında nota değerleri de girilmektedir. Nota isimlerine yazılım programımız tarafından bir renk atanmıştır. Eserde bulunan notalar atanan renk ile oluşturulan ızgaradan kare boyanmıştır..Nota değerleri boyanan kare sayılarıyla doğru orantılı olacak şekilde tanımlanmıştır. Geliştirdiğimiz programda müzikteki 16’lık nota ızgarada bir kare, 8’lik notalarda iki kare, 4’lük notalarda dört kare, 2’lik notalarda sekiz kare ve 1’lik notalarda on altı kare boyanarak bestenin görseli oluşturulmuştur. Ayrıca ilk nota 16’lık Do notası içeren bir beste ise do notasının rengi yeşil ise ızgaramızdaki ilk kare yeşile boyanmış olur. Böylece parçadaki notaların değerinden bütünsel bir desen ortaya çıkarılmıştır.

Suslar ve Susların Değerleri: Programımızda suslar “Rest” şeklinde tanımlanarak programa rest şeklinde girilmiştir. Geliştirdiğimiz yazılım programında suslarda nota değerlerinin girişine benzer



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

şekilde 16'lık sus ızgarada bir kare, 8'lik sus iki kare, 4'lük sus dört kare, 2'lik sus sekiz kare ve 1'lik sus on altı kare boyanarak bestenin görseli oluşturulmuştur.

Yazılım Programının Ara Yüz Kısmı: Programın arayüz kısmında tkinter kütüphanesi kullanılmıştır. Paket tkinter ("Tk arayüzü"), Tcl/Tk GUI araç setine yönelik standart Python ara yüzüdür. Hem Tk hem de tkinter macOS dahil çoğu Unix platformunda ve Windows sistemlerinde mevcuttur ("tkinter—Tcl/Tk'ye Python arayüzü," t.y.). Ara yüzde kullanıcıdan notalar ve ne zaman alt satıra geçeceğiyle ilgili alakalı iki veri girdisi alınır.

Ara Yüze Notaların ve Değerlerinin Girilmesi ve Desenin Oluşması: İlk başta eserin ilk notası ara yüze girilir. Ardından virgül koyulup notanın vuruş değeri ile doğru orantılı olacak şekilde (2 vuruşluk ise iki kare, 4 vuruşluk ise 4 kare vb.) kaç kare boyanacağı yazılır ve noktalı virgül koyulup ayrılarak diğer notalara geçilir.

- Ara yüze girilen son notanın değerinden sonra noktalı virgül konulmaz ve döngü sonlandırılır.
- Eserin tüm notaları programa girildikten sonra Ok tuşuna basılır.
- Ardından "Kaç sütundan sonra alt satıra geçilsin?" sorulu ara yüze geçilir.
- Bu ara yüze de parçadan parçaya değişen parçanın bir satırında (dizesinde) nota değerlerinin toplamı yazılır.
- OK tuşuna basıldıktan sonra program çalıştırılır.

Girilen tüm verilerden parçanın müzikal armonisi ekrana desen şeklinde çıktı olarak yansır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada müzik ve matematik arasındaki ilişki incelenmiş ve eserlerin içinde bulunan simetri, yansıma, fibonachi sayıları, altın oran vb. matematiksel kurallar araştırılmıştır. Müziğin içindeki matematiksel kuralları ihtiva eden eserlerden Bach'ın Invention No.8 ve Mozart'ın altın oran içeren Sonat No.1 (K. 279) adlı eseri geliştirdiğimiz yazılım programı aracılığıyla ekrana görsel olarak aktarılmıştır. Elde edilen verilere bakıldığında;

- Müzikal eserlerin içinde bulunan matematiksel kurallar kullanılarak yapılan besteler geliştirdiğimiz yazılım programı aracılığıyla ekrana görsel olarak yansıtılabildiği,
- Matematikte bulunan yansıma ve simetri, fibonnachi ve altın oran kuralı müzikal eserlere nota, vuruş, sus vb. müzikal terimlerdeki sayısal değerler kullanılarak işlendiği,
- Projemizde iki eser incelenebildiğinden yansıma ve simetri, fibonnachi ve altın oran kuralları ışığında yapılan bestelerin geliştirdiğimiz yazılım programı aracılığıyla ekranda ortaya çıkan desenlerinin tam olarak matematiksel kuralları yansıtıp yansıtmadığının tartışmaya açık olduğu,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

- Bu desenler arasında fark olup olmadığı konusunda yorum ve genellenmenin yapılabilmesi için altın oran, simetri ve yansıma, fibonannchi sayıları içeren diğer bestelerinin de geliştirdiğimiz programda deseni çıkarılarak karşılaştırma yapılması gerektiği,
- Projemizde geliştirdiğimiz yazılım programının bilimsel açıdan alana etkisinin olumlu olacağı fakat programın daha fazla geliştirilerek daha fazla eser ile örneklendirilmesi gerektiği sonucu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: müzik, matematiksel kurallar, yazılım, desen, nota

Kaynakça

Ayata, E. (2020). Tarihten Günümüze Müzik ve Matematik İlişkisi. PersonJournal Of SocialSciences&Humanities.ISSN:2717-7386, Volume 5,Issue 9.

Bakım, S. (2014). Fibonacci Dizisi ve Altın Oran'ın Müzikte Kullanımının İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik Anabilim Dalı, Konya.

Simetri, (t.y.). Erişim Adresi: <https://tr.wikipedia.org/wiki/Simetri>

Kızıltepe, F. (2011). Matematikte Simetri Kavramının Bir Yöntem Olarak Görsel ve Plastik Sanatlar Alanındaki Yansımaları (Yüksek Lisans Tezi). YTÜ, İstanbul.

Tarhan, D, İ. (2020).Kepler'in "Harmonices Mundi" Tasarısının Felsefi Temelleri. Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi. Bahar, Sayı 33, 245 – 276. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2044418>

Ulçan, A. (2023). Altın Oran ve Fibonacci Sayılarının Müzik ile İlişkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Bingöl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik Anabilim Dalı, Bingöl.

Tkinter— Tcl/Tk'ye Python arayüzü, (t.y.). Erişim Adresi: <https://docs.python.org/3/library/tkinter.html>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Otizm Spektrum Bozukluğu ve Erken Çocuklukta Cinsel Eğitim: Sistemik Bir İnceleme

Muhammet Sıtkı Özger ¹ & Esra Orum Çattık ²

¹ Özel Eğitim Öğretmenliği, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

² Özel Eğitim Öğretmenliği, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Cinsel eğitim, bireylere cinselliği biyolojik, psikolojik, toplumsal ve kültürel boyutlarıyla ele alan bilimsel ve hak temelli bilgiler sunmayı amaçlayan kapsamlı bir süreçtir (UNESCO, 2018; WHO, 2010). Bu süreç yalnızca anatomi ve üreme fizyolojisi öğretimi ile sınırlı olmayıp; sağlıklı cinsel gelişim, kişilerarası ilişkiler, sevgi, yakınlık ve beden algısı gibi konuları da içermektedir (Cora vd., 2022). Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireyler, cinsel istismara tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha fazla maruz kalmakta ve aynı zamanda cinsel istismara yönelik daha yüksek risk altında bulunmaktadır (Sevlever vd., 2013). Bu durum, OSB’li bireylere yönelik cinsel istismarı önlemenin yanı sıra, vücut farkındalığı, mahremiyet, güvenlik ve kendini koruma becerilerini kazandırmada cinsel eğitimin önemini ortaya koymaktadır. OSB, sosyal etkileşim ile sosyal iletişimde çeşitli bozukluklar ve sınırlı tekrarlayıcı davranışlarla karakterize edilen ve gelişimin erken dönemlerinde kendini gösteren nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). OSB olan bireyler sosyal kuralları, duygusal ifadeleri ve toplumsal normları anlamakta güçlük yaşayabilmektedirler (Ökçün-Akçamuş, 2016). Bu durum, özellikle beden farkındalığı, kişisel sınırlar, mahremiyet ve cinsel kimlik gelişimi gibi alanlarda çeşitli zorluklara yol açabilir (Warner vd., 2022; Sala vd., 2019). Erken çocukluk döneminde cinsel eğitim bireyin gelecek yaşamındaki sosyal ilişkiler, güvenli davranış örüntüleri ve kimlik oluşumu açısından kritik bir öneme sahiptir (Güven, 2020). Ancak OSB’li bireyler için bu dönemdeki cinsel eğitim, çoğu zaman aileler ve eğitimciler tarafından ihmal edilmekte ya da uygun şekilde gerçekleştirilmemektedir (Parchomiuk, 2018).

Araştırmalar, OSB olan bireylerin cinsel gelişim süreçlerinde akranlarına benzer ihtiyaçlara sahip olduklarını göstermektedir (Teke & Melekoğlu, 2022). Öte yandan, literatürde OSB’li bireylere yönelik erken dönem cinsel eğitim çalışmalarının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, OSB’li çocuklarda erken çocukluk dönemine yönelik cinsel eğitim alanında yapılan çalışmaların sistemik biçimde incelenmesi; mevcut eğilimlerin, kullanılan yöntemlerin, araştırma boşluklarının ve uygulama önerilerinin ortaya konması gerekmektedir. Bu sistemik inceleme, alanyazındaki mevcut

çalışmaları derleyerek hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar için yol gösterici bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada alanyazındaki ilgili çalışmaları derlemek amacıyla sistematik bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte Sistematik Derlemeler ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri (The Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses [PRISMA] 2020) bildirgesi (Page vd., 2021) kullanılmıştır. PRISMA bildirgesi sistematik literatür tarama sürecini açık bir biçimde ortaya koyarak araştırmanın şeffaflığını ve yöntemsel sağlamlığını artırır (Hür, 2021). Bu bildirge Moher ve diğerleri tarafından 2009’da geliştirilmiştir ve 2020 yılında Page ve meslektaşları tarafından güncellenmiştir. Güncellenen son bildirgeye göre önerilen kontrol listesinde 27 madde bulunmaktadır (Page vd., 2021). Raporlama yapılırken bu 27 maddeye dikkat edilmiştir. Tarama gerçekleştirilirken; cinsellik, cinsiyet, cinsel eğitim, vücut farkındalığı, özel ve genel alan, mahremiyet, güvenlik ve kendini koruma, cinsel istismar, hijyen, cinsel organlar ve kişisel sınırlar kavramları, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) kavramı ile ele alınarak tarama gerçekleştirilmiştir (Ör: Cinsel Eğitim AND Otizm). Tam metinleri incelemek amacıyla tablo oluşturulmuştur. Bu tablo içerisinde; çalışmaların betimsel özellikleri; ülke, katılımcı türü, doğrudan katılımcıların cinsiyeti, yakınlık düzeyi, katılımcı sayısı, yaş aralığı, çocuğun ek yetersizliği durumu, yaş ve cinsiyet bilgisi ile otizm düzeyi veya puanı, açısından değerlendirilmiştir. Ayrıca her araştırmanın amacı, araştırma deseni, cinsel eğitimle ilişkili konu alanı, bağımsız ve bağımlı değişkenleri, uygulama ortamı, uygulamacı türü, güvenilirlik ve geçerlik bilgileri, veri toplama araçları ve etki büyüklüğü de tabloda yer almıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gerçekleştirilen tarama sonucunda toplam 5.882 çalışmaya ulaşılmıştır. Başlık ve özet incelemesi sonrasında bu çalışmaların 106’sı incelenmiştir. Daha sonra tekrar eden, ulaşılamayan, konu dışı olan veya belirli metodolojik nedenlerle uygun bulunmayan 87 çalışma elenmiştir. Sonuç olarak, belirlenen dahil edilme ölçütlerini karşılayan 19 çalışma sistematik incelemeye dahil edilmiştir. İncelenen çalışmalar İtalya, ABD, Türkiye, İngiltere ve Avustralya’da yoğunlaşmıştır. Katılımcılar çocuklar, ebeveynler/bakım verenler, öğretmenler, okul personeli ve öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Çocuk katılımcılarda cinsiyet dağılımı büyük ölçüde erkek ağırlıklı iken, yetişkin katılımcılarda çoğunluğu kadınlar oluşturmuştur. Çocukların yaş aralıkları genellikle 4–18 yaş arasında değişirken, yetişkin katılımcılar 20–50 yaş aralığındadır. Çalışmalarda ele alınan cinsel eğitim konuları beden farkındalığı, uygun–uygunsuz dokunuş ayrımı, cinsel kimlik gelişimi, sosyo-cinsel beceriler, güvenlik, ebeveyn ve öğretmenlerin bilgi/tutumlarına odaklanmıştır. Cinsel eğitimde karşılaşılan güçlükler arasında sosyal etkileşim ve beden farkındalığı sorunları, ebeveyn ve öğretmenlerin hazırbulunuşluk



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

eksikliği, bilgi ve kaynak yetersizlikleri, uygun yaş düzeyini belirlemede güçlükler, zaman kısıtları ve müfredat eksiklikleri öne çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: otizm spektrum bozukluğu, erken çocukluk, cinsel eğitim, sistematik literatür taraması

Kaynakça

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Cora C. Breuner, Gerri Mattson, Committee On Adolescence, Committee On Psychosocial Aspects Of Child And Family Health, Cora C. Breuner, William P. Adelman, Elizabeth M. Alderman, Robert Garofalo, Arik V. Marcell, Makia E. Powers, MD MPH, Krishna Kumari Upadhy, Michael W. Yogman, Nerissa S. Bauer, Thresia B. Gambon, Arthur Lavin, Keith M. Lemmon, Gerri Mattson, Jason R. Rafferty, Lawrence S. Wissow; Sexuality Education for Children and Adolescents. Pediatrics August 2016; 138 (2): e20161348. 10.1542/peds.2016-1348

Güven, D. (2021). Kapsamlı cinsellik eğitimi ve otizm spektrum bozukluğu olan bireyler. International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 8(66), 284-300.

Hür, G. (2021). PRISMA kontrol listesi 2020 güncellemesi. Online Turkish Journal of Health Sciences, 6(4), 603-605.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. Bmj, 339.

Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17(02), 163-192.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). Updating guidance for reporting systematic reviews: development of the PRISMA 2020 statement. Journal of clinical epidemiology, 134, 103-112.

Parchomiuk, M. (2019). Sexuality of persons with autistic spectrum disorders (ASD). Sexuality and Disability, 37(2), 259-274.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sala, G., Hooley, M., Attwood, T., Mesibov, G. B., & Stokes, M. A. (2019). Autism and intellectual disability: A systematic review of sexuality and relationship education. *Sexuality and Disability*, 37(3), 353-382.

Sevlever, M., Roth, M. E., & Gillis, J. M. (2013). Sexual abuse and offending in autism spectrum disorders. *Sexuality and Disability*, 31(2), 189-200.

Teke, H., & Melekoğlu, M. (2022). Erken Çocukluk Dönemi Cinsel Eğitim Çalışmalarının İncelenmesi: SistematiK Bir Derleme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 144-160.

Warner, S., Barger, M., & McCary, L. M. (2022). Individualized sexuality education for people with autism spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 57(4), 359–370.

İlkokul 4. Sınıf Çocuklarında Çizgi Filmlerin Duyuşsal Gelişim ve Açık Alandaki Oyun Tutumu Üzerine Tokat İli Örneğine Dayalı Bir Araştırma

Sena Türk ¹& Seda Demir ²

¹ Sınıf Öğretmenliği, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

² Eğitim Bilimleri, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Problem Durumu

Bu çalışma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin izledikleri çizgi filmlerin duyuşsal alanlarını nasıl etkilediğini ve bu etkinin açık alandaki oyun tutumları ile ilişkisinin varlığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada, Çizgi Filmlerin İlkokul Öğrencilerinin Duyuşsal Özelliklerine Etkisi Ölçeği'nin 'Gelişim Sağlama ve İyilik Boyutu' ile 'Şiddet Eğilimi ve Güç Boyutu' alt boyutları ve Çocuklar İçin Açık Alanda Oyuna Yönelik Tutum Ölçeği'nin 'Faydalar', 'Yapılandırılmamış Oyun' ve 'Korkular' alt boyutları da incelenmiştir. Bu çalışmanın temel amacı, bahsedilen ölçekler ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

İlkokul Çağındaki çocuk; duyuşsal bütünlüğe ulaşmış, bilişsel gelişim açısından bildiği ya da görebildiği somut ya da gerçek şeyler konusunda fikir yürütebilen ve bilimsel gözlem konusunda meraklı çocuklardır (Arslan ve Sağlam, 2021; Bayhan ve Artan, 2005; Bee ve Boyd, 2009; Duyuşsal Bütünleme Merkezi 2011). İlkokul çağındaki çocukların görsel ve işitsel algılamalarının gelişim sürecindeki hassasiyeti, çizgi filmlerin öğrenme süreçlerinde etkili bir araç olarak kullanılmasını destekler. Bu dönemdeki çocuklar, görsel ve işitsel uyaranlara daha açık oldukları için, çizgi filmlerle sunulan bilgiyi daha kolay şekilde öğrenebilirler. Bu durum, bilinçli şekilde kontrol edilmezse duyuşsal gelişimi olumsuz etkileyebilir. İlkokul çağındaki çocuğun uzun süre bilinçsiz bir şekilde teknolojik araçla iç içe olması, çevre ile etkileşiminin sınırlandırılmasına da neden olabilmektedir. Zamanla bu durum sosyal izolasyonsa, postürel bozukluklara, motor becerilerde yavaşlamaya ve pek çok sağlık sorununa zemin hazırlayabilmektedir (Güzelyurt ve Nayci, 2021).

Çocuklar bebekliğinden beri oyun oynayarak büyür. Oyun oynamanın psiko-motor gelişimi ve duyuşsal gelişimi açısından faydasını kanıtlayan birçok çalışma mevcuttur. Çocuk oyun esnasında duygusal tepki göstermeyi, hayal dünyasını geliştirmeyi ve açığa çıkartmayı öğrenir. Oyun alanlarında oynanan oyunlar çocukların yaratıcılığını ve bağımsızlığını desteklemektedir (Ünal,2009). Açık alanlar, kapalı alanlara göre çocuğa daha özgür ve yaratıcı bir ortam sunar.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çocukların izlediği çizgi filmlerin duyuşsal alana olan olumlu ve olumsuz etkileri ile açık alandaki oyunları arasında güçlü bir bağ vardır. Çocuk izlediği çizgi filmde maruz kaldığı davranışı dış dünyaya, oyuna ve arkadaşlık ilişkilerine taşır. Çizgi filmde gördükleriyle gerçek dünya arasında bir bağ oluşturmaya çalışır. Çizgi filmde öğrendiği olumlu, olumsuz duyguları sosyal etkileşimlerine ve oyununa yansıttığı için günlük hayatta bu bağı gözlemleyebiliriz.

Araştırmanın Alt Problemleri

- İlkokul öğrencilerinin açık alanda oyuna yönelik tutumları ne ölçüdedir?
- İlkokul öğrencilerinin açık alanda oyuna yönelik tutumları ile ilkokul öğrencilerinin üzerindeki çizgi filmlerin duyuşsal etkisi arasında ilişki var mıdır?
- İlkokul öğrencileri üzerindeki çizgi filmlerin duyuşsal etkisi açık alanda oyuna yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?
- Çizgi Filmlerin İlkokul Öğrencilerinin Duyuşsal Özelliklerine Etkisi Ölçeği'nin alt boyutları ile Çocuklar İçin Açık Alanda Oyuna Yönelik Tutum Ölçeği'nin alt boyutu arasında bir ilişki var mıdır?

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışma, ilkokul öğrencilerinin izledikleri çizgi filmlerin duyuşsal alanlarını nasıl etkilediğini ve bu etkinin açık alandaki oyun tutumları ile ilişkisinin varlığını ve kullanılan ölçeklerin alt boyutlarının arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma çocukların duyuşsal alanlarının çizgi filmlerle nasıl etkilendiğini ve bu etkiyi açık alana nasıl yansıttığını ve ölçeklerin alt boyutlarının birbirleriyle ilişkisini görebileceğimiz bir çalışmadır. Çalışma hem ebeveynlerin hem de eğitimcilerin dikkate alması gereken önemli bir konudur.

