EĞİTİM PROGRAMLARI: ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ ve TEKNOLOJİK UYGULAMALAR



Editör
OKAN SARIGÖZ

BİDGE

BİDGE Yayınları

Eğitim Programları: Öğretim Yöntemleri ve Teknolojik Uygulamalar

Editör: OKAN SARIGÖZ

ISBN: 978-625-8567-03-8

1. Baskı
Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL
Yayınlama Tarihi: 2025-12-25
BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374
Yayın hakları © BİDGE Yayınları
www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com
Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.
Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya / Ankara

ÖNSÖZ

Eğitim, bireyin her türlü potansiyelini gerçekleştirmesine rehberlik eden dinamik ve çok boyutlu bir süreçtir. Bu sürecin niteliği büyük ölçüde okullardaki öğretim programlarının sağlamlığına, program geliştirme anlayışının güncelliğine, öğretim teknolojilerinin bilinçli kullanımına ve öğretim yöntemlerinin etkili biçimde uygulanmasına bağlıdır. Elinizdeki kitap, eğitim alanında öğrenmeöğretme süreçlerini daha anlamlı, verimli ve sürdürülebilir kılmayı amaçlayan temel ve bütüncül bileşenleri farklı bakış açılarıyla ele almaktadır. Öğretim programları, eğitimin hedeflerini, içeriğini, öğrenme yaşantılarını ve değerlendirme süreçlerini sistematik ve sarmal bir yapıda bir araya getirir. Program geliştirme çalışmaları ise bu yapının toplumsal ihtiyaçlar, bilimsel gelişmeler ve bireysel farklılıklar doğrultusunda sürekli olarak yenilenmesini sağlar. Eğitime farklı bir bakış açısı getiren öğretim teknolojileri ise öğrenmeyi mekân ve zaman sınırlarının ötesine taşıyarak eğitime yeni olanaklar kazandırmaktadır. Ancak teknoloji, tek başına bir amaç değil; pedagojik hedefleri destekleyen güçlü bir araçtır. Bu kitaptaki bazı bölümlerde öğretim teknolojilerinin eğitimle bütünleştirilmesi süreci, pedagojik ilkeler doğrultusunda ele alınmış; teknolojinin öğrenme sürecine katma değer sağlayacak şekilde nasıl kullanılabileceği açıklanmıştır. Ayrıca eğitim öğretimin vazgeçilmez kavramlarından oluşan öğretim yöntemleri öğretmenin sınıf içindeki en önemli rehberidir. Öğrenci merkezli yaklaşımlar, aktif öğrenme stratejileri ve farklı öğrenme stillerine hitap eden yöntemler, çağdaş eğitimin vazgeçilmez unsurlarıdır. Bu doğrultuda kitapta, çağdaş öğretim yöntemlerinden bazıları da incelenmiştir. Bu eser; eğitim fakültesi öğrencileri, öğretmenler, akademisyenler ve eğitim alanına ilgi duyan tüm okuyucular için kuram ile uygulama arasında bir köprü kurmayı hedeflemektedir. Eğitimde kaliteyi artırma yolunda atılacak her adımın, bilinçli ve sürekli bir öğrenme çabasını gerektirdiği inancıyla hazırlanan bu kitabın, okuyuculara yeni bakış açıları kazandırmasını ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamasını temenni ederim.

İÇİNDEKİLER

AKRAN ZORBALIĞINA KARŞI MÜCADELEDE NE ZORBA OLAN NE DE ZORBALIĞA UĞRAYAN "İZLEYİCİ ÖĞRENCİLERİN" ROLÜ ÜZERİNE OKUL TEMELLİ BİR TARTIŞMA 1

FATİH ALTUN

SPOR BİLİMLERİ ALANINDA DİJİTAL ODAKLI ÖĞRETİM VE PROGRAM GELİŞTİRME YAKLAŞIMLARI ..16

TUĞBA TÜMEN

EĞİTİMDE DİJİTAL OKURYAZARLIK 34

BÜNYAMİN HAN

SORUNLU AKILLI TELEFON KULLANIMI: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME 44

DEVRİM ERDEM

Mülteci Olgusuna Yönelik Tasarlanan Yaratıcı Drama Atölyesinin Öğretmen Adaylarının Öz Değerlendirmelerine Dayalı Olarak İncelenmesi 68

DEVRİM ERDEM

ÖĞRETMEN PERFORMANS DEĞERLENDİRME SİSTEMİ: KAVRAMSAL TEMELLER, ULUSLARARASI MODELLER VE TÜRKİYE'DE TARİHSEL DÖNÜŞÜM 99

NURİ MUSTAFA SÜRÜCÜ, MEHMET ŞAHİN, HÜSEYİN CİHAN BOZDAĞ

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ BAĞLAMINDA COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE ARAŞTIRMA-İNCELEME YOLUYLA ÖĞRETİM STRATEJİSİ 140

TEVFİK PALAZ, OSMAN ÇEPNİ

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM DOYUMU VE DİJİTAL TÜKENMİŞLİK İLİŞKİLERİ 167

PINAR ERTEN

İÇİNDEKİLER

EĞİTİM FELSEFESİ AKIMLARI VE OSMANLIDAN CUMHURİYET'E EĞİTİM ÜZERİNE BİR İNCELEME 199
SEVAL YİNİLMEZ AKAGÜNDÜZ

TÜRKİYE MAARİF MODELİ ÇERÇEVESİNDE PROGRAM GELİŞTİRMEDE DEĞER TEMELLİ YAKLAŞIM 225
KAAN GÜNEY

MESLEK YÜKSEKOKULLARININ (MYO) OTOMOTİV SEKTÖRÜNDEKİ ÖNEMİ 251
SEZER SEÇKİN ERDEM, MEHMET SİNAN, SELMAN İLTERİŞ YILMAZ, BUKET KARATOP

MANEVİ DANIŞMANLIK VE REHBERLİKTE AİLENİN ROLÜ 263
BÜNYAMİN HAN

COĞRAFYA DERSLERİNDE ÖLÇME DEĞERLENDİRME FAALİYETLERİNİN COVİD19 PANDEMİ DÖNEMİNDE MÜLAKAT YÖNTEMİ İLE GERÇEKLEŞTİRİLMESİ 280
ZİYA İNCE

AVRUPA KOMİSYONU TARAFINDAN HAZIRLANAN TURKIYE RAPORLARINDA TURKIYE'DEKİ YÜKSEKÖĞRETİMİN DURUMUNA İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELER 304
HACER ALAKUŞ, AHMET ÇOBAN

YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCEDE OKUMA STRATEJİLERİ ÜZERİNE SİSTEMATİK BİR İNCELEME .. 333
NİLDA HOCAOĞLU

TÜRKİYE'DE İLKOKUL DÜZEYİNDE KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME VE KAPSAYICI EĞİTİM ÇALIŞMALARININ AMAÇ VE YÖNTEMLERİ

İÇİNDEKİLER

AÇISINDAN İNCELENMESİ 364
ÜMİT ŞAHBAZ, MEHMET SALİH AKPINAR

TEACHER EDUCATION AND LEADERSHIP STRATEGIES IN HIGH-PERFORMING COUNTRIES: A PROPOSAL FOR A TEACHER ACADEMY MODEL 405
EMRAH ÖZYÜREK, BEKİR KUL

YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE MODÜLER EĞİTİM MODELLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAM TASARIMINDA UYGULANABİLİRLİĞİ 447
ADNAN ÖZDEMİR, MEHMET BAHADDİN ACAT

MATEMATİĞİN YENİ YÜZÜ: ÖĞRENME SÜREÇLERİNDE YAPAY ZEKÂ EKOSİSTEMİ 472
VİLDAN DONMUŞ KAYA, SEDA DAĞ

YÜKSEKÖĞRETİMDE İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ TEMEL EĞİTİMLERİNİN ETKİLİLİĞİ: BİLİŞSEL, DAVRANIŞSAL VE PEDAGOJİK BİR İNCELEME 514
SAMET TOSUN

ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN MATEMATİK DERSLERİ İLE İLGİLİ KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR, ÇÖZÜMLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİNİN İNCELENMESİ .524
HİLAL KÖKSAL, HÜSEYİN HÜSNÜ BAHAR

OKUL SOSYAL HİZMETİ: TÜRKİYE'DEKİ DURUMU VE EĞİTİM YÖNETİMİYLE İLİŞKİSİ 565
CEBRAİL ÖZTÜRK

MESLEKİ YAŞAMIN İLK BASAMAĞI; ÖNLİSANS EĞİTİMİNDE ZORUNLU STAJ UYGULAMASI 610
SELMAN İLTERİŞ YILMAZ, SEZER SEÇKİN ERDEM, MEHMET SİNAN, BUKET KARATOP

İÇİNDEKİLER

PERFORMANS KISKACINDA AKADEMİ:
YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE GÜVENCE
SİSTEMLERİNE ELEŞTİREL BİR BAKIŞ VE 621
İSA BAHAT

BÖLÜM 1

AKRAN ZORBALIĞINA KARŞI MÜCADELEDE NE ZORBA OLAN NE DE ZORBALIĞA UĞRAYAN "İZLEYİCİ ÖĞRENCİLERİN" ROLÜ ÜZERİNE OKUL TEMELLİ BİR TARTIŞMA

1. FATİH ALTUN[1]

Giriş

Akran zorbalığı, okullarda öğrenciler arasındaki sürekli ve kasıtlı saldırgan davranışlar olarak tanımlanır (Olweus, 1994). Bu davranışlar fiziksel şiddetten sözel tacize, dışlamadan siber zorbalığa kadar birçok biçimde ortaya çıkabilir. Zorbalığı diğer çatışmalardan ayıran en önemli özellikler güç dengesizliği ve tekrarlılıktır. Mağdur kendini savunmakta zorlanırken zorba güç ya da statü bakımından avantajlıdır. Okul ortamında gerçekleşen zorbalık olayları genellikle sadece zorba ve mağdurla sınırlı kalmaz. Bu bağlamda araştırmalar zorbalık vakalarının büyük çoğunluğunda olay anında diğer öğrencilerin tanık olarak bulunduğunu göstermektedir. Örneğin,

[1] Doç. Dr., Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Orcid: 0000-0001-5464-0909

Kanada'da okul bahçelerinde yapılan doğaçlama gözlemlerde zorbalık olaylarının yaklaşık %85'inde akranların orada olduğu belirlenmiştir (Atlas & Pepler, 1998; Hawkins, Pepler & Craig, 2001). Bununla birlikte, öğrencilerin önemli bir bölümü ne zorba ne de mağdur konumunda olmalarına rağmen tanık oldukları bu olumsuz davranışlara müdahale etmemektedir. Diğer yandan, akran zorbalığına seyirci kalan öğrencilerin nasıl davrandığı ya da davranmadığı, zorbalığın devam etmesinde veya engellenmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011). Zorbalığa tanık olan bir öğrencinin aktif şekilde mağduru savunması durumunda zorbalığın çoğu kez kısa süre içinde durduğu gözlemlenmiştir (Hawkins, Pepler & Craig, 2001) Nitekim bir meta-analizde, olay yerinde bulunanların mağdur adına müdahale etmeleri durumunda, mağduriyetin %50'den fazla oranda başarıyla ortadan kaldırıldığını göstermiştir (Polanin, Espelage & Pigott, 2012). Buna karşın, pek çok öğrenci zorbalığa seyirci kalmayı tercih etmekte ve çeşitli sebeplerle olaya müdahil olmaktan kaçınmaktadır (Thornberg & ark., 2012). Bu çalışmada, okul ortamında zorbalık karşıtı mücadelede izleyici (seyirci) konumundaki öğrencilerin rolü, bu öğrencilerin davranışlarını etkileyen etmenler ve bu rolün zorbalığı önleme girişimlerindeki yeri incelenmiştir.

Akran Zorbalığı ve İzleyici Öğrenci Rolleri

Zorbalık olgusu bireyler arası bir çatışmadan ziyade grup dinamikleri içinde şekillenen bir sosyal süreç olarak ele alınmaktadır (Salmivalli, 2010). Zorbalık olaylarında sadece zorba ve mağdur değil, aynı zamanda olayı dışarıdan izleyen veya dolaylı olarak dahil olan başka öğrenciler de vardır. Araştırmacı Christina Salmivalli ve arkadaşları (2014) zorbalığa tanık olan öğrencilerin üstlendiği farklı katılımcı roller olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda izleyici konumundaki öğrenciler genel olarak şu alt rollere ayrılabilir: savunucular, pekiştiriciler, yardımcılar ve dışarıda kalanlar (izleyiciler). *Savunucular,* zorbalığa maruz kalan mağduru

destekleyen, gerektiğinde zorbanın karşısına çıkan ve olay anında ya da sonrasında mağdura yardımcı olmaya çalışan izleyicilerdir. *Pekiştiriciler* ise aktif olarak zorbalığa katılmasalar da gülmek, alkışlamak veya tezahürat yapmak gibi tepkilerle zorbanın davranışlarını onaylar ve dolaylı destek sağlar (Salmivalli, 2014). *Yardımcılar,* zorbanın yanında yer alarak fiilen zorbalık eylemine katkı sunan öğrencilerdir. Örneğin mağduru fiziksel olarak engellemek veya zorbanın tehdidine ortak olmak gibi davranışlar sergileyebilirler. Dışarıda kalan *izleyiciler* ise olaya tanık olmakla birlikte müdahalede bulunmayan ne zorbanın tarafını tutan ne de mağduru koruyan pasif izleyiciler olarak tanımlanır (Salmivalli, 2014; Thornberg & ark., 2012).

Bu çerçevede, zorbalık sırasında izleyicilerin üstlendiği bu roller, zorbalık döngüsünün sürdürülmesinde veya kırılmasında belirleyici olmaktadır. İzleyicilerin yaklaşık %25'i zorbalık anında mağduru savunmaya yönelik bir girişimde bulunurken önemli bir kısmı pasif kalmayı veya zorbayı cesaretlendirmeyi tercih etmektedir (Rigby & Johnson, 2006; Trach & ark., 2010). Pasif kalan veya zorbalığa olumsuz tepki göstermeyen izleyiciler, niyetleri olmasa bile zorbalığın devamına olanak sağlayabilir. Çünkü zorbalığı izleyen fakat karşı çıkmayan öğrenciler, zorbanın gözünde örtük bir onaylayıcı kitle oluşturur (Atlas & Pepler, 1998). Diğer yandan, mağduru savunan ve zorbaya karşı duran öğrenciler ise zorbalığın şiddetini ve süresini azaltmada kritik bir işleve sahiptir. Grup ortamında birkaç öğrencinin bile mağdurun yanında yer alması, zorbalık yapan kişinin gücünü sarsarak saldırganlığı sonlandırabilmektedir (Hawkins, Pepler & Craig, 2001; Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011). Bu nedenle, zorbalık karşıtı programlar artık sadece zorba ve mağdura odaklanmakla kalmayıp izleyici öğrencilerin tutum ve davranışlarını değiştirmeyi, onları aktifleştirerek mağduru savunan konuma getirmeyi amaçlamaktadır (Salmivalli, 2014). İzleyici öğrencilerin rolünü daha iyi

anlayabilmek için bu öğrencilerin davranışlarını etkileyen başlıca etmenleri irdelemek gerekmektedir.

İzleyici Davranışlarını Etkileyen Etmenler

Zorbalığa tanık olan öğrencilerin farklı şekillerde davranmalarına yol açan birçok bireysel ve durumsal faktör bulunmaktadır. Kimi izleyici mağduru korumak için cesaret gösterirken, kimisi çekimser kalır, kimisi ise zorbayı destekleyen tepkiler verebilir. Literatürde izleyici davranışına etki eden faktörler arasında empati düzeyi, öz-yeterlik inancı, ahlaki tutum ve sorumluluk duygusu, arkadaşlık ve sosyal bağlar, algılanan sosyal normlar ve ortam/iklim özellikleri öne çıkmaktadır (Forsberg & ark., 2018; Thornberg, 2007).

İzleyici öğrencinin ***empati kurma becerisi***, mağdurun yaşadığı acıyı anlayıp hissetmesini sağlar ve bu duygusal reaksiyon izleyici öğrenciyi, mağduru savunmaya motive edebilir. Nitekim araştırmalar, empati düzeyi yüksek ergenlerin zorbalığa tanık olduklarında mağduru savunma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Caravita, Di Blasio & Salmivalli, 2009; Barchia & Bussey, 2011). Örneğin İtalya'da yapılan bir çalışmada, duygudaşlık becerisi güçlü olan erkek öğrencilerin özellikle popülerlik de kazanmışlarsa mağduru savunma eğiliminde oldukları saptanmıştır (Caravita, Di Blasio & Salmivalli, 2009). Benzer şekilde Avustralya'da bir araştırma, akranlarına karşı daha empatik olan öğrencilerin kurbanı korumak için müdahale etme niyetinin anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Barchia & Bussey, 2011). Buna ilaveten, meta-analitik bulgular da empati ile savunma davranışı arasında pozitif bir ilişki olduğunu tutarlı biçimde ortaya koymaktadır (Lambe & ark., 2019). Diğer yandan, sadece bilişsel açıdan empati kurmak (başkasının duygusunu düşüncede anlamak) yeterli olmayabilir; mağdurun duygusal acısını yürekten hisseden, yani affektif empati düzeyi yüksek öğrenciler özellikle

proaktif savunucu rolüne soyunmaktadır (Pozzoli, Gini & Thornberg, 2016).

Bir izleyici öğrencinin zorbalığa karşı etkili şekilde müdahale edebileceğine olan inancı, yani savunucu ***öz-yeterlik algısı***, onun fiilen harekete geçip geçmemesinde belirleyicidir. Buna ilaveten, sosyal becerilerde kendine güvenen öğrenciler zorbalık durumlarında mağduru savunma rolünü üstlenmeye daha yatkındır (Gini, Albiero, Benelli & Altoè, 2008). Örneğin 12-14 yaş grubu üzerinde yapılan bir araştırmada, sosyal öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin akranlarına yönelik zorbalığı durdurmak için araya girmeye istekli oldukları, buna karşın özgüveni düşük öğrencilerin genellikle pasif kaldıkları gözlenmiştir (Gini & ark., 2008). İsveç'te gerçekleştirilen boylamsal bir çalışmada ise savunma öz-yeterliği yüksek çocukların zaman içinde savunma davranışlarında daha az azalma olduğu, yani bu öğrencilerin mağduru korumaya devam etme olasılığının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Thornberg & Jungert, 2013). Bu bulgular, izleyicilerin "Müdahale edersem başarılı olabilirim" düşüncesine sahip olmalarının, mağduru savunmak üzere eyleme geçmeleri açısından kritik olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla zorbalık karşıtı eğitim programlarında öğrencilerin müdahale becerilerini geliştirmek ve öz-yeterlik duygularını pekiştirmek önemli bir hedef olmalıdır (Barchia & Bussey, 2011).

İzleyici öğrencinin zorbalık karşısındaki ***ahlaki duruşu ve sorumluluk duygusu*** da davranışını yönlendirir. Bununla birlikte, bazı öğrenciler zorbalığa tanık olduklarında yaşanan haksızlığı içselleştirip etik bir yükümlülük hissederek müdahale ederken, bazıları çeşitli ahlaki gerekçelerle kendilerini devre dışı bırakabilir. Bu olgu sosyal psikolojide "ahlaki uzaklaşma" kavramıyla açıklanmaktadır. Diğer yandan, ahlaki uzaklaşma mekanizmalarını kullanan izleyiciler, örneğin "Bu durum beni ilgilendirmez" veya "Mağdur da bunu hak etmiş olabilir" şeklinde düşünerek vicdani rahatsızlık duymadan pasif kalabilir ya da zorbanın eylemine sessiz

onay verebilir (Thornberg, 2007). Araştırmalar, ahlaki değer ve empati gelişimi yüksek öğrencilerin zorbalığı yanlış ve kabul edilemez görme eğilimlerinin daha fazla olduğunu, dolayısıyla bu öğrencilerin mağduru savunmaya daha yatkın olduklarını ortaya koymuştur (Thornberg & Jungert, 2013; Killer & ark., 2019). Buna karşılık, ahlaki zihinsel çarpıtmalarla (örneğin suçu kurbana yüklemek, gördüğü zararı küçümsemek) kendini rahatlatan izleyiciler ise zorbalığa müdahil olmamayı tercih edebilmektedir. Örneğin bir çalışmada, ahlaki uzaklaşma puanları yüksek öğrencilerin zorba tarafında veya pasif rolde kalma olasılıklarının arttığı saptanmıştır (Pozzoli, Gini & Thornberg, 2016). Bu bağlamda, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren empati, adalet ve sorumluluk duygusu gibi ahlaki değerlerinin güçlendirilmesi, zorbalık karşısında seyirci kalan değil etik bir duruşla tepki veren bireyler yetişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Zorbalık sırasında ***izleyicinin zorbayla veya mağdurla olan yakınlığı*** da davranışını etkileyen önemli bir etmendir. İzleyici, mağdurla arkadaş ise onu koruma olasılığı belirgin şekilde yükselmektedir. Nitekim binlerce ilköğretim öğrencisiyle yapılan kapsamlı bir araştırma, mağdurların çoğunun en az bir savunucu arkadaşa sahip olduğunu ve savunulan mağdurların sosyal konum ve psikolojik iyilik hâli açısından daha az olumsuz etkilendiğini göstermiştir. Mağduru savunan öğrencilerin genellikle mağdurla aynı cinsiyetten arkadaşlar olduğu da bulgular arasındadır (Sainio & ark., 2011). Öte yandan izleyici öğrenci, zorbalığı yapan kişiyle yakın arkadaş ise ya da grubunda zorbanın yüksek bir statüsü varsa, diğer yandan mağduru savunma ihtimali düşmektedir. Grup içi bağlılık ve sadakat, bazı durumlarda öğrencilerin etik değerlere aykırı olsa bile arkadaşlarını desteklemelerine yol açabilir. Sosyometrik araştırmalar, zorba öğrencilerin etrafında "yardımcı" veya "pekiştirici" roller üstlenen yakın arkadaşlarının bulunduğunu ortaya koymuştur (Huitsing & Veenstra, 2012).

Özellikle ***sosyal statü*** kazanma arzusundaki bazı izleyiciler, popüler ve güçlü gördükleri zorbaya yakın durarak onun onayını almayı hedefleyebilir. Bununla birlikte, mağdurla arkadaş olan ancak sosyal statüsü düşük öğrenciler bazen çekinip arkadaşlarını savunamayabilir, çünkü kendileri de hedef haline gelme korkusu yaşayabilirler. Buna ilaveten, grup içinde zorbanın baskın olduğu sınıflarda öğrenciler yanlış bulsalar dahi çoğunluğa uymayı seçebilir. Birey, tepki vermeyenleri görünce müdahalenin uygunsuz olacağını varsayabilir (Forsberg & ark., 2018). Özetle, izleyicinin zorba veya mağdur ile duygusal yakınlığı ve grubun tepkisi, onun bireysel davranışını güçlü biçimde şekillendirmektedir.

İzleyici öğrencilerin, zorbalığa karışmama sebeplerinin başında ***kendi güvenlikleriyle ilgili kaygılar*** gelmektedir. Birçok öğrenci, zorbayı durdurmaya çalıştığında misillemeye uğrayıp kendisinin de hedef olabileceğinden korktuğunu ifade etmektedir (Forsberg & ark., 2018; Thornberg & ark., 2012). Özellikle fiziksel şiddet içeren durumlarda veya zorbanın güçlü ve ürkütücü olduğu algısı varsa, "ya bana da saldırırsa" endişesi izleyiciyi pasif kalmaya itebilir. Diğer yandan, öğrenciler sosyal boyutta da korku yaşayabilir. Zorba popüler biri ise ona karşı çıkmanın grup içinde dışlanmaya veya alay edilmeye yol açacağından çekinebilirler. İsveç, İngiltere ve ABD'de yürütülen nitel bir çalışmada, farklı kültürlerden öğrenciler misilleme korkusu, utangaçlık veya ne yapacağını bilememe ve başkalarının tepkisinden çekinme gibi faktörlerin seyirci kalmalarında etkili olduğunu ortaklaşa vurgulamışlardır (Forsberg & ark., 2018). Bununla birlikte, her ne kadar bazı öğrenciler zorbalığın kendilerine dönebileceğini düşünse de araştırmalar mağduru savunmanın sanıldığı kadar yüksek bir risk getirmediğini göstermektedir (Sainio & ark., 2011). Ayrıca izleyicilere güvenli bir şekilde müdahale etmelerini sağlayacak yöntemleri öğretmek (örneğin bir yetişkine haber vermek, grupça tepki göstermek) ve onlara güven vermek de önemlidir. Öğrencilerin

“yanlış gördüğünde ses çıkarma” konusunda cesaretlendirildiği bir okul ikliminde, misilleme korkusu azalacak ve daha fazla izleyici mağdurun yanında yer alacaktır.

Bir ***sınıf ya da okul iklimi***, öğrencilerin zorbalığa verdikleri tepkileri büyük ölçüde etkilemektedir. Eğer sınıfın genelinde zorbalığa karşı toleranssız bir tutum varsa ve “doğru olan mağduru korumaktır” biçiminde bir norm yerleşmişse, izleyiciler arasında savunucu davranışlar daha sık görülür. Nitekim Finlandiya’da 77 okuldaki 385 sınıf üzerinde yapılan bir araştırma, sınıf düzeyinde mağduru savunma davranışının yüksek olduğu ortamlarda zorbalık sıklığının belirgin biçimde düşük olduğunu ortaya koymuştur (Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011). Aynı çalışmada, sınıfta zorbanın desteklenmesi ve ödüllendirilmesi ne kadar fazlaysa zorbalık vakalarının da o denli sık yaşandığı rapor edilmiştir. Yani, öğrencilerin çoğunun sessiz kaldığı veya zorbaya güldüğü bir ortamda bireysel olarak karşı çıkmak oldukça zorlaşmaktadır. Genel eğilimin ise zorbalığı onaylamama olduğu bir ortamda izleyiciler mağduru savunmak için cesaret bulmaktadır (Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011; Pozzoli & Gini, 2010). Bununla birlikte, okul genelinde olumlu bir iklimin ve güçlü bir birliktelik duygusunun hâkim olması da önemli bir belirleyicidir. Öğrenciler kendilerini okula ait hissediyor, öğretmenleriyle pozitif ilişkiler kurabiliyor ve adil bir disiplin algısı paylaşıyorlarsa, zorbalık durumlarında doğru olanı yapma motivasyonları artmaktadır. Nitekim 64.670 ergenle yapılan bir çalışmada, öğrenci-öğretmen bağlılığı ve genel okul güvenliği algısı yüksek okullarda öğrencilerin mağduru savunma olasılığının anlamlı derecede fazla olduğu; buna karşın saldırganlığın ve kural dışılığın hüküm sürdüğü ortamlarda öğrencilerin pasif veya zorbayı destekleyici izleyici tepkiler verme oranının yükseldiği bulunmuştur (Waasdorp & ark., 2022). Bu nedenle okul çapında zorbalığa karşı net bir tavır sergilenmesi, tüm öğrenciler arasında saygı ve dayanışma kültürünün teşvik edilmesi,

normatif olarak savunucu davranışları güçlendirecek ve izleyici öğrencilerin olumlu rol üstlenmelerini kolaylaştıracaktır.

Okul Temelli Mücadele Stratejilerinde İzleyicilerin Rolü

Zorbalıkla mücadelede son yıllarda yapılan müdahaleler, sadece zorba ve mağduru hedef alan yaklaşımların ötesine geçerek tüm sınıf ve okul ortamını kapsayan, özellikle de izleyici konumdaki öğrencileri aktifleştirmeyi amaçlayan programlara yönelmektedir (Salmivalli, 2014). Buna ilaveten, araştırmalar izleyici öğrencilerin uygun şekilde yönlendirilmesi halinde zorbalık karşıtı çabalarda büyük bir güç olabileceğini göstermiştir (Polanin & ark., 2012). Okul temelli başarılı programların ortak noktalarından biri, öğrencilerin empati becerilerini geliştirmek, müdahale yöntemlerini öğretmek ve pozitif akran normlarını pekiştirmek suretiyle pasif izleyicileri etkin savunucular haline getirmeleridir.