Yöntem

Araştırma Deseni

İlkokul öğrencilerinin izledikleri çizgi filmlerin duyuşsal alanlarını nasıl etkilediğini ve bu etkinin açık alandaki oyun tutumları ile ilişkisinin varlığını ortaya koymayı bu çalışmada, tarama modeli esas alınarak araştırmada elde edilen verilerle korelasyon ve regresyon analizleri yapılacaktır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, 2024–2025 eğitim öğretim yılında Tokat ilinde bulunan 10 adet ilköğretim okulunun dördüncü sınıfında eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklemen seçimi, kota örnekleme yöntemiyle gerçekleştirilecektir. Çalışma verileri cinsiyet, ebeveyn çalışma durumu, çizgi film izleme sıklığı ve izlenen çizgi filme karar veren kişi bilgileri dikkate alınarak toplanmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Örneklem büyüklüğü G-Power uygulamasında yapılan analiz sonucu toplamda 250 öğrenci olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları, Verilerin Analizi

Çizgi Filmlerin İlkokul Öğrencilerinin Duyuşsal Özelliklerine Etkisi Ölçeği: Ölçek 12 madde 3lü likert tipi olup Gelişim Sağlama ve İyilik Boyutu ve Şiddet Eğilimi ve Güç Boyutu alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekte toplam puan alınmamaktadır. Ölçek, öğrencilerin izledikleri çizgi filmlerin duyuşsal gelişim üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Çocuklar İçin Açık Alanda Oyuna Yönelik Tutum Ölçeği: Ölçek 12 madde 4lü likert tipi olup Faydalar, Yapılandırılmamış Oyun ve Korkular alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekte toplam puan alınmamaktadır. Ölçek, çocukların açık alanda oyun oynamaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Tokat ilinden 10 ilköğretim okulunun her birinden yaklaşık 30 öğrenciye ölçek uygulanıp veriler SPSS uygulamasıyla analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç ve Tartışma

Analizler uç değerler temizlendikten sonra (N=214) gerçekleştirilmiştir. Cinsiyet farklılıkları belirgindir. Kızlar GSİB ve ŞEGB boyutlarında erkeklerden anlamlı ve büyük etki büyüklükleriyle yüksek puan almaktadır. Buna karşılık erkekler faydalar, yapılandırılmamış oyun ve korkular boyutlarında daha yüksektir. Kararı “diğerleri” (anne-baba vb.) verenlerde GSİB ve ŞEGB puanları daha yüksek; kararı kendisi verenlerde faydalar algısı daha yüksek görünmektedir. Çalışan ebeveyn durumunda yalnızca GSİB; izleme sıklığında ise yalnızca korkular anlamlı farklılık göstermiştir; her ikisinde de etki küçük-küçük/orta düzeydedir. Yapılandırılmamış oyun korelasyonlarda faydalar ile yüksek pozitif ilişki ($r \approx .63$) ve regresyonda en güçlü pozitif yordayıcıdır. GSİB ve ŞEGB’nin “faydalar” ile negatif ilişkilidir (korelasyon ve regresyonda). İyilik ve güç temalarına ilişkin yüksek puanlar arttıkça, katılımcıların rapor ettiği “faydalar” puanı azalmaktadır.

Anahtar Kelimeler: çizgi filmler, duyuşsal gelişim, açık alan oyunları, ilkokul öğrencileri, eğitim psikolojisi

Kaynakça

Arslan, R. ve Sağlam, M. (2021). Otizmlili çocuklar ve duyuşsal gelişimlerini destekleyici alternatif bir program. Ankara: Eğiten Kitap.

Bayhan, P. S. ve Artan, İ. (2005). Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa Yayınları.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bee, H ve Boyd, D. (2009). Çocuk gelişim psikolojisi. Gündüz, O. (Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Dönergüneş, S. B. (2021). Çizgi filmlerin ilkokul öğrencilerinin duyuşsal özelliklerine etkisine yönelik bir karma yöntem çalışması. International Journal of Educational Spectrum, 3(2), 217-229.

Erdem, D. (2020). Çocuklar İçin Açık Alanda Oyuna Yönelik Tutum Ölçeği: Uyarlanması Ve Psikometrik Özellikleri. Mehmet Akif Ersoy University Journal Of Education Faculty, (53).

Güzelyurt, T. ve Nayci, Ö. (2021). Technology addiction in preschool period: An analysis on illustrated children's books. Kastamonu Eğitim Dergisi, 29(2), 326-333.

Uysal, İ., & Sarıça, S. (2018). Çizgi filmlerin ilkokul öğrencilerinin duyuşsal özelliklerine etkisine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. İlköğretim Online (elektronik).

Ünal, M. (2009). Çocuk gelişiminde oyun alanlarının yeri ve önemi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 95-110.

Kernel Eşitlemede Ortak Değişken Seçiminin Eşitleme Doğruluğuna Etkisi

Şerife Zeybekoğlu Yeşil ¹ & Ayşe Bilicioğlu Güneş ²

¹ Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Milli Eğitim Bakanlığı

² Eğitim Bilimleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Bartın Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitimde testlerin güvenliğini sağlamak amacıyla farklı formlar kullanılmaktadır. Testin uygulandığı aynı sınav salonunda farklı formlar ya da yıl içerisinde birden fazla uygulanan sınavlarda farklı sürümler kullanılmaktadır. Bu farklı formlar aynı yapıyı ölçmek için tasarlansa da psikometrik özellikleri bir şekilde farklılık gösterir. Örneğin bir form diğerinden daha zorsa bu durumda zor olan formda öğrencilerin daha düşük puan alması beklenir. Puan eşitleme test formlarındaki bu istenmeyen farklılıkların puanlar üzerindeki etkilerini ortadan kaldırmayı amaçlar. Puan eşitleme sınava girenlere karşı adil olmak ve puan kullanıcılarına testin farklı formları veya sürümlerinde aynı anlama gelen puanlar sağlamak için gereklidir (vonDavies, 2011).

Eşitleme işlemindeki en önemli adım, eşitleme deseninin ve yönteminin en az hatayı oluşturacak şekilde seçilmesidir. Eş değer gruplar deseninde aynı popülasyondan alınan iki gruba test formunun yalnızca biri uygulanır. Dengelenmiş tek grup deseninde aynı popülasyondan alınan iki gruba her iki test formu farklı sırayla uygulanır. Bu desenlerin ortak noktası, aynı popülasyondan örneklem alınmış olmasıdır. Ancak farklı popülasyonlardan örneklem almanın mümkün olduğu desenler de vardır. Denk olmayan gruplarda ortak madde deseninde iki farklı popülasyondan iki örnek alınır. Her grup sadece bir test formu alır ancak her iki gruba da ortak maddelerin bulunduğu test formları uygulanır. Ortak maddeleri içeren ortak test, test formlarının kısaltılmış bir versiyonudur ve sınava girenlerin yeteneklerindeki farklılıkları ölçmek ve kontrol etmek için kullanılır. Bu desene yönelik potansiyel bir tehdit, sınava girenlerin ortak maddeleri tanımaları ve bu tür maddeleri testin geri kalanı kadar ciddiye almamaları gerçeğidir (Gonzalez ve Wiberg, 2017). Ayrıca standart testler kullanan bütün ölçme programlarının ortak testlere sahip olmaması bu desenin bazı durumlarda kullanılmasını imkânsız hale getirmektedir. Testlerde ortak madde bulunmadığı zaman denk olmayan gruplarda ortak değişken deseni önemli bir alternatiftir. Bu desende ortak maddelerin yokluğunda testleri bağlamak için ortak değişkenler kullanılır. Ancak pratikte çoğu zaman sınava giren öğrencilerin cinsiyet, okul türü, uygulama zamanı vb. gibi arka plan değişkenlerine ulaşılabilmemesine rağmen geleneksel eşitleme yöntemlerinde eşitleme fonksiyonunu tahmin etmek için bu bilgiler kullanılmamaktadır. Bu nedenle Gonzalez vd. (2015) ortak değişken kullanımının henüz keşfedilmemiş bir yön olduğunu ifade

etmektedir. Ancak son yıllarda eşitleme dönüşümüne yol açan puan dağılım fonksiyonlarının tahmininde, ortak değişkenlerin de kullanımına izin veren denk olmayan gruplarda ortak değişken deseninde Kernel eşitleme gibi farklı yöntemlerin geliştirilmesiyle birlikte kullanımı yaygınlık göstermeye başlamıştır. Ancak literatürde kullanılan değişkenler arasındaki korelasyonun düzeyinin eşitleme sonuçları üzerine etkisine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda çalışma kapsamında, korelasyonları farklı (düşük-orta-yüksek) olan iki ortak değişken birlikte kullanılarak yapılan Kernel eşitlemelerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında ise aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

- Test ile yüksek düzeyde korelasyona sahip, ancak birbirleriyle düşük-orta-yüksek düzeyde korelasyon gösteren iki ortak değişken kullanıldığında:
- Her bir değişken ayrı ayrı ortak değişken olarak kullanıldığında, Kernel eşit yüzdelikli ve Kernel lineer eşitleme yöntemleriyle elde edilen eşitleme hataları ne düzeydedir?
- Her iki değişken birlikte ortak değişken olarak kullanıldığında, Kernel eşit yüzdelikli ve Kernel lineer eşitleme yöntemleriyle elde edilen eşitleme hataları ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma kapsamında testle korelasyonları yüksek ama birbirleriyle olan korelasyonları farklı olacak şekilde (düşük, orta ve yüksek) üretilen değişkenlerle yapılan Kernel eşitlemelerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla, araştırmanın ilk bölümünde, ilgili koşullar çerçevesinde veri üretimi yapılarak; değişimlenen koşullar altında incelemeler yapılmıştır. Dooley (2002)'e göre bu türdeki araştırmalar, benzetim (simülasyon) tabanlı araştırmalar olarak adlandırılmaktadır. Benzetim tabanlı araştırmalar, araştırmacıya farklı koşullar altında çalışma imkânı sağlarken, gerçek veri üzerinde yürütülen çalışmalar daha sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle, sınırlı sayıda koşuldan ziyade birden fazla koşul altında elde edilen kestirimleri değerlendirme imkânı sağlayabilecek olması yönüyle araştırma kapsamında benzetim tabanlı bir çalışma yürütülmüştür.

Örneklem Büyüklüğü

Kernel eşitleme yöntemi, daha düşük standart hata üretmesi ve örneklem büyüklüğüne olan duyarlılığının görece düşük olmasıyla öne çıkmaktadır. Bu durum, yöntemde kullanılan ön düzgünleştirme süreci sayesinde verilerin hem uyumlu hale getirilmesi hem de dağılım dönüşümünün düzgünleştirilmesiyle açıklanmaktadır (vonDavies vd., 2004). Bu nedenle araştırma kapsamında, değişkenlerin kategorik yapısı da göz önünde bulundurularak, 1000 kişiden oluşan bir örneklem büyüklüğü seçilmiştir.

Verilerin Üretimi ve Çözümlemesi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Araştırma kapsamında, veri üretimi ve analiz işlemleri R programının 4.5.1 sürümü kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri üretim süreci, temel test ve hedef test veri setlerinin oluşturulmasıyla başlamış; ardından, belirlenen koşullar doğrultusunda değişim gösteren değişkenlerin üretilmesiyle sürdürülmüştür.

Eşitleme süreci halen devam eden araştırmada, hedef testin temel teste eşitlenmesi planlanmaktadır. Buna göre Kernel eşitleme işlemleri “kequate” paketi (Andersson vd., 2013) aracılığıyla yapılacaktır. Eşitleme sürecinde, Efron ve Tibshirani (1993) tarafından önerilen Bootstrap yöntemi kullanılarak, evrenden seçkisiz olarak bir örneklem seçilecek; ardından, bu örneklemdeki verilerin yerleri değiştirilerek çok sayıda bootstrap örnekleme oluşturulacaktır. Efron ve Tibshirani (1993) replikasyon sayısının 25 ile 200 arasında olmasının yeterli olduğunu belirtmiştir. Buna göre araştırmada, 100 replikasyon yapılacak; her bir replikasyon için ilgili istatistikler hesaplanacak ve eşitlenmiş puanlar elde edilecektir. Eşitleme işlemleri tamamlandıktan sonra, her bir yöntem için hata değerleri hesaplanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Wiberg ve Bränberg (2015), yalnızca bir ortak test bulunması durumunda bile, ortak değişkenlerin geniş bir test puanı aralığında daha düşük standart hataya yol açabileceğini ve bu nedenle kullanılabilir olduklarını belirtmiştir. Eşitleme sonuçlarındaki farkın boyutu ortak değişkenlerin test puanlarını ne ölçüde yordadığına ve arka plan değişkenlerinin test puanlarındaki farklılıkları ne kadar iyi açıkladığına bağlıdır. Bu bağlamda, gruplar arasındaki farklılıkları açıklamada etkili olan “uygun” ortak değişkenlerin seçimi, gelecekteki araştırmalar için önemli bir odak alanı olarak görülmektedir.

Uygun ortak değişkenleri seçerken vurgulanması gereken iki temel husus; ortak değişkenler içerisindeki kategori sayısı ve ortak değişkenlerin sürekli olması durumunda kategorilerin nasıl oluşturulacağıdır. Tek bir ortak değişken kullanıldığında ve bu değişkenin test ile korelasyonu yüksek olduğunda, ortak test kullanımına benzer bir sonuç ortaya çıkar. Bununla birlikte, birden fazla ortak değişkenin eklenmesi, kategori sayısında hızlı bir artışa neden olmakta ve bazı hücrelerde seyrek veri oluşma riskini artırmaktadır. Sonuç olarak daha uygun ortak değişkenlerin seçimiyle, eşitleme sonuçlarının iyileşmesi ve denk olmayan gruplarda ortak madde deseninden elde edilen sonuçlara daha fazla yaklaşması beklenmektedir (Wiberg ve Bränberg, 2015).

Test ile korelasyonu yüksek olan ortak değişkenler birlikte ortak değişken olarak analize dahil edildiğinde daha fazla bilgi eklendiği için hata düzeyinin azalması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: ortak değişken, denk olmayan gruplarda ortak değişken deseni, Kernel eşitleme

Kaynakça



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Andersson, B., Bränberg, K., & Wiberg, M. (2013). Performing the Kernel method of test equating with the package kequate. *Journal of Statistical Software*, 55(6), 1-25. doi:10.18637/jss.v055.i06

Dooley, K. (2002). Simulation research methods. In J. Baum (Ed.), *Companion to organizations* (pp. 829-848). London: Blackwell.

Efron, B., & Tibshirani, R. J. (1993). *An introduction to the bootstrap*. Springer Science.

Gonzalez, J., Barrientos, A. F., & Quintana, F. A. (2015). Bayesian nonparametric estimation of test equating functions with covariates. *Computational Statistics & Data Analysis*, 89, 222-244. doi:10.1016/j.csda.2015.03.012

Gonzalez, J., & Wiberg, M. (2017). *Applying test equating methods*. Cham: Springer International Publishing.

von Davier, A. A. (Ed.). (2011). *Statistical models for test equating, scaling, and linking*. New York, NY: Springer Sciences.

von Davier, A. A., Holland, P. W., & Thayer, D. T. (2004). *The Kernel method of test equating*. New York, NY: Springer.

Wiberg, M., & Banberg, K. (2015). Kernel equating under the non-equivalent groups with covariates design. *Applied Psychological Measurement*, 39(5), 349–361. doi:10.1177/0146621614567939



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

SIBTEST'in Metodolojik Konumlandırılması ve R uygulaması ile SIBTEST DMF Analizi

Muharrem Şengül ¹ & Ergül Demir ²

¹ Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

² Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Maksimum performans veya tipik tepkinin ölçülmesine yönelik geliştirilen bir ölçme aracının en önemli psikometrik özelliği geçerliktir. Geçerlik, testlerin önerilen kullanım koşullarında, testten elde edilen puanlardan yapılan çıkarımların ve yorumların uygunluğu olarak tanımlanmaktadır (American Psychological Association [APA], 2014). Test puanlarının kullanımı ve yorumlanması geçerliğin temeli olduğundan, gruplar arası karşılaştırmalar kritik bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğer bir testten elde edilen puanlar, farklı demografik veya kültürel gruplar arasında karşılaştırılacaksa, bu karşılaştırmaların adil olması geçerlik argümanının temel bir parçası haline gelir.

Geçerlik -kısaca- “hangi özelliği ölçüyoruz” sorusuna yanıt arama çalışması olmakla beraber ilgili özelliğin ölçülmesinde karışan sabit, sistematik ve tesadüfi hatalardan etkilenmektedir. Özellikle sistematik hataların neden olduğu bir grubun lehine/aleyhine yapılan çıkarımlar testin geçerliğini düşürmektedir ve yanlılık olarak tanımlanmaktadır. Yanlılık kavramı, kronolojik olarak test adilliği, test eşitsizliği, test yanlılığı, madde yanlılığı ve değişen madde fonksiyonu olarak terminolojide yer edinmiştir. Ayrıca kavramsal sürecin gelişmesi yanında genel hatlarıyla süreci daha geniş olarak ele alan Zumbo (2007), DMF’ye yönelik alanyazını -keskin çizgilerle olmasa da- üç döneme ayırmaktadır. Bu dönemleri; i) Başta, madde yanlılığı (bias) ve madde etkisi (impact) olmak üzere terminolojinin oluşturulması, ii) DMF’yi belirlemek üzere istatistiksel güç ve tip I hatayı önceleyen tekniklerin geliştirilmesi ve iii) DMF bulunan maddelerde, DMF gerekçesinin açıklanması ve test geliştirme aşamalarına entegre edilmesi şeklinde özetlemektedir. Vurgularıyla farklılaşan bir başka bakış açısıyla, Rogers & Swaminathan (2016), DMF’ye yönelik çalışmaları; i) DMF tekniklerinin geliştirilmesi, ii) DMF’nin yorumlanması, iii) Teknik ve yorumların birleştirilmesi olarak üç döneme ayırmakta, DMF’nin yorumlanma aşamasının da farklı yönlerde gelişim gösterdiğini belirtmektedirler.

DMF’ye yönelik çalışmalar farklı süreçlere evrilmekle beraber DMF belirlemeye yönelik birçok teknik (Angoff dönüştürülmüş madde güçlükleri, Breslow-Day, Mantel Haenszel, logistic regresyon, Dorans standardizasyonu, SIBTEST, Raju alan testleri, Lord ki-kare, TSW olabilirlik oran)

bulunmaktadır. Bu teknikler istatistiksel güç ve tip I hata bağlamında karşılaştırmakta (Albano ve diğ., 2024; Finch ve French, 2007) ve bazı özellikler bakımından sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmalar farklı özellikler bakımından yapılsa da genellikle parametrik / nonparametrik ve gözlenen/gizil değişken modeli çerçevesinde olmaktadır. Yapılan sınıflandırmalar incelendiğinde, ele alınan teknikler genel olarak bir kategoriye kolaylıkla dahil edilse de SIBTEST tekniği farklı şekilde kategorize edilebilmektedir. Tekniğin geliştiricileri, SIBTEST'in çok boyutlu madde tepki kuramı (MTK) modellerinde, test yanlılığının belirlenmesi araştırmaları sonucunda ortaya çıktığını belirtmektedirler (Shealy ve Stout, 1993). Bununla birlikte eşleşme değişkeninin belirlenmesinde toplam puan kullanıldığı için standardizasyon indeksinin bir modifikasyonu/uzantısı (Dorans ve Holland, 1993) olarak ele alınmaktadır. SIBTEST tekniğinde yapılan regresyon düzeltmesi, tekniğin sınıflandırılması bağlamında özel bir yere sahip olduğundan bu tekniğin sınıflandırılmasında regresyon düzeltmesinin ayrıntılı ele alınması, var olan sınıflandırmaların birlikte değerlendirilmesi için bir bakış açısı sunacaktır. Bu çerçevede araştırmanın amacı: i) SIBTEST tekniğinin doğasını, DMF literatüründeki yerini çeşitli teorik çerçeveler üzerinden açıklamak, yapılan regresyon düzeltmesi hakkında derinlemesine bilgi sunmak ve ii) Simüle edilmiş veri seti üzerinde SIBTEST tekniği ile DMF incelemesi yapmaktır.

Yöntem

Araştırmanın Türü

Bu araştırmada, DMF tekniklerinin sınıflandırılmasında ele alınan gözlenen/gizil ve parametrik/parametrik olmayan ayrımı bağlamında, SIBTEST tekniğinin sınıflandırılmasına ilişkin ayrıntılar el alınacağından temel araştırma türünde bir araştırmadır. Temel araştırmalar, bilimsel bilgi birikimine katkıda bulunan ve altta yatan süreçleri açıklamaya çalışan araştırmalardır (Kothari, 2004).

Veri Kaynağı

Bu araştırmada veri kaynağı olarak, DMF tekniklerini farklı özellikler (parametrik/parametrik olmayan, gözlenen/gizil puan) bakımından sınıflayan makale ve kitaplar kullanılmıştır. Ayrıca SIBTEST'e yönelik uyulama örneği sunmak üzere DMF içeren bir veri seti simüle edilmiştir. Veri seti, iki parametrelili lojistik (2PL) Madde Tepki Kuramı (MTK) modeline dayalı olarak üretilmiştir. Simülasyon, 700'ü referans ve 300'ü odak grupta olmak üzere toplam 1000 birey ve 20 madde içerecek şekilde tasarlanmıştır. Parametrelerin üretilmesinde, madde ayırt edicilik (a) parametreleri ortalaması 0.10 ve standart sapması 0.10 olan log-normal dağılımdan, madde güçlük (b) parametreleri ise -1.5 ile +1.5 aralığındaki tekdüze (uniform) dağılımdan çekilmiştir. Bireylerin yetenek (θ) parametreleri, ortalaması 0 ve standart sapması 1 olan standart normal dağılımdan türetilmiştir. Veri üretim sürecinin tekrarlanabilirliği için kök değer (seed) olarak 2310 kullanılmıştır. Simüle edilen testte, toplam altı maddeye üç farklı türde DMF yüklenmiştir: Veri setinde yer alan 2 ve 19uncu maddelerde tek biçimli



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

DMF için sırasıyla odak grup lehine ve aleyhine “b” parametresi (± 1.5), 10 ve 17nci maddeler için sırasıyla odak grupta lehine ve aleyhine “a” parametresi (2.5 ve -0.85), 16ncı madde için b parametresi odak grup lehine (+1.5) ve a parametresi odak grup aleyhine (-0.40), 18inci madde için ise b parametresi odak grup aleyhine (-1.5) ve a parametresi odak grup lehine (0.85) değişimlenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında kullanılan kaynaklardaki sınıflama yaklaşımları detaylı olarak ele alınmış ve tüm sınıflamalar sentezlenerek SIBTEST tekniğinin sınıflandırılmasına yönelik öneride bulunulmuştur. Kullanılan kaynaklar kronolojik olarak incelenmiştir. Simüle edilen veri seti üzerinde SIBTEST tekniği ile DMF incelemesi, difR paketinde (Magis ve diğ., 2010) yer alan difSIBTEST fonksiyonu ile yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Verilen sınıflamalar değerlendirildiğinde, SIBTEST tekniğinde doğrudan toplam puan kullanıldığı için gözlenen değişken modelidir. Ancak SIBTEST tekniğinde yapılan regresyon düzeltmesi, KTK’ya dayalı bir mantıkla, ölçme hatası azaltılarak bireyin gerçek puanı tahmin edilmeye çalışılır. Kısaca regresyon düzeltmesi kullanılarak referans ve odak grupları için yetenek dağılımları arasındaki farklılıklar düzeltilir. Bu bağlamda, SIBTEST tekniğinde toplam puan kullanılsa da KTK’ya dayalı regresyon düzeltmesi ile gizil değişken modeline yaklaşmakta, ancak MTK’daki gibi tam bir parametrik model işe koşulmamaktadır. Nihai olarak, eşleşme değişkenine yönelik yetenek kestiriminde belli bir kurama (KTK’ya) dayalı düzeltme yapıldığı için gizil değişken yöntemi olarak sınıflandırılabilir. Ancak bireylerin madde performansı herhangi matematiksel fonksiyonla belirlenmediği için parametrik olmayan bir teknik olduğu açık bir şekilde ifade edilebilir.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Simüle edilen veri üzerinde yapılan DMF incelemelerde genel olarak; TB DMF analizleri, TB DMF ve kesişmeyen TBO DMF gösteren maddeleri belirlerken, kesişen TBO DMF’li maddeleri belirlememektedir. TBO DMF analizleri hem TB DMF gösteren hem de TBO DMF gösteren maddeleri belirlemektedir. Bu sonuçlar, bu çalışmada simüle edilen veri ile sınırlı olduğu unutulmamalıdır. Ayrıca yanlılık çalışmalarında DMF analizleri tek başına yeterli olmadığından, DMF bulunan maddelerin yanlılık mı gösterdiği yoksa madde etkisinin olup olmadığına yönelik panel çalışmalarının (alan uzmanları görüşleri) yapılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: değişen madde fonksiyonu, SIBTEST, regresyon düzeltmesi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kaynakça

- Albano, T., French, B. F., & Vo, T. T. (2024). Traditional vs intersectional DIF analysis: Considerations and a comparison using state testing data. *Applied Measurement in Education*, 37(1), 57–70. <https://doi.org/10.1080/08957347.2024.2311935>
- APA (2014). Standards for educational and psychological testing. American Educational Research Association.
- Holland, P. W., and Wainer, H. (1993). Differential item functioning. Lawrence Erlbaum Associates.
- Holmes Finch, W., & French, B. F. (2007). Detection of crossing differential item functioning: A comparison of four methods. *Educational and Psychological Measurement*, 67(4), 565-582. <https://doi.org/10.1177/0013164406296975>
- Kothari, C. R. (2004). Research methodology methods & techniques. New Age International.
- Millsap, R. E., & Everson, H. T. (1993). Methodology review: Statistical approaches for assessing measurement bias. *Applied Psychological Measurement*, 17(4), 297–334.
- Osterlind, S. J., & Everson, H. T. (2009). Differential item functioning (2nd ed., Vol. 161). Sage Publications, Inc.
- Penfield, R.D. & Camilli, G. (2006). Differential item functioning and item bias. In C.R. Rao, S. Sinharay, *Handbook of Statistics*, (Volume 26, Chapter 5, pp. 125-167). Elsevier, [https://doi.org/10.1016/S0169-7161\(06\)26005-X](https://doi.org/10.1016/S0169-7161(06)26005-X)
- Penfield, R. D., & Lam, T. C. M. (2000). Assessing differential item functioning in performance assessment: Review and recommendations. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 19(3), 5–15. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2000.tb00033.x>
- Potenza, M. T., & Dorans, N. J. (1995). DIF assessment for polytomously scored Items: A framework for classification and evaluation. *Applied Psychological Measurement*, 19(1), 23–37.
- Rogers, H. J., & Swaminathan, H. (2016). Concepts and methods in research on differential functioning of test items past, present, and future. In C. S. Wells & M. Faulker-Bond (Eds.), *Educational measurement from foundation to future* (pp. 126–142). The Guilford Press.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sandilands, D., Oliveri, M. E., Zumbo, B. D., & Ercikan, K. (2013). Investigating sources of differential item functioning in international large-scale assessments using a confirmatory approach. *International Journal of Testing*, 13(2), 152–174. <https://doi.org/10.1080/15305058.2012.690140>

Shealy, R., & Stout, W. (1993). A model-based standardization approach that separates true bias/Dif from group ability differences and detects test bias/DTF as well as item bias/DIF. *Psychometrika*, 58(2), 159–194. <https://doi.org/10.1007/BF02294572>

Zumbo, B. D. (2007). Three generations of DIF analyses: Considering where it has been, where it is now, and where it is going. *Language Assessment Quarterly*, 4(2), 223–233. <https://doi.org/10.1080/15434300701375832>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Comparison of Differential Item Functioning Detection Techniques: A Simulation Study for Two- and Three-Group Designs

Özkan Saatçioğlu ¹& Ergül Demir ²

¹ Educational Sciences, Selçuk University

² Educational Measurement and Evaluation,, Ankara University

Problem Statement

Various statistical techniques have been developed for DIF detection in the existing literature. Logistic regression (Swaminathan & Rogers, 1990) and Lord's Chi-Square test (Lord, 1980) are considered among the most widely used of these techniques (Magis et al., 2010). However, the majority of existing studies have focused on DIF detection between two groups, and the performance of these techniques in situations with more than two groups has not been sufficiently investigated (Kim et al., 1995; Magis et al., 2011). Therefore, this study deemed it important to compare the performance of three methods (Logistic Regression, SIBTEST, Lord's Chi-Square test) used for detecting uniform and non-uniform DIF under both two-group and three-group conditions.

The Logistic Regression (LR) method offers the flexibility to test for both uniform and non-uniform DIF in both binary and multiple groups (Swaminathan & Rogers, 1990). SIBTEST is a non-parametric method that utilizes the functional relationship between item and test scores and is known to exhibit strong performance, particularly against non-uniform DIF (Shealy & Stout, 1993), and it has been generalized for multiple groups (Chalmers & Zheng, 2023). In Lord's (1980) chi-square test, hypotheses are tested to determine whether the parameter values estimated by IRT models differ between groups; as simultaneous analysis for more than two groups is required, it was generalized by Kim et al. (1995). Due to the recent generalization of the SIBTEST technique for multiple groups by Chalmers & Zheng (2023), only one study comparing its performance with other techniques has been found (Kim & Jang, 2025).

In situations requiring the comparison of three or more groups (e.g., student groups with different native languages, cultures, or educational programs), methods based on two groups are stated to be insufficient (Penfield, 2001). Therefore, this research compares the performance of Logistic Regression, Lord's Chi-Square, and SIBTEST techniques in both binary and multiple groups. Since the performance of these techniques can be influenced by the magnitude of the DIF being tested, sample size, and the number of groups, a comparative evaluation of their statistical power and Type I error



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

rates under different conditions is considered important. There is a particular need for studies that systematically compare the performance of the SIBTEST technique in multiple groups. This research aims to fill this gap, and the findings of the study are expected to guide researchers in selecting the most appropriate DIF detection strategy under different conditions.

Purpose

The general aim of the research is to compare the performances of Logistic Regression, Lord's Chi-Square, and SIBTEST DIF detection techniques developed for use with dichotomously scored items, in terms of Type I error and statistical power rates under various simulation conditions. For this purpose, answers to the following questions were sought:

- For uniform DIF, how do the Type I error and statistical power rates of Logistic Regression, Lord's Chi-Square, and SIBTEST techniques change for sample size (250, 500, 750, 1000), DIF magnitude $b(0.25, 0.50, 0.75, 1.00)$, and Number of groups (2, 3)?
- For non-uniform DIF, how do the Type I error and statistical power rates of Logistic Regression, Lord's Chi-Square, and SIBTEST techniques change for sample size (250, 500, 750, 1000), DIF magnitude $a(0.25, 0.50, 0.75, 1.00)$, and Number of groups (2, 3)?

Method

Data generation was performed using the two-parameter logistic (2PL) model (Lord, 1980). For the reference group (A), a parameters were generated randomly from the range [0.5, 1.5], and b parameters were generated from the range [-3, 3]. Ability distributions (θ) were randomly sampled from the standard normal distribution.

Within the scope of the research, sample size, DIF magnitude, and number of groups were manipulated. Four different conditions were determined for sample size ($N = 250, 500, 750, 1000$), and data were generated such that the sizes of the reference and focal group/groups were equal. Furthermore, four different conditions were determined for DIF magnitude ($DMF = 0.25, 0.50, 0.75, 1.00$), and the specified DIF magnitudes were added only to the difficulty and only to the discrimination parameters of the item identified as having DIF. Thus, 3200 conditions ($4 \text{ sample sizes} \times 4 \text{ DIF magnitudes} \times 2 \text{ number of groups} \times 100 \text{ replications}$) were simulated.

Logistic Regression, Lord's Chi-Square, and SIBTEST techniques were considered within the scope of the research. In the Logistic Regression technique, the total score and group variable were included in the model for uniform DIF detection, while the total score, group variable, and interaction term were included for non-uniform DIF detection (Swaminathan & Rogers, 1990). Binary logistic regression was used for two groups, and multinomial logistic regression (LRT) was used for multiple groups (Magis et al., 2010). In Lord's Chi-Square technique, based on 1PL and 2PL models, both uniform and



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

non-uniform DIF were detected for binary and multiple groups (Kim et al., 1995; Lord, 1980). In the SIBTEST technique, analyses were performed using the "udif" option for uniform DIF detection and the "nudif" option for non-uniform DIF detection (Chalmers & Zheng, 2023; Shealy & Stout, 1993).

The statistical power and Type I error rates obtained as a result of the simulation were analyzed using ANOVA. Method, number of groups (G), sample size (N), and DIF magnitude (DMF) were used as independent variables. Eta-squared (η^2) and partial eta-squared (partial η^2) values were reported as effect sizes (Cohen, 1988). A 5% significance level was considered in all analyses. Additionally, the performance of the methods was visualized with line graphs. During the data generation and analysis process, the difR 5.0, ltm 1.1-1, dplyr 1.1.4, ggplot2 3.5.0, and effectsize 1.0.1 packages in R software were used.

Expected/Temporary Results

The results demonstrated a clear positive relationship between statistical power and both sample size (N) and DIF magnitude (DMF). The influence of the number of groups, however, was more complex, affecting the three techniques differently.

For uniform DIF, the power curves for Logistic Regression and Lord's method were remarkably similar, especially at $DMF \geq .50$ and $N \geq 500$. In two-group analyses, SIBTEST performed nearly identically under these conditions. All methods approached their maximum power at a DMF of 1.00. A minor power reduction was noted in three-group designs, though the general patterns held.

A more distinct performance hierarchy emerged for non-uniform DIF. Logistic Regression consistently achieved the highest power, followed by Lord's method. SIBTEST showed weaker performance, particularly at lower DMF levels ($\leq .50$). Although larger sample sizes improved its results, a performance gap often remained. In the high DMF range (.75–1.00), all techniques reached a power band of 0.8–1.0, but SIBTEST's convergence was slower in three-group scenarios.

In summary, with equal group sizes, Logistic Regression was the most robust performer, Lord's method was consistently reliable, and SIBTEST exhibited variability, particularly with non-uniform DIF. Critically, at the smallest sample size ($N=250$), all methods displayed low power.

Keywords: differential item functioning, item bias, Monte Carlo Simulation, statistical power, type I error

References

Camilli, G., & Shepard, L. A. (1994). Methods for identifying biased test items. Sage Publications.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Chalmers, R. P., & Zheng, G. (2023). Multi-group generalizations of SIBTEST and crossing-SIBTEST. *Applied Measurement in Education*, 36(2), 171-191.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kim, S. H., Cohen, A. S., & Park, T. H. (1995). Detection of differential item functioning in multiple groups. *Journal of Educational Measurement*, 32(3), 261–276. doi: 10.1111/j.1745-3984.1995.tb00466.x

Kim, H., & Jang, E. E. (2025). Differential Item Functioning Due to Cultural Familiarity on a Large-Scale Reading Test: Does the Length of Residence Matter? *Language Assessment Quarterly*, 22(1), 77–99. <https://doi.org/10.1080/15434303.2025.2455196>

Magis, D., Béland, S., Tuerlinckx, F., & De Boeck, P. (2010). A general framework and an R package for the detection of dichotomous differential item functioning. *Behavior Research Methods*, 42(3), 847-862.

Magis, D., Béland, S., Tuerlinckx, F., & De Boeck, P. (2010). A general framework and an R package for the detection of dichotomous differential item functioning. *Behavior Research Methods*, 42(3), 847-862. doi: 10.3758/BRM.42.3.847

Magis, D., Raîche, G., Béland, S., & Gérard, P. (2011). A generalized logistic regression procedure to detect differential item functioning among multiple groups. *International Journal of Testing*, 11(4), 365-386. doi: 10.1080/15305058.2011.602810

Mellenbergh, G. J. (1982). Contingency table models for assessing item bias. *Journal of Educational Statistics*, 7(2), 105–118. doi: 10.3102/10769986007002105

Osterlind, S. J., & Everson, H. T. (2009). *Differential item functioning* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Millsap, R. E., & Everson, H. T. (1993). Methodology review: Statistical approaches for assessing measurement bias. *Applied Psychological Measurement*, 17(4), 297-334. doi: 10.1177/014662169301700401

Penfield, R. D. (2001). Assessing differential item functioning across multiple groups: A comparison of three Mantel-Haenszel procedures. *Applied Measurement in Education*, 14(3), 235-259. doi: 10.1207/S15324818AME1403_3



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Penfield, R. D., & Camilli, G. (2007). Differential item functioning and item bias. C. R. Rao, and S. Sinharay (Eds.). Handbook of statistics (Vol. 26, pp. 125-167). Amsterdam, Netherlands: Elsevier.

Shealy, R., & Stout, W. (1993). A model-based standardization approach that separates true bias/DIF from group ability differences and detects test bias/DTF as well as item bias/DIF. *Psychometrika*, 58(2), 159-194.

Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1990). Detecting differential item functioning using logistic regression procedures. *Journal of Educational Measurement*, 27(4), 361-370.

Zumbo, B. D. (2007). Three generations of differential item functioning (DIF) analyses: Considering where it has been, where it is now, and where it is going. *Language Assessment Quarterly*, 4(2), 223-233.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

0-12 Aylık Bebeklerin Duyusal Gelişim Düzeylerini Değerlendirmeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: Bebekler İçin Duyusal Gelişim Değerlendirme Bataryası (BİDGGDB)

Ayşe Dilşad Atalar ¹ & Belma Tuğrul ²

¹ Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, İstanbul Aydın Üniversitesi

² İstanbul Aydın Üniversitesi

Problem Durumu

Erken çocukluk döneminde duyular, bireyin çevresiyle ilk etkileşimini kurmasını sağlayan temel aracı sistemlerdir. Duyusal gelişim anne karnında başlayan ve doğumdan sonra çevresel deneyimlerle hızla ilerleyen nörolojik bir süreçtir. Bu süreç, anlamlı davranışların oluşması ve çevresel öğrenmenin temellerinin atılması açısından kritik öneme sahiptir. Özellikle bebeklik dönemi, duyusal sistemlerin hızla olgunlaştığı, aynı zamanda çevresel desteğin en fazla gereksinim duyulduğu dönemdir. Bebeklerin duyusal gelişimlerinin desteklenmesinin yanı sıra, gelişim ve duyusal gelişim düzeylerinin ölçülmesi, erken müdahale açısından büyük önem taşımaktadır. Erken dönemde yapılan değerlendirmeler, gelişimsel gecikme ve bozuklukların tespitini kolaylaştırarak uygun müdahalelerin zamanında uygulanmasını sağlar. Özellikle risk grubundaki bebeklerde yapılan duyusal değerlendirmeler, ilerleyen dönemlerde ortaya çıkabilecek nörogelişimsel sorunların erken fark edilmesine olanak tanır. Böylece çocukların gelişimsel risklerden etkilenme olasılığı azalır. Düzenli gelişimsel değerlendirmeler, çocukların bireysel ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun eğitim programlarının hazırlanması ve ebeveynlerle eğitimcilere yönlendirici bilgi sunulması açısından da kritik bir işlev görür (Ayres, 2020; Blackwell vd., 2020; Işıkoğlu Erdoğan & Canbeldek, 2017; Kahraman, Ceylan & Korkmaz, 2016).

Alan yazın incelendiğinde gerek dünyada gerekse Türkiye’de bebeklerin duyusal gelişimlerinin ölçülmesi, değerlendirilmesi ve bu gelişimi destekleyen programların oluşturulmasına yönelik çalışmaların ağırlıklı olarak özel gereksinimli ya da risk grubundaki bebeklere odaklandığı görülmektedir (Bart vd., 2011; Wickremasinghe vd., 2013; Chorna vd., 2014; Cabral vd., 2015; Croizer vd., 2016; Çelik vd., 2018; Yurteri Tiryaki, 2018; Akgündüz ve Aksoy, 2020; Arı, 2023). Normal gelişim gösteren bebeklerle yürütülen çalışmaların sınırlı olduğu, bu durumun alanyazında önemli bir boşluğa işaret ettiği belirlenmiştir. Mevcut çalışmalarda genellikle “Duyu Profili Testi”, “Duyusal İşlev Testi”, “Bayley Bebek ve Yürümeye Başlayan Çocuk Gelişimi Ölçekleri III”,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

“Bebek/Küçük Çocuklarda Duyu Profili” ve “Denver II Gelişimsel Tarama Testi” gibi araçların kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu ölçme araçlarının kültürel faktörleri yeterince yansıtmadığı ve daha çok fizyoterapi veya ergoterapi uygulamalarına yönelik geliştirildiği dikkat çekmektedir (Ayres, 2020; Blackwell vd., 2020). Bu nedenle, çocuk gelişimi alanında kültürel bağlama uygun, normal gelişim gösteren bebeklerin duysal gelişim düzeylerini bütüncül biçimde değerlendirebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırma, söz konusu boşluğu doldurmak üzere tasarlanmıştır. Araştırmanın temel amacı, 0–12 aylık bebeklerin duysal gelişim düzeylerini ölçmek ve değerlendirmek için kullanılabilecek Bebekler İçin Duyusal Gelişim Değerlendirme Bataryası (BİDGDB)’ni geliştirmek, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yürütmektir. Bu ölçeğin geliştirilmesiyle; bebeklerin görme, işitme, koku-tat/oral duysal, dokunma (taktıl)-pozisyon ve hareket-denge (vestibüler) alanlarındaki duysal performanslarının bütüncül biçimde değerlendirilebilmesi amaçlanmıştır.

BİDGDB’ nin geliştirilmesi, hem erken çocukluk eğitimi alanındaki ölçme araçlarına önemli bir katkı sunmakta hem de erken müdahale programlarının bilimsel temellere dayandırılmasına olanak sağlamaktadır.

Yöntem

Araştırma, karma yöntem yaklaşımlarından açıklayıcı sıralı desen kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmanın ölçek geliştirme aşamasında nicel verilerden yararlanılmış, elde edilen bulguların yorumlanmasında nitel verilerle destekleyici analizler yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirildiği 0–12 aylık bebeklerden oluşmuştur. Katılımcılar, gelişimsel olarak tipik seyir gösteren ve araştırmaya gönüllü olarak katılan bebeklerden seçilmiştir.

BİDGDB’ nin geliştirilme süreci, alan yazın taraması, uzman görüşleri ve bebek gözlemlerine dayalı madde havuzu oluşturulmasıyla başlamıştır. Başlangıçta Ölçekte 67 madde yer almış, bu maddeler 5 temel alan ve 14 alt boyutta toplanmıştır:

- Görme Alanı: Görsel dikkat/odaklanma, görsel etkileşim, görsel hassasiyet (12 madde)
- İşitme Alanı: İşitsel dikkat, işitsel etkileşim, işitsel hassasiyet (13 madde)
- Koku-Tat/Oral Duyusal Alanı: Koku farkındalığı, tat farkındalığı (6 madde)
- Dokunma–Pozisyon ve Denge (Vestibüler) Alanı: Duyu motor dikkat, duyu motor hassasiyet, alışılmamış tepkiler, öz düzenleme (26 madde)
- Genel Süreçler: Duygu düzenleme/ regülasyon, sosyalleşme (8 madde)



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Madde kapsam geçerliği 10 uzmanın görüşüyle değerlendirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında oluşturulan ölçek küçük bir grup üzerinde denenmiş, gerekli düzenlemeler tamamlanmıştır. Yapı geçerliğini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmış ve alt ölçeklerde .83 ile .94 arasında değerler elde edilmiştir.