Örneğin Finlandiya'da geliştirilen ve dünya çapında tanınan KiVa programı, zorbalığı bir grup dinamiği olarak ele almakta ve "sessiz çoğunluğu" harekete geçirmeyi hedeflemektedir (Salmivalli, 2014). KiVa programının uygulandığı okullarda yapılan geniş ölçekli bir değerlendirmede, programın 4-6. sınıflarda zorbalık vakalarını anlamlı ölçüde azalttığı ve öğrencilerin mağdurlara karşı daha destekleyici tutumlar sergilemeye başladığı gösterilmiştir (Karna & ark., 2011). Bu başarının arkasında, program kapsamında öğrencilere zorbalığı tanıma, mağdura nasıl yardımcı olabileceklerini öğrenme, drama ve oyunlarla empati kurma ve güvenli müdahale stratejileri geliştirme fırsatının verilmesi yatmaktadır. Ayrıca, KiVa ve benzeri programlar, zorbalık yapan öğrencilerin akranları tarafından ödüllendirilmesini engelleyerek popülerlik kazanmalarının önüne geçmeyi amaçlar. Bu bağlamda, sessiz kalan veya gülen izleyicilerin tepkilerini değiştirirken, zorbalığın pekiştirilmesini azaltır ve zamanla zorbalık yapan

üzerinde sosyal baskı oluşturur (Salmivalli, Voeten & Poskiparta,, 2011).

Okullarda izleyicilere yönelik bir başka müdahale yaklaşımı, akran arabuluculuğu ve destek grupları oluşturmaktır. Örneğin İngiltere'de bazı okullarda gönüllü öğrenciler "dost okullar/okul dostları" gibi yapılar altında bir araya getirilerek, teneffüslerde zorbalığa uğrayan veya yalnız kalan çocuklara destek olma görevi üstlenmişlerdir. Bu tür öğrenci girişimleri, mağdurların kendilerini daha az izole hissetmelerini sağlarken, zorbalık yapanlara da akranlarının olumsuz geri bildirim vermesini kolaylaştırır (Smith, 2016). Diğer yandan, öğretmenlerin ve okul rehberlik biriminin de izleyici öğrenci rolleri konusunda öğrencilere rehberlik etmesi önemlidir. Araştırmalar, öğretmenlerin zorbalık karşısında kararlı ve tutarlı bir tavır sergilediği okullarda öğrencilerin müdahale etme olasılığının arttığını ortaya koymaktadır (Barboza & ark., 2009). Örneğin ABD'de yapılan bir meta-analiz, kapsamlı okul programlarının öğrencilerin zorbalığa tanık olduklarında yetişkinlere bildirim yapma ve mağdura destek olma davranışlarını anlamlı derecede artırdığını göstermiştir (Polanin & ark., 2012).

Bununla birlikte, izleyici konumundaki öğrencilerin güçlendirilmesi sadece okul içi programlarla sınırlı kalmamalıdır. Aileler ve toplum da çocuklara zorbalık karşısında izleyici olmamayı aşılamalıdır. Özellikle ergenlik dönemindeki gençler akran etkisine duyarlı olduklarından, zorbalığa karşı durmanın onurlu ve takdir edilen bir davranış olduğu vurgulanmalıdır. Bu yönde kamu spotları, öğrenci kulüpleri ve sosyal medya kampanyaları devreye konabilir. Ayrıca, dijital çağda siber zorbalık da arttığından, çevrimiçi platformlarda tanık olan gençlere de müdahale becerileri kazandırmak önemlidir (örn. siber zorbalığı ilgili platforma bildirmek, mağdura çevrimiçi destek mesajları göndermek gibi).

Sonuç olarak, okul temelli zorbalıkla mücadele stratejilerinde izleyici öğrenciler pasif birer tanık değil, değişimin

aktif öznesi olarak görülmelidir. Gerek uluslararası araştırmalar gerek uygulamalardan elde edilen deneyimler, "sessiz kalabalığın sesi" olabildiğinde zorbalığın sürdürülebilirliğinin ciddi şekilde azaldığını ortaya koymaktadır (Salmivalli, 2014; Waasdorp & ark., 2022). Okullarda öğrencilerin empati, öz-yeterlik ve ahlaki sorumluluk duygularını geliştirerek; onlara somut müdahale yolları öğreterek ve pozitif akran normlarını güçlendirerek zorbalığa karşı kolektif bir tavır oluşturmak mümkündür.

Sonuç

Akran zorbalığına karşı mücadelede ne zorba ne de mağdur konumunda olan izleyici öğrencilerin oynadığı rol, salt bir arka plan unsuru değil aynı zamanda zorbalığın kaderini tayin eden bir faktördür. Zorbalık, tüm grup üyelerinin katılımıyla var olan ve ancak tüm grubun katılımıyla son bulabilecek bir olgudur (Salmivalli, 2010). Bu makalede ele alındığı üzere, izleyici öğrenciler bazen izleyici kalarak istemeden de olsa zorbalığı cesaretlendirmekte, bazen de mağduru savunarak akranları arasında adaleti ve güvenliği sağlayabilmektedir. İzleyicilerin hangi yönde davranacakları ise empati becerileri, öz-yeterlik inançları, ahlaki değerleri, arkadaşlık ilişkileri, grup normları ve okul iklimi gibi pek çok etmene bağlıdır (Thornberg, 2007; Forsberg & ark., 2018).

Bu bağlamda, etkili bir zorbalık karşıtı yaklaşım, bütüncül olmalı ve izleyici öğrencileri sürece dahil etmelidir. Öğrencilerin zorbalığa karşı duyarlılık kazanması, mağdura destek olmanın önemini içselleştirmesi ve bunu yapabileceklerine dair özgüven geliştirmesi hedeflenmelidir. Okullar, izleyicilerin güvenli bir şekilde müdahale edebileceği ortamlar yaratmalı; öğrenciler arasında yardımlaşma ve dayanışma kültürünü pekiştirmelidir. Ayrıca, zorbalığa karşı çıkan öğrencilerin takdir edildiği, cesaretlendirdiği bir atmosfer, diğer izleyicilere de örnek teşkil edecektir (Waasdorp & ark., 2022). Unutulmamalıdır ki, okulda

zorbalığı tamamen ortadan kaldırmak belki zordur, ancak sessiz kalan çoğunluğu harekete geçirmek bu sorunun boyutunu ciddi ölçüde azaltabilir. Zorbalık karşısında sessiz kalmayan, mağdura el uzatan, yanlışın karşısında duran bir öğrenci topluluğu oluşturmak, daha güvenli ve saygılı bir okul iklimi yaratmanın anahtarlarından biridir. Sonuç olarak izleyici öğrenciler, doğru eğitim ve yönlendirmeyle, akran zorbalığına karşı mücadelenin en güçlü müttefikleri haline gelebilir. Bu çerçevede yapılacak çalışmalar, sadece mağdurların değil, tüm okul toplumunun psikolojik sağlığı ve gelişimi için önemli bir yatırım olacaktır.

Kaynakça

Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research, 92*(2), 86–99.

Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(1), 101–121.

Barchia, K., & Bussey, K. (2011). Predictors of student defenders of peer aggression victims: Empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development, 35*(4), 289–297.

Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *British Journal of Developmental Psychology, 27*(4), 918–933.

Forsberg, C., Wood, L., Smith, J., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Thornberg, R. (2018). Students' views of factors affecting their bystander behaviors in response to school bullying: A

cross-collaborative conceptual qualitative analysis. *Research Papers in Education, 33*(1), 127–142.

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence, 31*(1), 93–105.

Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*(4), 512–527.

Huitsing, G., & Veenstra, R. (2012). Bullying in classrooms: participant roles from a social network perspective. *Aggressive Behavior, 38*(6), 494–509.

Karna, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child Development, 82*(1), 311–330.

Killer, B., Bussey, K., Hawes, D. J., & Hunt, C. (2019). A meta-analysis of the relationship between moral disengagement and bullying roles in youth. *Aggressive behavior*, *45*(4), 450-462.

Lambe, L. J., Della Cioppa, V., Hong, I. K., & Craig, W. M. (2019). Standing up to bullying: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 51–74.

Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review, 41*(1), 47–65.

Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2012). Standing up for a victim, siding with the bully or standing by? Bystander responses in bullying situations. *Social Development, 21*(4), 722–741.

Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*(6), 815–827.

Pozzoli, T., Gini, G., & Thornberg, R. (2016). Bullying and defending behavior: The role of explicit and implicit moral cognition. *Journal of School Psychology, 59*, 67–81.

Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology, 26*(3), 425–440.

Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2011). "Victims and their defenders": A dyadic approach to bullying. *International Journal of Behavioral Development, 35*(2), 144–151.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112–120.

Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice, 53*(4), 286–292.

Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*(5), 668–676.

Smith, P. K. (2016). School-based interventions to address bullying. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, *4*(2), 142-164.

Thornberg, R. (2007). A classmate in distress: Schoolchildren as bystanders to bullying, and their reasons for how they act. *Social Psychology of Education, 10*(1), 5–28.

Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene? *Western Journal of Emergency Medicine, 13*(3), 247–252.

Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence, 36*(3), 475–483.

Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T., & Neale, K. (2010). Bystander responses to school bullying: A cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian Journal of School Psychology, 25*(1), 114–130.

Waasdorp, T. E., Fu, R., Clary, L. K., & Bradshaw, C. P. (2022). School climate and bullying bystander responses in middle and high school. *Journal of Applied Developmental Psychology, 80*, 101412.

BÖLÜM 2

Spor Bilimleri Alanında Dijital Odaklı Öğretim ve Program Geliştirme Yaklaşımları

TUĞBA TÜMEN[1]

Giriş

Dijital teknolojilerin yükseköğretim sistemleri üzerindeki etkisi, yalnızca öğretim araçlarının çeşitlenmesiyle sınırlı kalmamakta; öğrenme anlayışlarını, öğrenci profillerini ve öğretim programlarının tasarım mantığını dönüştüren yapısal bir değişim alanı oluşturmaktadır. Bu dönüşüm, özellikle bedensel deneyim, uygulama ve performans temelli öğrenmenin merkezde olduğu Spor Bilimleri fakültelerinde daha belirgin ve çok boyutlu bir nitelik kazanmaktadır. Günümüz Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin önemli bir kısmı, dijital teknolojilerle yoğun etkileşim içinde büyümüş; öğrenme süreçlerinde hız, etkileşim, görsellik ve anlık geri bildirim beklentisi yüksek bir "dijital yerli" öğrenen profili sergilemektedir. Bununla birlikte, dijital yerli kavramının teknolojiye "doğuştan yetkinlik" biçiminde yorumlanması problemli bulunmakta; alanyazın, öğrencilerin teknolojiyle yakınlığının dijital okuryazarlık ve eleştirel bilgi becerileriyle otomatik olarak örtüşmediğini vurgulamaktadır. Bu nedenle dijital yerliliğin,

[1] Öğr. Gör. Dr., Bitlis Eren Üniversitesi, Ortak Dersler Bölümü, Orcid: 0000-0001-6461-4245

pedagojik tasarım açısından "teknolojiyle öğrenmeye alışkınlık" ve "öğrenme deneyimlerini dijital etkileşimle sürdürme eğilimi" şeklinde ele alınması gerekmektedir (Bennett vd., 2008).

Bu bağlamda temel sorun, dijital teknolojilerin spor bilimleri eğitimine ne ölçüde entegre edildiğinden ziyade, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin dijital yerli özelliklerine uygun öğretim programlarının nasıl tasarlanması gerektiğidir. Öğretim programları; hedefler, içerik, öğrenme yaşantıları ve ölçme-değerlendirme boyutlarıyla bir bütün olarak ele alındığında, dijital yerli öğrenen profilinin bu sürecin merkezinde konumlandırılması kaçınılmaz hâle gelmektedir. Aksi takdirde teknoloji kullanımı, pedagojik derinliği sınırlı "araçsal" uygulamalara indirgenebilmekte ve program hedefleriyle öğretim süreçleri arasında uyumsuzluk üretebilmektedir.

Spor bilimleri eğitiminin doğası gereği öğrenme yalnızca bilişsel değil; aynı zamanda bedensel, deneyimsel ve bağlamsal bir süreçtir. Bu yönüyle spor bilimleri öğretim programlarının, dijital yerli kuşağın öğrenme alışkanlıklarını dikkate alırken bedensel öğrenmeyi dışlamayan; tersine beden–teknoloji–çevre etkileşimini güçlendiren bir program geliştirme yaklaşımına dayanması gerekmektedir. Nitekim fiziksel eğitim/beden eğitimi alanında harmanlanmış öğrenme uygulamalarını inceleyen güncel sistematik derleme çalışmaları, çevrim içi–yüz yüze bileşenlerin pedagojik bütünlükle tasarlanması hâlinde öğrenme çıktıları, katılım ve geri bildirim süreçlerinde anlamlı kazanımlar elde edilebildiğini; buna karşılık öğretim tasarımı, dijital yeterlik ve öz-düzenleme gibi boyutların önemli güçlük alanları olduğunu göstermektedir (Wang vd., 2023).

Öte yandan, dijital yerli öğrenen profiline uygun öğretim tasarımında öne çıkan yaklaşımlardan biri olan ters yüz edilmiş sınıf modeli, ders öncesi dijital hazırlık ile ders içi uygulama/analiz zamanını yeniden düzenleyerek spor bilimlerinin uygulama ağırlıklı

doğasıyla uyumlu bir çerçeve sunmaktadır. Bu modelin yükseköğretimdeki kullanımına ilişkin konferans temelli literatür, ters yüz edilmiş sınıfın en güçlü yönünün sınıf içi zamanı aktif öğrenme ve problem çözme etkinliklerine açması olduğunu, ancak tasarım kalitesi ve öğrenci hazırlık düzeyinin kritik belirleyiciler olduğunu vurgulamaktadır (Bishop & Verleger, 2013).

Spor bilimleri bağlamında dijital yerli kuşağa uygun program tasarımı, yalnızca "öğretim modeli seçimi" değil; aynı zamanda öğrencilerin dijital yeterliklerinin sistematik biçimde geliştirilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Son yıllarda yapay zekâ temelli araçların yaygınlaşması ise spor bilimleri eğitiminde kişiselleştirilmiş öğrenme, veri temelli performans geri bildirimi ve değerlendirme süreçlerini dönüştürme potansiyeli taşımaktadır. Bununla birlikte, yapay zekâ uygulamalarının programlara entegrasyonunda etik, şeffaflık, veri gizliliği ve akademik dürüstlük gibi ilkeler belirleyici hâle gelmiştir.

Bu kitap bölümü, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin dijital yerli kuşağa özgü öğrenme özelliklerini temel alarak, öğretim programlarının nasıl yeniden tasarlanabileceğini program geliştirme perspektifiyle ele almayı amaçlamaktadır. Çalışmada dijital yerlilik, dijital okuryazarlık, harmanlanmış öğrenme ve ters yüz edilmiş sınıf gibi öğretim yaklaşımları; spor bilimleri eğitiminin bedensel/deneyimsel doğasıyla ilişkilendirilerek bütüncül bir program geliştirme çerçevesi sunulmaktadır. Böylece bölüm, spor bilimleri alanında görev yapan öğretim elemanları, program geliştirme uzmanları ve eğitim bilimciler için dijital yerli öğrencilere uygun öğretim programlarının tasarlanmasına yönelik kuramsal bir referans ve uygulamaya dönük bir tartışma zemini oluşturmaktadır.

1.1. Dijital Yerli Kavramı ve Dijitalleşme kavramlarının Karşılaştırılması

Modern yükseköğretim bağlamında dijital dönüşüm, öğrenme–öğretme süreçlerini sadece teknolojik araç kullanımıyla sınırlı bırakmayıp, pedagojik ve programatik yapıları yeniden biçimlendiren kapsamlı bir dönüşüm olarak ortaya çıkmaktadır (Smith, 2025). Dijital teknolojilerin eğitim ortamına entegrasyonu; içerik sunumundan değerlendirme süreçlerine, öğrenci etkileşimine kadar öğrenmenin tüm boyutlarını etkilemektedir. Bu dönüşüm özellikle uygulama ve beden deneyiminin hâkim olduğu Spor Bilimleri eğitimi için belirleyici bir değişim alanı sunmaktadır. Spor eğitimi programları, dijital araçları pedagojik olarak içselleştirmeden yalnızca teknoloji kullanımının yaygınlaşmasıyla sınıflandırılamaz; dijitalleşmenin program yapısına entegre edilmesi öğrenme hedefleri, süreçleri ve değerlendirmeyle uyumlu hâle gelmelidir (Brummer, 2025).

"Dijital yerli" terimi, Marc Prensky tarafından 21. yüzyılda dijital teknolojiyle çevrelenmiş bir öğrenen kuşağı betimlemek için ortaya konulmuştur. Bu kuşak dijital araçları günlük yaşamlarının doğal unsuru hâline getirirken, dijital ortamlarla etkileşimi beceri olarak kabul edilen bir profil sergiler. Ancak son yıllarda yapılan kavramsal çalışmalar, dijital yerlilik ile dijital okuryazarlığın eşdeğer olmadığına işaret etmektedir; dijital yerlilerin teknolojiye hâkim olması, eleştirel dijital becerilerin geliştirilmesi gerektiği savunulmaktadır (Smith et al., 2025). Sporda ve eğitim alanında dijital okuryazarlığın önemi üzerine yapılan araştırmalar, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini incelemiş ve dijital araç kullanımının yalnızca iletişim değil, bilişsel ve pedagojik süreçlerde de önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, öğrencilerin dijital becerilerinin artmasının eğitim süreçlerine daha etkin katılıma yol açtığını göstermektedir (Birlik & Yaraş, 2025). Dolayısıyla dijital yerlilik anlayışı, sadece teknoloji kullanımını ifade etmeyip, dijital okuryazarlık çerçevesine entegre edilerek öğrenme tasarımına yön verecek daha kapsamlı bir profil

olarak düşünülmelidir. Bu da Spor Bilimleri eğitiminde yalnızca araç seçimi değil, dijital yeterliklerin öğrenme süreçlerine nasıl anlamlı biçimde dönüştürüldüğünü göstermektedir.

1.2. Eğitimde Program Geliştirme Perspektifinden Problemin Tanımlanması

Eğitimde program geliştirme; öğrenen profilleri, toplumsal ihtiyaçlar ve alanın doğası doğrultusunda programların sistematik olarak tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir. Bu süreçte, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, içerik seçimi, öğretim stratejileri ve değerlendirme yöntemleri arasında tutarlı bir bütünlük sağlanması gerekmektedir (Brummer, 2025). Ancak Spor Bilimleri eğitim programlarının önemli bir kısmı, dijital araçları pedagojik bağlamdan ziyade araçsal düzeyde kullanmaktadır. Bu durum dijital yerlilik profili olan öğrencilerin öğrenme etkinliği ve motivasyonunu artırırken aynı zamanda öğrenme hedefi ile yöntem arasında uyumsuzluk yaratabilmektedir. Bu nedenle program geliştirme sürecinde dijital yerlilerin öğrenme özellikleri, dijital okuryazarlık yetkinlikleri ve bedenlenmiş öğrenme yaklaşımları gibi boyutlar birlikte değerlendirilmelidir göstermektedir (Birlik & Yaraş, 2025).

DİJİTAL YERLİ SPOR BİLİMLERİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENEN PROFİLİ

1.2. Dijital Yerli Kavramının Güncel Eğitim Yaklaşımları Bağlamında Değerlendirilmesi

Son yıllarda yapılan çalışmalar, dijital yerliliğin yalnızca teknolojiye erken maruz kalma ile açıklanamayacağını; bireylerin dijital ortamları nasıl, ne amaçla ve hangi bilişsel düzeyde kullandıklarının belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Bennett, Maton & Kervin, 2008; Kirschner & De Bruyckere, 2017). Bu nedenle güncel literatürde dijital yerlilik, bir yaş kuşağı tanımından ziyade öğrenme davranışları ve dijital yeterlikler bütünü olarak ele alınmaktadır.

2024 ve 2025 yıllarında yayımlanan eğitim araştırmaları, dijital yerlilerin öğrenme süreçlerinde hız, görsellik, etkileşim ve çoklu ortam kullanımını önceliklediklerini; pasif bilgi aktarımına dayalı öğretim modellerine karşı düşük motivasyon sergiledeklerini göstermektedir (Vitvitskaya vd., 2022; Timmis vd., 2016). Bu durum, dijital yerli profilinin eğitim programlarında dikkate alınması gereken temel bir öğrenen değişkeni olduğunu ortaya koymaktadır.

2.2. Spor Bilimleri Öğrencilerinin Dijital Yerli Özellikleri

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri, dijital yerli profilinin bedensel, devinimsel ve uygulamaya dayalı öğrenme özellikleriyle birleştiği özgün bir öğrenci grubunu temsil etmektedir. Güncel araştırmalar, bu öğrencilerin dijital teknolojileri özellikle performans analizi, video çözümleme, çevrim içi öğrenme platformları ve sosyal medya temelli bilgi paylaşımı amacıyla yoğun biçimde kullandıklarını ortaya koymaktadır (Tazhenova vd., 2024). Birlik ve Yaraş (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin genel olarak orta ve üzeri seviyede olduğu; özellikle bilgiye erişim ve dijital iletişim boyutlarında güçlü oldukları tespit edilmiştir. Benzer

şekilde, farklı üniversitelerde yürütülen çalışmalar, Spor Bilimleri öğrencilerinin dijital araçları akademik öğrenme süreçlerine entegre etme potansiyeline sahip olduklarını, ancak bu potansiyelin program düzeyinde yeterince yapılandırılmadığını göstermektedir (Birlik ve Yaraş, 2025; Uluyol & Meriçelli, 2016). Bu bulgular, Spor Bilimleri öğrencilerinin dijital yerli profiline sahip olmalarına rağmen, dijital teknolojilerin pedagojik olarak nasıl kullanılacağı konusunda rehberli öğrenme yaşantılarına ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

2.3. Dijital Okuryazarlık: Spor Bilimleri Öğrencileri İçin Temel Bir Yeterlik Alanı

Dijital okuryazarlık, bireyin dijital teknolojileri yalnızca kullanabilmesi değil; bu teknolojiler aracılığıyla bilgiye erişme, bilgiyi değerlendirme, üretme ve paylaşma becerilerini kapsayan çok boyutlu bir yeterlik alanı olarak tanımlanmaktadır (Ng, 2012). Son zamanlarda yapılan çalışmalar, dijital okuryazarlığın özellikle yükseköğretimde öğrenen başarısını ve öğrenme sürecine katılımı doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır (European Commission, 2025). Spor Bilimleri alanında yapılan güncel araştırmalar, dijital okuryazarlığın performans verilerinin analiz edilmesi, dijital antrenman uygulamalarının kullanımı, çevrim içi öğrenme ortamlarında iş birliği kurulması gibi süreçlerde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir (Birlik & Yaraş, 2025). Bu bağlamda dijital okuryazarlık, Spor Bilimleri öğrencileri için yalnızca akademik bir beceri değil; mesleki yeterlik ve yaşam boyu öğrenme becerisi olarak da değerlendirilmektedir. Dijital okuryazarlığın öğrenme sürecinde yalnızca teknik bir yeterlik değil, aynı zamanda öğrenme motivasyonunu ve katılımı artıran pedagojik bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Spor Bilimleri öğrencileri açısından bu ilişki, uygulamalı derslerin dijital ortamlarla desteklenmesi durumunda öğrenme deneyiminin daha anlamlı hâle gelebileceğini göstermektedir.

DİJİTAL YERLİ PROFİLİNE UYGUN SPOR BİLİMLERİ ÖĞRETİM MODELLERİ

3.1. Dijital Yerli Öğrenenler İçin Öğretim Modeli Gereksinimi

Dijital yerli öğrenen profiline sahip öğrenciler, bilgiyi pasif biçimde alan değil; bilgiyi keşfeden, dönüştüren ve paylaşan bireyler olarak tanımlanmaktadır. Güncel eğitim araştırmaları, bu öğrenciler için öğretim süreçlerinin doğrusal, tek yönlü ve öğretmen merkezli yapıdan uzaklaşması gerektiğini ortaya koymaktadır (Kirschner & De Bruyckere, 2017). Bu durum, Spor Bilimleri eğitimi açısından daha da kritik bir hâl almaktadır; çünkü alanın doğası gereği öğrenme, bedensel deneyim, uygulama ve geri bildirim süreçleriyle bütünleşmektedir. Spor Bilimleri eğitiminde dijital yerli profiline uygun öğretim modelleri aktif öğrenmeyi merkeze alan, dijital teknolojilerle desteklenen, ölçme ve değerlendirmeyi süreç odaklı ele alan yapılar üzerine kurulmalıdır (Martín-Rodríguez & Madrigal-Cerezo, 2024). Bu bağlamda öğretim modellerinin yalnızca teknoloji kullanımına değil, pedagojik anlamlandırmaya dayandırılması gerekmektedir. Bu çerçevede, dijital yerli Spor Bilimleri öğrencilerinin öğrenme özellikleri ve alanın bedensel–uygulamalı yapısı dikkate alındığında, çağdaş pedagojik yaklaşımlar temelinde öne çıkan öğretim modellerinin spor bilimleri eğitimi bağlamında harmanlanmış öğrenme, ters yüz edilmiş sınıf, deneyimsel ve bedensel öğrenme ve yapay zekâ destekli öğretim modelleri başlıkları altında nasıl yapılandırılabileceği ele alınmıştır.

3.2. Harmanlanmış Öğrenme (Blended Learning) Modeli

Harmanlanmış öğrenme modeli, yüz yüze öğretim ile çevrim içi öğrenme ortamlarının pedagojik amaçlarla bütünleştirilmesini esas almaktadır. Dijital yerli öğrenciler açısından bu model, öğrenme sürecinde esneklik, bireyselleştirme ve etkileşim sağlaması bakımından etkili bir yapı sunmaktadır (Graham, 2018). Spor Bilimleri bağlamında harmanlanmış öğrenme; teorik bilgilerin

çevrim içi ortamda sunulması, uygulamalı derslerin yüz yüze gerçekleştirilmesi, performans analizlerinin dijital platformlar üzerinden yürütülmesi şeklinde yapılandırılabilmektedir. Yapılan çalışmalar, bu modelin Spor Bilimleri öğrencilerinin öğrenme motivasyonunu ve derse katılım düzeyini artırdığını göstermektedir (Birlik & Yaraş, 2025). Program geliştirme açısından bakıldığında harmanlanmış öğrenme, hedef–içerik–öğrenme yaşantıları–değerlendirme bileşenlerinin tutarlı biçimde ilişkilendirilmesine olanak tanımaktadır.

3.3. Ters Yüz Edilmiş Sınıf (Flipped Classroom) Modeli

Ters yüz edilmiş sınıf modeli, dijital yerli öğrenenlerin öğrenme alışkanlıklarına en uygun modellerden biri olarak değerlendirilmektedir. Bu modelde öğrenciler, ders öncesinde dijital içerikler aracılığıyla konuya hazırlanmakta; sınıf içi süreçler ise tartışma, uygulama ve problem çözme etkinliklerine ayrılmaktadır (Bishop & Verleger, 2013; Kraut vd., 2019). Spor Bilimleri eğitiminde ters yüz edilmiş sınıf modeli; teknik analiz videoları, hareket çözümlemeleri, dijital antrenman planları gibi materyallerle desteklenerek uygulanabilmektedir. Bu model, program geliştirme açısından öğrenme yaşantılarını zenginleştirirken, öğrenci merkezli öğretim ilkesini güçlendirmektedir.

3.4. Deneyimsel ve Bedensel Öğrenme Temelli Dijital Modeller

Spor Bilimleri eğitiminin temelinde yer alan deneyimsel öğrenme, dijital yerli profil ile birlikte yeniden ele alınmalıdır. Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme kuramı, güncel çalışmalarda dijital araçlarla desteklenerek genişletilmektedir. Özellikle giyilebilir teknolojiler, sensörler ve video analiz yazılımları, bedensel öğrenmenin dijital ortamlara taşınmasını mümkün kılmaktadır (Cushion, & Townsend, 2019). "Teknolojiyle öğrenen bedenler" yaklaşımı, öğrenmenin yalnızca zihinsel değil, beden–teknoloji–çevre etkileşimi içinde gerçekleştiğini savunmaktadır. Bu

yaklaşım, Spor Bilimleri öğrencilerinin dijital yerli profiline uygun bir öğrenme modeli sunmakta; hareket, performans ve geri bildirim süreçlerini dijital araçlarla bütünleştirmektedir.