Bu bulgular, BİDGDB' nin 0–12 aylık bebeklerin duysal gelişim düzeylerini geçerli ve güvenilir biçimde değerlendirebildiğini göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, ölçek geliştirme sürecinin başlangıcında yapılan ilgili alan yazın incelemesinin ardından oluşturulan ve uzman görüşleri ile görünüş geçerliliği analiz edilen ölçek maddeleri, pilot uygulamanın ardından son haline getirilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları, Bebekler İçin Duyusal Gelişim Değerlendirme Bataryası (BİDGDB)'nın psikometrik özelliklerinin güçlü olduğunu ortaya koymuştur. Ölçek, bebeklerin görsel, işitsel, koku-tat/oral, dokunsal, vestibüler ve genel süreçler alanlarındaki duysal gelişim düzeyleri hakkında bütüncül bilgi sağlamaktadır.

Bu çalışmayla erken çocukluk döneminde kullanılabilecek, geçerli, güvenilir ve kapsamlı bir ölçme aracı geliştirilmiştir. BİDGDB, hem akademik araştırmalarda hem de erken müdahale, gelişimsel izlem ve ebeveyn eğitim programlarında kullanılabilecek niteliktedir.

Sonuç olarak, ölçek erken dönemde duysal gelişim izlemine yönelik literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmakta ve erken çocukluk eğitimi alanına yenilikçi bir katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: bebeklik dönemi, duysal gelişim, ölçek geliştirme, geçerlik, güvenilirlik

Kaynakça

Akagündüz, D., & Aksoy, A. B. (2020). “Duyu Eğitimi Programı’nın Korunma Ve Bakım Altındaki Bebeklerin Motor Gelişimine Etkisinin İncelenmesi”, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(1), Ss. 133-144.

Ari, M. (2023). “Covid-19 Pandemi Döneminde Sezaryen Doğum Ve Normal Doğumla Olan Çocukların Duyusal Fonksiyonlarının Değerlendirilmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ayres, A. J. (2020). Sensory Integration And The Child. Western Psychological Services.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bart, O., Shayevits, S., Gabis, L.V., Morag, I. (2011). “Prediction Of Participation And Sensory Modulation Of Late Preterm Infants At 12 Months: A Prospective Study”, *Research In Developmental Disabilities*, 32(6), Ss. 2732-2738.

Blackwell, A., Yeung, E., & Greenough, W. (2020). “Early Sensory Experiences And Cognitive Development”, *Journal Of Child Psychology*, 45(3), 289-305.

Cabral, T. I., Da Silva, L. G. P., Tudella, E., & Martinez, C. M. S. (2015). “Motor Development And Sensory Processing: A Comparative Study Between Preterm And Term Infants”, *Research In Developmental Disabilities*, 36, 102-107.

Chorna, O., Solomon, J. E., Slaughter, J. C., Stark, A. R., & Maitre, N. L. (2014). “Abnormal Sensory Reactivity In Preterm Infants During The First Year Correlates With Adverse Neurodevelopmental Outcomes At 2 Years Of Age”, *Archives Of Disease In Childhood-Fetal And Neonatal Edition*, 99(6), 475-479.

Crozier Sc, Goodson Jz, Mackay Ml., Synnes Ar, Grunau Re, Miller Sp, Zwicker Jg (2016). “Sensory Processing Patterns In Children Born Very Preterm”, *American Journal Of Occupational Therapy*, 70(1): 1-7.

Çelik, H. İ., Elbasan, B., Gücüyener, K., Kayihan, H., Huri, M. (2018). “Preterm Ve Term Bebeklerde Duyusal İşleme Becerisinin İncelenmesi”, *Türk Fizyoterapi Ve Rehabilitasyon Dergisi*, 29 (2), 31-36.

İşikoglu Erdoğan, N., & Canbeldek, M. (2017). “Erken Çocukluk Eğitiminde Ölçme Ve Değerlendirme”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Kahraman, Ö. G., Ceylan, Ş., & Korkmaz, E. (2016). “0-3 Yaş Arası Çocukların Gelişimsel Değerlendirmelerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 60-69.

Wickremasinghe A C, Rogers E E, Johnson B C, Shen A, Barkovich A J, Marco E J (2013). “Children Born Prematurely Have Atypical Sensory Profiles”. *Journal Of Perinatology*, 33(8): 631-635.

Yurteri Tiryaki, A. (2018). “Duyusal Destek Programının Prematüre Ve Düşük Doğum Ağırlıklı Bebeklerin Farklı Alanlardaki Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi”, (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin “Yapay Zeka” Kavramına İlişkin Algılarının İncelenmesi: Bir Metafor Çalışması

Didem Karakaya Cirit

Fen Bilgisi Eğitimi, Munzur Üniversitesi

Problem Durumu

Teknolojik gelişmeler son yıllarda hızlı bir şekilde gerçekleşmekte ve her alana nüfuz etmektedir. Bunun da birçok alanda önemli ölçüde etkilerini görmekteyiz. Örneğin, yapay zekâ ya da robotik alandaki gelişmeler insan zekasını gerektiren işleri otomatikleştirerek insan yaşamını önemli ölçüde iyileştirmektedir. Yapay zekâ, algoritmalar aracılığıyla görüntü tanıma, dil işleme, otonom sürüş ve sağlık hizmetleri gibi alanlardaki süreci kolaylaştırmaktadır (Oettinger, 2020). Eğitim alanında yapay zekâ, kişiselleştirilmiş öğrenme yolları, etkileşimli konuşma ortamları, otomatik çeviri hizmetleri, oyunlaştırma ve derinlemesine öğrenme gibi özellikleri ortaya çıkarmıştır (Akkaya ve Şengül, 2023). Metaforlar, birbirinden bağımsız gibi düşünülen olgular arasında köprü oluşturmayı sağlar (Radman, 1997). Dünyayı kendi deneyimlerimizle kolaylıkla ifade etmemize yardımcı olur (Levitt, Korman ve Angus, 2010). Metaforlar, birçok kişi için yeni bir kavram olan yapay zekanın zihinsel modellerini nitel olarak değerlendirmek için kullanılmıştır (Demir ve Güraksin 2022; Marx, Leonhardt ve Bergner 2023). Örneğin, öğrenciler yapay zekayı öğretmenler veya asistanlar gibi insan varlıklarıyla karşılaştırdıklarında, yapay zekanın belirli işlevlerini ve sınırlamalarını fark edebilirler (Aydın, Duman, Bertiz ve Birişçi, 2022). Mevcut ancak hala sınırlı sayıdaki araştırma, metafor çıkarma prosedürlerini kullanarak farklı popülasyonlardaki yapay zeka metaforlarını incelemektedir. Çinli lisans öğrencilerinden oluşan bir örnekleme, Xu, Zhang, Yu, Ding ve Wu (2024), kontrol edilemeyen bilinmeyen, yardımcıları ve gelişmiş algoritmaları yaygın metaforlar olarak belirlemiştir (Xu vd. 2024). Türk öğrenci örneklemiyle yapılan başka bir çalışmada ise, örneğin insan, yardımcı veya büyüyen filiz gibi kavramsallaştırmalar bulmuştur (Aydın, vd., 2022).

Öğrencilere ve öğretmenlere yapay zekâ eğitim ve öğretim sürecinde destek olabilir. Öğrenciler için düşünüldüğünde öğrenme sürecinde yararlanabilir. Bir öğretmen için düşünüldüğünde ise; dersin planlanmasından, içeriğin sunulmasına ya da sınıfta yönetimi sağlamak gibi birçok farklı işlev için kullanılabilir. Çünkü, Lim (2024), eğitimde yapay zekâ kullanımında hizmet öncesi öğretmenlerin metaforlarını araştırdığı çalışmasında olumlu ve olumsuz metaforik kavramlar kategorize etmiştir. Bundan dolayı okulöncesi dönemden itibaren tüm eğitim kademeleri eğitimde yapay zeka kullanımı için önem arz etmektedir. Dolayısıyla eğitim alanında okulöncesi kademede yer alan çocuk gelişimi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

öğrencileri de kilit rol oynamaktadır. Literatürde ulaşılabilen kaynaklarda sınırlı araştırma olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın amacı, çocuk gelişimi programı öğrencilerinin yapay zeka kavramına ilişkin algılarını belirlemektir. Bu çalışma da metaforlar da öğrencilerin yapay zekaya ilişkin algılarının belirlenmesi için tercih edilmiştir.

Yöntem

Yöntem: Çocuk gelişimi öğrencilerinin yapay zekaya ilişkin metaforik algılarının belirlendiği bu çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji araştırmasıdır. İnsanların deneyim, tecrübe ve algılarının incelenmesi çalışması fenomenoloji olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2013).

Veri Toplama Aracı: Veri toplama aracı olarak metaforların kullanılması katılımcıların algılama şekillerine derinlemesine incelemek için kullanılmaktadır (Güneş ve Fırat, 2016).

Çalışma Grubu: Çalışma grubunu, Munzur Üniversitesi, Çemişgezek Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi programı öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan tüm öğrenciler kız olup toplam 35 öğrenci katılmıştır.

Verilerin Toplanması: Çalışmaya katılan öğrencilerin yapay zeka kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemek için “Yapay zeka..... gibidir. Çünkü..... “ sorusunu içeren form ve öğrencilerin demografik özellikleriyle ilgili kapalı uçlu soruların yer aldığı bir form kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilmiş ve cevapların sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ifade edilmiştir.

Verilerin Analizi: Öğrencilerin yapay zeka kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar belirlendikten sonra kodlama yapılmıştır. Benzer kodlara sahip olan metaforlar aynı kategori altında gruplanarak çeşitli temalar altında toplanmıştır. Veriler çözümlenirken, adlandırma ve eleme, metaforları derleme, kategori oluşturma, geçerlik ve güvenilirlik sağlama, frekans hesaplama ve metaforların yorumlama aşamaları dikkate alınmıştır. Adlandırma ve eleme kısmında; öğrencilerin doldurduğu formlar incelenip geçici bir liste oluşturulmuş ve metaforun kaynağı ve konusu arasındaki ilişki ele alınmıştır. Kategori oluşturma kısmında; öğrencilerin oluşturduğu metaforlar ortak özellikleri açısından incelenmiştir. Benzer temaları kapsayan metaforlar ile kategoriler oluşturulmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik kısmında; çalışmada geçerlik için veriler kodlanmış ve kategorilere ayrılmıştır. Bu süreçte yanıtlarla ilişkili cümleler çözümlenmiştir. Veri çözümleri sonucu alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Çalışmanın analizleri halen devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, çocuk gelişimi programı öğrencilerinin yapay zeka kavramına ilişkin algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu algı metaforlar aracılığıyla belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

önemli bir bulgu olarak tüm öğrencilerin daha önce en az bir yapay zeka aracını kullandığı ifade edilebilir. Ayrıca çalışmanın analizi halen devam etmektedir. Bazı geçici bulgulara göre; yapay zekayla ilgili farklı metaforlar oluşturulduğu fakat analizin halen devam ettiği söylenebilir. Ayrıca iki öğrencinin yapay zekayı hiçbir metaforla açıklayamadığı görülmektedir. Öğrencilerin yapay zekayla ilgili olumlu ve olumsuz metaforlarının olduğu da söylenebilir. Geçici sonuçlara göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin yapay zeka algılarının gelişmesi için ve farkındalıklarının artırılması için yapay zekaya yönelik atölyelerin yaygınlaştırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: yapay zeka, çocuk gelişimi, metafor

Kaynakça

Akkaya, N., & Şengül, L. (2023). Sohbet Robotları (Chatbots) ve Yabancı Dil Eğitimi. Dokuz Eylül Üniver- sitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 2023(58), 2988–2999. [https:// doi. org/ 10. 53444/ deube fd. 13407 81](https://doi.org/10.53444/deubefd.1340781)

Aydın, S., Duman, E., Bertiz, Y. & Birişçi, S. (2022). Investigation of the effects of computer-aided animations on conceptual understanding through metaphors: An example of artificial intelligence. Journal of Educational Technology & Online Learning, 5(4), 1140-1159.

Creswell, J.W. (2013). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 4th Edition, SAGE Publications.

Demir, K., & Güraksın, G. E. (2022). Determining middle school students' perceptions of the concept of artificial intelligence: A metaphor analysis. Participatory Educational Research, 9(2), 297-312.

Güneş, A., & Fırat, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmede metafor analizi araştırmaları. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 2(3), 115-129. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/34059/377003>

Levitt, H., Korman, Y., & Angus, L. (2010). A metaphor analysis in treatments of depression: Metaphor as a marker of change. Counselling Psychology Quarterly, 13(1), 23-35

Lim, E. M. (2024). Metaphor analysis on pre-service early childhood teachers' conception of AI (Artificial Intelligence) education for young children. Thinking Skills and Creativity, 51, 101455.

Marx, E., Leonhardt, T., & Bergner, N. (2023). Secondary school students' mental models and attitudes regarding artificial intelligence-A scoping review. Computers and Education: Artificial Intelligence, 5, 100169.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Oettinger, M. (2020). Data Science: Eine praxisorientierte Einführung im Umfeld von Machine Learning, künstlicher Intelligenz und Big Data-2., erweiterte Auflage, 1. Auflage. ed. tredition. Retrieved from: [https:// books. google. com. tr/ books? id= WCV8z QEACA AJ](https://books.google.com.tr/books?id=WCV8zQEACA AJ)

Radman, Z. (1997). Metaphors: Figures of the mind. Kluwer Academic Publishers

Xu, L., Zhang, Y., Yu, F., Ding, X., & Wu, J. (2024). Folk beliefs of artificial intelligence and robots. International Journal of Social Robotics, 16(3), 429-446.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yayınlanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Canan Uzun

Eğitim Bilimleri-Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Samsun Ondokuzmayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde dijital dönüşüm, küresel rekabet, yapay zekâ uygulamaları ve bilgi toplumunun gereksinimleri, eğitim sistemlerine yeni beceri alanları entegre edilmesini zorunlu kılmaktadır. “21. yüzyıl becerileri” kavramı, bireylerin sadece bilgiye dayanarak değil, analiz, eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği, dijital okuryazarlık, yaratıcılık gibi üst düzey becerilerle donatılmasını ifade eder. Bu bağlamda, eğitim bilimleri alanında yapılan tez çalışmaları, 21. yüzyıl becerilerinin öğretim süreçlerine nasıl yansıtıldığını, hangi koşullarda desteklendiğini ve beklentilerle uygulamalar arasındaki boşlukları ortaya koyabilir.

Ulusal Tez Merkezi’nde yayın izni bulunan bazı çalışmalar, bu alanda yapılan araştırmalara ışık tutmaktadır. Türkiye’de fen eğitimi alanında da 2015 sonrası yüksek lisans ve doktora tezlerinde 21. yüzyıl becerileri konusu ele alınmaya başlanmıştır (Kaya, 2025).

Buna karşın, alandaki tezlerin sayısal dağılımı, inceleme kapsamı ve odaklandığı değişkenler oldukça sınırlıdır. Örneğin, mevcut tezlerin çoğu öğretmen adayları ya da sınıf öğretmenleri bağlamında sınırlandırılmışken — örneğin, sınıf öğretmenlerinin öğrenen ve öğreten 21. yüzyıl becerilerinin incelendiği çeşitli yüksek lisans çalışmaları yer almaktadır (Poyraz & Yıldız, 2025)— bu çalışmalar genellikle betimleyici ya da korelasyonel modellerle sınırlı kalmaktadır. Ayrıca, farklı disiplinler (örneğin mühendislik, sağlık, sosyal bilimler vb.) için 21. yüzyıl becerileri bağlamında kapsamlı tez çalışmalarının sayısı azdır. Oysa günümüzün çok disiplinli dünyasında, her alanın kendi özgün ihtiyaçlarına göre 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu durum, alanda hem nicel hem nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı, disiplinler arası karşılaştırmalar yapan ve bağlamsal değişkenleri (örneğin bölge, kurum tipi, teknolojik donanım, öğretmenin pedagojik yeterlikleri) dikkate alan tez çalışmalarına ihtiyaç doğurur. Aynı zamanda, bu tez çalışmaları aracılığıyla hem kuramsal bir sentez yapılabilir hem de uygulama önerileri geliştirilebilir. Özetle, “21. yüzyıl ile ilgili yayınlanan tezlerin incelenmesi” başlıklı bir çalışmanın gerekliliği; alandaki dağınık ve sınırlı literatürü sistematik olarak toparlayarak, hangi tezlerin hangi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

bağlamlarda hangi becerilere odaklandığını ortaya koymak, yöntemsel boşlukları saptamak ve gelecekteki araştırmalara yön verecek öneriler sunmaktır.

Bu bağlamda temel araştırma problemi şöyle ifade edilebilir:

“Ulusal Tez Merkezi’nde yayın izni olan 21. yüzyıl becerileri odaklı doktora ve yüksek lisans tezleri incelendiğinde, bu tezlerin odaklandığı beceri türleri, ele aldıkları bağlamsal değişkenler, araştırma yöntemleri ve uygulama önerileri arasında nasıl bir dağılım vardır ve bu dağılım, eğitim alanındaki güncel ihtiyaçlarla ne ölçüde örtüşmektedir?”

Bu problemin alt soruları şöyle olabilir:

- Hangi yıllarda 21. yüzyıl becerileri konusunda tezler yoğunlaşmıştır?
- Hangi disiplinler ve eğitim kademeleri bu tezlerde daha çok ele alınmıştır?
- Tezlerde en çok hangi 21. yüzyıl becerileri (örneğin bilişsel, iletişim, iş birliği, dijital beceriler vs.) incelenmiştir?
- Araştırma yöntemleri (nicel, nitel, karma) ve veri toplama araçları açısından tezlerin dağılımı nasıldır?
- Mevcut tezlerin önerileri ile güncel eğitim ihtiyaçları arasında tutarlılık var mıdır?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Belgesel tarama veya inceleme olarak da adlandırılan doküman analizi, var olan kayıtların ve belgelerin incelenerek veri elde edilmesini ifade eder. Belirli bir amaç doğrultusunda kaynakların bulunmasını, okunmasını, not alınmasını ve değerlendirilmesi işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005). Yıldırım ve Şimşek (2013) bu süreci araştırılması gereken olgu veya olgular hakkındaki bilgi içeren materyallerin incelenmesi olarak tanımlamışlardır.

Bu çalışma Ulusal Tez Merkezinde 2015- 2025 yılları arasında yayınlanan izinli lisansüstü tezlerden eğitim ve öğretim konu başlığı altında bulunan 21. Yüzyıl becerileri ilgili tezleri kapsamaktadır. Araştırmaya konu olacak tezlerin seçiminde başlangıç tarihi olarak 2015 seçilmesi, 21. Yüzyıl Becerileri ile ilgili daha öncesinde çalışma yapılmamış olmasındandır. Çalışmaya dahil edilme kriterleri olarak Ulusal Tez Merkezinde yayınlanmış olmak ve tezin konu başlığında "21. Yüzyıl Beceri" veya "21. Yüzyıl Becerileri" ifadesinin yer alması olarak belirlenmiştir. Bu kriterler kapsamında çalışmaya 302 adet lisansüstü tez dahil edilmiştir.

Çalışmanın amacına uygun alt problemler olarak tezlerin yayın yılı, tez türü, üniversite türü, yayınlandığı bilim alanı, tez konusu, araştırma yöntemi, örneklem veya çalışma grubu sayısı ve cinsiyeti, kullanılan istatistiksel analiz yöntemleri ve örneklem grubunun meslek ya da sektör bilgisi



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

belirlenmiştir. Bu alt problemlere yönelik “Tez Kodlama Formu” oluşturulmuş ve bu form kullanılarak kodlama yapılmıştır. Doküman analizi sonucunda elde edilen veriler frekans ve yüzde değerleri içeren tablolar halinde sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın sonunda, Ulusal Tez Merkezi’nde yayın izni bulunan 21. yüzyıl becerileri konulu tezlerin büyük bölümünün, özellikle öğretmen adayları ve eğitim fakülteleri bağlamında yoğunlaştığı; buna karşın mühendislik, sağlık ve sosyal bilimler gibi farklı disiplinlerde yapılan çalışmaların sınırlı olduğu saptanması beklenmektedir. Ayrıca tezlerin çoğunun betimsel ve nicel yöntemlerle yürütüldüğü, karma ya da derinlemesine nitel analizlere daha az yer verildiği öngörülmektedir. Bulgular, 21. yüzyıl becerilerinin çoğunlukla “eleştirel düşünme”, “iletişim” ve “problem çözme” boyutlarında ele alındığını, ancak “dijital okuryazarlık” ve “yenilikçilik” gibi alanların yeterince temsil edilmediğini gösterebilir. Bu sonuçlar, Türkiye’de 21. yüzyıl becerileri konusundaki tez çalışmalarının belirli alanlarda yoğunlaştığını, disiplinler arası çeşitliliğin ve derinlemesine analizlerin artırılması gerektiğini ortaya koyarak, gelecek araştırmalar için yönlendirici nitelikte olacaktır.

Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl becerileri, nitel araştırma, doküman analizi

Kaynakça

- Çarkıt, E. (2019). Kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1503–1514.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15–29.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, E. (2025). Fen eğitimi alanında 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Akademik Arşiv. <https://earsiv.kmu.edu.tr/items/a1891506-c7c9-4df3-ba72-0fab9975c027>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170–189.
- Poyraz, H., & Yıldız, A. (2025). Sınıf öğretmenlerinin öğrenen ve öğreten 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 215–238. <https://dergipark.org.tr/en/pub/baebd/article/1620754>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Sak, R., Sak, İ. T. Ş., Şendil, Ç. Ö., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(1), 227–256.

Türel, Y. K., Şimşek, A., Şengül Vautier, C. G., Şimşek, E., & Kızıltepe, F. (2023). 21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

İlkokulda Yenilikçi Öğretim Uygulamaları: 2015–2025 Arası Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Nurhan Atalay ¹ & Zeynep Kılıç ²

¹ Temel Eğitim Bölümü, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

² Eğitim Fakültesi Temel Eğitim, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde teknolojik ilerlemeler hızlı değişimleri beraberinde getirmektedir. Bu ilerlemeler eğitim-öğretim programlarına yansımakta ve araştıran, sorgulayan, düşünme becerilerine sahip olan bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu bağlamda her eğitim kademesinde olduğu gibi ilkokul düzeyinde de öğretim, sadece bilgiyi aktarmak değil; problem çözme, yaratıcılık, iş birliği, dijital okuryazarlık ve öz düzenleme gibi 21. yüzyıl becerilerinin kazandırıldığı bir süreç olarak yeniden tanımlanmaktadır. Bu süreçte istenilen öğrenme çıktılarına ulaşabilmek için yenilikçi eğitim uygulamalarının etkili bir biçimde öğrenme öğretme sürecinde kullanılması beklenmektedir.

Yenilikçi eğitim uygulamaları, gelişen teknoloji ile birlikte eğitim ve öğretim alanına entegre edilen birçok "Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT)" ve elektronik tabanlı çözümler ile disiplinler arası çalışmaların artması sonucu, farklı disiplinlerden çeşitli gruplara veya çok dilli eğitim uygulamalarını kapsayan geniş bir kavramdır (Avedu, 2022, akt. Kurupınar vd., 2024). Yenilikçi öğretim uygulamaları yalnızca yeni teknolojilerin eğitim ortamlarına entegrasyonunu değil, aynı zamanda öğrencilerin aktif katılımını, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini destekleyen pedagojik yaklaşımları da içermektedir (Bergmann & Sams, 2012; Mishra & Koehler, 2006). Yenilikçi öğretim uygulamalarının (STEM/STEAM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) etkinlikleri, ters-yüz öğretim modeli, proje tabanlı öğrenme, dijital hikâye, artırılmış gerçeklik, yapay zekâ destekli öğretim, Web 2.0 araçları, Maker Eğitimi, robotik ve kodlama uygulamaları, animasyon, simülasyon, oyun temelli öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme, argümantasyon temelli öğrenme, vb.) her eğitim kademesinde olduğu gibi ilkokul düzeyinde de etkili bir biçimde kullanılması beklenmektedir.

Bu kapsamda yapılan araştırmalarda çoğu zaman tek bir yenilikçi uygulamaya odaklanırken karşılaştırmalı ve kapsamlı analiz ortaya konulan çalışmalar oldukça sınırlıdır. İlkokulda kullanılan yenilikçi uygulamaların ortaya konulması, öğretmenlere bu uygulamalar hakkında bilgi sağlarken araştırmacılara da yapacakları araştırmalar için yol gösterici olacaktır. Bu nedenle literatürün sistematik olarak taranması ve eksiklerin ve eğilimlerin ortaya konulması gerekmektedir. Bu amaç



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

doğrultusunda yayımlanan tezlerin; yayımlandığı yıla, tezin türüne, çalışmanın yöntemine ve modeline-desenine, veri toplama aracına, çalışma grubuna, çalışmanın yapıldığı üniversiteye ayrıca tezlerde kullanılan yenilikçi öğretim uygulaması, konular ve ders dağılımı analiz edilip tezlerden elde edilen sonuçlara göre yenilikçi uygulamaların öğretim sürecine getirdiği olumlu ve olumsuz sonuçları ve sınırlılıkları ortaya konulacaktır.

Yöntem

Araştırmada ilkokul bağlamında 2015-2025 yılları arasında yenilikçi öğretim uygulamaları üzerine yapılan çalışmaları belli ölçütlere göre incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki alt amaçlara yer verilmiştir:

- Araştırma kapsamında incelenen tezlerin,
 - Tez türüne,
 - Yıllara,
 - Yöntemine,
 - Veri kaynağına (Evren, örneklem, çalışma grubu, katılımcı)
 - Veri toplama araçlarına,
 - Veri analiz tekniklerine ilişkin dağılımı nasıldır?
- Araştırma kapsamında incelenen tezlerin,
 - Konularına,
 - Alanlarına,
 - Öğrenim düzeyine ilişkin dağılımı nasıldır?
- Araştırma kapsamında incelenen tezlerde karşılaşılan sorunlar nelerdir?

Yukarıdaki amaç ve alt amaçlara göre, araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmaya konu alınana tezler; betimsel özellikler (yıl, lisansüstü tez, yöntem, veri toplama kaynakları ve aracı, analiz) ve içerik (konu, karşılaşılan sorunlar ve sonuç) bağlamında incelenecektir. Doküman incelemesi, hali hazırda var olan belge, veri kaynağı ve kayıtların sistemli bir biçimde incelenmesidir (Best, 1959’dan aktaran Karasar, 2018). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı dokümanların analizini kapsar. Tarihçilerin, antropologların ve dilbilimcilerin kullandığı bir yöntem olarak bilinse de sosyologların ve psikologların doküman incelemesinin gelişmesine öncülük ettiği görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma kapsamında ilkokul düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ve bu sınıf düzeylerini kapsayan sınıf öğretmenleri ve öğretim programlarını içeren lisansüstü tezler doküman analizi kapsamında doküman olarak ele alınmıştır. Çalışmalar YÖK Tez merkezinde yayımlanan tezler arasından seçilmiştir. Araştırma kapsamına dâhil edilecek tezlerin belirlenmesinde Yükseköğretim



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi (UTM) veri tabanında yer alan detaylı aramadan yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında verileri toplamak için bazı adımlar izlenmiştir. Öncelikle araştırma amacına uygun olarak tezlerin hangi yıl aralığında yer alacağı belirlenmiştir. Alan yazın taraması yapıldıktan sonra yıl aralığının 2015-2025 olmasına karar verilmiştir. 2015-2025 yıl aralığının seçilmesinin nedenleri; yapılan alan yazın taramasında bu yıl aralığında yenilikçi öğretim uygulamalarının kullanılması ve son yıllarda Türkiye’de ilkökul öğretim programları üzerinde değişikliklerin sık yapılmış olmasıdır. Dokümanlardan elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2015-2025 yılları arasında ilkökul kademesinde yenilikçi öğretim uygulamalarını konu edinmiş olan lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu kapsamda ulusal tez merkezinde anahtar sözcükler kullanılarak araştırma tamamlanmıştır. İlkokul bağlamında anahtar sözcükler; STEM, STEAM, ters-yüz öğretim, proje tabanlı öğrenme, dijital hikâye (öykü), artırılmış gerçeklik, yapay zekâ destekli öğretim, Web 2.0 araçları, Maker Eğitimi, robotik ve kodlama uygulamaları, animasyon, simülasyon, oyun temelli öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme, argümantasyon temelli öğrenme olarak belirlenmiştir.

Yenilikçi uygulamaların ilkökul düzeyinde farklı derslerde de etkin biçimde kullanıldığı tezlerde düşünme becerilerine ve 21. yüzyıl becerilerine etkileri incelenmiştir. Yenilikçi öğretim uygulamalarının derslere, konulara dağılım ve diğer ölçütlere göre elde edilen sonuçlar daha sonra paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: yenilikçi öğretim uygulamaları, lisansüstü tezler, doküman analizi

Kaynakça

Bağcı, Ş. (2012). Sınıf Öğretmenliği lisansüstü tezlerinin karakteristik özellikleri: Tematik, metodolojik ve istatistiksel yönelimler. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. United States of America: International Society for Technology in Education

Karasar, N. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Yayınevi

Kurupınar, A., Kanmaz, T. ve Aktemur Gürlü, S. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin yenilikçi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13(1), 1-15, doi:10.33206/mjss.1296800



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Eğitimde İyi Örnekler-Deniz Ülkesi

Ersin Katfar ¹& Gözde Pınar Obalı ²

¹ Sınıf Öğretmenliği, Karataş Borsa İstanbul İlkokulu

² Sınıf Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Son yıllarda hızla artan plastik üretimi ve tüketimi, küresel çevre sorunları içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Plastik materyallerin dayanıklı, ucuz ve kolay üretilebilir olması, günlük yaşamda kullanımını yaygınlaştırmış; ancak bu durum beraberinde ciddi çevresel riskleri getirmiştir. Özellikle tek kullanımlık plastiklerin kontrolsüz biçimde doğaya bırakılması, geri dönüşüm oranlarının düşük olması ve atık yönetimindeki yetersizlikler, plastik kirliliğini hem kara hem de deniz ekosistemleri açısından kritik bir noktaya taşımıştır. Yapılan bilimsel araştırmalar, her yıl yaklaşık sekiz milyon ton plastiğin deniz ve okyanus ekosistemlerine karıştığını ortaya koymaktadır (Jambeck ve ark., 2015). Bu atıkların büyük bir bölümü deniz canlıları tarafından yiyecek zannedilerek tüketilmekte, bu durum canlı ölümleri, üreme bozuklukları ve ekolojik dengenin bozulması gibi ciddi sonuçlara yol açmaktadır.

Denizlerde biriken plastik atıklar yalnızca ekosistem üzerinde değil, insan sağlığı üzerinde de olumsuz etkilere sahiptir. Mikroplastiklerin deniz ürünleri yoluyla besin zincirine karışması, kimyasal kirleticilerin insan vücuduna geçişine neden olmaktadır. Dolayısıyla plastik kirliliği, çevresel olduğu kadar ekonomik ve toplumsal boyutlarıyla da ele alınması gereken küresel bir problemidir. Bu kapsamda bireylerin çevreye duyarlı davranışlar geliştirmesi, plastik tüketimini azaltması ve sürdürülebilir yaşam biçimlerini benimsemesi büyük önem taşımaktadır.

Ancak yapılan araştırmalar, öğrencilerin çevre bilinci düzeylerinin genellikle bilgi düzeyinde kaldığını, bu bilginin davranışa dönüşmesinde yetersizlikler bulunduğunu göstermektedir (Yılmaz ve ark., 2020). Çevre eğitiminin geleneksel öğretim yöntemleriyle sınırlandırılması, öğrencilerin çevresel sorunlara ilişkin deneyimsel öğrenme fırsatlarını azaltmakta ve çevreyle ilgili farkındalığın kalıcılığını sınırlamaktadır. Bu nedenle çevre bilincinin artırılması sürecinde öğrencilerin aktif katılımını sağlayan, yaparak-yaşayarak öğrenme yaklaşımını benimseyen, disiplinler arası ve proje temelli eğitim uygulamaları ön plana çıkmaktadır.

Bu noktada, Avrupa'daki öğretmen ve öğrencileri ortak çevre temaları etrafında bir araya getiren eTwinning platformu, çevre eğitiminin yenilikçi ve etkileşimli yöntemlerle desteklenmesine olanak



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

sunmaktadır. eTwinning projeleri, öğrencilerin çevre sorunlarını sadece teorik olarak değil, uygulamalı olarak da deneyimlemelerine imkân tanıyarak kalıcı öğrenme sağlamaktadır. Bu kapsamda geliştirilen “Denizlerdeki Plastik Atıkların Azaltılması ve Çevre Bilinci” konulu proje, öğrencilerin çevre sorunlarına karşı duyarlılık kazanmalarını, plastik tüketimini azaltma konusunda bilinçli davranışlar geliştirmelerini ve çevresel sorumluluk bilinci edinmelerini amaçlamaktadır.

Proje sürecinde öğrencilerin, deniz kirliliğine ilişkin gözlemler yapmaları, plastik atıkların zararlarını araştırmaları, geri dönüşüm temelli ürünler tasarlamaları ve farkındalık kampanyaları düzenlemeleri hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler hem bilimsel araştırma basamaklarını deneyimleyecek hem de toplumsal katkı sağlayan çevreci bireyler olarak yetişeceklerdir.

Sonuç olarak, bu çalışma ile öğrencilerin çevresel duyarlılık düzeylerinin artırılması, plastik kirliliği konusundaki bilgi, tutum ve davranış değişimlerinin desteklenmesi hedeflenmektedir. Bu yönüyle proje, eğitimde sürdürülebilirlik ve çevre bilincine yönelik iyi bir uygulama örneği sunmakta, çevre eğitiminin deneyimsel boyutunun önemini vurgulamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, eTwinning platformu kapsamında yürütülen “Denizlerdeki Plastik Atıkların Azaltılması ve Çevre Bilinci” adlı uluslararası projenin, öğrencilerin çevre bilinci ve sürdürülebilir davranış geliştirmeleri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Çalışmada, nitel ve uygulamalı veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin proje sürecinde kazandıkları deneyim, farkındalık ve becerileri bütüncül biçimde değerlendirmeyi sağlamıştır.

Proje ekibi, Türkiye ve Yunanistan’dan toplam 7 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcı grubunu, bu öğretmenlerin görev yaptığı iki okulda öğrenim gören 6–12 yaş aralığındaki 160 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve projeye gönüllü olarak dâhil olmuşlardır.

Veri toplama süreci üç aşamada yürütülmüştür: hazırlık, uygulama ve değerlendirme. Hazırlık aşamasında öğrencilerin proje sürecine hazırlanmasını sağlamak amacıyla genel bilgi aktarımı ve bilgilendirme etkinlikleri düzenlenmiştir. Uygulama aşamasında öğrenciler, plastik atıkların azaltılmasına yönelik farkındalık kampanyaları, dijital afiş ve video çalışmaları hazırlamış, geri dönüşüm malzemelerinden oyuncak ve sanat ürünleri tasarlamıştır. Ayrıca okul içi ve çevrimiçi ortamda bilgilendirme ve etkileşim etkinlikleri yürütülmüştür.

Değerlendirme aşamasında öğrencilerin proje sürecindeki öğrenme deneyimleri, öğretmen gözlem formları ve oluşturdukları ürün dosyaları üzerinden incelenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin iş birliği, yaratıcılık, çevresel farkındalık ve sorumluluk bilinci kazanmaları temel değerlendirme ölçütleri olmuştur.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Nitel veriler doküman inceleme ve gözlem yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Proje süreci boyunca elde edilen veriler, tematik olarak sınıflandırılmış ve öğrencilerin çevre bilinci kazanımlarına ilişkin örnekler belirlenmiştir.

Etik kurallar gözetilerek yürütülen araştırma, eTwinning temelli bu uygulamanın küçük yaş gruplarında çevre bilinci kazandırmada ve sürdürülebilir davranış geliştirmede etkili bir eğitim modeli sunduğunu ortaya koymuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, eTwinning kapsamında yürütülen “Denizlerdeki Plastik Atıkların Azaltılması ve Çevre Bilinci” projesinin, 6–12 yaş grubu öğrencilerde çevre bilinci ve sürdürülebilir davranış geliştirmeye etkisini değerlendirmiştir. Bulgular, öğrencilerin proje süresince çevreye karşı farkındalıklarının arttığını ve çevresel sorumluluk bilincinin güçlendiğini göstermektedir. Öğrenciler, farkındalık etkinliklerine katılarak çevre sorunlarını deneyimleyerek öğrenmişlerdir.

Proje, öğrencilerin iş birliği, yaratıcılık ve problem çözme becerilerini desteklemiş; çevresel davranışlarını günlük yaşamlarına taşımalarına imkân sağlamıştır. Sınıf ve ev ortamında plastik kullanımını azaltma, atıkları ayrıştırma ve çevre temizliği etkinliklerine katılım artmıştır.

Sonuç olarak, eTwinning temelli bu uygulama, küçük yaş gruplarında çevre bilinci kazandırmada ve sürdürülebilir davranış geliştirmede etkili bir eğitim modeli olarak öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: çevrekirliliği, çevrebilinci, denizkirliliği, eTwinning

Kaynakça

- Yılmaz, H., Demir, A., & Öztürk, M. (2020). İlkokul öğrencilerinde çevre bilinci ve sürdürülebilir davranışların geliştirilmesi: Deneysel bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 34(2), 45–60.
- Akpınar, E., & Karakuş, F. (2019). Çevre eğitimi ve erken yaşta farkındalık geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(213), 75–90.
- Erdem, S., & Koç, H. (2018). Okul öncesi dönemde çevre bilinci kazandırma yöntemleri. *Eğitim ve Bilim*, 43(192), 123–138.
- Kaya, B., & Çelik, T. (2021). Sürdürülebilirlik ve çevre eğitimi projelerinin öğrenci tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 55–70.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Özdemir, P. (2022). İlkokul öğrencilerinde çevresel sorumluluk bilincini geliştirme üzerine bir araştırma. Çağdaş Eğitim Dergisi, 47(2), 98–115.

UNESCO. (2017). Sürdürülebilir kalkınma için eğitim hedefleri: Öğrenme hedefleri. Paris: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Dijital Öğrenme Ekosistemine İlişkin Sistematik Bir Literatür İnceleme Çalışması

Erol Koçoğlu ¹, Ramazan Biçer ¹ & Kübra Melis Avcu ²

¹ Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İnönü Üniversitesi

² Sosyal Bilgiler Eğitimi, Fırat Üniversitesi

Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz yüzyıl; sanayileşme ve modernleşme devrimi, bilgi ekonomisi ve özellikle 4.0 teknoloji devrimindeki teknoloji patlaması, dünyayı düzenli ve sürekli bir değişime sürüklemektedir. Sadece ekonomik sektörler değil, hizmet sektörü de sürekli bir gelişim ve değişime maruz kalmaktadır. Eğitim de yaşanan gelişmelerden dolayı birçok zorlukla karşı karşıya olan sektörler arasında bulunuyor (Thuy, 2019). Teknolojik devrim, insan odaklı daha iyi bir gelecek yaratmak adına etkili teknolojiler geliştirme yolunda ilerlemektedir. Dijital öğrenmeye doğru evrilen bu devrim, öğrencilerin öğrenme performansını ve eğitimcilerin kapasitesini iyileştirerek öğretim, yönetim ve çalışma ortamının kalitesini artırıp eğitim kuruluşlarını etkin kılmaktadır (Abdulrahim ve Mabrouk, 2020).

Günümüz okulları, sınırsız bir sosyo-teknik alana entegre olmuş ve karmaşık bir öğrenme ekosistemi şeklinde çalışmaktadırlar (Geels, 2022). Çeşitli dijital oluşumlar ve dönüştürücü süreçler, ekosistem içinde bilgi, veri ve öğrenme akışları sağlarlar. Bu öğrenme ekosistemleri, akıllılık kavramı kullanılarak dijital olarak az çok olgun bir durumda tanımlanabilirler. Bu kavram, bir ekosistemin olgunluğu için kalite ölçütü olarak sistemik ve etken merkezli boyutları birleştiren bir yapıya sahiptir (Jeladze ve ark., 2017).

Günümüzün psikolojik ve pedagojik hedeflerini gerçekleştirmek ve uygun yöntemler geliştirmek için modern bilgi teknolojilerinin kullanımı her zamankinden daha önemli bir hale gelmiştir. Bu anlamda dijitalleşme hedeflerine ulaşmak için bir araç olarak hizmet edecek olan dijital bir ekosistemin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu anlamda bilgisayar biliminin, ustalığı zorunlu olan temel becerilerden biri haline geldiği ve matematik, kimya, biyoloji gibi alanların incelenmesiyle öneminin daha da arttığı ifade edilebilir. Böylece eğitim alanında "dijital pedagoji", "dijital okuryazarlık", "dijital yeterlilik" ve "dijital ekosistem" gibi kavramların ortaya çıktığı görülmektedir (Bellesova ve

ark., 2023). Dijitalleşmenin eğitime etkisi düşünüldüğünde, dijitalleşmenin hayatımızın önemli bir parçası haline gelmesiyle aslında dijital bir öğrenme ekosisteminin de oluştuğu ifade edilebilir.