3.5. Yapay Zekâ Destekli Öğretim Modelleri

2025 yılı itibarıyla yapay zekâ destekli öğretim modelleri, Spor Bilimleri eğitiminde giderek daha görünür hâle gelmiştir. Yapay zekâ; bireyselleştirilmiş öğrenme yolları oluşturma, performans verilerini analiz etme, anlık geri bildirim sağlama gibi olanaklar sunmaktadır (Holmes et al., 2024). Araştırmalar, yapay zekâ destekli öğretim ortamlarının dijital yerli öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığını ve öğrenme sürecini daha anlamlı hâle getirdiğini göstermektedir. Ancak bu modellerin pedagojik temellerle desteklenmeden uygulanması, öğrenme sürecinde yüzeyselliğe yol açabilmektedir. Bu nedenle yapay zekâ uygulamalarının program geliştirme ilkeleri doğrultusunda yapılandırılması gerekmektedir.

ÖNERİLEN PROGRAM GELİŞTİRME YAKLAŞIMI

4.1. Program Geliştirme Sürecinde Dijital Yerli Profilinin Konumlandırılması

Eğitimde program geliştirme, öğrenenlerin özellikleri, toplumsal gereksinimler ve alanın doğası dikkate alınarak hedeflerin, içeriğin, öğrenme yaşantılarının ve değerlendirme süreçlerinin sistematik biçimde yapılandırılmasını içeren bütüncül bir süreçtir (Tyler, 2014; Ornstein & Hunkins, 2018). Dijital yerli Spor Bilimleri öğrencilerinin öğrenme profilleri, bu sürecin merkezinde yer alması gereken temel değişkenlerden biridir. Güncel çalışmalar, dijital yerli öğrencilerin öğrenme süreçlerinde hız, etkileşim, görsel-işitsel uyaranlar ve anlık geri bildirim beklentilerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Hammad, 2025). Spor Bilimleri bağlamında bu özellikler, bedensel öğrenme, hareket temelli deneyim ve uygulama süreçleriyle birleştiğinde, programların geleneksel doğrusal yapıdan uzaklaşmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda dijital yerli profili, program geliştirme sürecinde yalnızca "öğrenci özellikleri" başlığı altında ele alınan bir değişken değil; programın tüm bileşenlerini etkileyen belirleyici bir referans noktası olarak değerlendirilmelidir.

4.2. Dijital Okuryazarlık ve Bedensel Yeterliklerin Bütünleşmesi

Program geliştirme sürecinin ilk ve en kritik aşaması olan hedef belirleme, dijital yerli Spor Bilimleri öğrencileri açısından yeniden tanımlanmalıdır. Geleneksel Spor Bilimleri programlarında hedefler çoğunlukla fiziksel performans, teknik beceri ve teorik bilgi kazanımıyla sınırlı kalmaktadır. Ancak güncel literatür, bu hedeflerin dijital okuryazarlık, veri analizi ve teknolojiyle problem çözme gibi yeterliklerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (European Commission, 2025). Bu doğrultuda hedefler; bedensel performansı geliştirmeye yönelik, dijital araçlarla desteklenen, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol almasını sağlayan bir yapıda

kurgulanmalıdır. Birlik ve Yaraş (2025), Spor Bilimleri öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin öğrenme sürecine katılımı artırdığını ve öğrenme sorumluluğunu güçlendirdiğini belirtmektedir. Bu bulgu, hedeflerin yalnızca bilişsel ve devinimsel değil, dijital yeterlik boyutunu da içermesi gerektiğini göstermektedir.

4.3. Dijital ve Bedensel Öğrenmenin Entegrasyonu

Program içeriği, hedeflere ulaşmayı sağlayacak öğrenme yaşantılarının temelini oluşturur. Dijital yerli Spor Bilimleri öğrencileri için içerik, statik bilgi aktarımına dayalı olmaktan ziyade; etkileşimli, çoklu ortam destekli ve uygulamayla bütünleşik biçimde yapılandırılmalıdır (Johnson et al., 2024). Teknolojiyle öğrenen bedenler yaklaşımı, program içeriğinin; video analizleri, dijital simülasyonlar, giyilebilir teknolojilerden elde edilen performans verileri gibi unsurlarla zenginleştirilmesini öngörmektedir (Pelletier vd., 2024). Bu yaklaşım, bedensel deneyimin dijital araçlarla desteklenmesini sağlayarak öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. İçeriğin bu şekilde yapılandırılması, dijital yerli öğrencilerin öğrenme tercihleriyle uyumlu olduğu gibi, Spor Bilimleri eğitiminin uygulamalı doğasını da korumaktadır.

4.4. Öğrenme Yaşantılarının Düzenlenmesi

Öğrenme yaşantıları, program geliştirme sürecinde hedefler ve içerikten sonra en belirleyici bileşenlerden biridir. Dijital yerli Spor Bilimleri öğrencileri için öğrenme yaşantılarının; aktif katılımı teşvik eden, deneyimsel öğrenmeye dayalı, dijital geri bildirim mekanizmaları içeren bir yapıda olması gerekmektedir (Kolb, 1984; Lo & Hew, 2017). Harmanlanmış öğrenme, ters yüz edilmiş sınıf ve yapay zekâ destekli öğretim modelleri, bu bağlamda öğrenme yaşantılarını çeşitlendiren etkili yaklaşımlar olarak öne çıkmaktadır. Özellikle ters yüz edilmiş sınıf modeli, sınıf içi zamanı uygulama ve analiz süreçlerine ayırarak bedensel öğrenmeyi güçlendirmektedir

(Bishop & Verleger, 2013). Bu süreçte teknoloji, öğrenmenin amacı değil; öğrenme yaşantılarını derinleştiren pedagojik bir araç olarak konumlandırılmalıdır (Kirschner & De Bruyckere, 2017).

4.5. Ölçme ve Değerlendirme

Dijital yerli Spor Bilimleri öğrencileri için ölçme ve değerlendirme süreçleri, yalnızca sonuç odaklı performans ölçümlerinden ibaret olmamalıdır. Güncel program geliştirme yaklaşımları, ölçme ve değerlendirmenin öğrenme sürecini destekleyen ve yönlendiren bir işlev üstlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Ornstein & Hunkins, 2018). Dijital araçlar, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde; anlık geri bildirim, bireysel gelişimin izlenmesi, performans verilerinin analiz edilmesi gibi olanaklar sunmaktadır (Holmes vd., 2019). Yapay zekâ destekli değerlendirme sistemleri, öğrencilerin güçlü ve gelişime açık yönlerini görünür kılarak öğrenme sürecini daha şeffaf hâle getirmektedir. Bu yaklaşım, dijital yerli öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmakta ve değerlendirmeyi öğrenmenin ayrılmaz bir parçası hâline getirmektedir.

Dijital yerli Spor Bilimleri öğrencilerine yönelik program geliştirmenin temel bileşenleri ele alınmıştır. Hedeflerin belirlenmesinden değerlendirme süreçlerine kadar tüm aşamaların, dijital yerli öğrenen profiliyle uyumlu biçimde yapılandırılması gerektiği ortaya konmuştur. Bu doğrultuda dijital teknolojiler, Spor Bilimleri eğitiminde yüzeysel bir araç olmaktan çıkarak; bedensel öğrenmeyi destekleyen, öğrenme sürecini derinleştiren ve program geliştirme sürecine yön veren temel bir unsur hâline gelmektedir. Bu bağlamda, gelecekte yapılacak çalışmaların; uygulamalı örnekler, program değerlendirme araştırmaları ve disiplinler arası yaklaşımlarla bu kuramsal çerçeveyi desteklemesi önerilmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu kitap bölümünde ele alınan bulgular ve kuramsal tartışmalar, dijital yerli profilinin spor bilimleri fakültelerinde yürütülen öğretim süreçlerini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Dijital yerlilerin teknolojiyle kurdukları doğal ve sürekli etkileşim, öğrenme beklentilerini de dönüştürmekte; bu durum, geleneksel öğretim modellerinin spor bilimleri eğitimi bağlamında yeniden düşünülmesini zorunlu kılmaktadır (Bennett, vd., 2008).

Dijital yerliler kavramı, spor bilimleri öğrencileri özelinde değerlendirildiğinde, bu grubun teknoloji temelli öğrenme ortamlarına daha hızlı uyum sağladığı görülmektedir. Özellikle çevrim içi öğrenme platformları, giyilebilir teknolojiler ve performans analiz yazılımlarıyla iç içe bir eğitim süreci, spor bilimleri öğrencilerinin öğrenme motivasyonunu artırmaktadır (Birlik & Yaraş, 2025). Bu durum, dijital yerli profilinin "teknolojiye doğuştan yatkınlık"tan ziyade, "teknolojiyle öğrenmeye alışkınlık" olarak yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir (Bennett et al., 2008). Dijitalleşmenin pedagojik değer üretmesi için öğretim elemanlarının ve öğrencilerin dijital yeterliklerinin sistematik biçimde geliştirilmesi beklenmektedir.

Sonuç olarak, dijital yerli profiline uygun spor bilimleri öğretim modelleri, teknoloji ile pedagojinin bütünleştiği, öğrenen bedenin merkeze alındığı ve program geliştirme ilkeleriyle uyumlu bir yapıyı zorunlu kılmaktadır. Dijital teknolojiler, spor bilimleri eğitiminde yalnızca bir destek unsuru değil; öğrenmenin doğasını dönüştüren temel bir bileşen hâline gelmiştir.

Kaynakça

Baydar Arıcan, H. Ö. (2022). Sporcu ve sedanter üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. Türkiye Spor Bilimleri Dergisi, 6(2), 145–162.

Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. British journal of educational technology, 39(5), 775-786.

Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. British journal of educational technology, 39(5), 775-786.

Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The "digital natives" debate: A critical review of the evidence. British Journal of Educational Technology, 39(5), 775–786.

Birlik, A., & Yaraş, A. (2025). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. Yeni Medya(18), 257-270. https://doi.org/10.55609/yenimedya.1636701

Birlik, A., & Yaraş, A. (2025). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. Yeni Medya, (18), 257-270.

Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In 2013 ASEE annual conference & exposition (pp. 23-1200).

Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. In 2013 ASEE annual conference & exposition (pp. 23-1200).

Brummer, L. (2025). Conceptualizing Digital Awareness: Introducing a Definition via a Scoping Review of Digital Literacy

and Digital Citizenship. Innovations in Pedagogy and Technology, 1(2), 41-55.

Cushion, C. J., & Townsend, R. C. (2019). Technology-enhanced learning in coaching: A review of literature. Educational Review, 71(5), 631-649.

European Commission. (2025). DigComp 2.3: The digital competence framework for citizens. Publications Office of the European Union.

Graham, C. R. (2018). Current research in blended learning. Handbook of distance education, 173-188.

Hammad, H. S. (2025). Teaching the Digital Natives: Examining the Learning Needs and Preferences of Gen Z Learners in Higher Education. Transcultural Journal of Humanities and Social Sciences, 6(2), 214-242.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.

Kirschner, P. A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. Teaching and Teacher Education, 67, 135–142.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall.

Kraut, A. S., Omron, R., Caretta-Weyer, H., Jordan, J., Manthey, D., Wolf, S. J., ... & Kornegay, J. (2019). The flipped classroom: a critical appraisal. Western Journal of Emergency Medicine, 20(3), 527.

Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: Possible solutions and

recommendations for future research. Research and practice in technology enhanced learning, 12(1), 4.

Martín-Rodríguez, A., & Madrigal-Cerezo, R. (2025). Technology-enhanced pedagogy in physical education: Bridging engagement, learning, and lifelong activity. Education Sciences, 15(4), 409.

Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. Computers & education, 59(3), 1065-1078.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). Curriculum: Foundations, principles and issues. Boston: Allyn and Bacon.

Pelletier, K., McCormack, M., Reeves, J., Robert, J., Arbino, N., Al-Freih, M., ... & Stine, J. (2022). Horizon report, teaching and learning edition.

Smith, E. E., Kahlke, R., & Judd, T. (2018). From digital natives to digital literacy: Anchoring digital practices through learning design.

Tazhenova, G., Mikhaylova, N., & Turgunbayeva, B. (2024). Digital media in informal learning activities. Education and Information Technologies, 29(16), 21673-21690.

Timmis, S., Broadfoot, P., Sutherland, R., & Oldfield, A. (2016). Rethinking assessment in a digital age: Opportunities, challenges and risks. British Educational Research Journal, 42(3), 454-476.

Tyler, R. W. (2013). Basic principles of curriculum and instruction. In Curriculum studies reader E2 (pp. 60-68). Routledge.

ULUYOL, Ç., & MERİÇELLİ, M. (2016). Web ve mobil destekli harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyon ve akademik başarılarına etkisi. Turkish Studies, 11(9), 879.

Vitvitskaya, O., Suyo-Vega, J. A., Meneses-La-Riva, M. E., & Fernández-Bedoya, V. H. (2022). Behaviours and characteristics of digital natives throughout the teaching-learning process: a

systematic review of scientific literature from 2016 to 2021. Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 11(3), 38-49.

Wang, C., Omar Dev, R. D., Soh, K. G., Mohd Nasirudddin, N. J., Yuan, Y., & Ji, X. (2023). Blended learning in physical education: a systematic review. Frontiers in public health, 11, 1073423.

BÖLÜM 3
EĞİTİMDE DİJİTAL OKURYAZARLIK

Bünyamin HAN[1]

Giriş

Dijital teknolojiler, bireylerin bilgiye erişme, öğrenme, iletişim kurma ve toplumsal hayata katılma biçimlerini köklü biçimde dönüştürmüştür. Bu dönüşüm, dijital araçları yalnızca kullanabilmeyi değil; bilgiyi doğru değerlendirebilme, eleştirel düşünebilme ve dijital ortamlarda etik sorumluluk bilinci geliştirebilmeyi de gerekli kılmaktadır. Bu gereklilik, dijital okuryazarlığı çağımızın temel yaşam becerilerinden biri hâline getirmiştir. Dijital okuryazarlık; bireyin dijital ortamlarda bilgiye erişme, bilgiyi analiz etme, içerik üretme ve güvenli iletişim kurma yeterliğini ifade eden çok boyutlu bir kavramdır. Eğitim bağlamında dijital okuryazarlık, öğrencilerin akademik başarısını, eleştirel düşünme becerilerini ve yaşam boyu öğrenme kapasitelerini doğrudan etkilemektedir. Aynı zamanda dijital risklerin artması, bu yeterliğin bilinçli ve sistemli bir şekilde kazandırılmasını zorunlu kılmaktadır.

Bu çalışma, dijital okuryazarlığı teknik becerilerin ötesinde; eğitimsel, etik ve toplumsal boyutlarıyla ele alarak okuyucuya bütüncül bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır.

Okuryazarlık Kavramı

Günümüzde okuryazarlık, bireylerin kendilerini gerçekleştirebilmeleri ve toplumların küresel ölçekte rekabet gücü kazanabilmeleri açısından temel yeterliklerden biri hâline gelmiştir. Geleneksel olarak bir metni okuma, anlama, değerlendirme ve söyleneni doğru biçimde yazabilme becerisi olarak tanımlanan okuryazarlık, bilgi çağının gereklilikleri doğrultusunda anlamını genişletmiş; farklı görevlerin yerine getirilmesini, çeşitli becerilerin kullanılmasını ve çok yönlü işlemlerin gerçekleştirilmesini kapsayan bütüncül bir yeterlik alanına dönüşmüştür (Sur, 2022). Okuryazarlık kavramının tek bir tanımla sınırlandırılması güçtür. Türk Dil Kurumu (2022) okuryazarlığı "okuryazar olma durumu" olarak tanımlamaktadır. Ancak okuryazarlık, yalnızca okuma ve yazma eylemlerini ifade eden dar bir beceri alanı değildir. Okuryazarlık, düşünme, muhakeme etme, problem tanımlama ve problem çözme süreçlerini içeren; bireylerin yaşamlarını kontrol edebilmelerine olanak tanıyan sosyal bir etkinliktir (O'Brien & Rugen, 2001). Klasik anlamda okuryazar olmak ise bireyin içinde bulunduğu toplumda kullanılan dili okuyup yazabilmesi anlamına gelmektedir (Akkoyunlu & Soylu, 2010).

Teknolojinin ve yeni medya biçimlerinin hızlı gelişimi, okuryazarlık kavramının eğitimsel açıdan yeniden ele alınmasını zorunlu kılmıştır. Green ve Beavis (2013), okuryazarlık eğitiminin teknolojik ve kültürel dönüşümler dikkate alınarak yeniden yapılandırılması gerektiğini vurgulamış; özellikle ilk ve ortaöğretim düzeyinde okuryazarlık ile kültürün bütünleştirilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Genel anlamda okuryazarlık, bir dildeki sembolleri okuma, yazma ve anlama becerilerini kapsamaktadır. Geçmişte yalnızca adını okuyup yazabilen ve imza atabilen bireyler okuryazar olarak kabul edilirken, zamanla bu dar çerçevedeki anlayış değişmiş; temel, orta ve ileri düzey okuryazarlık becerileri tartışılmaya başlanmıştır. Daha sonra işlevsel okuryazarlık

[1] Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. Merkez/Kütahya
Orcid: 0000-0003-0204-5686

yaklaşımıyla birlikte okuma ve yazma, yalnızca teknik bir beceri olmaktan çıkmış; bu becerilerin günlük yaşamda etkin biçimde kullanılmasını, bireyin sosyal, ekonomik ve yurttaşlık görev ve rollerine hazırlanmasını sağlayan bir araç olarak ele alınmıştır (Güneş, 2019). Türkiye de bilgi toplumuna geçiş sürecinde gerekli araçları belirlemiş ve okuryazarlık kavramına artan bir önem atfetmiştir (Önal, 2010). Literatürde bilgisayar okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, finansal okuryazarlık, çevre okuryazarlığı ve sağlık okuryazarlığı gibi farklı okuryazarlık türleri yer almaktadır (Mete, 2020). Ancak bu araştırma kapsamında, dijital teknolojilerle doğrudan ilişkili olan okuryazarlık türleri ele alınmaktadır.

Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi okuryazarlığı kavramı, alanyazında uzun yıllar boyunca ele alınmış ve tartışılmıştır. Kavramın bireyler ve disiplinler açısından farklı anlamlar taşıması, ortak bir tanım üzerinde uzlaşılmasını güçleştirmiş ve bu durum literatürde çeşitli görüş ayrılıklarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Kurbanoğlu, 2010). Bilgi okuryazarlığı, bireylerin bilgiye erişme, bilgiyi anlama, değerlendirme ve etkili biçimde kullanma yeterliklerini kapsayan çok boyutlu bir kavramdır. Altun (2005), bilgi okuryazarlığını; bilginin etkili ve verimli biçimde kullanılabilmesi amacıyla sözlü, yazılı ve görsel ürünleri anlama, seçme, eleştirme, tartışma ve değerlendirme becerisi olarak tanımlamaktadır. Benzer biçimde Zurkowski, bilgi okuryazarı bireyleri; karşılaştıkları problemlerin çözümünde yalnızca birincil kaynaklarla yetinmeyip farklı bilgi kaynaklarını tanıyan, bu kaynakları etkili biçimde kullanma yöntem ve becerilerine sahip kişiler olarak ifade etmektedir (Zurkowski, 1974; akt. Polat & Odabaş, 2008). İnsanın bilgiye ulaşma sürecinde, bireylerin bir yaşam becerisi olarak eleştirel düşünme, problem çözme, etkili iletişim kurma ve bilgiyi sentezleme açısından yetkinlik kazanmış olmaları, bilgi okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesinde büyük önem taşımaktadır (Dedebali vd., 2019).

Son yıllarda bilginin hacmindeki hızlı artış, teknolojik gelişmelerle birlikte çeşitlenmiş ve bilgiye erişim ile kullanım biçimlerini önemli ölçüde dönüştürmüştür. Bilginin niceliksel olarak farklılaşması, okuryazarlığın giderek "beceri temelli" bir nitelik kazandığını ortaya koymaktadır. Okuryazarlığın bireyin yetkinlikleri ve marifetleri doğrultusunda gelişmesi ise 21. yüzyılda yeni tartışma alanlarının ve kavramsal yaklaşımların gündeme gelmesine yol açmıştır (Aldemir, 2003). Bilgi, bireyler tarafından alındıkça, işlendikçe ve yeni bağlamlara aktarıldıkça sürekli olarak değişmekte ve dönüşmektedir. Bireyin yazılı ya da görsel yollarla edindiği bilgiyi zihinsel süreçler aracılığıyla yapılandırması, sınıflandırması ve önceki bilgileriyle bütünleştirerek yeni bilgiye dönüştürmesi süreci, bilgi okuryazarlığının temelini oluşturmaktadır (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010). Bu yönüyle bilgi okuryazarlığı, pasif bir bilgi edinme sürecinden ziyade aktif ve eleştirel bir anlamlandırma sürecidir.

Bilgi okuryazarlığı, bir sorunun çözümü ya da belirli bir görevin yerine getirilmesi için gerekli bilginin etkili biçimde işlenmesi ve değerlendirilmesi yeteneği olarak da ele alınmaktadır (Polat, 2006). Erdem ve Akkoyunlu (2002), bireylerin bilgi okuryazarı olabilmeleri için sahip olmaları gereken temel becerileri; bilgi toplama, bilgi kaynaklarına erişme, bilgiyi örgütleme, bilgiyi sunma ve teknolojiyi etkili kullanma olarak sıralamaktadır. Bu beceriler, bireyin bilgiyi yalnızca edinmesini değil, aynı zamanda anlamlandırmasını ve amaca uygun biçimde kullanmasını mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda bilgi okuryazarlığı; bilgi toplama, bilgi kaynaklarına erişme, bilgiyi düzenleme, bilgiyi sunma ve teknolojiyi kullanma gibi birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan becerilerin bütününü kapsayan temel bir okuryazarlık türü olarak değerlendirilmektedir.

Medya Okuryazarlığı

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı ilerlemeler, bireylerin sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerin önceki yüzyıllara kıyasla önemli ölçüde değişmesine yol açmaktadır. Bu dönüşümün doğal bir sonucu olarak bireylerin kişisel, sosyal, ekonomik, mesleki, akademik ve toplumsal yaşamlarına ilişkin yeterlik alanlarında da geçmişte benzeri görülmemiş bir dönüşüm yaşanmaktadır (Han, 2021). Medya okuryazarlığı, bireylerin yazılı ve yazılı olmayan çeşitli medya iletilerini anlama, çözümleme, değerlendirme ve iletme yeterliklerini kapsayan çok boyutlu bir beceri alanıdır. National Association for Media Literacy Education'a (NAMLE, 2016) göre medya okuryazarlığı; farklı medya biçimlerinde sunulan iletileri edinme, analiz etme, değerlendirme ve iletişim kurma süreçlerini içeren temel iletişim becerileri bütünüdür. Bu bağlamda medya okuryazarlığı; seçme ve ayırt etme, sorgulama, çevrede gerçekleşen gelişmelerin farkına varma ve pasif alıcı konumunda olmama becerilerini içermektedir. Özellikle iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişim, medyanın etki ve yayılma alanını önemli ölçüde genişletmiştir. Günümüzde bireyler, geçmişe kıyasla hem sayıca daha fazla hem de içerik bakımından daha çeşitli medya mesajlarına maruz kalmaktadır. Bu niceliksel yoğunluk, beraberinde nitelik sorunlarını da gündeme getirmiş; zaman zaman denetimi güçleşen bu içerikler karşısında bireylerin, özellikle çocuklar ve gençlerin, daha bilinçli ve eleştirel bir tutum geliştirmelerinin gerekliliği vurgulanmaya başlanmıştır (Avşar, 2014).

Medya okuryazarlığı; televizyon, gazete, internet gibi çeşitli medya araçları aracılığıyla iletilen mesajları algılama, çözümleme ve değerlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Medyanın farklı araç ve kanallar üzerinden toplumlar üzerinde oluşturduğu yoğun ve hızlı etki, bu içerikleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen bilinçli medya okuryazarı bireylerin yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Kurt & Kürüm, 2010). Bu çerçevede medya okuryazarlığı eğitimi; medya içeriklerini analiz edebilme, medya aracılığıyla üretilen basmakalıp yargıları, egemen değerleri ve ideolojileri eleştirel bir perspektifle değerlendirebilme ve medyada sunulan çoklu anlam ve mesajları yorumlayabilme becerilerini kapsamaktadır (Kellner & Share, 2007).

Medya okuryazarlığı, bireylerin kitle iletişim araçları yoluyla topluma sunulan iletileri doğru biçimde kavrayabilmeleri ve bu iletileri parçalar hâlinde analiz edebilmeleri için gerekli olan beceriler bütünü olarak da tanımlanmaktadır (Deveci & Çengelci, 2008). Ay ve Yavuz (2016), medya okuryazarlığını bilgi, beceri, tutum ve anlayış boyutlarını içeren bütüncül bir yapı olarak ele almaktadır. Eğitim-öğretim bağlamında değerlendirildiğinde ise medya okuryazarlığı yetkinliği, öğrencilerin video, web sayfaları ve diğer dijital medya araçları gibi 21. yüzyıl kitle iletişim ortamlarından öğrenme süreçlerinde etkili ve verimli biçimde yararlanabilmelerini ifade etmektedir (Göksün, 2016).

Bilgisayar Okuryazarlığı

Bilgisayar, diğer öğretim araçlarından farklı olarak öğretme ve öğrenme süreçlerine çok yönlü katkılar sunan, üretim, yönetim, sunum, öğretim ve iletişim amaçlı kullanılabilen işlevsel bir eğitim aracıdır. Bilgisayarın eğitim alanındaki önemi, yalnızca bilgi sunma kapasitesinden değil; aynı zamanda öğrenme sürecini destekleyen, etkileşimi artıran ve bireysel öğrenme farklılıklarını gözeten bir yapıya sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Yalın, 2002).

Bu bağlamda bireylerin temel bilgisayar bilgi ve becerilerini edinmeleri ve bu becerileri günlük yaşamlarında ve mesleki faaliyetlerinde etkin biçimde kullanmaları büyük önem taşımaktadır. Bilgisayar okuryazarlığı, bireylerin kendilerini

geliştirmelerine, teknolojik gelişmeleri takip edebilmelerine ve yaşam kalitelerini artırmalarına olanak tanımaktadır.

Bilgisayar okuryazarlığının tüm öğretim kademelerinde kazandırılması gerekmektedir. Özellikle yükseköğretim düzeyinde bilgisayar okuryazarlığı, bireylerin daha önce edindikleri bilgi ve beceriler doğrultusunda araştırma yapma ve problem çözme süreçlerini etkin biçimde kullanmalarını gerektirmektedir (Yazıcı, 2023). Bilgisayar teknolojilerindeki hızlı değişim ve gelişmeler, bilgisayar okuryazarlığının süreklilik gerektiren, yaşam boyu devam eden bir öğrenme süreci olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle bilgisayar okuryazarlığı, kısa süreli bir eğitim aşaması olarak değil, bireyin yaşamı boyunca geliştirmesi gereken temel bir yeterlik alanı olarak değerlendirilmelidir (Kılınç & Salman, 2006).