Dijital öğrenme ekosistemi, temsilcilerinin katılımcı yönetimi ile iç ve dış varlıkların zamansal olarak en uygun yapı ve etkileşiminin sağlandığı, temsilcilerinin kendini gerçekleştirmesi için zorlu öğrenme ortamları yaratan, dış teknik-sosyal bağlamda aktif olarak gelişen bir yapıdır (Jeladze, 2017). Bir başka ifadeyle dijital öğrenme ekosistemi; kullanıcılar, aktörler veya topluluklar (öğretmenler, öğrenenler, eğitmenler vb.) ve dijital içerik (belgeler, resimler, videolar, araçlar vb.) gibi bazı biyotik bileşenleri ve ayrıca pedagojik teoriler, öğretme-öğrenme yöntemleri veya bazı teknolojiler dahil olmak üzere çevreyi oluşturan bazı abiyotik bileşenlerden oluşmaktadır (Kummanee ve ark., 2020). Dijital öğrenme ekosistemleri, insanların eğitimlerine her yerden, her zaman ve kişisel yollarla devam etmelerini sağlayarak kaliteli, etkili ve sürdürülebilir bir eğitim imkanı sunmaktadır (Pinto-Llorente & Izquierdo-Álvarez, 2024). Bu yapı, teknolojik araçların kullanımını, öğrenme deneyimini, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmedeki etkileşimini ve karşılaşılan sorunları değerlendirmek ve iyileştirmek için bir metodoloji olarak kullanılabilir (Reyna, 2011). Öğrenme ekosistemin temel olarak dört bileşenden oluşmaktadır: öğrenme topluluğu, öğrenme atmosferi, aktif öğrenme, öğretim ve öğrenme desteği (Nguyen ve ark., 2023).

Bu doğrultuda gerçekleştirilen çalışmanın amacı; dijital öğrenme ekosisteminin nasıl ve hangi konularda araştırıldığını ortaya koyarak genel bir değerlendirme yapmak, temel araştırma eğilimlerini ve literatürde öne çıkan temaları belirlemek ve gelecekteki çalışmalar için öneriler sunmaktır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- Dijital öğrenme ekosisteminin temel araştırma eğilimleri nelerdir?
- Dijital öğrenme ekosisteminde literatürde öne çıkan temalar nelerdir?
- Dijital öğrenme ekosistemi ile ilgili gelecekteki araştırmalar için hangi öneriler sunulabilir?

Yöntem

Dijital öğrenme ekosisteminin nasıl ve hangi konularda araştırıldığını ortaya koyarak genel bir değerlendirme yapılması amaçlanan bu çalışmada, sistematik bir inceleme yönteminden faydalanılmıştır. Kraus ve ark. (2020) yaptıkları araştırmalara dayanarak sistematik literatür incelemesini; mevcut bir literatürün, yüksek düzeyde nesnellikle arama, kalitesini değerlendirme ve sentezlemede şeffaf ve tekrarlanabilir bir metodolojinin izlendiği çalışmalar şeklinde tanımlamaktadırlar. Özbey ve İleritürk'e (2025) göre geleneksel literatür incelemelerinin aksine sistematik incelemeler, şeffaflığı garanti altına almak ve önyargıyı azaltmak için katı bir sürece bağlı olan çalışmalar şeklinde ifade edilmektedir. Sistematik inceleme yöntemi; iyi tanımlanmış dahil etme ve hariç tutma kriterleri, kalite değerlendirmesi ve sonuçlardan çıkarılan sentezi kapsamaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bir araştırma metodolojisi olarak literatür incelemeleri farklı alanlarda kavramsal, metodolojik ve tematik gelişime önemli oranda katkı sağlarlar. Daha önce yayımlanmış çalışmaların eleştirel değerlendirmeleri şeklinde gerçekleştirilen inceleme makalelerinde, bir alanla ilgili önceki çalışmaların bulgularını karşılaştırıp ilgili literatürün dikkatlice tanımlanması ve sentezlenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla inceleme makaleleri okuyuculara araştırma konusunun en gelişmiş halini sunarak araştırma boşluklarını belirlemeye yardımcı olur ve gelecekteki araştırma yollarını gösterir. Bir diğer ifadeyle, inceleme çalışmaları; literatürü bütünleştirir, önceki çalışmaları sentezler, bilgi boşluklarını belirler ve yeni teorik çerçeveler geliştirerek belirli bir araştırma teması hakkında bir dizi eleştirel tartışma sağlarlar. Özellikle sistematik incelemeler, birçok farklı disiplinde açıkça tanınan bir inceleme tabanlı araştırma türü olarak öne çıkmışlardır (Paul ve Criado, 2020).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın amacı; dijital öğrenme ekosisteminin nasıl ve hangi konularda araştırıldığını ortaya koyarak genel bir değerlendirme yapmak, temel araştırma eğilimlerini ve literatürde öne çıkan temaları belirlemek ve gelecekteki çalışmalar için öneriler sunmaktır. Bu nedenle alan yazında dijital öğrenme ekosistemiyle ilgili araştırmaların incelenerek analiz edilebilmesi için sistematik bir yaklaşımı benimsenmiştir.

Araştırmanın amacına uygun çalışmaları bulmak için 2014 ile 2025 yılları arasındaki çalışmaların yer aldığı ERIC, EBSCO ve Google Scholar gibi veri tabanlarında taramalar gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sistematik inceleme prosedürü, PRISMA akış diyagramı ile yönlendirilmiştir. Analizler, çalışmaya dahil edilmek üzere belirlenen ve kriterleri karşılayan 29 makaleden elde edilen verilerin incelenmesiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma soruları kapsamında elde edilen verilere göre; en fazla çalışma yapılan 2024 yılı olduğu ve son yıllarda yapılan çalışma sayısında artan bir ivmenin olduğu ifade edilebilir.

Araştırma konuyla ilgili önerilerle sonlandırılacaktır.

Anahtar Kelimeler: dijital öğrenme ekosistemi, dijital ekosistem, sistematik inceleme, eğitim, öğrenme

Kaynakça

Abdulrahim, H., & Mabrouk, F. (2020). COVID-19 and the digital transformation of Saudi Higher Education. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 291–17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1289975.pdf>(open in a new window)

Belessova, D., Ibashova, A., Bosova, L., & Shaimerdenova, G. (2023). Digital learning ecosystem: Current state, prospects, and hurdles. *Open Education Studies*, 5(1), 20220179.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Geels F. W. (2022). Technological Transitions as Evolutionary Reconfiguration Processes: a Multi-level Perspective and a Case-study, *Research policy*, 31.8, pp. 1257-1274.

Jeladze E., Pata K., Quaicoe J. S. (2017). Factors determining digital learning ecosystem smartness in schools. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, 35, 32–55.

Kraus, S., Breier, M. & Dasí-Rodríguez, S. The art of crafting a systematic literature review in entrepreneurship research. *Int Entrep Manag J* 16, 1023–1042 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11365-020-00635-4>.

Kummanee, J.; Nilsook, P.; Wannapiroon, P. (2020). Digital learning ecosystem involving STEAM gamification for a vocational innovator. *Int. J. Inf. Educ. Technol.*, 10, 533–539.

Özbey, N., & İleritürk, D. (2025). A systematic review on the effect of lesson study on entrepreneurial competencies of foreign language teachers. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 12(2), 222-239.

Pinto-Llorente, A. M., & Izquierdo-Álvarez, V. (2024). Digital Learning Ecosystem to Enhance Formative Assessment in Second Language Acquisition in Higher Education. *Sustainability*, 16(11), 4687.

Reyna J. (2011, December 4–7). Digital teaching and learning ecosystem (DTLE): A theoretical approach for online learning environments [Conference session]. *Proceedings ascilite Hobart of Changing demands, changing directions, Hobart, Australia* (pp. 1083–1088). <https://www.ascilite.org/conferences/hobart11/downloads/papers/Reyna-concise.pdf>

Thuy, N. T. H. (2019). Research on E-learning activities of students – case study on Thu Dau Mot University, Vietnam. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 7(12), 1097–1115.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Uluslararası Standartlarla Öğrenci Performansını İzlemek: PISA Simülasyonu Uygulaması

Çiğdem Mollaibrahimoğlu

Ortaokul, Doğa Koleji

Problem Durumu

Günümüz eğitim sistemleri; öğrencilerin sadece akademik bilgiye değil, aynı zamanda bilgiyi yorumlama, problem çözme ve gerçek yaşam bağlamında kullanma becerilerine sahip olmalarını hedeflemektedir. Bu noktada, uluslararası değerlendirme programları – özellikle PISA (Programme for International Student Assessment) – 21. yüzyıl becerilerini ölçme ve karşılaştırılabilir veriler üretme açısından önemli bir referans noktası hâline gelmiştir.

Bununla beraber bu sınavların belli bir döngüde yapılması ve sınırlı yaş gruplarını kapsaması, okulların kendi iç süreçlerinde öğrenci performansını sistematik biçimde izleme fırsatını sınırlandırmaktadır. Doğa Koleji, bu ihtiyaca yanıt vermek amacıyla 2015 yılından itibaren tüm kampüslerinde uygulanan PISA sınav simülasyonu modelini geliştirmiştir. Bu uygulama; öğrencilerin uluslararası standartlarda düşünme, analiz etme, çıkarım yapma ve bilgiyi transfer etme becerilerini ölçmeyi hedefleyen, PISA formatına uygun sorulardan oluşan özgün bir değerlendirme sistemidir. 86 kampüste 5, 6. ve 7. sınıf düzeylerinde yılda iki kez yapılan bu simülasyon; Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler branşlarında uygulanmaktadır. Simülasyonun temel amacı, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini erken yaşta geliştirmek, öğretmenlere veriye dayalı geri bildirim sağlamak ve okul gelişim süreçlerine stratejik katkı sunmaktır. Ayrıca, elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin güçlü ve gelişime açık yönleri belirlenmekte, kampüsler arasında kıyaslamalı analizler yapılmakta ve eğitim programlarının içerik uyumu düzenli olarak gözden geçirilmektedir. Ayrıca uygulama, kampüsler arasında karşılaştırmalı analiz imkânı sağlayarak kurumsal düzeyde ölçme-değerlendirme kültürünün gelişimine destek olmaktadır.

Doğa Kolejinin bu çalışması, Türkiye’de PISA mantığını okul düzeyine indirgemiş ilk sistematik model olarak değerlendirilebilir. Bu yönüyle araştırmanın temel problemi şu şekilde tanımlanabilir:

“Uluslararası ölçme standartlarını okul içi değerlendirme sistemlerine entegre etmek, öğrencilerin bilişsel ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini nasıl etkiler ve öğretmenlerin ölçme-değerlendirme kültürüne ne tür katkılar sunar?” Bu bildiri, söz konusu modelin kuramsal çerçevesini,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

uygulama süreçlerini ve elde edilen verilerin eğitimsel anlamını tartışmayı amaçlamaktadır. Yıllar içinde değişen müfredata entegre edilen ölçme uygulaması, değişen kuşak öğrenme ihtiyaçlarını da en iyi şekilde analiz etmeyi kolaylaştırmaktadır. Özellikle açık uçlu sorularla yapılan değerlendirme günümüz ve gelecek eğitime bir referans niteliği de taşımaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, karma yöntemli (mixed-method) bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel ayağında, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında 86 kampüste uygulanan PISA simülasyonu sınavlarına katılan yaklaşık 15.000 öğrencinin verileri analiz edilmiştir. Öğrenciler 5, 6. ve 7. sınıf düzeylerinde olup dört branşta (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler) yılda iki kez sınava girmiştir. Sorular, OECD’nin PISA soru yapısına uygun olarak hazırlanmış; her branşta okuduğunu anlama, akıl yürütme, kanıt temelli düşünme ve problem çözme becerilerini ölçen senaryo temelli madde türleri kullanılmıştır.

Veri toplama araçları olarak:

- Öğrenci başarı testleri (PISA-simülasyon formları),
- Branş bazlı başarı dağılımları,
- Öğretmen geri bildirim anketleri,
- Kampüs karşılaştırma raporları kullanılmıştır.

Veriler; tanımlayıcı istatistik, kampüs bazlı ortalama karşılaştırmaları ve madde güçlük analizi ile incelenmiştir. Ayrıca, bazı kampüslerde yapılan odak grup görüşmeleri aracılığıyla öğretmenlerin ve yöneticilerin uygulamaya dair algıları nitel verilerle desteklenmiştir. Araştırmanın uygulama süreci, her dönem sonunda elde edilen verilerin öğretim planlarının revizyonuna entegre edilmesiyle tamamlanmıştır. Bu yönüyle, çalışma sadece ölçme sonuçlarını değil, sonuçların eğitim politikası düzeyinde kullanımını da içeren döngüsel bir sistem modeli ortaya koymaktadır. Araştırmanın uygulama süreci iki döneme yayılmıştır. İlk dönem sonunda elde edilen sonuçlar öğretmenlerle paylaşılmış, ikinci dönem uygulaması öncesinde branş bazlı öğretim stratejileri yeniden yapılandırılmıştır. Böylece sınav sonuçlarının yalnızca ölçme aracı değil, aynı zamanda eğitimsel geri bildirim mekanizması olarak işlev görmesi sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen ön bulgular, PISA simülasyonunun öğrencilerin okuduğunu anlama, analitik düşünme ve problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini göstermektedir. Özellikle 6. sınıf düzeyinde ikinci dönem uygulamalarında ortalama başarı puanlarının branşlar arası tutarlılık gösterdiği gözlemlenmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Öğretmen geri bildirimleri, bu tür ölçme araçlarının sınıf içi uygulamalara yansıtıldığında öğrencilerin yorumlama ve çıkarım yapma becerilerinde belirgin bir artış olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, simülasyonun kampüsler arasında kıyaslama yapmayı kolaylaştırdığı ve öğretmenler arası ölçme kültürü paylaşımını güçlendirdiği saptanmıştır.

Sonuç olarak, Doğa Koleji PISA Sınav Simülasyonu; veriye dayalı karar alma süreçlerini destekleyen, öğrenciyi merkeze alan ve öğretmenlerin ölçme yetkinliğini geliştiren sürdürülebilir bir model olarak değerlendirilebilir. Bu uygulama, geleceğin eğitim sistemlerinin tasarımında uluslararası ölçme standartlarıyla uyumlu, sürekli geri bildirim üreten bir ekosistemin mümkün olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: PISA, ölçme ve değerlendirme, eğitimde veri analitiği, öğrenci başarısı, okul gelişimi

Kaynakça

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. Phi Delta Kappan.

Darling-Hammond, L. (2014). Next Generation Assessment: Moving Beyond the Bubble Test to Support 21st Century Learning. Wiley.

Doğa Koleji Ölçme ve Değerlendirme Birimi (2024). PISA Simülasyon Uygulama Raporu (İç Yayın).

OECD (2019). PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do. OECD Publishing.

OECD (2023). Framework for the Future of Education: Measuring Global Competencies. OECD Publishing.

Şişman, M. (2022). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme: Kuram ve Uygulama. Pegem Akademi.

Stiggins, R. (2002). Assessment Crisis: The Absence of Assessment for Learning. Phi Delta Kappan.

Topsakal, C. (2020). Eğitimde Veri Temelli Karar Verme ve Öğrenme Analitikleri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Değişen Madde Fonksiyonu (DMF) Belirlemede MTK Tabanlı Yöntemlerin İncelenmesi

Eray Selçuk ¹& Ergül Demir ²

¹ 1. Akşam Sanat Okulu, Milli Eğitim Bakanlığı

² Ölçme ve Değerlendirme, Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Madde tepki kuramı (MTK), bireylerin sahip oldukları yetenek düzeyine göre bir maddeye yanıt verme olasılıklarını istatistiksel olarak modelleyen bir yaklaşımdır. Ölçme problemlerine getirdiği pratik çözüm önerileri bakımından MTK günümüzde araştırmacılar tarafından daha çok tercih edilmektedir (Embretson & Reise, 2000). Bu problemlerden bir tanesi yanlılık ve değişen madde fonksiyonu (DMF) analizleridir. DMF, aynı yetenek düzeyine sahip fakat farklı gruplara ait bireylerin, bir teste verdikleri tepkilerin sistematik olarak farklılaşmasını ifade eder. Başka bir deyişle, madde, ölçmek istediği özellik dışında başka bir değişkene duyarlı hale gelmişse, bu madde "değişen madde fonksiyonu gösteriyor" demektir (Camilli & Shepard, 1994; Holland & Wainer, 1993; Zumbo, 1999). DMF'nin, tek biçimli (TB) ve tek biçimli olmayan (TBO) iki türü mevcuttur. TB-DMF'de tüm yetenek dağılımı boyunca bir grubun diğer gruba göre madde parametrelerinde değişiklik göstermesi; TBO-DMF'de ise farklı yetenek düzeylerinde farklı grupların madde parametrelerinin değişiklik göstermesi olarak tanımlanmaktadır (de Ayala, 2009). DMF'nin belirlenmesinde alanyazında KTK'ya ve MTK'ya dayalı farklı teknikler mevcuttur (McNamara & Roever, 2006). MTK'ya dayalı DMF belirleme teknikleri teorik olarak madde parametrelerinin farklı gruplar arasında karşılaştırılmasına dayanır. Bu durum, DMF belirlemede MTK'ya dayalı yöntemleri daha güçlü yapmaktadır (Raju, 1990; Scheuneman, 1979). MTK'ya dayalı DMF belirleme teknikleri Raju'nun Alan Testleri, Lord'un Ki-Kare Yöntemi, Lordif ve Olabilirlik Oran Testi'dir. Raju'nun Alan Testleri yöntemi, iki maddenin karakteristik eğrileri arasında kalan alanların hesaplanmasına dayanmaktadır. Bu yöntemde işaretli ve işaretli alan hesaplamaları yapılmaktadır. İşaretli alan hesaplamalarında farkın yönü dikkate alınırken, işaretli alan hesaplamalarında farkın büyüklüğüne odaklanılmaktadır. Hesaplanan değerler negatifse odak grup lehine, pozitifse referans grup lehine DMF olduğu kabul edilir. Bir maddenin TBO-DMF göstermesi için, işaretli alan indeksi değeri işaretli alan indeksinden daha düşük olmalıdır. Buna karşılık, eğer işaretli alan indeksi işaretli alan indeksine eşit ya da ondan büyükse, bu durum TB-DMF olarak değerlendirilir. Lord'un Ki-Kare yöntemi, χ^2 testi kullanılarak tek biçimli ve tek biçimli olmayan DMF'lerin belirlenmesinde kullanılır. Lord'un χ^2 istatistiği hesaplanırken, ilk aşamada alt gruplara ilişkin madde parametreleri ve bu parametrelerin kovaryansları tahmin edilir.

Ardından bu parametreler ortak bir ölçeğe dönüştürülerek standartlaştırılır. Ölçeklenmiş madde parametreleri ve kovaryanslar temel alınarak Lord'un λ değeri elde edilir (Camilli & Shepard, 1994). Bu yöntemde kullanılan etki büyüklüğü, ΔMH istatistiğine benzer özellikler taşır ve büyüklüğün yorumlanmasında ETS tarafından önerilen delta ölçeği sınıflaması esas alınır (Holland & Thayer, 1985). Lordif yöntemi hem LR hem de MTK'nın özelliklerini birleştirerek hibrit bir yaklaşım sunar. Bu teknikte, toplam puan yerine MTK'ya dayalı kestirilen yetenek parametreleri kullanılır. Böylece, DMF analizlerinde daha doğru sonuçlar elde edilmesi mümkündür. Lordif tekniği, hem ikili hem de çoklu puanlanan maddeler için kullanılabilir ve bu durum önemli bir avantaj olarak görülmektedir (Choi vd., 2011). Olabilirlik oran yönteminde, bireylerin eşleştirilmesinde gözlenen puanları değil MTK temelli yetenek kestirimlerini kullanır. Yani, madde tepki kuramına dayalı olarak oluşturulan modellerin karşılaştırıldığı bir yöntemdir. Farklı gruplar için aynı maddeye ait modellerin uyumu karşılaştırılarak maddenin DMF içerip içermediğini test eder (Thissen vd., 1993). Sonuç olarak bir G2 değeri elde edilir. Bu değer ilgili serbestlik derecesinde ki-kare tablosuyla karşılaştırılır ve maddenin DMF içerip içermediği belirlenir. Maddenin DMF göstermesi durumunda odak ve referans gruplar için ayrı ayrı madde parametreleri hesaplanır. Hesaplanan madde parametreleri hangi grup için daha yüksekse, madde o grup lehine DMF gösterdiği kabul edilir. Alanyazın incelediğinde, MTK'ya dayalı DMF belirleme yöntemleriyle ilgili birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu çalışmada DMF'li maddeler içeren ve simülasyonla üretilmiş bir veri seti üzerinden MTK'ya dayalı DMF belirleme teknikleri incelenmiş ve örnek uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla çalışmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir:

1. 20 maddelik ve 1000 kişilik bir veri setinde yer alan maddeler, Raju'nun Alan Testleri, Lord'un Ki-Kare, Lordif ve TSW-Olabilirlik Oran teknikleriyle incelendiğinde hangi maddeler DMF içermektedir?
2. DMF içeren maddeler açısından Raju'nun Alan Testleri, Lord'un Ki-Kare, Lordif ve TSW-Olabilirlik Oran sonuçlarının karşılaştırılmalı durumları nasıldır?