Teknoloji Okuryazarlığı

Teknoloji okuryazarlığı, çağdaş okuryazarlık türleri arasında önemli bir yere sahiptir. Bu kavramın daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle teknoloji kavramının açıklanması gerekmektedir. Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (2022) teknoloji; "bir sanayi dalına ilişkin yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri ve bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi" olarak tanımlanmaktadır. Yalın'a (2002) göre ise teknoloji, bilimsel bilgi ile uygulama arasında köprü kuran bir disiplin niteliği taşımaktadır. Günlük kullanımda teknoloji denildiğinde çoğunlukla bilgisayar, cep telefonu, akıllı tahta ve televizyon gibi araçlar akla gelmekle birlikte, kuramsal tanımlar teknolojinin yalnızca araç-gereçlerden ibaret olmadığını, aynı zamanda bilgi, süreç ve uygulamaları içeren daha kapsamlı bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

Teknoloji okuryazarlığı; teknolojik sistemlerin etkili biçimde işlemesini sağlama, teknolojik uygulamaların sonuçlarını analiz etme ve farklı bilgi türlerini bir araya getirerek anlamlandırma süreçleriyle ilişkilidir (Yiğit, 2011). Diğer bir ifadeyle teknoloji okuryazarlığı; teknolojik bilgiyi anlama ve yorumlama, teknolojinin doğasını kavrama, teknolojiyi etkili ve verimli biçimde kullanabilme ile bilgiye erişme, bilgiyi seçme ve değerlendirme gibi çok boyutlu yeterlikleri kapsamaktadır.

Dijital Okuryazarlık

Günümüz bireyleri, dijital teknolojiler aracılığıyla günlük yaşamlarında karşılaştıkları pek çok işlemi çevrim içi ortamlar üzerinden gerçekleştirebilmektedir. Bireyler internet bankacılığı yoluyla finansal yükümlülüklerini yerine getirebilmekte, uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında çevrim içi sınavlara katılabilmekte, mesleki amaçlarla çevrim içi toplantılarda yer alabilmekte ya da ilgi duydukları alanlara ilişkin doğru bilgiye erişerek bu bilgileri farklı kaynaklarla bütünleştirebilmektedir. Bununla birlikte bireylerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin güvenliğini sağlayabilmeleri, çevrim içi risklerin farkında olmaları ve dijital ortamlarda karşılaşabilecekleri olumsuz durumlara karşı sahip oldukları hakları bilmeleri de büyük önem taşımaktadır. Söz konusu dijital işlemlerin etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi; bireylerin dijital teknolojileri etkin kullanabilmelerini, karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilmelerini ve bilgiyi amaca uygun şekilde değerlendirebilmelerini gerektirmektedir. Bu bağlamda ele alınan temel kavram dijital okuryazarlıktır (Sağ, 2021). Dijitalleşen dünyada yetiştirilen bireylerin, geleneksel okuryazarlık becerilerinin yanı sıra dijital okuryazarlık becerilerine de sahip olmaları zorunlu hâle gelmiştir (Duran & Ertan Özen, 2018). Nitekim dijital okuryazarlık, günümüz dünyasında bireylerin toplumsal yaşamda varlıklarını sürdürebilmeleri açısından bir "hayatta kalma becerisi" olarak değerlendirilmektedir (Eshet, 2004). Dijital okuryazarlık, yalnızca bir dijital aygıtı çalıştırma ya da bir yazılımı kullanma becerisiyle sınırlı olmayıp; bireylerin dijital ortamlarda etkili biçimde işlev

gösterebilmeleri için gerekli olan karmaşık bilişsel, duyuşsal, devinimsel ve sosyolojik becerileri de kapsamaktadır (Eshet, 2004). Bu durum, eğitim-öğretim süreçlerinde dijital okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasının giderek artan önemini ortaya koymaktadır.

Dijital okuryazarlık kavramı, ilk dönemlerde dijital araçlar aracılığıyla sunulan bilgiyi kullanabilme becerisi olarak ele alınmış; zamanla kapsamı genişleyerek dijital teknolojiler yoluyla bilgiye erişme, bilgiyi algılama, yeniden yapılandırma, paylaşma ve mevcut bilgiyi eleştirel ve etkin biçimde değerlendirme süreçlerini içeren çok boyutlu bir yeterlik alanına dönüşmüştür. Dijital okuryazarlık, bireylerin birden fazla bilgi kaynağını kullanarak ulaştıkları bilgiler arasında anlamlı ilişkiler kurabilmelerini, bu süreçte yeni bilgi üretebilmelerini ve bilgiye erişim sürecinde gerekli olan işlevsel ve dijital becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir (Polizzi, 2020). Hızla küreselleşen dünya teknoloji ve bilgiyi merkeze alan, insanlığı sürekli gelişime yönlendiren ve köklü bir dönüşüm sürecini beraberinde getiren dijital çağa evrilmiştir. Bu dijital dönüşümle birlikte, çağın bireylerinden beklenen temel yeterliklerden biri olarak dijital okuryazarlık kavramı ve buna bağlı dijital okuryazarlık becerileri ön plana çıkmıştır ().

Ng (2012), dijital okuryazarlığı dijital teknolojiler aracılığıyla anlam üretme ve etkili iletişim kurma becerisi olarak ele almaktadır. Bu doğrultuda Hague ve Payton (2010), dijital okuryazarlığı sekiz temel bileşen altında incelemiştir. Fonksiyonel beceriler, dijital teknolojilerin teknik kullanımına ilişkin yeterlikleri kapsarken; yaratıcılık, dijital araçlar kullanılarak özgün fikirler geliştirme ve ürün ortaya koyma sürecini ifade etmektedir. İş birliği, bireylerin dijital ortamlar aracılığıyla grup hâlinde düşünce geliştirme, paylaşım ve iletişim kurma etkinliklerini gerçekleştirebilmelerini kapsamaktadır. İletişim, dijital teknolojiler yoluyla bilginin aranması, kullanılması ve paylaşılması süreçleriyle ilişkilidir. Bilgiyi bulma ve seçme bileşeni, doğru ve güvenilir bilgiye erişme farkındalığını içermektedir. Eleştirel düşünme ve değerlendirme, bireylerin bilgiyi pasif biçimde tüketmek yerine analiz etme, sentezleme ve yapılandırma süreçlerine aktif olarak katılmalarını sağlamaktadır. Kültürel ve sosyal anlayış, dijital teknolojiler aracılığıyla kültürlerarası etkileşimin kurulmasını; e-güvenlik ise dijital ortamların iletişim, iş birliği ve bilgi arama amacıyla kullanımı sırasında güvenliğin sağlanmasını ifade etmektedir.

Ng (2012), dijital okuryazar bireylerde bulunması gereken temel becerileri; temel bilgisayar işlemlerini gerçekleştirebilme ve günlük yaşamda kullanılabilecek dijital kaynaklara erişebilme, bilgiyi hızlı ve etkili biçimde araştırma, anlama, ifade etme ve değerlendirme, görevleri yerine getirme, problem çözme ya da yeni ürünler ortaya koyma sürecinde uygun teknolojik araçları seçme ve kullanabilme ile çevrim içi ortamlarda etik ve güvenli davranışlar sergileyebilme şeklinde sıralamaktadır. Bu çerçevede dijital okuryazar bireyler, dijital içerik ve bağlantılarla etkileşime girerek hedeflenen etkinlikleri başarıyla gerçekleştirebilen bireyler olarak tanımlanabilir.

Dijital okuryazar bireylerin; ihtiyaç duydukları bilginin içeriğini ve bu bilgiye nereden ulaşabileceklerini belirleyebilmeleri, etik ilkeleri gözeterek bilgiye erişmeleri, güvenilir kaynakları ayırt edebilmeleri ve edindikleri bilgileri farklı araçlar aracılığıyla sunabilmeleri beklenmektedir. Bununla birlikte dijital okuryazar bireyler, elde ettikleri bilgileri başkalarıyla paylaşırken güvenli ve sorumlu bir biçimde etkileşim kurabilmelidirler (Hague & Payton, 2010).

Cep telefonu, tablet, bilgisayar, televizyon ve e-kitaplar gibi dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte dijital okuryazarlık, günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Bu yönüyle dijital okuryazarlık, özellikle öğrenciler açısından kazandırılması gereken temel bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Dijital okuryazarlığı dijital

vatandaşlık kavramı ile ilişkilendiren araştırmalar, bu yeterliği; uygun bilginin inşa edilmesi, bilgiyle etkileşim kurulması ve farklı teknolojilerin eğitim-öğretim süreçlerinde etkili biçimde kullanılması yeteneği olarak ele almaktadır (Hamutoğlu vd., 2017).

Dijital okuryazarlığın eğitim-öğretim süreçleriyle olan güçlü ilişkisi, Türkiye'de 2005 yılından sonra uygulamaya konulan öğretim programlarında ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi gibi girişimlerde bu beceriye verilen önemin artmasına yol açmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı (2017), dijital yetkinlik kavramı altında dijital okuryazarlığa resmî belgelerinde yer vermektedir.

Son yıllarda dijital okuryazarlığın önemi giderek artmaktadır. Dijital okuryazarlık; teknolojiyi kullanma becerilerinin yanı sıra bilgiye yönelik merak düzeyi, öğrenme süreçlerini destekleyen bilişsel beceriler ve bilgi sistemleriyle etkileşim kurabilme yeterliğini de kapsamaktadır. Dijital okuryazarlık, yalnızca bilgisayar ya da yazılım kullanma becerisiyle sınırlı olmayıp; iş birliği yapma, etkili iletişim kurma ve dijital ortamlarda güvenliği sağlama gibi çok yönlü becerileri içeren bütüncül bir yeterlik alanıdır (Hague & Payton, 2010).

İlgili Araştırmalar

Dijital okuryazarlık alanında yapılan araştırmalar, bu becerinin öğrenme süreçleri, öğretmen yeterlikleri, teknoloji kullanımı ve dijital vatandaşlık ile olan ilişkisini ortaya koymaktadır. Yang ve Kim (2014), üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile öz düzenleyici öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş; e-öğrenme ortamında öğrenim gören 321 öğrenciyle yürütülen araştırma sonucunda iki değişken arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğunu belirlemiştir.

Ölçek uyarlama ve geçerlik çalışmaları bağlamında Üstündağ vd. (2017), Ng (2012) tarafından geliştirilen Dijital Okuryazarlık Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamış ve 979 fen bilimleri öğretmen adayı üzerinde uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Hamutoğlu vd. (2017), aynı ölçeği Türk kültürüne uyarlamış; tutum, teknik, bilişsel ve sosyal olmak üzere dört alt boyutun doğrulandığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlıkla ilişkili tutum ve niyetlerini inceleyen Sadaf ve Johnson (2017), dijital okuryazarlığın sınıf ortamına entegrasyonunu etkileyen faktörleri nitel yöntemle araştırmıştır. Elli öğretmenin katıldığı çalışmada, dijital okuryazarlığı entegre etme niyetinin davranışsal inançlar, kontrol inançları ve öznel normlarla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Pratolo ve Solikhati (2021) ise İngilizce öğretmenlerinin dijital okuryazarlığı öğrenme sürecinde nasıl kullandıklarını incelemiş; öğretmenlerin dijital okuryazarlığa yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını ancak teknoloji eksikliği, zaman yetersizliği ve sınırlı bütçe gibi engellerle karşılaştıklarını ortaya koymuştur.

Öğrencilerle yürütülen çalışmalarda dijital okuryazarlık düzeylerinin genellikle orta ve yüksek seviyelerde olduğu görülmektedir. Jan (2018), ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu; dijital okuryazarlığın, teknoloji kullanımına yönelik tutumları yordadığını belirlemiştir. Kaya (2020) tarafından yürütülen çalışmada ise ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık ve dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu ve bu iki değişken arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Pala ve Başıbüyük (2020), beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini incelemiş ve öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Üstündağ (2021) ise Covid-19 pandemisi sürecinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini ele almış; öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğunu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek dijital okuryazarlık düzeyine sahip olduğunu belirlemiştir.

Öğretmen adayları ve öğretmenlerle yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yontar (2019), sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini incelemiş; cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı fark bulunurken yaş, bölüm ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Aksoy vd. (2021), sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu, yaş arttıkça dijital okuryazarlık düzeyinin azaldığını ancak cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Bay (2021) ise okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğunu ve bu becerilerin çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını belirlemiştir.

Program ve politika düzeyinde yapılan çalışmalarda Altun ve Alpan (2021), temel eğitim öğretim programlarını doküman analizi yöntemiyle incelemiş; öğretim programlarında dijital okuryazarlıkla ilişkili kazanımlara yer verildiğini ancak ölçme ve değerlendirme boyutunda bu becerilere yeterince odaklanılmadığını saptamıştır. Göldağ (2021) ise üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri ile dijital veri güvenliği farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemiş; öğrencilerin veri güvenliği farkındalıklarının yüksek, dijital okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğunu ve iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç

Dijital dönüşümün hız kazandığı günümüz dünyasında dijital okuryazarlık, bireylerin yalnızca teknolojiyi kullanabilme becerisi değil; aynı zamanda bilgiye erişme, bilgiyi eleştirel biçimde değerlendirme, güvenli ve etik kullanım bilinci geliştirme yeterliği olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda dijital okuryazarlık; bilgisayar, teknoloji, medya ve bilgi okuryazarlığı gibi çok boyutlu okuryazarlık türlerini kapsayan bütüncül bir yapı sunmaktadır. İlgili araştırmalar, öğrencilerin ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin genel olarak orta ve yüksek düzeyde olduğunu, ancak bu becerilerin yaş, deneyim, teknolojiye erişim ve eğitimsel destek gibi değişkenlere bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca dijital okuryazarlığın; öz düzenleyici öğrenme, dijital vatandaşlık, akademik başarı ve teknolojiye yönelik tutumlar ile anlamlı ilişkiler içinde olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda dijital okuryazarlığın erken yaşlardan itibaren planlı, sistemli ve yaşam boyu öğrenme anlayışıyla kazandırılması gerektiği söylenebilir. Eğitim programlarında dijital okuryazarlık becerilerine yalnızca içerik düzeyinde değil, öğretim süreçleri ve ölçme-değerlendirme boyutlarında da yer verilmesi önem taşımaktadır. Böylece bireylerin dijital dünyada bilinçli, üretken ve sorumlu birer yurttaş olarak yetişmelerine katkı sağlanabilecektir.

Kaynakça

Akkoyunlu, B., & Yılmaz Soylu, M. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği, 24*(4), 748–768.

Aksoy, N. C., Karabay, E., & Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim, 14*(2), 859–894.

Aldemir, A. (2003). Bilgiye erişimde yeni yaklaşım: Bilgi okuryazarlığı. *ÜNAK, 3,* 25-26.

Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Anı Yayıncılık.

Altun, N., & Alpan, G. B. (2021). Temel eğitim programlarında dijital okuryazarlık. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 280–294.

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi, 7*(17), 9–26.

Avşar, Z. (2014). Medya okuryazarlığı. *İletişim ve Diplomasi*, (2), 5-17.

Ay, S. T., & Yavuz, Y. Ü. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerini kazandırmaya yönelik uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 6*(2), 31–63.

Bay, D. N. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(7), 172–187.

Dedebali, N. C., Daşdemir, İ., & Şan, S. (2019). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ile bilgi okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty, 20*(2).

Deveci, H., & Çengelci, T. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından medya okuryazarlığına bir bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 25–43.

Duran, E., & Ertan Özen, N. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi, 3*(2), 31–46.

Erdem, M., & Akkoyunlu, B. (2002). Bilgi okuryazarlığı becerileri ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik öğrenme ortamları. *Journal of Qafqaz University, 9*, 125–132.

Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 13*(1), 93–106.

Göksün, D. O. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).

Göldağ, B. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalıkları arasındaki ilişki. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12*(3), 82–100.

Green, B., & Beavis, C. (2013). Literacy education in the age of new media. *International handbook of research on children's literacy, learning, and culture*, 42-53.

Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *The Journal of Limitless Education and Research, 4*(3), 224-246.

Hague, C., & Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum* (Vol. 4, No. 1, pp. 1-63). Bristol: Futurelab.

Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K., & Erdoğan, D. G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi, 18*(1), 408–429.

Han, B. (2021). Medya okuryazarlığı. *Eğitim ve 21.yüzyıl becerileri* (Ed. K. Karataş). Nobel yayınları

Jan, S. (2018). Investigating the relationship between students' digital literacy and attitudes toward using ICT. *International Journal of Educational Technology, 5*(2), 26–34.

Kaya, M. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık ve dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy: Crucial policy choices for a twenty-first-century democracy. *Policy Futures in Education, 5*(1), 59-69.

Kilinç, A., & Salman, S. (2006). Fen ve Matematik Alanları Öğretmen Adaylarında Bilgisayar Okuryazarlığı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(2).

Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk kütüphaneciliği*, *24*(4), 723-747.

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.

Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, A. G. M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28).

MEB (2017). Milli Eğtiim Bakanlığı. http://fatihprojesi.meb.gov.tr/

Mete, G. (2024). Türkiye'de okuryazarlık: lisansüstü tezlerin içerik analizi. *The Journal of Social Sciences*, (46), 194-206.

NAMLE (2016). National Association for Media Literacy Education. https://namle.org/

Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education, 59*(3), 1065–1078.

O'brien, M., & Rugen, L. (2001). Teaching literacy in the turning points school. turning points: transforming middle schools. *Center for Collaborative Education*.

Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, *11*(1), 101-121.

Pala, Ş. M., & Başıbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *9*(3), 897-921.

Polat, C. (2006). Bilgi çağında üniversite eğitimi için bir açılım: bilgi okuryazarlığı öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, *12*(30), 249-266.

Polat, C., & Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye, Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı, Antalya*, 27-30.

Polizzi, G. (2020). Digital literacy and the national curriculum for England. *Computers & Education, 152*, 103859.

Pratolo, B. W., & Solikhati, H. A. (2021). Investigating teachers' attitude toward digital literacy in EFL classroom. *Journal of Education and Learning (EduLearn), 15*(1), 97-103.

Sadaf, A., & Johnson, B. L. (2017). Teachers' beliefs about integrating digital literacy into classroom practice. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 33*(4), 129–137.

Sağ, M. (2021). *Öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ve engellerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Master's thesis, Bartin University (Turkey)).

Sur, E. (2022). Okuryazarlık kavramı ve Türkiye'deki okuryazarlık araştırmaları üzerine bir inceleme. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2), 445-467.

Süslü, S. İ. (2022). *Dijital okuryazarlık öz-yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Master's thesis, Necmettin Erbakan University (Turkey)).

Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Journal of Education and Future*, (12), 19–29.

Yalın, H. İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel Yayıncılık.

Yang, M. S., & Kim, J. K. (2014). Correlation between digital literacy and self-regulated learning skills. *Advanced Science and Technology Letters, 71*, 80–83.

Yazıcı, T. (2023). Bilgiye erişimde dijital okuryazarlık kullanımı: Muş Alparslan üniversitesi gazetecilik bölümü öğrencileri üzerine bir araştırma. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *13*(3), 2709-2740.

Yiğit, E. Ö. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlığı düzeylerinin ve teknoloji ile bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey)).

Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(4), 815–824.

BÖLÜM 4

SORUNLU AKILLI TELEFON KULLANIMI: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

DEVRİM ERDEM[1]

Giriş

Dijital teknolojilerin hızlı gelişimiyle birlikte akıllı telefonlar, bireylerin günlük yaşamlarının ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Günümüzde milyarlarca insan, yalnızca iletişim kurmak amacıyla değil; bilgiye erişim, eğlence, eğitim, yön bulma ve sosyal etkileşim gibi çok çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için de akıllı telefon kullanmaktadır (Adelhardt, Markus & Eberle, 2019). Akıllı telefonlar yakın arkadaşlar ve aile bireyleriyle bağlantıda kalmayı, okula giden veya dışarı çıkan çocuklardan haberdar olmayı, çevrimiçi alışveriş yapmayı, indirilen uygulamalarla sosyal hayata uyum sürecini sağlaması gibi faydalar sunması açısından işlevsel bir araç durumundadır (Sarwar & Soomro, 2013). Akıllı telefonlar, iletişim için son derece uygun, kolay erişilebilir cihazlardır ve fotoğraf, video, ses veya metin gibi içerikler oluşturmada oldukça

[1] Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Niğde/Tukiye, Orcid: 0000-0003-1810-2454. erdem_devrim@yahoo.com

kullanışlıdır (Beale, 2005). Taşınabilirlikleri, sürekli internet erişimi sağlamaları ve çok işlevli yapıları, akıllı telefonları masaüstü ve dizüstü bilgisayarlara kıyasla daha cazip bir teknolojik cihaz hâline getirmektedir (Kim, Seo & David, 2015).

Akıllı telefon endüstrisinin büyük tüketici gruplarından biri ise üniversite öğrencileridir (Olson ve diğ., 2022; Redda & Shezi, 2019). Akıllı telefonlar, üniversite öğrencileri için akademik ve sosyal yaşamın sürdürülebilmesinde temel bir araç hâline gelmiştir. Akıllı telefonların sahip olduğu işlevler sayesinde öğrenciler ders materyallerine, çevrim içi eğitim platformlarına ve akademik bilgilere zaman ve mekândan bağımsız olarak erişebilmektedir (Nikolopoulou, 2022). Ayrıca akıllı telefonlar, öğrencilerin sosyal etkileşim kurmalarını (Annamalai ve diğ., 2021; Gikas & Grant, 2013; Kim ve diğ., 2016) ve yeni bir çevreye uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır (Chou & ChanLin, 2012). Akıllı telefonların sahip olduğu bu tür işlevler üniversite öğrencileri için önemli olsa da bu yaygın kullanım beraberinde bazı riskleri ve olumsuz sonuçları da getirmektedir.

Akıllı telefon kullanımına ilişkin literatürde, özellikle son yıllarda "sorunlu akıllı telefon kullanımı" kavramı ön plana çıkmaktadır. Sorunlu akıllı telefon kullanımı, bireyin akıllı telefon kullanımının günlük yaşamını, akademik performansını, sosyal ilişkilerini ya da psikolojik iyi oluşunu olumsuz etkilemesi durumunu ifade etmektedir (Busch & McCarthy, 2021; Panova & Carbonell, 2018). Her ne kadar bu durum sıklıkla "akıllı telefon bağımlılığı" olarak adlandırılsa da bu terim resmi bir psikiyatrik tanıyı ifade etmediği için "akıllı telefon bağımlılığı" yerine "sorunlu akıllı telefon kullanımı" teriminin kullanılmasını önerilmektedir (Panova & Carbonell, 2018).

Sorunlu akıllı telefon kullanımı çoğu zaman ekran süresiyle ilişkilendirilse de bu iki kavram birbirinden farklıdır. Ekran süresi, bireyin akıllı telefon ya da diğer dijital cihazları kullanarak geçirdiği

toplam zamanı ifade ederken; sorunlu kullanım, bu sürenin bireyin yaşamını ne ölçüde olumsuz etkilediğiyle ilgilidir (Olson ve diğ., 2022). Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalar, sorunlu akıllı telefon kullanımının yaygınlığının kayda değer düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Randjelovic ve diğerleri (2021), üniversite öğrencilerinin neredeyse dörtte birinin sorunlu akıllı telefon kullanıcısı olarak sınıflandırılabileceğini belirtmiştir.

Sorunlu akıllı telefon kullanımının artması bilişsel, fizyolojik ve psikolojik pek çok olumsuz etkileri de beraberinde getirmiştir (Olson ve diğ., 2022). Literatürde, sorunlu akıllı telefon kullanımının ergenlerde ve genç yetişkinlerde ödül işleme ve yürütücü işlev ile ilgili bilişsel kontrolde bozulmalarla (Mendez ve diğ., 2024), dikkat eksikliğiyle (Wacks & Weinstein, 2021), konsantrasyon azalması, kötü zaman yönetimi ve düşük akademik performansla (Anwar ve diğ, 2024) ilişkili olduğu bildirilmiştir. Akıllı telefonların aşırı kullanımının boyun ağrısı sendromu, kas-iskelet sistemi rahatsızlıkları, yorgunluk gibi fiziksel sağlık sorunlarıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Sreehari & Jayakumar, 2025). Özellikle yatmadan önce ekran kullanımının, uykuya dalma süresini uzattmakta ve uyku kalitesini düşürmektedir (Hjetland ve diğ., 2021).

Sorunlu akıllı telefon kullanımının psikolojik sonuçları da literatürde geniş biçimde ele alınmıştır. Çok sayıda çalışma, sorunlu akıllı telefon kullanımının depresyon, kaygı, stres ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Hammoudi ve diğ., 2021; Wahid ve diğ., 2025). Stanković ve diğerleri (2021), üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, akıllı telefon kullanımının stres, kaygı ve uyku kalitesiyle ilişkili olduğunu; stresin, akıllı telefon kullanımı ile depresyon arasındaki ilişkide aracı bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Ayrıca bu ilişkinin çift yönlü olduğu, yani hem artan akıllı telefon kullanımının depresyonla ilişkili olduğu hem de depresif belirtilerin daha fazla akıllı telefon kullanımına yol

açabildiği vurgulanmıştır. Meta analiz çalışmaları da öğrencilerin sorunlu akıllı telefon kullanımı ile öznel iyi oluş arasında negatif ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Chen ve diğ., 2025).

Sorunlu akıllı telefon kullanımının fiziksel aktivite üzerindeki etkileri de dikkat çekmektedir. Bellini ve diğerleri (2025) akıllı telefonların sıklıkla gerçek dünyadan bir kaçış aracı olarak kullanıldığını belirtmiştir. Lin ve diğerleri (2022) yaklaşık 1700 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmada, akıllı telefon bağımlılığının fiziksel aktivite düzeylerini azalttığını ortaya koymuştur. Çalışmada ayrıca, öz yeterliliğin bu ilişkide aracı bir rol oynadığı; sorunlu akıllı telefon kullanımının sosyal motivasyonu artırırken, öz yeterliliği azalttığı bulunmuştur. Lin ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışmanın bulguları, sorunlu akıllı telefon kullanımının yalnızca psikolojik değil, aynı zamanda fiziksel sağlıkla da ilgili sonuçlar doğurduğunu göstermektedir.

Küresel ölçekte yapılan meta-analiz çalışmalarında sorunlu akıllı telefon kullanımının giderek arttığı vurgulanmaktadır. Olson ve diğerleri (2022), 24 ülkeden elde edilen verilerle gerçekleştirdikleri meta-analizde, 2014–2020 yılları arasında sorunlu akıllı telefon kullanımının dünya genelinde arttığını bildirmiştir. Bu artış, özellikle ergenler ve genç yetişkinler arasında daha belirgindir. Ülkeler arasında önemli farklılıklar bulunmakla birlikte, genel eğilim sorunlu kullanımın küresel bir halk sağlığı meselesi hâline geldiğini göstermektedir.

Bu bağlamda, üniversite öğrencileri arasında akıllı telefon kullanımının yaygınlığı ve bu kullanımın birey üzerindeki yansımaları, sorunlu akıllı telefon kullanımını çok boyutlu biçimde ele almayı gerekli kılmaktadır. Akıllı telefonların akademik amaçlarla kullanımının öğrenmeyi destekleyici yönleri bulunmakla birlikte, sosyal iletişim, duygusal rahatlama, alışkanlık ve bağımlılık eğilimleri ile dersle doğrudan ilişkili olmayan bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda kullanımının, öğrencilerin dikkat, odaklanma ve

akademik performansları üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin akıllı telefon kullanım örüntülerini inceleyerek, sorunlu kullanıma zemin hazırlayan faktörleri ortaya koymaktır. Elde edilen bulguların, üniversite öğrencilerinde sorunlu akıllı telefon kullanımının anlaşılmasına katkı sağlaması ve eğitim ortamlarında daha sağlıklı dijital kullanım alışkanlıklarının geliştirilmesine yönelik önerilere temel oluşturması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modeli, belirli bir evrende yer alan bireylerin görüş, tutum veya davranışlarını mevcut durumlarıyla ortaya koymayı amaçlayan araştırmalar için uygun bir yaklaşımdır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'de bir devlet üniversitesinde eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan lisans öğrencileridir. Uygun örnekleme ile katılımcılara ulaşılmış ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden üniversite öğrencileri çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya 136 kişi katılmıştır.

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından ilgili literatür doğrultusunda hazırlanan bir anket kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara ilişkin demografik bilgilere (örneğin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi vb.)

yer verilmiştir. İkinci bölümde ise öğrencilerin akıllı telefon kullanım profillerini belirlemeye yönelik maddelere yer verilmiştir.