Yöntem

Bu çalışma bir temel araştırma niteliğindedir. Temel araştırmalar, kuramsal bilgiyi geliştirmek amacıyla yapılan araştırmalardır. Herhangi bir teknolojik ya da pratik çıktı hedeflemez, ancak uygulamalı araştırmalar için zemin hazırlarlar (Cohen vd., 2011). Çalışmanın verileri simülasyonla üretilmiştir. Bu amaçla, DMF içeren maddelerden oluşan bir veri seti simüle edilmiş ve kuramsal bilgiler bu veri seti üzerinde uygulamalı olarak test edilmiştir. Veri seti, 20 maddeden ve toplam 1000 bireyden oluşacak şekilde oluşturulmuştur. Bu bireylerin 700'ü referans grubu, 300'ü ise odak grubunu temsil etmektedir. Maddelerin ayırt edicilik parametresi (a), ortalaması 0.10 ve standart sapması 0.10 olan log-normal dağılımdan; güçlük parametresi (b) ise -1.5 ile +1.5 aralığındaki uniform (eşit olasılıklı) dağılımdan rastgele seçilmiştir. Bireylerin yetenek düzeyleri, ortalaması 0 ve standart sapması 1 olan normal dağılıma göre üretilmiştir. Tüm bu işlem sürecinde veri üretimi, 2 parametrelili



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

lojistik Madde Tepki Kuramı (2PL-MTK) modeli temel alınarak gerçekleştirilmiş ve tekrarlanabilirlik sağlamak amacıyla kök değer (seed) olarak 2310 kullanılmıştır. Veri setine, farklı türlerde toplam altı maddeye değişen madde fonksiyonu (DMF) uygulanmıştır: İki maddeye tek biçimli DMF, iki maddeye kesişen çok biçimli (non-uniform intersecting) DMF ve iki maddeye kesişmeyen çok biçimli (non-intersecting) DMF etkisi yüklenmiştir. Tek biçimli DMF'ye sahip maddeler için, odak grubun b parametresi, referans gruba göre sırasıyla +1.5 ve -1.5 daha yüksek olarak ayarlanmıştır. Kesişen tek biçimli olmayan DMF'li maddelerde, odak grubun a parametresi, referans grubuna kıyasla sırasıyla +2.5 ve -0.85 daha büyüktür. Kesişmeyen tek biçimli olmayan DMF gösteren maddeler içinse, odak grubun a parametresi referans grubuna göre sırasıyla -0.40 ve +0.85, b parametresi ise sırasıyla +1.5 ve -1.5 daha fazladır. Verilerin analizi, R Studio (2025.09.1 Build 401) programı kullanılmıştır. Analizlerde difR (Magis vd., 2010) ve lordif (Choi vd., 2011) paketleri kullanılmıştır. Bu paketlerde sırasıyla Raju'nun Alan Testleri, Lord'un Ki-Kare, Lordif ve TSW-Olabilirlik Oran teknikleri gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Birinci problemde, farklı DMF teknikleri tutarlı biçimde bazı maddelerde yanlışlık saptamıştır. Raju'nun işaretli alanına göre m1, m2, m4, m10, m15, m16, m18, m19; işaretli alana göre m1, m2, m10, m16, m18, m19 DMF'lidir. Bu maddelerin dördü C, dördü A düzeyindedir. Tür bakımından m1, m16, m18 TB; diğerleri TBO'dur. Yön bakımından işaretli testte m1, m2, m4, m10, m15, m18, m19 referans; m16 odak lehinedir. İşaretli testte m1, m2, m18 referans; m10, m16, m19 odak lehinedir. Lord'un ki-kare analizinde m2, m10, m16, m17, m18, m19 DMF göstermiş; bunların dördü C, biri B, biri A düzeyindedir. Tür olarak m2, m16, m18, m19 TB; m10, m17 TBO'dur. Yön olarak m2, m18 odak; m10, m16, m17, m19 referans lehinedir. Lordif'te m2, m16, m17, m18, m19 DMF'lidir; üçü geniş, ikisi orta etkidedir. Tür olarak m2, m16, m18, m19 TB; m17 TBO'dur; yönler Lord ile örtüşür. TSW-LR'de m1, m2, m10, m16, m18, m19 DMF'lidir; dördü C, ikisi A düzeyindedir; m1, m2, m16, m18 TB; m10, m19 TBO'dur; yönler karışıktır. İkinci problemde m2, m16, m18, m19 tüm tekniklerde DMF'li; m10 dört tekniğin beşinden dördünde, m1 üçünde DMF'lidir. Genel olarak TB örüntüsü m2, m16, m18 ve m19'da baskın; TBO ise m10'da ve kısmen m1'de öne çıkar; tekniklerde eğilim gözlenir.

Anahtar Kelimeler: değişen madde fonksiyonu, Raju alan testleri, Lord'un Ki-karesi, Lordif, TSW-Olabilirlik Oran, Madde Tepki Kuramı

Kaynakça

Camilli, G., & Shepard, L. A. (1994). Methods for identifying biased test items. SAGE.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Choi, S. W., Gibbons, L. E., & Crane, P. K. (2011). lordif: AnRPackage for Detecting Differential Item Functioning Using Iterative Hybrid Ordinal Logistic Regression/Item Response Theory and Monte Carlo Simulations. *Journal of Statistical Software*, 39(8). <https://doi.org/10.18637/jss.v039.i08>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). London: Routledge.

de Ayala, R.J. (2009). *The theory and practice of item response theory*. The Guilford Press.

Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*. Lawrence Erlbaum. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BB15938100>

Holland, P. W., & Wainer, H. (Eds.). (1993). *Differential item functioning*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Holland, P. W., & Thayer, D. T. (1985). An alternate definition of the ETS delta scale of item difficulty. *ETS Research Report Series*, 1985(2). <https://doi.org/10.1002/j.2330-8516.1985.tb00128.x>

Magis, D., Béland, S., Tuerlinckx, F., & De Boeck, P. (2010b). A general framework and an R package for the detection of dichotomous differential item functioning. *Behavior Research Methods*, 42(3), 847–862. <https://doi.org/10.3758/brm.42.3.847>

McNamara, T. & Roever, C. (2006). *Language testing: The social dimension*. Blackwell Publishing.

Raju, N. S. (1990). Determining the significance of estimated signed and unsigned areas between two item response functions. *Applied Psychological Measurement*, 14(2), 197-207. <https://doi.org/10.1177/014662169001400208>

Scheuneman, J. (1979). A method of assessing bias in test items. *Journal of Educational Measurement*, 16(3), 143–152. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1979.tb00095.x>

Thissen, D., Steinberg, L., & Wainer, H. (1993). Detection of differential item functioning using the parameters of item response models. In P. W. Holland & H. Wainer (Eds.), *Differential item functioning* (pp. 67–113). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Zumbo, B. D. (1999). *A Handbook on the Theory and Methods of Differential Item Functioning (DIF): Logistic Regression Modeling as a Unitary Framework for Binary and Likert-Type (Ordinal) Item Scores*. Ottawa, ON: Directorate of Human Resources Research and Evaluation, Department of National Defense.

Madde Tepki Kuramı'nda Bayesçi Yaklaşımla Simülatif Verilerin Üretilmesi

Eray Selçuk ¹ & Ergül Demir ²

¹ 1. Akşam Sanat Okulu, Milli Eğitim Bakanlığı

² Ölçme ve Değerlendirme, Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Madde Tepki Kuramı (MTK), bireylerin belirli bir yetenek düzeyine sahip olma olasılığına bağlı olarak test maddelerine verdikleri tepkileri modelleyen bir ölçme kuramıdır. Klasik Test Kuramı'nın (KTK) birey ve madde düzeyinde sunduğu bazı sınırlılıkları aşarak, yeteneğe ve maddeye özgü parametreler üzerinden kestirim yapma olanağı sunar (Hambleton & Swaminathan, 1985; Hambleton vd., 1991). MTK'ya ilişkin kuramsal araştırmalarda, kimi zaman gerçek veri setleri yerine simülasyon yoluyla üretilmiş yapay veriler tercih edilmektedir. Bu tercihin temel nedeni, gerçek veri setlerinin çoğu zaman MTK'nın varsayımlarını eşzamanlı olarak karşılamada yetersiz kalmasıdır. Ayrıca, yetenek ve madde parametrelerinin başlangıç değerlerinin belirlenmesi, kuramsal modellerin geçerliğini artıran önemli bir unsurdur. Bu tür durumlarda, araştırmacılar hem kuramsal hem de uygulamalı çalışmalarda esnek biçimde kullanılabilecek ve tekrarlanabilirliği yüksek olan simülatif veri setlerine yönelmektedir (Selçuk & Demir, 2025). Simülasyon yöntemi, belirli bir sistemin ya da alt sistemin dinamik yapısını kontrollü koşullar altında inceleyebilmeyi mümkün kılan yapay bir ortam sunarken (Fraenkel & Wallen, 2009; Kothari, 2004), özellikle gerçek yaşamda veri toplamanın güç olduğu, çalışma koşullarının karmaşıklığı ya da uygulamanın pratikte sınırlı kaldığı durumlarda tercih edilen etkili bir yaklaşımdır (Ranganathan & Foster, 2003). Simülasyon temelli araştırmalarda veri üretimi için çeşitli yöntemler kullanılmakta olup, bu yöntemler arasında Monte Carlo simülasyonu araştırmacılar tarafından en yaygın biçimde tercih edilen tekniklerden biridir. Monte Carlo (MC) simülasyonu; Madde Tepki Kuramı kapsamında yeni parametre kestirim yöntemlerinin incelenmesi, farklı madde analiz yazılımlarının karşılaştırılması ve çok boyutlu veri yapılarında parametre kestirimi gibi çok sayıda uygulama alanında etkin biçimde kullanılmaktadır (Harwell vd., 1996). MTK'da veri simüle etmenin diğer bir yolu bayesçi yaklaşım kullanmaktır. Bayesçi çıkarım, temelde Bayes teoremine dayanır. Bu yaklaşımda, çalışmaya dâhil edilen önsel bilgi (prior) ile veriden türetilen olabilirlik (likelihood) birleştirilerek sonsal (posterior) dağılım elde edilir. Elde edilen sonsal dağılım, Bayesçi hipotez testine ve çıkarıma gerekli bileşenleri sağlar (Kaplan ve Depaoli, 2012). Bayesçi MTK'da parametreler (madde ayırt ediciliği ????, güçlük ????, düşük asimptot ????, eşik ??? ve kişi yetenekleri ????) olasılıksal yapılarla modellenir; çıkarım, gözlem öncesi durumu yansıtan önseller ile

verinin olasılık yapısını birleştirerek sonsal üzerinden yürütülür (Fox, 2010). Bayesçi yaklaşımla MTK’da iki türlü veri simülasyonu yapılabilir. Birincisi; Önsel türetimli simülasyon, ikincisi, sonsal türetimli simülasyondur. Önsel türetimli simülasyonda, parametreler doğrudan önsellerden çekilir. Sonra, sonra P_{ij} olasılıkları üzerinden yanıtlar üretilir. Sonsal türetimli simülasyonda, gerçek veya gerçeğe benzer veri parametreleri önce bir Bayesçi modelle tahmin edilip, o dağılımlardan kopya veri üretilir (Gelman, 2014). Veri üretimine yönelik simülasyonlarda sık kullanılan dillerden biri R’dir. R, istatistiksel hesaplama, veri analizi ve grafiksel görselleştirme için geliştirilmiş bir ortam ve programlama dili olarak geniş bir kullanım alanı sunar (Ihaka ve Gentleman, 1996). MTK uygulamalarında da R, zengin paket ekosistemi sayesinde pek çok yazılıma kıyasla daha pratik ve kapsamlı çözümler sağlamaktadır. Bu çalışmada hem önsel türetimli hem de sonsal türetimli simülasyonlar için R Programlama dili kullanılmıştır. R’da, mirt (Chalmers, 2012), ltm (Rizopoulos, 2006), psych (Revelle, 2007), irtoys (Partchev & Maris, 2007) ve catlrt (Nydick, 2012) gibi paketler MTK tabanlı veri simülasyonu yapabilmektedir. Paketlerin içerisinde yer alan önsel dağılım ögesine istenilen özellikte dağılımlar yerleştirilerek önsel türetimli simülasyonlar gerçekleştirilebilmektedir. Sonsal türetimli simülasyon verileri üretmek için brms (Bürkner, 2015) paketi kullanılmaktadır. Bu paket 2PL model için doğrudan bir üretme imkânı verirken 3PL model için ek kodlar kullanmayı gerektirmektedir. Ancak brms paketi diğer paketlerin aksine uzun ve karmaşık bir kodlama süreci gerektirdiğinden bu çalışma kapsamına alınmamıştır. Buna göre bu araştırmanın amacı Bayesçi yaklaşımla MTK tabanlı önsel türetimli veri simülasyonu gerçekleştirmektir. Bu amaçla önsel türetimli veri simülasyonunda mirt paketi kullanılarak farklı örneklem büyüklüğü ($N=500, 1000$ ve 2000), madde sayısı ($K=20$ ve 40) ve lojistik modeller ($P=2$ PL ve 3 PL) koşullarında parametrelerin Bias ve RMSE değerleri nasıl değişmektedir?

Yöntem

Bu çalışmada, simülasyon koşullarına göre farklı örneklem büyüklüğüne, farklı madde ve model parametre sayısına bağlı olarak farklı dağılım türleri önsel olarak kullanılarak veri setleri üretilmiştir. Çalışma, simülasyonla oluşturulan veri setlerinde koşulların değiştirilmesine dayanan deneysel tasarım yoluyla, çeşitli önsel dağılım türlerine göre veri üretim davranışlarını istatistiksel olarak karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada yöntem olarak simülasyon tabanlı deneysel desen kullanılmıştır. Verilerin üretilmesinde mirt (Chalmers, 2012) paketi kullanılmıştır. İkili madde yanıtları üretilirken, simdata fonksiyonunun gizil özellik girdisine, dağılım yapıları gözetilerek üretilen önsel θ , a , b , c parametreleri atanmıştır. Önsel dağılımların üretilmesinde yetenek ve madde parametreleri için normal ve tek biçimli dağılım türleri bir arada kullanılmıştır. Bu seçimler alan yazındaki çalışmalara dayandırılmıştır (Baker, 2001; Feinberg & Rubright, 2016; Bulut & Sünbül, 2017). Problemlerin çözümüne yönelik simülasyon kurgusunda, dört değişkenden oluşan simülasyon koşulları düzenli biçimde değiştirilmiştir. Bunlar, örneklem büyüklüğü ($500, 1000, 2000$), madde sayısı ($20, 40$), lojistik model ($2PL, 3 PL$) ve farklı önsel yetenek dağılımları (normal, sola çarpık, sağa çarpık, sivri, basık)dır. Ayrıca her koşulda 100 replikasyon gerçekleştirilmiştir. Verilerin

analizinde simülasyon koşullarına göre üretilen veriler üzerinden kestirilen yetenek ve madde parametreleri ile başlangıç parametreleri arasındaki yanlılık (Bias) ve ortalama hata kareleri karekök (RMSE) değerleri hesaplanmıştır. Son olarak, Bias ve RMSE değerlerinin simülasyon koşullarına göre grafikleri çizilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda örneklem büyüklüğü arttıkça, tüm parametreler için yanlılık ve RMSE değerleri belirgin biçimde azalış göstermektedir. Özellikle bu azalma 3PL modelde daha da belirginleşmektedir. Test uzunluğu arttıkça, aynı şekilde tüm parametrelerde yanlılık ve RMSE değerleri azalmaktadır. Kestirimler lojistik model açısından incelendiğinde 2PL modelde yanlılık ve RMSE değerleri daha stabilken, 3PL modelde b ve c parametrelerinin yanlılık ve RMSE değerleri yüksek çıkmaktadır. Ancak bu durum örneklem sayısı ve test uzunluğundaki artışla düşüş göstermektedir. Önsel dağılım türü açısından çarpık, sivri ve basık dağılımlarda yanlılık ve RMSE değerleri daha yüksek sonuçlar vermektedir. Bununla birlikte örneklem büyüklüğünün ya da test uzunluğunun artışı telafi edememektedir. Buna göre Bayesçi yaklaşımla önsel türetilmiş simülasyon verisi üretmede örneklem 1000 ve üzeri olması, test uzunluğunun 40 olarak belirlenmesi ve lojistik model olarak 2PL kullanılması, özellikle b ve c parametrelerindeki yanlılık ve RMSE değerlerindeki belirgin düşüşe bağlı olarak tercih edilmelidir. Bunun yanı sıra önsel dağılım olarak normalin dışındaki dağılım türlerinin kullanılması durumunda en çok olabilirlik parametre kestiriminin kullanılmaması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bayesçi yaklaşım, simülasyon, veri üretme, madde tepki kuramı

Kaynakça

Baker, F. B. (2001). The basics of item response theory (2nd ed.). College Park, (MD): ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation.

Bulut, O. ve Sünbül, Ö. (2017). R programlama dili ile madde tepki kuramında monte carlo simülasyon çalışmaları. Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 8(3), 266-287. <https://doi.org/10.21031/epod.305821>

Bürkner, P. (2015). brms: Bayesian Regression Models using “Stan” [Dataset]. <https://doi.org/10.32614/cran.package.brms>

Chalmers, R. P. (2012). mirt: A multidimensional item response theory package for the R environment. Journal of Statistical Software, 48(6), 1–29. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i06>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Feinberg, R.A., & Rubright, J.D. (2016), Conducting simulation studies in psychometrics. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 35: 36-49. <https://doi.org/10.1111/emip.12111>

Fraenkel, J. R., & Wallen, E (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York, (NY): McGraw-Hills Companies.

Fox, J.-P. (2010). *Bayesian Item Response Modeling: Theory and Applications*. Springer.

Gelman A., Carlin J.B., Stern H.S., Dunson D.B., Vehtar, A., & Rubin D.B. (2013). *Bayesian Data Analysis* (3th ed.) Chapman & Hall/CRC.

Hambleton, R. K., & Swaminathan H. (1985). *Item response theory: Principals and applications*. Norwell, (MA): Kluwer Academic Publishers.

Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response Theory*. SAGE.

Harwell, M., Stone, C. A., Hsu, T.-C., & Kirisci, L. (1996). Monte carlo studies in item response theory. *Applied Psychological Measurement*, 20(2), 101-125. doi: <https://doi.org/10.1177/014662169602000201>

Ihaka, R., & Gentleman, R. (1996). R: A language for data analysis and graphics. *Journal of Computational and Graphical Statistics*, 5(3), 299-314. doi: <https://doi.org/10.2307/1390807>

Kaplan, D., & Depaoli, S. (2013). Bayesian statistical methods. In T. D. Little (Ed.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of quantitative methods* (Vol. 1): Foundations (pp. 407-437). New York, USA: Oxford University Press.

Kothari, C. R. (2004), *Research methodology: methods and techniques* (2nd. ed.). New Delhi: New Age International Publishers.

Nydick, S. (2012). CATIRT: Simulate IRT-Based Computerized Adaptive Tests [Dataset]. <https://doi.org/10.32614/cran.package.catirt>

Partchev, I., & Maris, G. (2007). irtoys: A Collection of Functions Related to Item Response Theory (IRT) [Dataset]. <https://doi.org/10.32614/cran.package.irtoys>

Ranganathan, K. & Foster, I. (2003). Simulation Studies of Computation and Data Scheduling Algorithms for Data Grids. *Journal of Grid Computing* 1, 53–62.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Rizopoulos, D. (2006). ltm: AnRPackage for Latent Variable Modeling and Item Response Theory Analyses. *Journal of Statistical Software*, 17(5). <https://doi.org/10.18637/jss.v017.i05>

Revelle, W. (2007). psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research. <https://doi.org/10.32614/cran.package.psych>

Selçuk, E., & Demir, E. (2025). Madde tepki kuramı alanında yapılan simülasyon tabanlı çalışmaların bibliyometrik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(1), 229-278. <https://doi.org/10.17152/gefad.1506639>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Türkiye’de STEM/STEAM Eğitimi Üzerine Eğitim-Öğretim alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi

Mehmet Karaoğlu¹ & Mustafa Yavuzekinci¹

¹ Çocuk Gelişimi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Problem Durumu

STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) ve STEAM (STEM + Arts) eğitim yaklaşımları, 21. yüzyılda hızla değişen bilgi, teknoloji ve üretim süreçlerine uyum sağlayabilmek için dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de eğitim sisteminin önemli bileşenlerinden biri hâline gelmiştir. STEM eğitiminin temelinde, öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme, inovasyon üretme ve disiplinler arası ilişkilendirme becerilerinin geliştirilmesi yer almaktadır (Bybee, 2013). Bu becerilerin kazandırılması, ülkelerin ekonomik ve bilimsel rekabet gücünü artırmak açısından da kritik öneme sahiptir. Bu nedenle STEM/STEAM eğitimi, öğretim programlarında ve öğretmen yetiştirme süreçlerinde giderek daha fazla yer bulmaktadır (Akgündüz & Aydeniz, 2017; Çorlu, Capraro & Capraro, 2014).