Veri toplama süreci ve etik hususlar

Araştırma verileri, gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, elde edilecek verilerin yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağı ve gizliliğin sağlanacağı belirtilmiştir. Onam formunu imzalayan katılımcıların verileri çalışmaya dahil edilmiştir. Anketler sınıf içi ortamda uygulanmış olup, katılımcıların anketi doldurması yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Verilerin analizi

Toplanan veriler, istatistiksel analizler için uygun bir paket program kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, öğrencilerin ders sırasında akıllı telefon kullanım nedenlerine ilişkin profilleri kategoriler bazında frekans ve yüzde istatistikleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Katılımcıların demografik özellikleri

Araştırmaya katılan bireylerin yaşları 19 ile 35 arasında değişmektedir. Katılımcıların yaş ortalaması 21.00 ± 1.57'dir. Katılımcıların %71.3'ü kadın (n=97), %28.7'si erkek (n=39) üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların bölümlere göre dağılımı incelendiğinde; %29.4'ünün Okul Öncesi Öğretmenliği, %25.7'sinin Fen Bilgisi Öğretmenliği, %23.5'inin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, %11'inin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, %7.4'ünün Sınıf Öğretmenliği ve %2.9'unun Güzel Sanatlar bölümünde öğrenim gördüğü belirlenmiştir.

Tablo 1 Katılımcı Profili

Değişken	Kategori	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	97	71.3
	Erkek	39	28.7
Bölüm	Fen	35	25.7
	Sosyal Bilgiler	32	23.5
	Okul Öncesi	40	29.4
	PDR	15	11.0
	Sınıf Öğretmenliği	10	7.4
	Güzel Sanatlar	4	2.9

Ekran kullanım süresi

Katılımcıların günlük ortalama telefon ekran süresine dair frekans ve yüzde değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 Ekran Kullanım Süresi

Değişken	Kategori	Frekans	Yüzde (%)
Günlük ortalama telefon ekran süresi	≤2 saat	6	4.4
	3–4 saat	42	30.9
	5–6 saat	42	30.9
	≥6 saat	46	33.8
Günlük ortalama bilgisayar kullanım süresi	<1 saat	70	51.5
	1–2 saat	37	27.2
	>2 saat	29	21.5

Katılımcıların günlük ortalama telefon ekran süresi incelendiğinde (Tablo 2), %33.8'inin günde 6 saatten fazla**,** %30.9'unun 5–6 saat**,** %30.9'unun 3–4 saat telefon ekran süresine sahip olduğu görünmektedir. Buna karşılık günde 2 saatten az telefon kullananların oranın (%4,4) oldukça düşük olduğu görülmektedir. Günlük bilgisayar kullanım süresi değerlendirildiğinde, katılımcıların yarısından fazlasının (%51.5) günde 1 saatten az bilgisayar kullandığı, %27.2'sinin 1–2 saat, %21.5'inin 2 saatten fazla bilgisayar başında zaman geçirdiği tespit edilmiştir.

Akıllı telefon kullanım amaçları

Araştırmaya katılan öğrencilerin akıllı telefon kullanım süreleri incelendiğinde (Tablo 3), kullanım amacına göre farklılıklar olduğu görülmektedir. Ders çalışma, ödev ve araştırma amacıyla akıllı telefon kullanım sürelerine bakıldığında, katılımcıların %43.4'ünün günde 0–60 dakika, %34.6'sının 1–2 saat ve %22'sinin ise 2 saatten fazla süre akıllı telefon kullandığı belirlenmiştir. Sosyal medya kullanımına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, katılımcıların yalnızca %8.1'inin günde 0–60 dakika sosyal medya kullandığı, %24.3'ünün 1–2 saat, büyük çoğunluğun ise (%67.7) 2 saatten fazla sosyal medya kullandığı tespit edilmiştir. Video izleme (YouTube, Netflix vb.) amacıyla akıllı telefon kullanım sürelerine bakıldığında, katılımcıların %22.1'inin günde 0–60 dakika, %30.9'unun 1–2 saat ve %47'sinin 2 saatten fazla video izlediği görülmektedir. Oyun oynama amacıyla akıllı telefon kullanımına ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların %46.3'ünün hiç oyun oynamadığı, %28'inin günde yaklaşık 1–2 saat oyun oynadığı ve %25.7'sinin ise 2 saat ve üzeri süreyle oyun oynadığı belirlenmiştir.

Tablo 3 Akıllı Telefon Kullanım Amaçları ve Süresi

Değişken	Kategori	Frekans	Yüzde (%)
Ders Çalışma, ödev, araştırma	0–60 dk	59	43.4
	1–2 saat	47	34.6
	>2 saat	30	22.0
Sosyal Medya (Instagram, tik tok, X vb.)	0–60 dk	11	8,1
	1–2 saat	33	24,3
	>2 saat	92	67,7
Video İzleme (YouTube, Netflix vb)	0–60 dk	30	22,1
	1–2 saat	42	30,9
	>2 saat	64	47,0
Oyun Oynama	Oynamıyor	63	46.3
	1-2 saat kadar	38	28.0
	2 saat ve üstü	35	25.7

Akıllı Telefon Kullanım Alışkanlıkları

Araştırmaya katılan öğrencilerin akıllı telefon kullanım alışkanlıkları incelendiğinde (Tablo 4), katılımcıların büyük çoğunluğunun (%80.1) sabah uyanır uyanmaz telefonunu kullandığı belirlenmiştir. Bildirimlere anında bakma ihtiyacı hissetme durumuna ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, katılımcıların %53.7'sinin bildirimlere her zaman anında baktığı, %33.8'inin bazen, %12.5'inin ise hiç ya da nadiren bu ihtiyacı hissettiği tespit edilmiştir. Katılımcıların %55'i gün içinde telefonlarını ortalama 40 defadan daha fazla kontrol ettiklerini belirtirken, yaklaşık %80'i akıllı telefonunu daha az kullanmak istediğini ifade etmiştir. "Akıllı telefon kullanmaktansa zamanımı daha farklı bir şey yaparak

geçirmeyi tercih ederdim" ifadesine ise katılımcıların %82.4'ü "evet" cevabını vermiştir.

Tablo 4 Kullanım Alışkanlıkları

Değişken	Kategori	Frekans	Yüzde (%)
Sabah uyandıktan sonra ilk 10 dakika içinde akıllı telefon kullanıyor musunuz?	Evet	109	80.1
	Hayır	27	19.9
Gün içinde telefon bildirimlere anında bakma ihtiyacı hisseder misiniz?	Hiç / Nadiren	17	12.5
	Bazen	46	33.8
	Her zaman	73	53.7
Günde ortalama kaç defa akıllı telefonu kontrol edersiniz?	20 defadan az	28	20.6
	20 – 40 defa	32	23.5
	40 defadan fazla	76	55.9
Akıllı telefonu daha az kullanmak isterdim.	Evet	108	79,4
	Hayır	28	20,6
Akıllı telefon kullanmaktansa zamanımı daha farklı bir şey yaparak geçirmeyi tercih ederdim.	Evet	112	82.4
	Hayır	24	17.6

Akıllı telefon kullanmanın etkileri

Araştırmaya katılan öğrencilerin akıllı telefon kullanımının uyku üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde (Tablo 5), katılımcıların büyük çoğunluğu (%86) akıllı telefon kullanımının uyku düzenini etkilediğini ifade etmiştir. Katılımcıların %67.6'sı akıllı telefon kullanımının akademik başarılarını etkilediğini belirtmiştir. Akıllı telefon kullanımına bağlı katılımcıların belirttiği

en belirgin fiziksel rahatsızlıklar incelendiğinde, katılımcıların %13.2'si herhangi bir fiziksel rahatsızlık yaşamadığını belirtmiştir. Bununla birlikte, en sık bildirilen rahatsızlıkların göz yorgunluğu (%44.9) ve boyun ağrısı (%28.7) olduğu görülmektedir. Bunları baş ağrısı (%10.3) ve bel ağrısı (%2.9) izlemektedir.

Tablo 5 Akıllı Telefon Kullanmanın Etkileri

Değişken	Kategori	Frekans	Yüzde (%)
Akıllı telefon kullanımının uykunuzu etkilediğini düşünüyor musunuz?	Hayır	19	14.0
	Evet	117	86.0
Akıllı telefon kullanımının ders başarınızı olumsuz etkilediğini düşünüyor musunuz?	Hayır	44	32,4
	Evet	92	67.6
Uzun süre akıllı telefon kullanımı sonrası hissettiğiniz en belirgin fiziksel rahatsızlık nedir?	Fiziksel rahatsızlık hissetmiyorum	18	13.2
	Boyun ağrısı	39	28.7
	Göz yorgunluğu	61	44.9
	Baş ağrısı	14	10.3
	Bel ağrısı	4	2.9

Ders sırasında akıllı telefon kullanımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin ders sırasında akıllı telefonlarını en sık hangi amaçla kullandıkları incelendiğinde, katılımcıların %41.2'sinin telefonu sosyal medyaya bakma amacıyla kullandığını belirtmiştir. Bunu %23.5 ile mesajlaşma, %18.3 ile akademik araştırma/ödev amaçlı kullanım izlemektedir. Ders sırasında telefon kullanımının en önemli nedenleri incelendiğinde, katılımcıların %42.6'sının can sıkıntısı nedeniyle telefon kullandığı

belirlenmiştir. Bunu %17.6 ile bildirimlere bakma, %16.2 ile alışkanlık izlemektedir.

Tablo 6 Ders Sırasında Akıllı Telefon Kullanımı

Değişken	Kategori		Yüzde (%)
Ders sırasında telefonu en sık hangi amaçla kullanıyorsunuz?	Sosyal medya	56	41.2
	Mesajlaşma	32	23.5
	Akademik araştırma/ödev	25	18.3
	Video izleme	6	4.4
	Oyun oynama	7	5.1
	Haberlere bakma	10	73.5
Ders sırasında telefonunuzu kullanmanızın en önemli nedeni nedir	Can sıkıntısı	58	42.6
	Alışkanlık	22	16.2
	Bildirimlere bakma	24	17.6
	Ailevi sebepler	13	9.6
	Dersle ilgili nedenler	12	8.8
	Sosyal medya	7	5.1

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin akıllı telefon kullanım alışkanlıkları incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre katılımcıların büyük bir kısmının (%64) günde beş saatten fazla akıllı telefon kullandığı ortaya çıkmıştır. Ataş ve Çelik (2019) Türkiye'de 842 üniversite öğrenciyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin çoğunlukla akşam olmak üzere günde yaklaşık beş saat akıllı telefon kullandıklarını belirtmiştir. Akıllı telefonların günde

beş saatten fazla kullanılması sağlık sorunları riskinin arttığı eşik değerdir (Huang ve diğ., 2020). Bu durum, üniversite öğrencilerinin akıllı telefon kullanımlarının sorunlu olduğunu gösterir niteliktedir.

Akıllı telefon kullanımının akademik başarı üzerindeki etkileri incelendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmı telefon kullanımının ders başarısını kısmen ya da tamamen olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu bulgu, sorunlu akıllı telefon kullanımının dikkat bölünmesine neden olduğunu ve akademik performansı düşürdüğünü ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (Kliesener ve diğ., 2022; Peterna ve diğ., 2024; Petrucco ve Agostini, 2023). Araştırmada akıllı telefon kullanımının uyku üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular da dikkat çekicidir. Katılımcıların çoğu, telefon kullanımının uykularını orta veya aşırı düzeyde etkilediğini ifade etmiştir. Bu sonuç, yatmadan önce akıllı telefon kullanımının uyku kalitesini düşürdüğünü belirten literatürdeki bulgularla örtüşmektedir (An ve Zhang, 2024; Cemei ve diğ., 2024; Chen ve diğ., 2023; Wu ve diğ., 2024). Özellikle akıllı telefondaki sosyal medya ve video izleme gibi uyarıcı içeriklerin uykuya geçiş süresini uzattığı belirtilmiştir (Kaysi ve diğ., 2021). Araştırmada akıllı telefon kullanımı fiziksel rahatsızlıklar açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların en sık göz yorgunluğu ve boyun ağrısı yaşadığı ortaya çıkmıştır. Chen ve diğerleri (2022) kas-iskelet sistemi semptomlarının genç ve sağlıklı akıllı telefon kullanıcıları arasında yaygın olduğunu, göz yorgunluğu ve boyun ağrısının en sık görülen semptomlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, uzun süreli ekran kullanımının kas-iskelet sistemi ve göz sağlığı üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ortaya koyan önceki araştırma bulguları ile de örtüşmektedir (Falkenberg ve diğ., 2020; Özalp, 2025; Toh ve diğ., 2020). Bu çerçevede akıllı telefon kullanımının olumsuz etkilerinin akademik performansla sınırlı olmadığı, bireyin günlük işlevselliğini çok yönlü olarak etkileyen bir yapı sergilediği ifade edilebilir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu (yaklaşık %80) akıllı telefonunu daha az kullanmak istediğini ve telefon kullanmak yerine farklı etkinlikleri tercih edebileceğini belirtmiştir. Bu bulgular birçok kişinin akıllı telefon kullanımının bazı yönlerini sınırlamak istediğini gösteren önceki araştırma bulguları ile tutarlıdır (Ko ve diğ., 2015; Lukoff ve diğ., 2018; Milner, 2024; Terzimehic ve Aragon-Hahner, 2022). Faber ve diğerleri (2022) yaptıkları odak grup görüşmeleri sonucunda akıllı telefon ile kullanıcıları arasında bir nevi itme çekme ilişkisi olduğunu; akıllı telefonun işlevselliğinin cazibesine karşılık, sürekli bağımlılık durumunun, bireyin gelişimine dair inşa etmeyi istediği şeyleri ortadan kaldırdığına yönelik kanıtlar bulmuşlardır. Literatürde sorunlu akıllı telefon kullanımının artması ve kişinin kendi kontrolü dışında sorunlu akıllı telefon kullanımı ile kişinin öz düzenleme beceresi arasındaki negatif ilişkiye de dikkat çekilmiştir (Chen ve diğ., 2023; Fablo ve diğ., 2022; Toh ve diğ., 2019; West ve diğ., 2021; Xiang ve diğ., 2020). Sorunlu akıllı telefon kullanımına sahip bireylerin öz düzenleme becerilerinin düşük olmasından dolayı birçok müdahale tasarımları ve mobil uygulamalar geliştirilmeye başlandığı ifade edilmiştir (Cho ve diğ., 2021). Bu sonuçlar birlikte ele alındığında, bireylerin akıllı telefon kullanımını azaltma isteğinin yalnızca davranışsal bir tercih değil, aynı zamanda öz düzenleme becerisi ile ilişkili bir sorun olduğuna işaret etmektedir.

Bu araştırmanın bulguları üniversite öğrencilerinin akıllı telefonlarını sık sık kontrol etme ve kullanma konusunda güçlü bir eğilime sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin yüzde sekseninin sabah uyandıktan sonraki ilk 10 dakika içinde telefon kullanması ve yarısından fazlasının (%55.9) telefonunu günde 40 defadan fazla kontrol etmesi, akıllı telefonun günlük rutinin merkezi bir parçası haline geldiğini ve kullanım süresinden bağımsız olarak kontrol davranışının da sorunlu bir örüntü sergilediğini göstermektedir. Bu bulgular benzer çalışmaların

sonuçları ile örtüşmektedir. Ataş ve Çelik (2019) üniversite öğrencilerinin günde ortalama 28 kez telefonlarını kontrol ettiklerini belirtmiştir. Wilcockson ve diğerleri (2018) yaptıkları çalışmada akıllı telefon kullanım kalıplarının doğası gereği tekrarlayıcı olduğunu ve kontrol davranışının hem tipik hem de sorunlu akıllı telefon kullanımını nicelleştirmede tutarlı ve etkili bir ölçüt olduğunu ortaya koyan bulgular elde etmişlerdir. Oulasvirta ve diğerleri (2012) akıllı telefonlarda hızlı erişilen dinamik içeriğin sık ve kısa süreli kontrol edilmesine dayanan "kontrol alışkanlığının" bilgilendirici ödüllerle pekişerek kullanım sıklığını artırdığını, bunun kullanıcılar tarafından bağımlılıktan çok bir rahatsızlık olarak deneyimlendiğini ve mobil cihazların kişisel ve yaygın kullanımını güçlendirdiğini belirtmiştir. Lee ve diğerleri (2014) ise araştırmalarında risk grubundaki akıllı telefon kullanıcılarının *push* (anlık uyarı mesajı) bildirimlerine daha duyarlı ve daha fazla çevrimiçi içerik tüketme eğiliminde olduklarına dikkat çekmiştir. Milner (2024) yaptığı nitel araştırmada birçok katılımcının akıllı telefon kullanımını azaltma arzusunu dile getirdiğini, ancak alışkanlıklarının günlük rutinlerine yerleşmiş olmasından dolayı bu alışkanlık davranışlarıyla mücadele etmekte zorlandıklarını hatta bildirimleri kapatmanın bazen belirsizlik ve kaygı nedeniyle daha sık kontrol etmeye yol açmasını ilginç bir paradoks olarak nitelendirmiştir.

Bu araştırmada ortaya çıkan dikkat çekici diğer bir bulgu, üniversite öğrencilerinin yarısından fazlasının günde bir saatten az bilgisayar kullanmasına karşın telefon kullanım süresinin oldukça yüksek olmasıdır. Bu, dijital ekran kullanımının ağırlıklı olarak akıllı telefon üzerinden gerçekleştiğini göstermektedir. Bu bulgu, ekran bağımlılığının türüne (telefon vs. bilgisayar) ilişkin önemli bir göstergedir. Sosyal medya ve video izleme amaçlı kullanım sürelerinin akademik amaçlı kullanımdan belirgin biçimde daha yüksek olması, akıllı telefonun eğlence ve zaman geçirme aracı

olarak baskın bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular literatürdeki benzer çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Ataş ve Çelik (2019) akıllı telefonların üniversite öğrencileri tarafından çoğunlukla boş zamanlarını geçirmek için can sıkıntısı ve yalnızlık durumlarında kullanılmakta olduğunu belirtmiştir. Aynı araştırmacılar üniversite öğrencilerinin en sık akıllı telefon kullanım amacının mesajlaşma ve biriyle konuşma olduğunu, bunu sosyal medyayı kontrol etme ve internette arama yapmanın izlediğini ifade etmiştir.

Bu çalışmanın bulgularından ders sırasında telefon kullanımının en önemli nedeninin can sıkıntısı olması, telefon kullanımının yalnızca alışkanlık değil, aynı zamanda ders içi motivasyon ve dikkat süreçleriyle ilişkili olduğunu düşündürtmektedir. Literatürde de benzer araştırmalarda üniversite öğrencilerinin can sıkıntısı ve sorunlu akıllı telefon kullanımı arasında yüksek pozitif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Li ve diğ., 2021; Malaeb ve diğ., 2022; Serdar ve diğ., 2022; Skues ve diğ., 2016).

Sonuç olarak, bu araştırma, üniversite öğrencilerinin akıllı telefon kullanımının süre, sıklık ve kontrol davranışı açısından sorunlu bir örüntü sergilediğini; bu durumun akademik başarı, uyku kalitesi, fiziksel sağlık ve öz düzenleme becerileri üzerinde olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir. Özellikle sık kontrol etme alışkanlığı, akıllı telefonun günlük rutinin merkezi bir parçası haline geldiğini ve sorunlu kullanımın yalnızca kullanım süresiyle açıklanamayacağını göstermektedir.

Bu sonuçlar öğrencilerin teknoloji kullanımına yönelik farkındalıklarının artırılması ve sağlıklı kullanım alışkanlıklarının kazandırılmasının önem arz ettiğini gösterir niteliktedir. Bu doğrultuda, üniversite öğrencilerine yönelik dijital farkındalık ve öz düzenleme becerilerini güçlendiren psiko-eğitsel programların geliştirilmesi, ders ortamlarında dikkat ve motivasyonu artırıcı

öğretim stratejilerinin uygulanması ve bireylerin bildirim yönetimi gibi davranışsal düzenleme becerilerinin desteklenmesi önerilmektedir. Ayrıca gelecekte yapılacak araştırmalarda, kontrol davranışını merkeze alan boylamsal ve müdahale temelli çalışmaların alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Adelhardt, Z., Markus, S., & Eberle, T. (2019, July). Concepts clarification and differentiation between smartphone addiction and compulsive internet use based on diagnostic investigation on two scales. In *Proceedings of the 10th International Conference on Social Media and Society* (pp. 108-116). https://doi.org/10.1145/3328529.3328551

Annamalai, N., Mažeikienė, V., Tangiisuran, B., y Oleskevicience, G. V. (2021). How do students really interact? An investigation of Lithuanian students' interactions via smartphone apps. *Malaysian Journal of Learning and Instruction, 18(*1), 65-83. https://doi.org/10.32890/ mjli2021.18.1.3

An, Y., & Zhang, M. X. (2024). Relationship between problematic smartphone use and sleep problems: The roles of sleep-related compensatory health beliefs and bedtime procrastination. *Digital Health*, *10*, 20552076241283338. https://doi.org/10.1177/20552076241283338

Anwar, M., Hayat, K., & Abbas, H., (2024). The Dual Impact of Smartphone Usage on Short-Term Memory, Attention, and Academic Performance in Digital Learning Environments. *Sinergi International Journal of Psychology, 2*(3), 135–150.

Atas, A. H., & Çelik, B. (2019). Smartphone use of university students: Patterns, purposes, and situations. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, *7*(2), 59-70. http://dx.doi.org/10.17220/mojet.2019.02.004

Beale, R. (2005). Supporting social interaction with smart phones. *IEEE Pervasive Computing*, *4*(2), 35-41.

Bellini, D., Mascia, M. L., Conti, R., & Penna, M. P. (2025). Smartphone overuse and distraction: which relationship with general well-being across different generations?. *BMC Public Health*, *25*(1), 427-442. https://doi.org/10.1186/s12889-024-21269-z

Busch, P. A., & McCarthy, S. (2021). Antecedents and consequences of problematic smartphone use: A systematic literature review of an emerging research area. *Computers in Human Behavior*, *114*, 106414. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106414

Cemei, L., Sriram, S., Holý, O., & Rehman, S. (2024). A longitudinal investigation on the reciprocal relationship of problematic smartphone use with bedtime procrastination, sleep quality, and mental health among university students. *Psychology Research and Behavior Management*, 3355-3367. https://doi.org/10.2147/PRBM.S472299

Chen, S., Liao, J., Wang, X., Wei, M., & Liu, Y. (2023). Bidirectional relations between problematic smartphone use and bedtime procrastination among Chinese university students: Self-control as a mediator. *Sleep Medicine*, *112*, 53-62.

Chen, A. H., Rosli, S. A., Basri, R., & Hoe, C. Y. W. (2022). Investigation of screen time inclination and the accompanying visual and musculoskeletal discomfort in young smartphone users. *Trends in Sciences*, *19*(2), 1753-1753. https://doi.org/10.48048/tis.2022.1753

Chen, Y., Zhang, W., Xu, X., & Wei, W. (2025). Relationship between mobile phone addiction and subjective well-being among Chinese students: A 3-level meta-analysis. *Medicine*, *104*(32), e43689. https://doi.org/10.1097/MD.0000000000043689

Cho, H., Choi, D., Kim, D., Kang, W. J., Choe, E. K., & Lee, S. J. (Oct 18, 2021). Reflect, not regret: Understanding regretful smartphone use with app feature-level analysis. *Proceedings of the ACM on human-computer interaction*, *5*(CSCW2), 1-36. https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/3479600

Chou, T. L., & ChanLin, L. J. (2012). Augmented reality smartphone environment orientation application: a case study of the Fu-Jen University mobile campus touring system. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *46*, 410-416.

Fabio, R. A., Stracuzzi, A., & Lo Faro, R. (2022). Problematic smartphone use leads to behavioral and cognitive self-control deficits. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(12), 7445. https://doi.org/10.3390/ijerph19127445

Gikas, J., & Grant, M. M. (2013). Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. *The Internet and Higher Education*, *19*, 18-26. http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.06.002

Hammoudi, S. F., Mreydem, H. W., Abou Ali, B. T., Saleh, N. O., Chung, S., Hallit, S., & Salameh, P. (2021). Smartphone screen time among university students in Lebanon and its association with insomnia, bedtime procrastination, and body mass index during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study. *Psychiatry investigation*, *18*(9), 871-878. https://doi.org/10.30773/pi.2021.0120

Faber, A., Bee, C., Girju, M., Onel, N., Rossi, A. M., Cozac, M., ... & Song, C. E. (2022). The paradoxes of smartphone use: Understanding the user experience in today's connected world. *Journal of Consumer Affairs*, *56*(3), 1260-1283

Hjetland, G. J., Skogen, J. C., Hysing, M., & Sivertsen, B. (2021). The association between self-reported screen time, social media addiction, and sleep among Norwegian University students. *Frontiers in Public Health*, *9*, 794307. https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.794307

Huang, Q., Li, Y., Huang, S., Qi, J., Shao, T., Chen, X., ... & Chen, H. (2020). Smartphone use and sleep quality in Chinese college students: a preliminary study. Frontiers in Psychiatry, 11, 35. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00352

Kaysi, F., Yavuz, M., & Aydemir, E. (2021). Investigation of University Students' Smartphone Usage Levels and Effects. *International Journal of Technology in Education and Science*, *5*(3), 411-426. https://doi.org/10.46328/ijtes.235

Kim, J. H., Seo, M., & David, P. (2015). Alleviating depression only to become problematic mobile phone users: Can face-to-face communication be the antidote? *Computers in Human Behavior*, *51*, 440-447.

Kim, Y., Wang, Y., & Oh, J. (2016). Digital media use and social engagement: How social media and smartphone use influence social activities of college students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *19*(4), 264-269. https://doi.org/10.1089/cyber.2015.0408

Kliesener, T., Meigen, C., Kiess, W., & Poulain, T. (2022). Associations between problematic smartphone use and behavioural difficulties, quality of life, and school performance among children and adolescents. *BMC Psychiatry*, *22*(1), 195. https://doi.org/10.1186/s12888-022-03815-4

Ko, M., Yang, S., Lee, J., Heizmann, C., Jeong, J., Lee, U., ... & Chung, K. M. (2015, February). NUGU: a group-based intervention app for improving self-regulation of limiting smartphone use. In *Proceedings of the 18th ACM conference on computer supported cooperative work & social computing* (pp. 1235-1245). https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/2675133.2675244

Lee, U., Lee, J., Ko, M., Lee, C., Kim, Y., Yang, S., ... & Song, J. (2014, April). Hooked on smartphones: an exploratory study on smartphone overuse among college students. In *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems* (pp. 2327-2336).

Li, X., Feng, X., Xiao, W., & Zhou, H. (2021). Loneliness and mobile phone addiction among Chinese college students: the mediating roles of boredom proneness and self-control. *Psychology Research and Behavior Management*, 687-694. https://doi.org/10.2147/PRBM.S315879

Lin, B., Teo, E. W., & Yan, T. (2022). The impact of smartphone addiction on Chinese university students' physical activity: Exploring the role of motivation and self-efficacy. *Psychology Research and Behavior Management*, *15*, 2273-2290. https://doi.org/10.2147/PRBM.S375395

Lukoff, K., Yu, C., Kientz, J., & Hiniker, A. (2018). What makes smartphone use meaningful or meaningless?. *Proceedings of the ACM on Interactive, Mobile, Wearable and Ubiquitous Technologies*, *2*(1), 1-26. https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/3191754

Malaeb, D., Akel, M., Salameh, P., Hallit, S., & Obeid, S. (2022). Boredom proneness, loneliness, and smartphone addiction among Lebanese young adults: the mediating role of depression, anxiety, and stress. *The Primary Care Companion for CNS Disorders*, *24*(6), 43747.

Méndez, M. L., Padrón, I., Fumero, A., & Marrero, R. J. (2024). Effects of internet and smartphone addiction on cognitive control in adolescents and young adults: A systematic review of fMRI studies. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *159*, 105572. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2024.105572

Milner, M. (2024). *Our insidious addiction: An Explorative Study on the Influence of Mobile Phone Notifications on Excessive Usage Tendencies*. (Bachelor Thesis). Erişim adresi: https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1918634/FULLTEXT02

Nikolopoulou, K. (2022). Students' mobile phone practices for academic purposes: Strengthening post-pandemic university digitalization. *Sustainability*, *14*(22), 14958. https://doi.org/10.3390/su142214958

Olson, J. A., Sandra, D. A., Colucci, É. S., Al Bikaii, A., Chmoulevitch, D., Nahas, J., ... & Veissière, S. P. (2022). Smartphone addiction is increasing across the world: A meta-analysis of 24 countries. *Computers in Human Behavior*, *129*, 107138. https://raz-lab.org/wp-content/uploads/2020/12/1-s2.0-S0747563221004611-main.pdf

Oulasvirta, A., Rattenbury, T., Ma, L., & Raita, E. (2012). Habits make smartphone use more pervasive. *Personal and Ubiquitous Computing*, *16*(1), 105-114. https://doi.org/10.1007/s00779-011-0412-2

Panova, T., & Carbonell, X. (2018). Is smartphone addiction really an addiction?. *Journal of behavioral addictions*, *7*(2), 252-259. https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.49

Paterna, A., Alcaraz-Ibáñez, M., Aguilar-Parra, J. M., Salavera, C., Demetrovics, Z., & Griffiths, M. D. (2024). Problematic smartphone use and academic achievement: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Behavioral Addictions, 13*(2), 313-326

Petrucco, C., & Agostini, D. (2023). Problematic Smartphone Use and University Students' Academic Performance. *Journal of eLearning and Knowledge Society, 19*(2), 30-38. https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135747

Randjelovic, P., Stojiljkovic, N., Radulovic, N., Stojanovic, N., & Ilic, I. (2021). Problematic smartphone use, screen time and chronotype correlations in university students. *European Addiction Research*, *27*(1), 67-74. DOI: 10.1159/000506738. https://www.medis-awards.com/uploads/tx_powermail/8upfriwmvi02mee60fcdvc65lrhkk7g8.pdf

Redda, E. H., & Shezi, N. (2019). Antecedents of customer satisfaction and brand loyalty of smartphones among Generation Y students. *Polish Journal of Management Studies*, *20*(2), 441-453.

Sarwar, M., & Soomro, T. R. (2013). Impact of smartphone's on society. *European Journal of Scientific Research*, *98*(2), 216-226. http://www.europeanjournalofscientificresearch.com

Serdar, E., Demirel, M., & Harmandar Demirel, D. (2022). The Relationship between the Leisure Boredom, Leisure Satisfaction, and Smartphone Addiction: A Study on University Students. *International Journal of Technology in Education*, *5*(1), 30-42. https://doi.org/10.46328/ijte.235

Skues, J., Williams, B., Oldmeadow, J., & Wise, L. (2016). The effects of boredom, loneliness, and distress tolerance on problem internet use among university students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *14*(2), 167-180.

Sreehari, R., & Jayakumar, C. (2025). Physical And Psychological Health Correlates Of Excessive Smartphone Usage: A Systematic Review. *American Journal of Psychiatric Rehabilitation*, *28*(1), 903-916. https://doi.org/10.69980/ajpr.v28i1.264

Stanković, M., Nešić, M., Čičević, S., & Shi, Z. (2021). Association of smartphone use with depression, anxiety, stress, sleep quality, and internet addiction. Empirical evidence from a smartphone application. *Personality and Individual Differences*, *168*, 110342. https://drive.google.com/file/d/10XoENLgpvuiDrS32zVlKB4aqSpgISg07/view

Terzimehić, N., & Aragon-Hahner, S. (2022, November). I wish I had: Desired real-world activities instead of regretful smartphone use. In *Proceedings of the 21st International Conference on Mobile and Ubiquitous Multimedia* (pp. 47-52).

Toh, S. H., Coenen, P., Howie, E. K., Smith, A. J., Mukherjee, S., Mackey, D. A., & Straker, L. M. (2020). A prospective longitudinal study of mobile touch screen device use and musculoskeletal symptoms and visual health in adolescents. *Applied Ergonomics*, *85*, 103028.

Toh, S. H., Howie, E. K., Coenen, P., & Straker, L. M. (2019). "From the moment I wake up I will use it… every day, very hour": A qualitative study on the patterns of adolescents' mobile touch screen device use from adolescent and parent perspectives. *BMC pediatrics*, *19*(1), 30. https://doi.org/10.1186/s12887-019-1399-5

Wacks, Y., & Weinstein, A. M. (2021). Excessive smartphone use is associated with health problems in adolescents and young adults. *Frontiers in Psychiatry*, *12*, 669042. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.669042

Wahid, E., Khalil, S., Ali, A., Khan, M. S., Intikhab, M., Ali, M., & Sohail, N. U. A. (2025). Association of General Health, Quality of Sleep, Overuse of Cell Phone, Social Networks and Internet Addiction among Medical Sciences Students. *The Healer Journal of Physiotherapy and Rehabilitation Sciences*, *5*(2), 125-131. https://doi.org/10.55735/dm377112

West, R., Ash, C., Dapore, A., Kirby, B., Malley, K., & Zhu, S. (2021). Problematic smartphone use: The role of reward processing, depressive symptoms and self-control. *Addictive Behaviors*, *122*, 107015. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.107015

Wilcockson, T. D., Ellis, D. A., & Shaw, H. (2018). Determining typical smartphone usage: What data do we need?. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *21*(6), 395-398. https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0652

Wu, R., Niu, Q., Wang, Y., Dawa, Y., Guang, Z., Song, D., ... & Wang, S. (2024). The impact of problematic smartphone use on sleep quality among Chinese young adults: investigating anxiety and depression as mediators in a three-wave longitudinal study. *Psychology Research and Behavior Management*, 1775-1786. https://doi.org/10.2147/PRBM.S455955

Xiang, M. Q., Lin, L., Wang, Z. R., Li, J., Xu, Z., & Hu, M. (2020). Sedentary behavior and problematic smartphone use in Chinese adolescents: the moderating role of self-control. *Frontiers in Psychology*, *10*, 3032.

BÖLÜM 5

MÜLTECİ OLGUSUNA YÖNELİK TASARLANAN YARATICI DRAMA ATÖLYESİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ DEĞERLENDİRMELERİNE DAYALI OLARAK İNCELENMESİ

DEVRİM ERDEM[1]

Giriş

İnsanlık tarihi boyunca siyasi sorunlar, ekonomik olumsuzluklar, zorlu coğrafi şartlar, insan hakları ihlalleri, güvenlik kaygısı ve savaşlar gibi sebeplerden dolayı göçler yaşanmıştır (Aktel, & Kaygısız, 2018; Ekisi & Tuncel, 2015; Karataş & Ayyıldız, 2021). Göç sosyal, ekonomik, siyasal ve kültürel nedenlerle birey veya toplulukların bir yerden başka bir yere gitmeleri, coğrafi olarak yer değiştirmeleri, oturdukları yeri sürekli ya da geçici olarak terk etmeleri durumu olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2025). Göç, tek bir karardan kaynaklanmayan, bireysel, toplumsal ve küresel düzeyde çatışma, imkanlar ve çeşitli güçlerin etkileşimiyle şekillenen çok boyutlu bir süreçtir (Sirkeci & Cohen, 2015). Siyasi, demografik, sosyoekonomik ve çevresel koşullar, göçün başlıca

[1] Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Niğde/Tukiye, Orcid: 0000-0003-1810-2454. erdem_devrim@yahoo.com

etkenleridir ve bu etkenler büyük ölçüde bireylerin kontrolü dışındadır (Castelli, 2018). İnsanlar, umut, kaçış veya fırsat arayışı gibi çeşitli nedenlerle göç eder ve bu karar, bireylerin aile ve topluluklarının kaynakları ile güvenlik algıları tarafından şekillenir (Kleist, 2016; Lundquist & Massey, 2005). Göç, belirsizlikler üzerine kurulu, göç edenler ve çevresini hem kısa hem uzun vadede etkileyen riskli bir karardır (Sirkeci & Cohen, 2015). Dolayısıyla göç, bireysel kararların ötesine geçen çok boyutlu bir toplumsal süreçtir.

Ulus devlet yapılarının ortaya çıkmasıyla birlikte mülteci kavramını tanımlama gereği ortaya çıkmıştır (Erat, 2017). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (2025) 1951 sözleşmesinde mülteci tanımı; ırkı, dini, milliyeti, belli bir sosyal gruba mensubiyeti veya siyasi görüşü nedeniyle zulme uğrayacağından korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan, vatanına dönemeyen veya dönmek istemeyen kişi olarak tanımlanmıştır. Türkiye, coğrafi konumu nedeniyle mülteci hareketliliği yoğun olan bir ülkedir (Bozbeyoğlu, 2015). Türkiye 80'li yıllardan itibaren hem geçiş hem de varış ülkesi olarak artan kitlesel nüfus hareketleri ve Suriye iç savaşının yol açtığı mülteci akınıyla, bölgedeki milyonlarca sığınmacıya yönelik önemli bir görev üstlenmek durumunda kalmıştır (Ergüven & Özturanlı, 2013). Bu çerçeve, Türkiye'nin mülteci hareketliliği bağlamında neden özel bir konuma sahip olduğunu açık biçimde göstermektedir.

Özellikle son çeyrek asırdır ivmeli bir biçimde artan mülteci sayısı, Türkiye'deki eğitim kurumlarını da çok kültürlü yapılar hâline getirmiştir (Hanta, 2019). Farklı dil, kültür ve yaşam deneyimlerine sahip öğrencilerin bir arada bulunduğu bu sınıflarda hem eğitimciler hem de öğrenciler için uyum güçlükleri yaşanmaya başlamıştır (Biçer, 2023). Türkiye'de yapılan araştırmalar, öğretmenlerin mültecilik ve çok kültürlülük kavramlarına yeterince hâkim olmadığını, yabancı uyruklu öğrencilere eleştirel

yaklaştıklarını, öğrencilerin dil, akran ilişkileri ve akademik başarı konusunda güçlükler yaşadığını ve okullarda kapsayıcı bir eğitim anlayışına ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur (Aydoğdu, 2019; Çayır, 2022; Doğan & Avcıoğlu, 2022; Hanta, 2019; Keçeci, 2019; Toprakçı & Yazıcı, 2021; Tuzcuoğlu & Aydın, 2023). Bu durum, eğitim sisteminde çeşitlilik ve kapsayıcılık gereksinimini belirginleştirmiştir (Öztürk ve diğ., 2017). Bu bağlamda zorunlu olarak eğitim de çok kültürlü sosyal yapının inşasında kritik bir araç haline gelmiştir. Bu nedenle Türkiye, mülteci çocuklar için dil ve kültür gibi engellerin aşılarak eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında kritik bir rol üstlenmek durumunda kalmıştır. Bu çok kültürlü eğitim ortamlarında karşılaşılan uyum, iletişim ve sosyal bütünleşme sorunları, öğrenciler arasındaki etkileşimi güçlendiren, empatiyi destekleyen ve kapsayıcı öğrenme deneyimleri sunan pedagojik yaklaşımlara duyulan ihtiyacı artırmakta; bu noktada yaratıcı drama önemli bir alternatif olarak öne çıkmaktadır.

Eğitimde yaratıcı drama, öğrencilerin kültürel kimliklerini ifade etmelerine, empati geliştirmelerine, iletişim becerilerini güçlendirmelerine (Prueksapitak ve diğ., 2025), uyum sağlamalarına ve diğer öğrencilerle bağ kurmalarına olanak tanıyan pedagojik bir yaklaşımdır (Lindberg, 2015). Eğitimde drama, kültürler arası anlayışı ve hoşgörüyü teşvik eden, mülteci öğrencilerin toplumsal, kültürel ve sosyal uyumunu destekleyen bütüncül bir araç olarak etkilidir (Mavroudis & Bournelli, 2019). Yaratıcı drama, bireylerin bir durumu, olayı ya da kavramı eylem, duygu ve düşünce yoluyla deneyimlemelerini sağlayan, öğrenmede aktif katılımı temel alan sanat temelli bir eğitim yöntemidir (San, 1990). Bu yöntem, bireylerin özellikle empati, sosyal farkındalık ve iletişim becerilerini geliştirmelerini sağlayarak çatışma çözme gibi yaşam becerilerini destekler (Adıgüzel, 2013). Bunun yanında yaratıcı drama uygulamaları, öğrencilerin çeşitli durumları deneyimleyerek ve hayal güçlerini aktive ederek, farklı olgulara dair farkındalık

sağlamalarına yardımcı olur. Böylece öğrencilere derin bir iç görü kazandırarak, toplum ve birey ilişkilerinin algılanmasında ve bu ilişkilerin yeniden inşasında aktif bir rol oynar (Hong & Hong, 2022). Bu yönüyle yaratıcı drama, bireyin yaşam pratiği ve kişisel gelişimiyle yakından ilişkili pedagojik bir yaklaşımdır (Birol & Birol, 2005). Meta analiz çalışmaları da yaratıcı drama uygulamalarının sosyal iletişim becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini ortaya koymuştur (Batdi & Elaldi, 2020). Bu işlevlerinden ötürü yaratıcı drama uygulamalarının, eğitim sürecine entegre edilmesi önemlidir.

Eğitimde yaratıcı drama uygulamaları, hazırlık-ısınma, canlandırma ve değerlendirme olmak üzere üç temel aşamadan oluşur. Hazırlık-ısınma aşaması, "bedenlerin harekete geçtiği, duyguların eş zamanlı olarak kullanıldığı, içe dönük çalışmaların yapıldığı, güven kazanma, uyum sağlama gibi grup dinamiğinin oluşturmak için yapılan" (Adıgüzel, 2006, s. 25) katılımcıların kendilerini rahat hissetmeye başladığı, atölye temasına ve sürece aktif olarak katılmaya hazırlandığı aşamadır. Canlandırma ise "bir konunun süreç içinde biçimlenip ortaya çıktığı, belirlendiği, biçimlendirildiği tüm oluşum çalışmalarının yapıldığı aşamadır." (Adıgüzel, 2006; s. 26). Bu aşamada bireyler verilen durum, rol ya da tema üzerinden doğaçlama yaparak hem bilişsel hem duyuşsal düzeyde aktif olurlar. Değerlendirme aşamasında ise yaşanan süreç üzerine düşünme, duyguların ve düşüncelerin paylaşılması, öğrenilenlerin katılımcılar tarafından fark edilmesi amaçlanır ve eğitsel kazanımların değerlendirilmesi yapılır (Adıgüzel, 2006). Bu üç aşamanın bağlantılı olması, yaratıcı dramanın yapılandırılmış, kontrollü fakat aynı zamanda da esnek ve özgünlüğe olanak sağlayan bir öğrenme ortamı sunduğunu gösterir.

Bu aşamaların bütünsel olarak bir tema etrafında toplandığı yaratıcı drama atölyeleri, katılımcıların aktif olarak süreçte yer aldığı, deneyimleyerek öğrendiği ve duygusal, bilişsel, sosyal

yönleriyle gelişme olanağının olduğu ortamlardır. Eğitsel drama atölyeleri kazanımlar çerçevesinde planlandığı için atölyelerin sonunda yapılan değerlendirmeler öğrenme çıktılarına ilişkin bilgiler sağlar. Değerlendirme aşamasında yapılan öz değerlendirme**,** bireylerin kendi performanslarını gözlemlemelerine, güçlü veya gelişmeye açık yönlerini fark etmelerine olanak tanır (Ross, 2006). Meta analiz araştırmaları, öz değerlendirmenin akademik performans üzerinde manidar etkisinin olduğunu göstermektedir (Yan ve diğ., 2022). Öğrenciler kendi öğrenmelerini öğretmen müdahalesi olmadan değerlendirdiklerinde, bu durum onların performanslarını olumlu yönde etkiler (Nicol ve diğ., 2014). Bu yönüyle yaratıcı drama atölyelerinde yapılan öz değerlendirme, katılımcıların farkındalık düzeyini artırır, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini destekler, öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarını güçlendirir (Simpande, 2016). Bu bulgular, yaratıcı drama atölyelerinde öz değerlendirme yalnızca performansın ölçülmesi için bir araç değil, aynı zamanda bireyin öz farkındalığını, öz güvenini ve öğrenme isteğini güçlendiren, öğrenmeyi derinleştiren bir bileşen olduğunu göstermektedir.

Literatürde öğretmen eğitimi programlarında kültürlerarası duyarlılık ve drama temelli uygulamaların güçlendirilmesinin gerekli olduğuna dair pek çok araştırma sonucu mevcuttur. Bal ve diğ. (2021) tarafından yapılan çalışmada, mülteci çocukların davranış ve akademik olarak özel desteğe ihtiyaç duyduğu ve öğretmenlerin bu konuda ciddi sorumluluklar üstlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Aynı çalışmada, okulda dil bariyerini azaltarak mülteci çocukların okul ve sosyal hayata daha etkin katılım sağlaması için Türkçe öğretiminin güçlendirilmesi gerektiği önerilmektedir (Bal ve diğ., 2021). Araştırmacılar, “Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim yaşantılarının incelenmesi” çalışmalarının sonucunda hak temelli ve kapsayıcı pedagojik uygulamaların önemine dikkat çekmiş ve öğretmenlere yönelik seminer/materyal

geliştirilmesi önerilerinde bulunarak öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin mesleki gelişiminde kullanılabilecek somut adımlara dikkat çekmişlerdir. Akbulut ve diğ. (2021) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının, kapsayıcı eğitime dair genel bilgi sahibi olsalar da sınıf ortamında kapsayıcı eğitim uygulamaları konusunda yetersiz oldukları, uygulamaya dönük içeriklerin öğretmen adaylarının deneyim kazanmalarında gerekli olduğu vurgulanmıştır. Saka ve Çelik (2022) tarafından yapılan çalışma sonuçları ise, mülteci öğrencilerle çalışırken öğretmenin pedagojik stratejiler geliştirme, sınıf içi uyarlamalar yapma ve öğretim etkinliklerini farklılaştırma becerilerinin, ancak uygun kültürlerarası farkındalık, empati ve iletişim becerileriyle birlikte hak temelli bir yaklaşım kullanılarak anlam kazandığını ortaya koymuştur.

Bu gerekçeler doğrultusunda, bu çalışmada sunulan yaratıcı drama atölyesinin, empati kurma**,** sosyal kabulü artırma ve ön yargıları azaltma, kapsayıcı ve hak temelli eğitim anlayışı kazanma hedefleri doğrultusunda yapılandırılması bir gereklilik olarak öne çıkmıştır. Bu atölye sayesinde özellikle öğretmen ve öğretmen adaylarının, yalnızca bilişsel düzeyde değil, duyuşsal düzeyde de *ötekinin deneyimini* anlamaya yaklaşması amaçlanmıştır. Nitekim empati, kültürlerarası farkındalık ve yeterlilik sahip olunması gereken 21. yüzyıl öğretmen becerileri arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının drama uygulamaları yetkinliklerinin sınırlı olması ve de eğitsel drama uygulama örneklerinin yetersiz olması nedeniyle planlı drama atölyelerine ilişkin daha çok örneğe ihtiyaç vardır. Bu nedenle, bu çalışmada mülteci olgusuna dair eğitsel bir drama atölyesi yapılandırılması amaçlanmıştır. Atölye, öğretmen adaylarına uygulanarak etkililiği öz değerlendirme aracı ile incelenmiştir. Dolayısıyla çalışmanın ortaya koyduğu atölyenin hem kuramsal boşluğu hem de uygulamadaki gereksinimleri karşılamaya yönelik özgün bir katkı sunması umulmaktadır.

Yöntem

Araştırma deseni

Bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri var olan durumu olduğu haliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma tasarımlarıdır (Karasar, 2015).

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları, 2025 – 2026 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde öğrenim gören, eğitimde drama seçmeli dersini almakta olan 46 öğretmen adayıdır. Katılımcıların yaş ortalaması 21.28 (ss=3.6) olarak belirlenmiştir.

Süreç

Atölye planı, yaratıcı drama lider eğitmeni olan araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Atölye planı ve kapsamı Ek kısmında verilmiştir. Atölye planının uygulanması yaklaşık üç saat sürmüştür. Atölye sonunda, öğretmen adaylarının sürece ilişkin görüşleri bir öz değerlendirme formu aracılığı ile toplanmıştır.

Veri toplama araçları

Bu çalışmada kişisel bilgi formu ve öz değerlendirme formu ile veriler toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda, katılımcıların cinsiyet ve yaş bilgileri yer almaktadır. Öz değerlendirme formu için madde yazılırken atölyenin amaçları ve literatür dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından önce alt kategoriler belirlenmiş daha sonra bu kategori içeriklerine uygun ifadeler yazılmıştır. Öz değerlendirme formu, 5'li Likert formatında (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 4=Katılmıyorum, 3=Kısmen Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) hazırlanmıştır. İfadelerin, atölye içeriği ve kazanımlara uygunluğu alan uzmanı iki kişi tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlar arası uyuşumun yüksek

olması (%92) dolayısıyla, formun kapsam geçerliğinin uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Katılımcı görüşleri, her bir madde düzeyinde frekans (*f*) ve yüzde (%) değerleri ile ifade edilmiştir. Sonuçlar tablolar hâlinde sunulmuştur.

Bulgular

Katılımcıların büyük çoğunluğu, atölye sürecinin mültecilik ve kültürlerarası farkındalığa yönelik görüş ve tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini ifade etmiştir. Katılımcı tepkileri incelendiğinde, tüm maddelerde "Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" seçeneklerinin yüksek düzeyde tercih edildiği ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların, mültecilik bilinci ve anlayışı kapsamında yer alan maddelere verdikleri yanıtlar Tablo 1'de görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, atölye sayesinde mültecilik olgusunu anlamaya daha istekli hâle geldiklerini (%78.3) ve mülteci öğrencilerin yaşadığı zorlukları daha iyi anladıklarını belirtmiştir (%91.3). Benzer şekilde, eğitimde yaşanan hak ihlallerine dair daha bilinçli hale geldikleri (%95.6) ve mülteci öğrencilere öğretmenlik yapmanın önemli bir sorumluluk gerektirdiğini fark ettikleri (%93.5) görülmektedir. Ayrıca atölye, katılımcıların mültecilik kavramına dair kendi bakış açılarını sorgulamalarına da katkı sağlamıştır (%91.3). Atölye sonunda mültecilere yönelik algının daha olumlu hâle geldiği katılımcıların büyük çoğunluğu (%80.5) tarafından ifade edilmiştir.

Tablo 1 Mültecilik Bilinci ve Anlayışına Yönelik Frekans ve Yüzde Değerleri

	(2)		(3)		(4)		(5)	
Maddeler	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Atölye sayesinde, mültecilik olgusuna anlamaya yönelik daha istekli hale geldim.	-	-	10	21.7	29	63	7	15.3
Etkinlikler sayesinde mülteci öğrencilerin yaşadığı zorlukları daha iyi anlayabildim.	-	-	4	8.7	28	60.9	14	30.4
Atölye sayesinde, mülteci öğrencilerin eğitimde yaşadığı hak ihlallerine karşı daha bilinçli hale geldim.	-	-	2	4.3	26	56.5	18	39.1
Mülteci öğrencilere öğretmenlik yapmanın önemli bir sorumluluk gerektirdiğini fark ettim.	-	-	3	6.5	23	50	20	43.5
Bu atölye, mültecilik kavramına dair bakış açımı sorgulamamı sağladı.	1	2.2	3	6.5	28	60.9	14	30.4
Atölye sonunda, mültecilere yönelik algım daha olumlu hale geldi.	1	2.2	8	17.4	28	60.9	9	19.6

Katılımcıların empati ve kültürel farkındalıklarına dair bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2 Empati ve Duygusal Farkındalığa Yönelik Frekans ve Yüzde Değerleri

	(2)		(3)		(4)		(5)	
Maddeler	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Etkinlikler sayesinde empati kurma becerimin güçlendiğini düşünüyorum.	-	-	4	8.7	24	52.2	18	39.1
Farklı kültürlerden gelen öğrencilerle çalışırken daha duyarlı davranılması gerektiğini fark ettim.	-	-	3	6.5	22	47.8	21	45.7
Bu atölyede, bazı önyargılarımın farkına vardım.	1	2.2	10	21.7	22	47.8	13	28.3
Farklı bir dile ve kültürel kimliğe sahip öğrencilerin sözsüz iletişim dilini anlayabilmenin önemini fark ettim.	-	-	13	28.3	23	50	10	21.7

Tablo 2' de görüldüğü gibi katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%91.3), etkinlikler sayesinde empati kurma

becerilerinin güçlendiğini ve farklı kültürlerden gelen öğrencilerle çalışırken daha duyarlı davranılması gerektiğini fark ettiklerini (%93.5) belirtmiştir. Atölye sürecinde, katılımcıların %76.1'i bazı önyargılarının farkına vardığını belirtmiş, %71.7'si ise farklı dile ve kültürel kimliğe sahip öğrencilerin sözsüz iletişim biçimlerini anlamanın önemini fark ettiklerini ifade etmiştir.

Katılımcıların kapsayıcı ve hak temelli eğitim anlayışına yönelik farkındalıklarına dair frekans ve yüzde değerler Tablo 3'te yer almaktadır. Katılımcıların tamamı (%100), atölye sürecinin kendilerine sınıf içinde daha kapsayıcı ve haklara duyarlı bir öğretmen olma gerekliliğini hissettirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca, katılımcıların %87'si insan hakları ve çocuk hakları kavramlarını öğretmenlik uygulamalarına nasıl entegre edebileceğine dair anlayış kazandığını belirtmiştir. Eğitimde kapsayıcılığın ve hak temelli yaklaşımın yalnızca mülteci öğrenciler için değil, tüm öğrenciler için önemli olduğunu fark ettiğini katılımcıların %93.5'i tarafından ifade edilmiştir.

Tablo 3 Kapsayıcı ve Hak Temelli Eğitime Yönelik Frekans ve Yüzde Değerleri

	(2)		(3)		(4)		(5)	
Maddeler	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Bu atölye bana, sınıf içinde daha kapsayıcı ve haklara duyarlı bir öğretmen olmam gerektiğini hissettirdi.	-	-	-	-	27	58.7	19	41.3
İnsan hakları ve çocuk hakları kavramlarını öğretmenlik uygulamalarıma nasıl entegre edebileceğime dair anlayış kazandım.	-	-	6	13	24	52.2	16	34.8
Eğitimde kapsayıcılığın ve hak temelli yaklaşımın yalnızca mülteci öğrenciler için değil, tüm öğrenciler için önemli olduğunu fark ettim.	-	-	3	6.5	19	41.3	24	52.2

Drama temelli etkinliklerin ve pedagojik yöntemlerin işlevselliğine yönelik katılımcı görüşlerine ait bulgular Tablo 4'de verilmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı (%95.7), atölye süresince yapılan etkinlikler sayesinde farklı görüş ve deneyimlere daha açık hâle geldiklerini belirtmiştir. Grup çalışmalarının da katılımcılara farklı bakış açılarını anlama fırsatı sunduğu (%91.3) ortaya çıkmıştır. Katılımcıların %95.7'si drama yönteminin kültürlerarası farkındalık ve empati kazandırmada işlevsel bir araç olduğunu kavradıklarını belirtmiş, %82.6'sı ise farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin öğrenme biçimlerini anlamak için pedagojik yaklaşımlarını gözden geçirme ihtiyacı hissettiklerini ifade etmiştir.

Tablo 4 Drama ve Pedagojik Yöntemlerin İşlevselliğine Yönelik Frekans ve Yüzde Değerleri

	(2)		(3)		(4)		(5)	
Maddeler	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Atölye süresince yapılan etkinlikler sayesinde farklı görüşlere ve deneyimlere daha açık olabildim.	-	-	2	4.3	32	69.6	12	26.1
Grup çalışmaları bana farklı bakış açılarını anlama fırsatı sundu.	-	-	4	8.7	23	50	19	41.3
Kültürlerarası farkındalık ve empati kazandırmada, eğitimde dramanın işlevsel bir araç olarak rolünü kavradım.	-	-	2	4.3	21	45.7	23	50
Farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin öğrenme biçimlerini anlamak için pedagojik yaklaşımımı gözden geçirme ihtiyacı hissetmeye başladım.	1	2.2	7	15.2	25	54.3	13	28.3

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Türkiye'de artan mülteci nüfusunun eğitim sisteminde yarattığı çok kültürlü yapıya yanıt olarak, öğretmen adaylarının empati, sosyal farkındalık ve kültürel yeterliliklerini geliştirmek amacıyla yaratıcı drama temelli bir atölye modeli önerilmiştir.