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’nın STEM yaklaşımını destekleyen politika adımları, okullarda yapılan uygulamalar ve öğretmen profesyonel gelişimi programları, bu alana yönelik akademik çalışmaların artmasını beraberinde getirmiştir. Özellikle son yıllarda üniversitelerde STEM/STEAM eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin sayısında belirgin bir artış olduğu görülmektedir. Bu artış, bir yandan alanın gelişimine katkı sağlarken, diğer yandan bu tezlerin yöntemsel ve içeriksel eğilimlerinin bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

STEM/STEAM eğitimi üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin, problem çözme yeteneklerinin ve akademik başarılarının artırılmasında bu yaklaşımın etkili olduğunu göstermektedir (Yıldırım & Altun, 2015). Bununla birlikte, STEM uygulamalarının hangi eğitim kademelerinde, hangi bağlamlarda, hangi yöntemlerle yürütüldüğü ve araştırmacıların çalışmalarında hangi temalara ağırlık verdikleri soruları büyük ölçüde yanıtsızdır. Literatürde STEM/STEAM eğitimi üzerine yapılan deneysel çalışmalar, uygulamalar, öğretmen yeterlikleri ve öğrenci görüşleri gibi birçok boyutu inceleyen araştırmalar bulunmasına rağmen, lisansüstü tezlerin sistematik analizi konusunda önemli bir boşluk bulunmaktadır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu boşluğun temel nedeni, STEM/STEAM alanındaki akademik üretimin son yıllarda hızla artması ve bu çalışmaların bir bütün olarak izlenmesini sağlayacak kapsamlı analizlerin sınırlı olmasıdır. Türkiye’de STEM eğitimi üzerine yapılan tezleri dönemsel olarak ele alan çalışmalar bulunsa da, uzun yılları kapsayan, tematik, yöntemsel ve kurumsal eğilimleri ortaya koyan güncel bir sentez ihtiyacı devam etmektedir. Bu bağlamda, lisansüstü tezlerin incelenmesi; alanın gelişimi, araştırma eğilimleri, yöntemsel çeşitlilik, konu dağılımları ve ihtiyaç duyulan araştırma alanları hakkında kapsamlı bilgi sunması bakımından önem taşımaktadır.

Yıldırım ve Altun’un (2015) STEM araştırmalarında disiplinler arası yaklaşımın önemine vurgu yapması, bu tür çalışmaların sadece uygulama sonuçlarıyla değil, aynı zamanda yöntemsel nitelikleriyle de değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. STEM/STEAM çalışmaları çoğunlukla uygulamalı ve disiplinler arası yapıda olduğu için, lisansüstü tezlerde kullanılan metodolojilerin, araştırma desenlerinin ve örneklem gruplarının incelenmesi alanın akademik gelişimi açısından yol gösterici olacaktır.

Bu doğrultuda araştırmanın temel problemi şu şekilde belirlenmiştir:

Türkiye’de STEM/STEAM eğitimi üzerine hazırlanmış lisansüstü tezlerin yöntemsel, tematik ve kurumsal eğilimleri nelerdir?

Bu temel problem doğrultusunda araştırmanın hedefleri:

- Tezlerin yıllara, üniversitelere, enstitülere ve anabilim dallarına göre dağılımını incelemek,
- STEM/STEAM tezlerinde kullanılan araştırma yöntemleri, modelleri ve örneklem gruplarını belirlemek,
- Tezlerde ele alınan konu alanlarını sınıflandırmak,
- Türkiye’de STEM/STEAM eğitimi üzerine yapılan lisansüstü araştırmaların genel eğilimlerini ortaya koymak,
- Alanın gelişimine yönelik öneriler sunmaktır.

Bu kapsamlı analiz, STEM/STEAM eğitiminin Türkiye’de nasıl konumlandırıldığını, akademik açıdan hangi yönlerde yoğunlaştığını ve gelecekte hangi araştırma alanlarının öncelik kazanması gerektiğini ortaya koyarak önemli bir araştırma boşluğunu dolduracaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Türkiye’de STEM/STEAM eğitimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezleri çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Çalışmada nitel araştırma



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

yaklaşımlarından içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, verilerin sistematik ve bütüncül bir biçimde çözümlenmesine, temalar altında düzenlenmesine ve elde edilen bulguların yorumlanmasına olanak sağlayan bir yaklaşımdır (Kyngäs, 2020). Bu yöntem, farklı kaynaklardan elde edilen bilgilerin anlamlandırılmasını ve literatürdeki eğilimlerin açık biçimde ortaya konulmasını mümkün kılar (Haggarty, 1996). Araştırma sürecinde tezler ayrıntılı olarak incelenmiş, veriler düzenlenmiş ve anlamlı kategoriler doğrultusunda sınıflandırılarak STEM/STEAM eğitiminin Türkiye’de nasıl ele alındığına ilişkin kapsamlı bilgiler elde edilmiştir (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye’de STEM/STEAM eğitimi konusunu ele alan eğitim alanındaki tüm lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem seçimine gidilmemiş; ilgili alanda hazırlanmış, erişime açık olan tüm tezler incelemeye dahil edilmiştir. Çalışma grubu, 2018–2025 yılları arasında Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde kayıtlı bulunan ve elektronik ortamda tam metin erişimi sağlanan tezlerden oluşmaktadır. STEM/STEAM eğitimi üzerine hazırlanan tezlerin 2018 yılından itibaren artış göstermesi nedeniyle çalışma bu tarihten başlatılmıştır. Belirlenen ölçütler doğrultusunda ulaşılan toplam 86 tez, araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Tez tarama sürecinin son güncellemesi 13.11.2025 tarihinde yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi, basılı veya dijital materyallerin sistematik biçimde incelenerek yorumlanmasını ve elde edilen bilgilerden anlamlı çıkarımlar yapılmasını sağlayan bir nitel veri toplama yöntemidir (Bowen, 2009). Veriler, YÖK Ulusal Tez Merkezi’nin gelişmiş arama özelliği kullanılarak elde edilmiştir. Arama işlemi sırasında konu alanı olarak “Eğitim ve Öğretim” seçilmiş, dizin kısmına “STEM/STEAM” ifadeleri yazılarak ilgili tezlere ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen tezler bilgisayar ortamına aktarılmış ve araştırmacılar tarafından oluşturulan “Tez İnceleme Formu” aracılığıyla çözümlenmiştir. Formda tezin türü, yılı, üniversitesi, enstitüsü, anabilim dalı, yöntemi, modeli ve örneklem grubuna ilişkin bilgiler yer almıştır. Kodlama işlemi iki bağımsız araştırmacı tarafından yürütülmüş, kodlayıcılar arası uyum oranı Miles ve Huberman’ın (1994) formülüyle hesaplanmış ve %90 olarak bulunmuştur. Bu oran, analiz sürecinin güvenilirliğini göstermektedir. Kodlama sonucu elde edilen tema ve kategoriler düzenlenmiş ve bulgular tablolar ile grafikler aracılığıyla raporlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Bu araştırmada Türkiye’de STEM/STEAM eğitimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezler incelenmiş ve 2018–2025 yılları arasında bu alandaki akademik üretimde belirgin bir artış olduğu görülmüştür. Bulgular, STEM/STEAM eğitiminin Türkiye’de giderek daha fazla önem kazandığını ve lisansüstü araştırmaların bu doğrultuda çeşitlendiğini göstermektedir. Tezlerin özellikle 2019 yılında yoğunlaştığı, büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde olduğu ve çalışmaların 41 üniversite ile 12 anabilim dalına yayıldığı belirlenmiştir. Bu sonuç, alanın kurumsal yaygınlığını ve araştırmacı ilgisinin arttığını göstermektedir (Akgündüz & Aydeniz, 2017; Çorlu et al., 2014).

Araştırmalarda en çok karma yöntem ve deneysel desenlerin kullanılması, STEM/STEAM eğitiminin uygulamaya dayalı doğasıyla tutarlıdır (Yıldırım & Altun, 2015). Ayrıca çalışmaların tüm eğitim kademelerini kapsamaması, alanın geniş kapsamlı ve disiplinler arası yönünü desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak, STEM/STEAM alanında doktora düzeyindeki çalışmaların artırılması, konu çeşitliliğini geliştirecek yeni araştırma başlıklarının belirlenmesi ve özellikle okul öncesi döneme yönelik çalışmaların teşvik edilmesi önerilmektedir. Bu bulgular, Türkiye’de STEM/STEAM eğitiminin gelişimine yönelik politika belirleyicilere, uygulayıcılara ve araştırmacılara yol gösterici niteliktedir (Bybee, 2013).

Anahtar Kelimeler: STEM/STEAM eğitimi, Lisansüstü tezler, İçerik analizi, Eğitim araştırmaları

Kaynakça

- Akgündüz, D., & Aydeniz, M. (2017). STEM eğitimi üzerine kuramsal bir inceleme. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 1–17.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bybee, R. (2013). *The Case for STEM Education: Challenges and Opportunities*. NSTA Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Çorlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). STEM eğitimi: Türkiye için bir ihtiyaç analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 1–12.
- Haggarty, L. (1996). What is content analysis? *Medical Teacher*, 18(2), 103–106. <https://doi.org/10.3109/01421599609034138>



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Kyngäs, H. (2020). Qualitative research and content analysis. In H. Kyngäs, K. Mikkonen & M.Kääriäinen (Edt.), *The application of content analysis in nursing science research* (ss. 7–13). https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6_2

Lac, S. (2016). *Qualitative research and content analysis in social sciences*. Routledge.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.

Yıldırım, B., & Altun, Y. (2015). STEM uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1–24.

YÖK Ulusal Tez Merkezi. (2018–2025). *Lisansüstü tez veri tabanı*



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Çok Kategorili Puanlanan Ölçme Araçlarından Elde Edilen Puanların Geçerliğinin Belirlenmesi İçin Pratik Bir R Paketi Geliştirme- "epmfd package easy person misfit detection package"[†]

Asiye Şengül Avşar ¹ & Hasan Bulut ²

¹ Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

² İstatistik, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Araştırmalarda elde edilen sonuçların doğruluğu, bulguların doğruluğuna; bulguların doğruluğu ise veri setinin kalitesine bağlıdır. Sosyal bilimlerde insana ait bilişsel, duyuşsal veya psikomotor özelliklere ilişkin veriler toplanır. Eğitim ve psikoloji araştırmaları özelinde katılımcılara çeşitli ölçme araçları uygulanarak katılımcıların kaygı, depresyon, iyi oluş düzeyi gibi özellikleri ölçülür. Veri seti, araştırmaya katılan katılımcıların bu ölçme araçlarına verdikleri yanıtlardan/tepkilerden oluşur. Araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının psikometrik özellikleri belli standartları karşılamalıdır. Ölçme araçlarında bulunması gereken temel psikometrik özellikler ise geçerlik ve güvenilirliktir. Bu özellikler genellikle ölçme aracının kendisiyle ilgili değil, ölçme aracından elde edilen puanlarla ilgilidir.

Geçerlik araştırmaları, test kuramları temelinde maddelere verilen yanıtlar aracılığıyla grubun tamamından elde edilen puanlar dikkate alınarak yürütülür. Ancak bireylerin maddelere verdikleri yanıtların niteliği, üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Araştırmalarda ölçme araçlarına kontrol maddelerinin eklenmesi, aynı anlama gelen ters kodlanan maddelere yer verilmesi gibi çalışmalar bireysel verileri geçerli olan ya da en azından maddeleri dikkatli yanıtlayan kişilerin verileri üzerinde çalışmak amacıyla yapılmaktadır. Bireysel test puanlarının geçerliğinin araştırılması, psikometride çalışılan önemli bir konudur. Bireysel test puanlarının geçerliğinin belirlenmesinde, bireylerin maddelere verdikleri cevap örüntüleri incelenir (Meijer ve Sijstma, 2001). Bu uyumsuzluklara; düşük yetenekli bireylerin kopya çekerek yüksek puan alması, sosyal beğenirlik kaygısıyla bireylerin kendilerini farklı göstererek yanıt vermesi, kişinin test sırasında aniden gelişen sağlık problemleri nedeniyle yeteneğinin altında puan alması örnek olarak gösterilebilir (Meijer, 1996; Meijer ve Sijstma, 2001). Uyumsuz madde puanları birey-uyum (person-fit) istatistikleriyle belirlenir. Birey-uyum istatistikleri testlerden elde edilen geçersiz çıktıların belirlenmesinde etkilidir (Emons,

^{††} Bu araştırma (Proje No: SBA-2024-1491) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, BAP Birimi tarafından desteklenmiştir.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

2003). Bu istatistikler klasik test kuramı veya madde tepki kuramı (MTK) temelli olabilir. MTK temelli birey-uyum istatistikleri, parametrik veya parametrik olmayan modellerde olabilir. Yine birey-uyum istatistikleri maddelerin ikili (binary) ya da çok kategorili (polytomous) puanlama şekline göre de farklılaşmaktadır. Bireysel test puanlarının geçerliği, çeşitli çalışmalarda geleneksel geçerlik kanıtlarını da etkileyen önemli bir konu olarak değerlendirilmektedir (Curtis, 2004; Liu vd., 2019; Meijer, 1996, 1997; Meijer ve Nering, 1997; Sijtsma ve Molenaar, 2002, Şengül Avşar, 2023). Bu araştırmanın amacı, bireysel test puanlarının geçerliğinin belirlenmesinde kullanıcılara, profesyonel araştırmacılara kolaylık sağlayacak bir R paketi geliştirmektir. Bu paket; kısa ve anlaşılır fonksiyonlardan oluşan RStudio’da geliştirilen “epmfd package-easy person misfit detection package”-paketidir.

Yöntem

Bu araştırma; temel araştırma (basic research) modeline ve nicel araştırma modeline uygundur. Temel araştırmalar bilimsel yönetime dayanır ve yeni bilgi üretimine odaklanır (Salkind, 2010). Nicel araştırmalar; değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyerek nesnel teorileri test eden, sonuç çıkarıcı (tümdengelim) yaklaşıma dayalı araştırmalardır (Creswell ve Creswell, 2018). Araştırma yeni bir R paketi geliştirilmesi bakımından temel araştırma modeline uygunken hem simülatif hem de gerçek veri setleriyle deneme uygulamaları yapılarak paketin geçerliğine yönelik uygulamaları içerdiğinden nicel araştırma türüne de uygundur. Araştırmanın amacı doğrultusunda ilk olarak "epmfd package-easy person misfit detection package" geliştirilmiştir. Paket geliştirme, kod ve fonksiyon yazma süreçlerinde Grolemond (2014), Wickham (2021) ve Wickham ve Bryan (2023) kaynakları temel alınmıştır. Öncelikle istenen amaçları gerçekleştiren R fonksiyonları oluşturulmuştur. Bu amaçla MTK kapsamında ölçekleme yapabilmek için mirt (Version 1.45.1, Chalmers, 2012), Mokken (Version 3.1.2, Van der Ark vd., 2025) ve PerFit (Version 1.4.7, Tendeiro, 2023) paketlerinden faydalanılmıştır. Çalışma RStudio (R version 4.4.0 [2024-04-24 ucrt], RStudio Team, 2025) ile gerçekleştirilmiştir. Bu paketlerdeki önemli görevleri yerine getirmek üzere çeşitli kısa fonksiyonlar geliştirilmiştir. Ayrıca geliştirilen paket veri görselleriyle ön plana çıkmaktadır. Verilerin görselleştirilmesi amacıyla grafikleri oluşturabilmek için fonksiyon tanımlanmıştır. Fonksiyonlar başarıyla oluşturulduktan sonra devtools (Version: 2.4.5, Wickham vd., 2025) paketiyle geliştirilen paket derlenerek ve kontrol edilmiştir. Tüm bu aşamalardan sonra araştırmanın ilk araştırma sorusu kapsamında geliştirilen paketin etkililiği iki yaklaşımla test edilmiştir. Öncelikle simülatif veri setleri üzerinden geleneksel yollarla (diğer paketlerin kullanılması yoluyla) uyumsuz madde puanlarına sahip bireyler belirlenmiş ardından epmfd paketi kullanılarak uyumsuz madde puanlarına sahip bireyler belirlenerek sonuçlar karşılaştırılmıştır.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada geliştirilen paketin işlevselliği hem simülatif veri setleriyle hem de gerçek bir veri setiyle incelenmiştir. Geliştirilen paket her iki veri setinde de uyumsuz madde puanlarını etkili bir şekilde belirlemiştir. Araştırma kapsamında uyumsuz madde puanına sahip olarak etiketlenen bireylerin geçerlik sonuçlarına etkisini belirlemek için bu bireyler gerçek veri setinden çıkarılmıştır. Bu bireyler çıkarılmadan önce ve çıkarıldıktan sonra açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde gerçek veri setinin hem parametrik hem de parametrik olmayan birey uyum istatistikleriyle işaretlenen bireylerden arındırılmasıyla AFA ve DFA değerlerinde artış olduğu, bu kişilerin veri setlerinden çıkarılmasının geçerlik sonuçlarını arttırdığı görülmektedir. Elde edilen bu sonuç özellikle ölçek geliştirme ve ölçek uyarlama çalışmaları için önemlidir. Ayrıca bir kişinin uyumsuz madde puanına sahip olarak işaretlenmesi, o kişinin gerçekten uyumsuz olduğu anlamına gelmez (Şengül Avşar, 2020). Bir bireyin gerçekten puanının uyumsuz olduğu söylemek için ek çalışmalar yapılmalıdır. Dolayısıyla bireysel test puanlarının geçerliğinin belirlenmesi; öncelikle uyumsuz işaretleme ardından ek çalışma gerektirir. Ancak ölçek geliştirme ve ölçek uyarlama ya da daha önce geliştirilen veya uyarlanan bir ölçeğin genel grup üzerinde uygulandığı araştırmalarda nitelikli sonuçlar için uyumsuz madde puanına sahip olarak işaretlenen bireylerin veri setinden çıkarılması tavsiye edilir. Bu amaçla geliştirilen ve CRAN'da yayınlanan epmfd paketi rahatlıkla kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: çok kategorili puanlanan maddeler, uyumsuz madde puanı, geçerlik, R paketi

Kaynakça

CRAN (2025). <https://cran.r-project.org/web/packages/epmfd/index.html>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. (5th Ed.). Sage publications.

Chalmers, R. P. (2012). mirt: A multidimensional item response theory package for the R environment. Journal of statistical Software, 48(1), 1-29.

Curtis, D, D, (2004), Person misfit in attitude surveys: Influences, impacts and implications, International Education Journal, 5(2), 125-143, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ903843.pdf>

Grolemund, G. (2014). Hands-on programming with R. O'Reilly Media, Inc.

Emons, W, H, M, (2003), Detection and diagnosis of misfitting item-score vectors, Amsterdam: Dutch University Press,



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Liu, T., Sun, Y., Li, Z., & Xin, T, (2019), The impact of aberrant response on reliability and validity, *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 17(3), 133-142, <https://doi.org/10.1080/15366367.2019.1584848>

Meijer, R. R. (1996). The influence of the presence of deviant item score patterns on the power of a person-fit statistic. *Applied Psychological Measurement*, 20(2), 141-154.

Meijer, R, R, (1997), Person fit and criterion-related validity: An extension of the Schmitt, Cortina, and Whitney study, *Applied Psychological Measurement*, 21(2), 99-113, <https://doi.org/10.1177/01466216970212001>

Meijer, R, R., & Nering, M, L, (1997), Trait level estimation for nonfitting response vectors, *Applied Psychological Measurement*, 21(4), 321-336, <https://doi.org/10.1177/01466216970214003>

Meijer, R, R., & Sijtsma, K, (2001), Methodology review: evaluating person fit, *Applied Psychological Measurement*, 25(2), 107-135, <https://doi.org/10.1177/01466210122031957>

Sijtsma, K., & Molenaar, I, W, (2002), *Introduction to nonparametric item response theory*, Sage Publications

Salkind, N. J. (2010). *Encyclopedia of research design*. Sage.

Şengül Avşar, A. (2020) Detecting aberrant response behavior with nonparametric method: Mokken and PerFit packages in RStudio, *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 18 (4), 251-260, <https://doi.org/10.1080/15366367.2020.1725734>

Şengül Avşar, A, (2023), Aberrant individuals' effects on fit indices both of confirmatory factor analysis and polytomous IRT models, *Current Psychology*, 42(3), 2157-2166, <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01563-4>

Tendeiro, J, N, (2023), PerFit: Person Fit (Version 1,3,0) [R package], Comprehensive R Archive Network, <https://cran.r-project.org/web/packages/PerFit/PerFit.pdf>

Van der Ark, L. A. (2012). New developments in Mokken scale analysis in R. *Journal of Statistical Software*, 48, 1-27.

Wickham, H. (2021). *Mastering Shiny*. O'Reilly Media, Inc.

Wickham, H., & Bryan, J. (2023). *R packages* (2nd ed.). O'Reilly Media, Inc.



International Education Congress – EDUCongress2025 - 26-29 November 2025, Antalya, Türkiye

Wickham, H., Hester, J., & Bryan, J. (2025). devtools (Version 2.4.5) [R package]. R Foundation for Statistical Computing. <https://cran.r-project.org/package=devtools>