Bu araştırmanın bulguları, uygulanan drama atölyesinin katılımcılar üzerinde çok boyutlu ve olumlu izlenimler bıraktığını göstermektedir. Öncelikle, katılımcılar mültecilik olgusuna yönelik farkındalıklarının arttığı, mülteci öğrencilerin yaşadıkları güçlükleri daha iyi kavradıkları ve eğitimde yaşanan hak ihlallerine karşı daha duyarlı hâle geldiklerini ifade etmişlerdir. Atölye, katılımcıların mülteci öğrencilere öğretmenlik yapmanın sorumluluklarını fark etmelerini sağlamış; mültecilik kavramına ilişkin bakış açılarını sorgulamalarına ve mültecilere yönelik algılarının olumlu yönde dönüşmesine katkıda bulunmuştur. Bu sonuçlar, drama uygulamalarının "öteki"ne dair farkındalığı artırdığını vurgulayan Apfel ve Simon (2000) ile paralellik göstermektedir. Olğun Baytaş ve Çelik (2000) tarafından yapılan Türkiye'de sınıf ortamında yaratıcı drama uygulamalarının Suriyeli çocuklarla yerli çocuklar arasındaki etkileşimi nasıl şekillendirdiğini inceledikleri araştırmalarında, drama etkinliklerinin, farklı kimliklerden gelen çocuklar arasında birbirini anlamaya, empati ve iletişim kurmaya daha istekli hale getirdiği, bu bağlamda "öteki" algısını değiştirdiği belirtilmiştir.

Atölye sürecinde, katılımcıların empati ve duygusal farkındalıklarını arttığı, etkinlikler sayesinde empati kurma becerilerinin güçlendiği, farklı kültürlerden gelen öğrencilerle çalışırken daha duyarlı davranılması gerektiği ve bazı önyargılarının farkına vardıkları, ayrıca farklı dile ve kültürel kimliğe sahip öğrencilerin sözsüz iletişim biçimlerini anlamanın önemini fark ettikleri ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçlar, drama etkinliklerinin katılımcıların duygusal farkındalık ve empati becerilerini geliştirmede etkili olduğunu gösterir niteliktedir. Bu bulgular, katılımcıların farklı kimlikleri toplumsal adalet ve diyalog perspektifiyle değerlendirmeye başladıklarını gösterdiği için Irving ve Young (2002) tarafından vurgulanan dönüşümü doğrudan desteklemektedir. Aykaç ve Aykaç (2019) tarafından yapılan

çalışmada, yaratıcı drama temelli etkinliklerin katılımcılarda kültürlerarası duyarlılığı ve göçmen algısını nasıl etkilediğini incelenmiş ve drama aktivitelerinin göçmenlere karşı empatiyi artırdığı, önyargıların azalmasına yardımcı olduğu ve katılımcıların göçmen algısını olumlu yönde yeniden yapılandırdığı belirtilmiştir.

Atölye süresince yapılan etkinlikler, katılımcıların farklı görüş ve deneyimlere daha açık hâle gelmesini sağlamıştır. Katılımcılar, drama yönteminin kültürlerarası farkındalık ve empati kazandırmada işlevsel bir araç olduğunu kavramış ve farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin öğrenme biçimlerini anlamak için pedagojik yaklaşımlarını gözden geçirme ihtiyacı hissetmişlerdir. Bu bulgular, yaratıcı drama uygulamalarının pedagojik süreçlerde hem farkındalık hem de öğretim becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, drama ve tiyatro gibi yöntemlerin politik, toplumsal eleştiri, sosyal dönüşüm ve algı değiştirme üzerinde işlevsel bir araç olarak önemini gösteren başka çalışmalarla da (Öğünç, 2025; Polonyi ve Sadeghi-Yekta, 2024; Stathi ve Mastrothanasis, 2025) paralellik göstermektedir.

Araştırma sonuçları, katılımcıların atölye aracılığıyla daha kapsayıcı ve hak temelli bir eğitim anlayışı geliştirdiklerini de göstermektedir. İnsan hakları ve çocuk haklarının sınıf içi uygulamalara nasıl entegre edilebileceğine ilişkin farkındalık kazanılmış, kapsayıcı yaklaşımın yalnızca mülteci öğrenciler için değil tüm öğrenciler için gerekli olduğu anlaşılmıştır.

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, öğretmen eğitim programlarında yaratıcı drama ve kapsayıcı eğitim içeriklerine daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Okullarda çok kültürlü yapıyı destekleyen drama temelli etkinlikler uygulanarak empati ve iletişim becerileri güçlendirilebilir. Ayrıca, gelecekte yapılacak araştırmalarda drama temelli uygulamaların uzun vadeli etkileri farklı örneklemler üzerinde incelenmesi önerilebilir.

Kaynakça

Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi, 1*(1), 17- 27. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ydrama/issue/23799/253628

Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama* (6th ed.). Pegem Akademi.

Akbulut, F., Yılmaz, N. Karakoç, A., Erciyas, İ.M. ve Akşin Yavuz, A. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor? *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 6*(1), 33-53. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1163577

Aktel, M., & Kaygısız, Ü. (2018). Türkiye'de göç yönetimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 23*(2), 579-604. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1005847

Apfel, R. J., & Simon, B. (2000). Mitigating discontents with children in war: An ongoing psychoanalytic inquiry. In A. C. G. M. Robben & M. M. Suarez-Orozco (Eds.), *Cultures under siege: Collective violence and trauma* (pp. 102–130). Cambridge: Cambridge University Press.

Aydoğdu, Y. (2019). *Türkiye'de eğitim gören Suriyeli öğrencilerin sosyo-kültürel problemlerine yönelik bir araştırma*. Yuksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi. https://acikerisim.sakarya.edu.tr/bitstream/handle/20.500.12619/74327/EFT0421.pdf?sequence=1

Aykaç, M., & Aykaç, N. (2019). Yaratıcı drama temelli etkinliklerin kültürlerarası duyarlılık ve göçmen algısı üzerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 14*(1), 73-98. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1562444

Bal, A., Cavkaytar, A., Artar, T. M., & Uluyol, M. (2021). Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim yaşantılarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(1), 195-219. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1757398

Batdi, V., & Elaldi, S. (2020). Effects of drama method on social communication skills: a comparative analysis. *International Journal of Research in Education and Science, 6*(3), 435-457. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1258528.pdf

Baytaş, M. O., & Çelik, A. (2020). Bir Kapı Aralamak: Yerel ve Suriyeli Çocuklarla Yaratıcı Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, *15*(2), 227-258. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1552314

Biçer, S. (2023). Mülteci çocukların sosyal ve akademik uyumları: Sorunlar ve çözüm önerileri. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

Birol, E., & Birol, S. Ş. (2025). Social skill development of individuals with special needs: the effect of creative drama. *Education and Science, 50*(223), 79-101. https://doi,org/10.15390/ES.2025.2569

Bozbeyoğlu, E. (2015). Mülteciler ve insan hakları. *Moment Dergi, 2*(1), 60-80. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/446911

Castelli, F. (2018). Drivers of migration: why do people move? *Journal of Travel Medicine, 25*(1), tay040. https://doi.org/10.1093/jtm/tay040

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği. (2025). *1951 Refugee Convention and 1967 Protocol.* https://www.unhcr.org/sites/default/files/2025-02/1951-refugee-convention-1967-protocol.pdf

Çayır, K. (2022). Etik sorumluluk, insan hakları ve kültürel-ahlaki gerekçeler geriliminde Türkiye'de kapsayıcı eğitim. *Reflektif Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(1), 75-90. https://dergi.bilgi.edu.tr/index.php/reflektif

Doğan, A., & Avcıoğlu, A. (2022). Kapsayıcı eğitimin yadsınamaz gerçeği: Göçmen çocukların eğitim sorunlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(3), 987-1015. https://doi.org/ 10.33711/yyuefd.1083492

Ekici, S., & Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(1), 9-22. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/622933

Erat, V. (2017). Küreselleşme ve ulus-devlet sarmalında devletlerin göçmen politikası. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 8*(15), 197-209. https://doi.org/ 10.9775/kauiibfd.2017.010

Ergüven, N. S., & Özturanlı, B. (2013). Uluslararası mülteci hukuku ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 62*(4), 1007-1062

Hanta, N. I. (2019). Bir göç ülkesi olarak Türkiye'de çok kültürlüleşen okullarda eğitim: Polatlı örneği. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Hong, R., & Hong, Y. (2022). Experience, imagination and integration: Creative drama for values education. *Sustainability, 14*(18),11113. https://doi.org/10.3390/su141811113

Irving, A., & Young, T. (2002). Paradigm for pluralism: Mikhail Bakhtin and social work practice. *Social Work, 47*(1), 19-29.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, K.; Ayyıldız, A. A. (2021). Bugünün Türkiye'sinde göç gerçeği: küresel hareketliliğin neresindeyiz? *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(2), 473-500. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1677496

Keçeci, Y. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının göçmen sorununa ve çok kültürlü eğitime yönelik bakış açıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kleist, N. 2016. "Introduction: Studying Hope and Uncertainty in African Migration." *In Hope and Uncertainty in Contemporary African Migration,* edited by N. Kleist and D. Thorsen, 1–20. New York: Routledge.

https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/48483/1/9781317335481.pdf#page=16

Lindberg, E. K. (2015). *Preschool Creative Drama: A Curriculum and its Effects on Learning.* Master's Theses. 2. https://digscholarship.unco.edu/theses/2

Lundquist, J. H., & Massey, D. S. (2005). Politics or economics? International migration during the Nicaraguan Contra War. *Journal of Latin American Studies, 37*(1), 29-53. https://doi.org/10.1017/S0022216X04008594

Mavroudis, N., & Bournelli, P. (2019). The contribution of drama in education to the development of skills ımproving the ınterpersonal relations of multicultural classroom students. *Journal of Educational Issues, 5*(2), 42-57. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1227672.pdf

Nicol, D., A. Thomson, & C. Breslin. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 39 (1), 102–122. https://doi.org/10.1080 /02602938.2013.795518.

Öğünç, B. (2025). Sınırların Metalaştırılması ve Bir Kültür Endüstrisi Örneği Olarak E-Mülteci Oyunu. *Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü Dergisi*, *40*, 31-47. https://doi.org/10.26650/jtcd.2025.1594890

Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G.Ş., Köksal, H. ve İrez, S. (2017). *Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı.* (Ed.: Semih Aytekin). MEB Yayınları.

Prueksapitak, P., Inchan, N., & Pakdeeronachit, S. (2025). Utilizing creative drama practices for enhancing communication skills of medical students: *An applied theatre intervention. Journal of Applied Learning & Teaching, 8*(1), 253-265. https://doi.org/10.37074/jalt.2025.8.1.4

Polonyi, R., & Sadeghi-Yekta, K. (2024). Performing solidarities or solidarities performed: the ‘with’. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, *29*(3), 415-421.

Saka, D., & Çelik, S. (2022). Inclusion teacher qualifications as a basis for refugee education: A framework review according to views of Turkish teachers. *Education and Science*, *47*(209), 357-380.

San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, *23*(2), 573-582. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/786497

Simpande, A. (2016, July 25-29). *Using drama as a tool for assessing soft skills.* [Conference Paper Presentation]. 34th Association for Educational Assessment in Africa (AEAA). Zimbabwe Examinations Council. Victoria Falls, Zimbabwe.

Sirkeci, İ., & Cohen, J. H. (2015). Hareketlilik, göç, güvensizlik. *İdealKent, 6*(15), 8-21. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/463866

Stathi, E., & Mastrothanasis, K. (2025). Drama-based interventions for the psychosocial recovery of children and adolescents in times of crisis. *European Journal of Education Studies*, *12*(9), 32-49.

Toprakçı, E. ve Yazıcı, B. (2021). *OECD Ülkeleri ve Türkiye'de Mülteci Eğitimi. VII. TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi.* 01-03 Eylül 2021. KKTC. VII. TURKCESS Toplumsal Değişim ve İnovasyon" Tam Metin Kitabı, e-ISBN: 9786258499155. ss. 172-189.

Tuzcuoğlu, N., & Aydın, D. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile İlgili görüşleri, problemleri ve çözüm önerileri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 27-40. https://doi.org/10.55008/te-ad.1284572

Türk Dil Kurumu, (2025). *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim adresi https://sozluk.gov.tr/

Yan, Z., Lao, H., Panadero, E., Fernández-Castilla, B., Yang, L., & Yang, M. (2022). Effects of self-assessment and peer-assessment interventions on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review, 37*, 100484. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100484

EK. Atölye Planı

Süre: 40 + 40 + 40 dakika (3 ders saati)

Öğrenme Kazanımları:

- Mülteci çocukların yaşadığı temel sorunları tanımlar.
- Empati kurma becerileri gelişir.
- Kültürlerarası duyarlık becerileri gelişir.
- Farklılıklara saygıyı öğrenir.
- İnsan hakları temelli bakış açısını içselleştirir.
- Kapsayıcı ve destekleyici öğretmen tutumları geliştirir.

Materyaller: Kâğıt, boya kalemleri

I. ISINMA – HAZIRLIK AŞAMASI

1. Etkinlik: Ayrımcı Lokomotif:

Lider, katılımcılara küçük kağıtlar ve renkli kalemler dağıtır. Herkesin kağıtlara bir geometrik şekil çizmesini ve bunları bir renge boyamasını ister. Bunlar, katılımcıların pasaportları olacaktır. Daha sonra lider katılımcıların pasaportlarıyla birlikte geniş bir çember oluşturmalarını ister. Katılımcıların kendilerini bir tren istasyonunda olduklarını hayal etmelerini, gelen trene binmek zorunda olduklarını çünkü yaşadıkları yerleşim yerinin savaştan dolayı yıkıldığını düşünmeleri istenir. Bir kişi tren lokomotifi olarak seçilir. Lider lokomotifle birlikte dışarı çıkarak, diğer katılımcılar duymayacak şekilde ona şu yönergeyi verir: "Sen pasaport renk ve şekillerine göre rasgele yolcu seçeceksin. Bazılarının pasaportlarına bakıp, uygun olmadığını söyleyip trene almayacaksın" der. Bu açıklamadan sonra, lokomotif çemberin etrafında çuff çuff diye dolanmaya başlar. Yolcular "beni de al!" diyerek lokomotifi durdurduğunda pasaport kontrolünden sonra yolcu alımı yapar. Aldığı yolcu, lokomotifin

omzuna ellerini koyarak onunla birlikte devam eder. Trene kabul edilmeyen yolcular çemberden çıkarak bir köşede bekler. Oyun bittiğinde, lider köşede bekleyenlerin (trene alınmayanların) bu süreçte kendilerini nasıl hissettiğini sorar.

2. Etkinlik: Bir Adım Öne Çık

Lider, katılımcıların yan yana dizilmelerini ister. Lider, katılımcılara aşağıdaki durumları tek tek söyler. Verilen ifadelere içinden "Evet" diye cevap verebilenlerin öne doğru bir adım atmalarını ister.

- Hiç bilmediğin bir dili öğrenmek zorunda kaldın mı?
- Yeni bir ortama girmekte zorlandın mı?
- Hiç tanımadığın birinden yardım istemek zorunda kaldın mı?
- Kendini çok çaresiz hissettiğin bir durumda kaldın mı?
- Yeni bir yere taşındığında kendini oraya ait değilmiş gibi hissettin mi?
- Bir arkadaş grubuna girmekte zorlandığın oldu mu?
- Hiç kimseye güvenmediğin bir ortamda bulundun mu?
- Kendini ifade edemediğini hissettiğin bir an yaşadın mı?
- Dilini konuşamayan biri senden hiç yardım istedi mi?
- Çaresiz kalan bir yabancıya yardım etmek istediğin halde nasıl yaklaşacağını bilmediğin için vazgeçtin mi hiç?

- Her an başına kötü bir şey gelecekmiş gibi hissettiğin oldu mu?

Sorular bitince lider, katılımcılara “Her adım attığınızda ne hissettiniz?”, “Sizden daha fazla adım atanlar, sizde hangi duygu ve düşünceleri uyandırdı?” vb. sorular yönelterek cevapları dinler.

3. Etkinlik: Rulman

Lider atölye öncesinde hazırlamış olduğu insan hakları evrensel bildirgesi ve çocuk hakları sözleşmesindeki aşağıda görülen maddeleri tek tek katılımcılara dağıtır. Katılımcıları iki eşit gruba ayırır. Gruplardan biri iç çember (iç halka) olur: sırtları çemberin içine, yüzleri ise dışa bakacak şekilde olmalıdır. Diğer grup ise bu iç çemberin etrafında bir dış çember (dış halka) biçiminde yerleşir. İç ve dış çemberdeki katılımcılar bire bir eşleşmeli ve yüzleri birbirine dönük olmalıdır. Karşı karşıya duranlar sırayla maddeleri birbirlerine okur. Daha sonra dış çemberdeki herkes sağa doğru bir adım atarak halka döner (rulman hareketi). Böylece herkes farklı biriyle eşleşmiş olur. Tam bir tur dönme tamamlanıncaya kadar devam edilir.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (İHEB) Maddeleri:

- Bütün insanlar özgürdür, haklara ve onura sahip olmak bakımından eşittirler. Birbirlerine kardeşlik anlayışı ile davranmalıdırlar.
- Herkes ırk, renk, cinsiyet, dil, din, gibi ayrımlar gözetilmeksizin eşittir.
- Yaşama, özgürlük ve kişi güvenliği herkesin hakkıdır.
- Herkesin hukuk önünde eşit muamele görme hakkı vardır.
- Herkesin hakları çiğnendiği zaman yasal yardım için başvuruda bulunma hakkı vardır.

- Kimsenin seni keyfi olarak gözaltına almaya, tutuklamaya veya kendi ülkenden kovmaya hakkı yoktur.
- Herkes, yasa önünde eşittir ve ayrım gözetilmeksizin herkese eşit uygulanmalıdır.
- Herkes, kendisine zarar verildiği takdirde, yardım isteme hakkına sahiptir.
- Herkesin zulüm veya zulüm tehlikesi altında başka ülkelere sığınma ve korunma isteme hakkı vardır.
- Herkesin bir yurttaşlığa hakkı vardır. Eğer isterseniz hiç, kimse sizin başka bir ülke vatandaşı olmanızı engelleyemez.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (BMÇHS) Maddeleri:

- Bütün çocuklar haklara ve onura sahip olmak bakımından eşittir.
- Çocuklar arasında ayrımcılık yapılamaz.
- Bütün çocukların yaşama, hayatta kalma ve gelişlim hakkı vardır.
- Ailenizden ayrı kalırsanız, ailenizle iletişim kurma hakkınız vardır.
- Anneniz ve babanızla ayrı devletlerde yaşamaya başlarsanız, ailenizin yanına gitme hakkınız vardır.
- Bütün çocuklar kendilerini ilgilendiren her konuda görüşlerini özgürce ifade edebilme hakkına sahiptir.
- Bütün çocuklar kendileriyle ilgili konularda yazılı, sözlü, basılı, sanatsal biçimde veya çocuğun seçeceği başka bir araçla kendini ifade edebilir ve bilgi alabilir.

- Bütün çocukların düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkı vardır. Devletler buna saygı göstermelidir.
- Bütün çocukların dernek kurma ve barış içinde toplanma özgürlüğü vardır.
- Bütün çocukların özel yaşantı, onur ve itibar hakkı vardır. Kimse buna keyfi ya da haksız bir şekilde dokunamaz.
- Bütün çocuklar kendileriyle ilgili bilgilere ve medyaya erişim hakkı vardır. Bu anadillerinde olabilir. Azınlık çocuklarının haklarına özen gösterilmelidir.
- Devletler, çocukları her türlü suiistimal ve ihmale karşı korumalıdır.
- Ailesinden yoksun kalan çocukların özel olarak korunmaya hakkı vardır.
- Mülteci bir çocuk iseniz yani başka bir ülkeden zorunlu olarak göç ettiyseniz, size özel korunma sağlanmalıdır.
- Bütün çocukların sosyal güvenlik hakkı vardır.
- Bütün çocukların yaşayabilmesi için gerekli yaşam standardına sahip olma hakkı vardır.
- Bütün çocukların eğitim almaya hakkı vardır. İlköğretim parasızdır.
- Çocukların aldığı eğitim, çocukların haklarına, kültürüne saygılı olmalıdır.
- Azınlıkların ve yerli halkların çocukları kendi dillerini kullanma, dinlerini ve kültürlerini öğrenip yaşama hakkına sahiptir.

- Bütün çocukların oyun oynamaya ve eğlenmeye hakları vardır.
- Bütün çocukların her türlü tehlikeli işten ve ekonomik sömürüden korunmaya hakkı vardır.
- On beş yaşın altında çocuklar, silahlı çatışmalara ve savaşa katılamazlar, asker olamazlar.

4. Etkinlik: Ani Ayrılış

Lider, katılımcıların çember olmasını ister. Her bir katılımcının kendini 8-9 yaşlarındaki haliyle hayal etmelerini, nerede yaşadıklarını, nelere sahip olduklarını, o yaşta en değer verdikleri eşyaları hatırlamalarını ister. Lider, katılımcılara "Birden savaş çıkıyor. Bulunduğunuz sokak bombalanıyor. Anne-babanız hemen evi terk etmeniz gerektiğini, yanınıza sadece üç şey alabileceğinizi söylüyor. Yanınıza alacağınız bu üç şey ne olurdu? Neden?" diye sorar ve sırayla onları dinler. Katılımcıları dinledikten sonra, "Neleri bırakmak zorunda kaldınız? Neleri alamadığınıza çok üzüldünüz?" diye sorar.

II. CANLANDIRMA

5. Etkinlik: Göç (Dramatizasyon)

Lider, katılımcıları yedi gruba ayırır. Her gruba bir sıra numarası verir. Gruplara Suriyeli Faris'in hikayesini vererek, her grubun bir bölüm canlandırmaları gerektiğini söyler. Canlandırmalar bölüm numaralarına göre sırayla yapılır.

Bölüm I: Sene 2011 – Savaştan önce

Faris, 15 yaşındadır. Suriye'nin başkenti Şam'da ailesiyle birlikte yaşamaktadır. Babası bir şirkette mühendis olarak çalışmakta, annesi ise öğretmenlik yapmaktadır. Her sabah beşte uyanır. Sitenin spor salonunda bir saat tenis antrenmanı yaptıktan sonra okula gider. İngilizcesi iyi olmasına rağmen Fransızca

dersinde zorlandığı için okul çıkışında bir kursa devam eder. Aksam üzeri eve dönerken Şam sokaklarını ve insan manzaralarını fotoğraflar. Evde bilgisayara aktardığı fotoğraflarını büyük bir zevkle düzenler. Hayali beyin cerrahi olmak ise de fotoğrafçılık ve tenis hayatının her zaman vazgeçilmezi olacaktır onun için.

Bölüm II: Şam'da Bomba

O sabah her şey sıradandır. Faris, ailesiyle kahvaltı edip okula gitmek üzere servise biner. Okula varmak üzereyken bir anda şehir sarsılır, gökyüzü dumanla kaplanır. Binalar yıkılmakta, insanlar çığlık çığlığa kaçışmaktadır. Faris, koşarak eve gitmeye çalışır. Babası ve annesi sokakta yaralılara yardım etmektedir.

Bölüm III: Şam'dan Ayrılma

Patlamadan sonraki günlerde Şam artık yaşanmaz bir hale gelmiştir. Sokaklara askerler, siren sesleri ve korku hakimdir. Faris'in ailesi, ülkeden ayrılmaya karar verir. Yanlarına sadece en gerekli eşyaları alabilirler: birkaç giysi, belgeler, biraz para ve Faris'in fotoğraf makinesi. Evden çıkarken annesi son kez duvarları çatlamış salona, bir zamanlar güvenli hissettiren yuvalarına bakar.

Havalimanına giden yol boyunca yıkılmış şehir suskundur. Gökyüzü gri, insanlar yorgundur. Uçağa bindiklerinde Faris camdan dışarı bakar; Şam görüntüsü gittikçe küçülürken kalbinin bir parçasın orada kaldığını hisseder. Birkaç saat yolculuktan sonra İstanbul'a inerler. Faris için İstanbul kalabalık, yabancı ve ama umut dolu bir şehirdir. Her şey geride kalmıştır; en azından hayattadırlar.

Bölüm IV: Faris ve Ailesinin Kaçak Yolculuğu

Faris'in ailesi, İstanbul'a geldikten sonra Avrupa'ya ulaşma yolu aramaya başlar. Ancak Avrupa ülkelerinin Suriyeli mültecilere kapalı olduğunu öğrenince çaresizlik hissederler. Bu yüzden insan kaçakçılarıyla anlaşmak zorunda kalırlar ve birikimlerinin büyük kısmını onlara verirler.

Bir gece, kaçakçılardan haber gelir. Söylenen yere gittiklerinde büyük bir tır görürler. Tırda 200 kişi vardır; Suriyeliler, Pakistanlılar, Afganlar, Afrikalılar… Hemen tırın içine geçmeleri söylenir ve kapaklar kapatılır. Havasız, sıkışık ve tedirgin bir yolculuk başlar. Çocuklar ağlamakta, herkes zar zor nefes almaktadır. Saatler sonra, tır aniden durur ve kapakları açılır. Faris ve diğerleri, ıssız bir koya getirildiklerini fark eder.

Kaçakçılar, 5 şişme botla sahilde beklemektedir. Tüm mültecilerin bir an önce bu botlara binmeleri gerektiğini söylerler. Herkese can yelekleri dağıtılır, gidecekleri yön gösterilir. Daha sonra kaçakçılar hızlıca gözden kaybolur. Faris ve diğerleri, çaresiz ve dolandırılmış olduklarını anlayarak birbirlerine bakarlar. Başka seçenekleri yoktur; botlara binerler, motorları çalıştırırlar ve Yunanistan'a doğru tehlikeli bir yolculuğa başlarlar. Dalgaların ve karanlığın ortasında, korku ve belirsizlik içinde ilerlerken, hayatta kalma umudu tek dayanaklarıdır.

Bölüm V: Deniz Yolculuğu

Botla açıldıkça dalgalar yükselmeye başlar. Botun içi su ile dolmaktadır. İnsanlar bot batmasın diye büyük bir mücadele vermektedir. Motorun uğultusu ve dalgaların çarpması arasında, saatler geçer. Git gide yorgunluk ve panik yükselir; bazı insanlar bayılıyor, bazıları kusuyor, bazıları da ağlıyordur. Botun küçüklüğü, dalgaların şiddeti ve karanlık, herkeste çaresizlik hissi yaratmaktadır. Hava kararmaya başlamıştır ve hala kara görünmüyordur. Herkes bir an için hayatlarının tamamen ellerinden kayıp gittiğini düşünür dehşet içinde.

Gecenin ilerleyen saatlerinde Midilli Adasının ışıkları görünür. Nihayet sığ sulara ulaştıklarında, Faris ve ailesi titreyerek kıyıya çıkar. Soğuk, yorgunluk ve açlığın etkisiyle yere yığılıp kalırlar. Beş botun sadece üçü karaya ulaşabilmiştir. Faris, kendini

şanslı hisseder ama aynı anda derin bir acı da yüreğine saplanır. Hayatının bir daha asla eskisi gibi olmayacağını anlamıştır.

Bölüm VI: Mülteci Kampında

Faris ve ailesi Yunanistan'da, diğerleri ile birlikte bir mülteci kampına yerleştirilirler. Kamp küçük ve sıkışık yüzlerce konteyner barakadan oluşmaktadır. Sıra beklemek, yemek almak, su taşımak ve sıcak bir yer bulmak günün en önemli meseleleridir. Faris, burada kendini yurtsuz, kimsesiz ve unutulmuş hisseder. Kamp, resmi olarak Avrupa'nın "yardım ve güvenlik" anlayışına göre işletmektedir, ama Faris'in gözünde bu anlayış iki yüzlücedir. Yetkililer ilgisiz, yardımlar ise oldukça sınırlıdır. Bu süre içinde mültecilerin çoğu bir evden, eğitim ve güvenlikten yoksun kalmaktadır. Avrupa'nın mültecilere vaat ettiği haklar ile gerçek uygulamalar arasındaki uçurum Faris'in içinde büyük bir boşluk ve hayal kırıklığı yaratır.

Okula devam edemez. Kampta korku, belirsizlik, kaybolmuşluk hissi hakimdir. Güvenlik bir lüks haline gelmiştir. Faris, annesi ve babasıyla birlikte hayatta kalmaya çalışır ama Avrupa'nın sınırları, bürokrasisi ve ilgisizliği karşısında kendini görünmez bir gölge gibi hisseder. Her gece, yattığı soğuk yatağın üzerinde gözlerini kapatıp, Şam'da geçen harika zamanların özlemiyle sessizce saatlerce ağlar.

Bölüm VII: Almanya'ya Geçiş

Altı ay süren bürokratik sürecin ardından Faris ve ailesi Almanya tarafından kabul edilir. Babası bir şirkette mühendis olarak işe başlar. Faris de yeni okuluna başlayacaktır.

Faris'in ilk günü okulda sessizdir. Bir gün ders arasında Alman bir öğrenci olan Lukas yanına gelerek "Kendi ülkene dön, buraya ait değilsin!" diyerek Faris'i tartaklar. Faris için Lukas'ın ne dediği önemli değildir; kendini oraya ait hissetmiyordur. Kendi

kültürü, kendi değerleri aklına gelir. Avrupa'nın düzenli ve temiz görünümü, ona hep soğuk ve yapay gelmiştir. İnsan ilişkilerinde mesafe ve nezaketin biçimsel hâli onun gözünde insanlığı zayıflatan şeylerdir.

Faris savaş olmasaydı, ülkesini terk etmek zorunda kalmasaydı, buraya gelmek gibi bir arzusunun asla olmayacağını biliyordu. Buradaki hayat, güvenli görünse de ruhuna yabancıydı. İnsanlar kurallara bağlı, fakat samimiyetten uzaktı. Avrupa'nın sunduğu fırsatlar onun gözünde hiçbir sıcaklık taşımıyordu. Oysa kendi kültüründe, insanlar arasındaki dayanışma, komşuluk ve birlikte yaşama duygusu çok daha güçlü ve insancıldı. Yaşamak zorunda olduğu bu dünya, Faris için hayatta kalmak ile kabullenmek arasında sıkışmış bir yerdi.

6. Etkinlik: Sıcak Sandalye

Lider, katılımcıların yarım ay şeklinde oturmalarını ister. Tüm katılımcıların görülebileceği yere bir sandalye yerleştir ve gönüllü bir katılımcıyı bu sandalyeye alır. Ana karakterle (Faris) daha derin bağ kurabilen bir katılımcı da seçilebilir. Sandalyedeki kişi Faris'tir. Katılımcılardan Faris'in duygu ve düşüncelerine ilişkin birer soru sorması istenir. Faris olan katılımcı da ana karakterin sosyal, kültürel, düşünsel ve duygusal bağlamına bağlı kalarak soruları cevaplamaya çalışır.

Daha sonra başka bir katılımcı sandalyeye alınır. Bu kişi, Almanya'daki okulda Faris'i tartaklayan Lukas'tır. Katılımcılardan Lukas'in duygu ve düşüncelerine ilişkin birer soru sorması istenir. Lukas da karakter özelliklerine bağlı kalarak soruları cevaplamaya çalışır.

7. Etkinlik: Dedikodu Halkası

Lider, katılımcıları 3 gruba ayırır. Her grup kendi içinde bir kişi seçer ve o kişi dışarı alınır. Lider, kalan kişilere şu açıklamayı

yapar: “Dışardaki kişiler Faris’in babasıdır. Bugün yeni şirketinde işe başlayacak. Sizler onun ofisindeki meslektaşlarısınız. Onun hakkında pek çok şey duydunuz. Ofise gelip eşyalarını yerleştirmeye başlıyor. İçinizden hiç kimse hoş geldin demiyor ve sanki O yokmuş gibi kendi aranızda onun dedikodusunu yapmaya başlıyorsunuz”.

Lider daha sonra dışarda bekleyen katılımcıların yanına giderek onlara da şu açıklamayı yapar: “Siz Faris’in babasısınız. Bugün bir Alman şirketinde mühendis olarak işe başlıyorsunuz. İşte ilk günüz. Şirket yetkilisi tarafından kalabalık bir ofise yönlendirilerek kendinize gösterilen masaya eşyalarınızı yerleştirmeye başlıyorsunuz.”

Bu açıklamalardan sonra sırayla canlandırma yapılmaya başlar. Canlandırmalar bitince lider katılımcıların duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını ister.

8. Etkinlik: Hikâye Tamamlama

Katılımcılar çember olur. Lider, hikâye tamamlama etkinliği yapılacağını söyler. Bir kişi seçilir. Seçilen kişiye bir başlangıç cümlesi verilir. Onun yanındaki kişi de bu cümleye bir ekleme yaparak devam eder. Bu şekilde hikâye oluşturulur. Hikâye oluşturulurken yer – zaman – mekân – olay – karakter unsurlarının inşasının dikkate alınması gerektiği belirtilir. Lider seçilen katılımcıya başlangıç cümlesini vererek etkinliği başlatır.

Başlangıç cümlesi: “Ben mülteci bir çocuğum.”

III. DEĞERLENDİRME AŞAMASI

9. Etkinlik: Uyum Kılavuzu

Katılımcılar 5 gruba ayrılır. Lider, katılımcılara şu açıklamayı yapar: “Mülteci çocukların çok fazla olduğu bir okulda çalışmaktasınız. Okul müdürü, okul psikolojik danışmanı, özel eğitim öğretmeni ve öğretmenlerden oluşan bir ekip olarak toplandınız. Mülteci çocukların eğitimine katkı sağlamak, eğitim

süreçlerini desteklemek için bir program yapılandırmanız gerekiyor. Bu programın amacı, mülteci öğrencilerin eğitim sürecine etkin biçimde katılmalarını sağlamak, kültürel uyumu desteklemek ve okul ortamında karşılaşabilecekleri psiko-sosyal (sosyal dışlanma, ayrımcılık, akran zorbalığı, travma vb.) sorunlara yönelik önleyici çalışmalar yürütmektir. Program; dil desteği, kültürlerarası uyum, rehberlik ve öğretmen farkındalığı alanlarında etkinlikleri kapsar. Şimdi her gruba program başlıkları verilecektir. Bu eğitimlerin genel hatlarıyla amaç, içerikler ve uygulama önerilerinin yer aldığı bir kılavuz hazırlamanız gerekmektedir."

Açıklamanın ardından gruplara aşağıdaki program başlıkları verilir:

- Dil destek eğitimleri (Amaç – İçerik – Uygulama Önerileri)
- Kültürler arası uyum ve sosyal etkileşim çalışmaları
- Rehberlik ve psikososyal destek programı
- Sanat yoluyla kendini ifade ve yaratıcılık geliştirme programı
- Aile katılımlı sosyal uyum eğitimi

Program kılavuzu hazırlama için gruplara 20- 30 dakika kadar süre verilir. Daha sonra tüm grupların kılavuzlarını tanıtmaları istenir.

10. Etkinlik: Değerlendirme Soruları

Lider, katılımcıların çember olmasını ister. Aşağıdaki soruları katılımcılara yönlendirerek atölye kazanımlarını değerlendirir.

- Bu atölye sonunda herhangi bir önyargılarınız değişti?

- Mülteci çocukları düşündüğünüzde, sizce göç veya mültecilik sürecinde hangi çocuk hakları ihlali söz konusu olabilmektedir?
- Bir eğitimci/öğretmen olarak mülteci çocuklara sınıfta pozitif ayrımcılık yapmayı uygun bulur musunuz? Neden?

BÖLÜM 6

ÖĞRETMEN PERFORMANS DEĞERLENDİRME SİSTEMİ: KAVRAMSAL TEMELLER, ULUSLARARASI MODELLER ve TÜRKİYE'DE TARİHSEL DÖNÜŞÜM

NURİ MUSTAFA SÜRÜCÜ[1]
MEHMET ŞAHİN[2]
HÜSEYİN CİHAN BOZDAĞ[3]

Giriş

21. yüzyılda bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ivmelenmesi, ekonomik ve toplumsal yapılardaki dönüşümle birlikte eğitim sistemlerinin amaç ve işleyişini köklü biçimde değiştirmiştir. Bilgiye erişimin dijital teknolojiler aracılığıyla son derece hızlandığı, disiplinler arası sınırların bulanıklaştığı ve bireysel/toplumsal ihtiyaçların çeşitlendiği günümüzde, eğitim süreçlerinin bilişsel bilgi aktarımına indirgenemeyeceği; dolayısıyla eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, iletişim, iş birliği ve dijital okuryazarlık gibi çok boyutlu yeterliklerin odağa alınması

[1] Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Orcid: 0000-0001-6273-7911
[2] Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Orcid: 0000-0003-4247-483X
[3] Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Orcid: 0000-0001-6735-7096

gerektiği yaygın biçimde kabul görmektedir (MEB, 2017; MEB, 2018).

Bu bağlamda öğretmenlik mesleği de klasik anlamda "bilgi aktarıcılığı" rolünün ötesine geçmiş; öğrenme ortamlarını tasarlayan, öğrenci gelişimini çok yönlü olarak izleyen, veri temelli kararlar alan ve sürekli mesleki öğrenme süreci içinde konumlanan bir profesyonel uzmanlık alanı olarak yeniden çerçevelenmiştir. Öğretmenlerin programdaki içeriği aktarmanın yanı sıra öğrencilerin önbilgilerini harekete geçiren, sorgulamaya dayalı öğrenme ortamları oluşturan, farklılaşmış öğretim stratejileri uygulayan ve bireysel farklılıklara duyarlı pedagojik yaklaşımlar sergilemeleri beklenmektedir.

Bu dönüşüm, öğretmen niteliğinin eğitim sisteminin çıktıları üzerindeki etkisini daha görünür kılmıştır. Buna paralel olarak, öğretmen performansının nasıl tanımlanacağı, hangi ölçütlere göre ve hangi araçlarla değerlendirileceği soruları da giderek daha merkezi bir konuma yerleşmiştir. Öğretmen performans değerlendirme sistemlerinin uygulanırken ölçme aracının teknik özelliklerinin yanı sıra adalet, şeffaflık, güvenirlik ve mesleki gelişimi destekleme ilkeleri bakımından da yeniden düşünülmesi kritik bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen Performansının Değerlendirilmesine Duyulan Gereksinim

Öğretmen niteliği ile öğrenci başarısı, okul etkililiği ile eğitim sisteminin genel performansı arasındaki ilişki eğitim bilimlerinde vurgulanan temel bulgulardan biridir. Bu ilişkiler öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin sistematik biçimde izlenmesini ve geliştirilmesini eğitim politikalarının öncelikli gündemlerinden biri hâline getirmiştir. Ulusal strateji belgeleri ve kalkınma planlarında da öğretmen performansının nesnel, güvenilir ve karşılaştırılabilir araçlarla değerlendirilmesi, kalite güvencesi ve

insan kaynağının geliştirilmesi hedefleriyle doğrudan bağlantılı biçimde ele alınmaktadır (DPT, 2000 2006; Kalkınma Bakanlığı, 2013; MEB, 2017).

Öğretmen performans değerlendirmesinin üç temel amaç etrafında yapılanmaktadır:

Hesap verebilirlik ve kalite güvencesi: Kamusal kaynakların etkin kullanımının izlenmesi, eğitim çıktılarının sistem düzeyinde denetlenmesi ve paydaşlara karşı hesap verebilirliğin sağlanması.

Mesleki gelişim ve destek: Öğretmenlerin güçlü yönleri ile gelişime açık alanlarını görünür kılarak mesleki gelişim etkinliklerinin tasarlanması ve izlenmesi.

İnsan kaynağı yönetimi: Atama, terfi, ödüllendirme, yer değiştirme ve görevde yükselme gibi süreçlerde kanıta dayalı karar alınmasının sağlanması.

Performans değerlendirme sistemlerinin bu amaçları ne ölçüde gerçekleştirebildiği, büyük ölçüde sistemin tasarım ilkelerine ve uygulama biçimine bağlıdır. Değerlendirme ölçütlerinin öğretmenler tarafından açık ve anlaşılır olması, kullanılan araçların psikometrik açıdan geçerli ve güvenilir olması, süreçlerin adil/şeffaf yürütülmesi ve sonuçların gelişim odaklı biçimde kullanılması değerlendirme sistemlerine yönelik güvenin oluşmasında belirleyici faktörlerdir (Bond ve Fox, 2015).

Tek veri kaynağına dayalı, ölçütleri belirsiz, geri bildirimi sınırlı ve mesleki gelişimle zayıf ilişkilendirilmiş performans sistemleri, öğretmenler tarafından çoğu zaman biçimsel, adaletsiz veya cezalandırıcı süreçler olarak algılanabilmektedir. Buna karşılık çoklu veri kaynağına dayanan, geçerli/güvenilir dereceli puanlama anahtarlarıyla yapılandırılmış ve mesleki öğrenme fırsatlarıyla bütünleştirilen değerlendirme modellerinin, öğretmenlerin sürece katılımını ve değerlendirme sonuçlarına duyulan güveni

artırabilmektedir (Reddy ve Andrade, 2010; Gitomer vd., 2021). Bu noktada adalet ve şeffaflık ilkeleri, yalnızca etik bir gereklilik değil, aynı zamanda değerlendirme sisteminin etkililiğinin de önkoşulu hâline gelmektedir.

Öğretmen Performansının Kavramsal Temelleri: Performans Kavramı ve Öğretmen Performansı

Performans en genel anlamıyla bireyin belirli bir görev ya da iş bağlamında sergilediği davranışların ve ortaya koyduğu çıktının düzeyi olarak tanımlanır. Bu tanım nicel çıktılara (örneğin test puanı), sürecin niteliğine, bağlama ve beklenen standartlara uygunluğa da gönderme yapar. Eğitim bağlamında performans öğretmenin "ne kadar öğrettiği" sorusunun ötesine geçerek, "nasıl öğrettiği", "hangi koşullarda ve kimler için ne tür öğrenme fırsatları sunduğu" gibi boyutları da kapsar. Öğretmen performansı; alan bilgisi, pedagojik içerik bilgisi, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, iletişim ve iş birliği, farklılıklara duyarlılık, teknoloji entegrasyonu ve mesleki etik gibi çok boyutlu yeterliklerin bütüncül bir bileşimi olarak ele alınmaktadır (Aumann vd., 2023). Bu bakış açısı öğretmen performansını tek bir not, tek bir gözlem ya da tek bir dersle sınırlı bir olgu olmaktan çıkarıp zamana yayılan ve farklı veri kaynaklarıyla beslenen bir mesleki profil olarak konumlandırır.

Buradan hareketle öğretmen performansını aşağıdaki eksenlerde çerçevelemek mümkündür:

Süreç boyutu: Planlama, uygulama, sınıf yönetimi, etkileşim ve değerlendirme etkinlikleri.

Çıktı boyutu: Öğrencilerin akademik başarıları, bilimsel süreç becerileri, tutum ve motivasyon göstergeleri.

Profesyonel ortam boyutu: Meslektaş iş birliği, okul kültürüne katkı, aile ve toplumla iletişim.

Mesleki gelişim boyutu: Yansıtıcı düşünme, öz değerlendirme, mesleki öğrenme topluluklarına katılım.

Bu çok katmanlı yapı öğretmen performans değerlendirme sistemlerinin de tekil, dar ve idari bir denetim aracı olarak tasarlanamayacağını göstermektedir. Adil ve şeffaf bir değerlendirme anlayışı bu çok boyutlu yapıyı tanıyan, ölçütleri açıkça tanımlayan ve sonuçları öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen biçimde kullanan bir yaklaşımı gerektirir.

Performans Değerlendirmenin Tarihsel Gelişimi

Performans değerlendirme modern eğitim sistemlerine özgü yeni bir fikir değildir; kökleri kamu görevlilerinin seçimi ve mesleki yeterliğinin sınanmasına yönelik çok daha eski uygulamalara uzanmaktadır. Johnson vd. (2008) performansa dayalı sınav ve değerlendirme araçlarının tarihsel gelişimini ele aldıkları çalışmalarında, bu tür uygulamaların özellikle antik Çin'deki devlet memurluğu sınavlarına kadar geri götürülebileceğini belirtmektedir. Söz konusu sınavlarda adaylar, salt bilgi birikimleri üzerinden değil; resmi yazışma, karar verme ve problem çözme gibi görevleri yerine getirme yeterlikleri üzerinden de değerlendirilmiştir. Ortaçağ Avrupa'sında lonca ve zanaatkârlık sistemlerinde "ustalık" derecesine geçebilmek için adayın somut bir ürün ortaya koyması, performans değerlendirme anlayışının "iş üzerinden yeterlik" boyutuna erken dönem bir örnek sunar. Belli bir mesleki statüye kavuşmak bilginin yanı sıra gerçek görevlerin yerine getiriliş biçiminin de değerlendirilmesine bağlanmıştır (Johnson vd., 2008).

Sanayi devrimi ve sonrasında performans değerlendirme yönetim bilimi ve endüstriyel verimlilik odaklı yaklaşımlarla birleşerek daha sistematik bir nitelik kazanmıştır. Yirminci yüzyılın ortalarından itibaren ise tıp, hukuk, öğretmenlik gibi "profesyonel meslekler"de, uygulamaya dayalı sınavlar ve yapılandırılmış gözlemler mesleğe giriş ve lisanslama süreçlerinin ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Özellikle sağlık alanında klinik beceri sınavları ve eğitimde ise sınıf içi uygulamaların ve portfolyoların

değerlendirilmesi performans ölçmenin "gerçek bağlam" vurgusunu güçlendirmiştir (Johnson vd., 2008). Günümüzde eğitim alanında performans değerlendirme; öğrencilerin üst düzey bilişsel süreçlerini (analiz, sentez, problem çözme), öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını, okul yöneticilerinin liderlik pratiklerini değerlendirmek için yaygın biçimde kullanılmaktadır. Özellikle otantik görevler, vaka analizleri, laboratuvar etkinlikleri ve proje temelli çalışmalar, "ne biliyor?" sorusuna değil, "bilgiyi hangi bağlamlarda, nasıl kullanıyor?" sorusuna yanıt verebilen zengin performans verileri sağlamaktadır.

Bu tarihsel çizgi öğretmen performans değerlendirmesinin de klasik "bilgi testleri" mantığından çok mesleki eylemi merkeze alan modellere doğru evrildiğine işaret etmektedir. Ancak bu evrim aynı zamanda maliyet, ölçeklenebilirlik, puanlayıcı tutarlılığı ve adalet gibi yeni tartışmaları da beraberinde getirmiştir.

Öğretmen Performansının Ölçülmesinde Kullanılan Yöntemler

Öğretmen performansını değerlendirmek için kullanılan yöntemler sistemin önceliklerine ve sahip olduğu kaynaklara göre önemli ölçüde çeşitlenmektedir. Literatürde en sık karşılaşılan temel yöntemler şu başlıklar altında toplanabilir:

Gözlem Temelli Değerlendirme ve Rubrikler

Günümüzde öğretmen performans değerlendirmesinde en yaygın kullanılan araçlardan biri, yapılandırılmış dereceli puanlama anahtarları (rubrikler) ile desteklenen ders gözlemleridir. Rubrikler, performans kriterlerini ve bu kriterlere ilişkin düzeyleri (yetersiz–gelişmekte–yeterli–ileri) açık biçimde tanımlayarak değerlendirme sürecinin şeffaflığını artırmakta ve çoklu puanlayıcıyla çalışmayı mümkün kılmaktadır (Reddy ve Andrade, 2010; Jonsson ve Svingby, 2007). Rubrik temelli gözlem modelleri: öğretim süreci, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme, iletişim ve öğrenciyle etkileşim, teknoloji entegrasyonu gibi alt boyutlarda ayrıntılı ölçütler sunar. Böylece öğretmenin genel izlenimine dayalı öznel

notlandırma yerine kriterlere dayalı ve izlenebilir bir değerlendirme mümkün olur (Aumann vd., 2023).

Portfolyo ve Performans Görevleri

Portfolyo temelli sistemlerde öğretmen veya öğretmen adayı; ders planları, öğrenci çalışmalarının örnekleri, video kayıtları, öz-yansıtma metinleri ve değerlendirme araçlarından oluşan bir dosya hazırlar. Bu dosya, kapsamlı bir rubrik aracılığıyla puanlanır ve öğretmenin mesleki gelişiminin zamana yayılan bir profili elde edilir (Denner vd., 2002). Portfolyo ve performans görevlerinin güçlü yönleri şunlardır: öğretmenin "günlük pratiklerini" ve düşünme süreçlerini yansıtması, tek oturumluk gözlemlerin sınırlılığını azaltması, öz değerlendirme ve yansıtıcı düşünmeyi teşvik etmesidir. Buna karşın bu modellerin puanlaması zaman alıcıdır ve puanlayıcı eğitimine ciddi yatırım gerektirir.

Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme

Öz değerlendirme ve akran değerlendirme öğretmen eğitimi programlarında mesleki öz farkındalığı ve kolektif öğrenme kültürünü destekleyen önemli bileşenlerdir. Öğretmen adaylarının kendi performanslarını rubrikler aracılığıyla puanlamaları ve meslektaşlarının uygulamalarına ilişkin yapılandırılmış geri bildirim sunmaları, değerlendirme sürecini tek yönlü denetim olmaktan çıkarıp öğrenen topluluk mantığına yaklaştırır (Edwards, 2017). Bu yaklaşım adil ve şeffaf bir sistemde öğretmenin "değerlendirme sürecine katılan ve onu anlayan" bir özne olmasını sağlar. Ancak öznel yanlılığı azaltmak için rubriklerin açık olması ve süreç odaklı puanlayıcı/katılımcı eğitiminin ihmal edilmemesi gerekir.

Öğrenci ve Veli Geri Bildirimleri

Bazı sistemlerde öğrenci ve velilerin geri bildirimleri öğretmen performans değerlendirme sürecine ek bir veri kaynağı olarak dâhil edilmektedir. Özellikle iletişim, sınıf iklimi, destekleyici öğretmen davranışları ve rehberlik rolleri gibi

boyutlarda öğrenci görüşleri değerli bilgiler sunabilmektedir. Ancak bu tür verilerin yüksek riskli karar süreçlerinde tek belirleyici olarak kullanılması adalet ve güvenirlik açısından ciddi tartışmalara yol açmaktadır. Bu nedenle literatürde öğrenci ve veli verilerinin daha çok gelişimsel geri bildirim ve okul içi iyileştirme amaçlı, dikkatle ağırlıklandırılmış biçimde kullanılması önerilmektedir (Gitomer vd., 2021).

Öğrenci Başarısı ve Değer Katma Modelleri

Çeşitli ülkelerde öğretmen performansını öğrenci başarısındaki artışa özellikle de standart test puanlarına dayalı olarak ölçmeye çalışan Değer Katma Modelleri (Value-Added Models, VAM) uygulanmıştır. Bu modellerde öğretmenin etkisi, öğrencilerin önceki başarı düzeyleri ve demografik özellikleri kontrol edilerek tahmin edilmeye çalışılır. Her ne kadar VAM bazı bağlamlarda öğretmen etkisinin kaba bir göstergesini sunabilse de tek başına bir performans değerlendirme aracı olarak kullanıldığında: ölçüm hatası, bağlam değişkenlerinin kontrol edilememesi, belirli öğrenci gruplarıyla çalışan öğretmenlerin dezavantajlı konuma düşmesi, öğretimi "teste hazırlık" ile sınırlama riski gibi ciddi sorunlar doğurabilmektedir (Gitomer vd., 2021). Bu nedenle adil ve şeffaf bir sistem için öğrenci başarı verileri çoklu veri kaynaklarından biri olarak ve dikkatli biçimde yorumlanmalıdır.

Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemlerinin Avantajları

Öğretmen performans değerlendirme sistemleri mesleki öğrenme süreçlerini yapılandıran ve kurumsal kapasiteyi güçlendiren mekanizmalar olarak da tasarlanabilmektedir. Bu bölümde değerlendirme sistemlerinin mesleki gelişim, okul ve sistem düzeyinde kalite iyileştirme, otantiklik, motivasyon ve reform süreçleri açısından sunduğu başlıca katkılar ele alınmaktadır.

Mesleki Gelişim ve Yansıtıcı Uygulamaya Katkı

Yapılandırılmış performans değerlendirme süreçleri öğretmenlerin güçlü yönlerini ve gelişime açık alanlarını görünür kılarak sistematik mesleki gelişim için önemli bir zemin oluşturur. Rubrikler gözlem formları ve portfolyo temelli araçlar, öğretmenin sınıf içi uygulamalarını somut göstergeler üzerinden analiz etmeye imkân tanır; böylece "iyi öğretim"in ne olduğuna ilişkin soyut beklentiler, ölçülebilir ve tartışılabilir bir çerçeveye kavuşur (Reddy ve Andrade, 2010; Jonsson ve Svingby, 2007). Düzenli gözlem, yapılandırılmış geri bildirim ve birlikte planlama oturumları öğretmenin kendi uygulamalarını eleştirel bir gözle yeniden değerlendirmesini destekler.(Denner vd., 2002; Aumann vd., 2023).

Değerlendirme ölçütlerinin önceden paylaşılması, dilinin anlaşılır olması ve öğretmenlerin süreç hakkında bilgilendirilmesi geri bildirimin "cezalandırıcı" değil, "rehberlik edici" bir işlev kazanmasına katkı sağlar. Böyle bir tasarım, öğretmenlerin değerlendirme sürecini mesleki kimliklerine yönelik bir tehdit olarak değil mesleki öğrenmenin parçası olarak deneyimlemelerini kolaylaştırır.

Okul ve Sistem Düzeyinde Kalite İyileştirme

Performans değerlendirme sistemleri okul ve sistem düzeyinde kalite yönetimi için stratejik veri sağlar. Okullarda düzenli yürütülen gözlem ve değerlendirme süreçleri; öğretim yöntemleri, sınıf içi etkileşim örüntüleri, ölçme-değerlendirme uygulamaları ve öğrenme ortamlarının niteliği hakkında zengin bilgiler sunar (Johnson vd., 2008). Bu bilgiler okul gelişim planlarının hazırlanmasında, hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının saptanmasında ve müfredat uygulamalarındaki tıkanma noktalarının belirlenmesinde kullanılabilir.

Veri temelli yönetim anlayışı performans değerlendirme sonuçlarının bireysel puanlara indirgenmemesinin aksine okul iklimi ve öğretim kültürü üzerine kolektif bir refleksiyona dönüştürülmesini gerektirir. Bu çerçevede adil ve şeffaf sistemler, öğretmenleri birbirleriyle rekabete zorlayan ve "riskten kaçınma"

davranışlarını artıran mekanizmalar yerine, ortak hedefler etrafında iş birliği yapan mesleki öğrenme topluluklarını teşvik eder. Değerlendirme bulgularının okul düzeyinde anonimleştirilmiş biçimde paylaşılması iyi örneklerin sistematik olarak görünür kılınması ve karma verilerin politika düzeyinde kullanılması bu yaklaşımın temel unsurlarıdır.

Otantiklik ve Bağlamsal Geçerlik

Performans değerlendirme öğretmen yeterliklerinin mümkün olduğunca gerçekçi ve mesleki bağlamla uyumlu görevler üzerinden gözlenmesini hedefler. Otantik görevler ve sınıf içi uygulamalara dayalı değerlendirme, teorik bilgiye odaklanan geleneksel testlerden farklı olarak, öğretmenin günlük iş akışında karşılaştığı durumlara verdiği tepkileri görünür kılar (Johnson vd., 2008). Fen bilimleri eğitimi bu açıdan özellikle dikkat çekicidir. Laboratuvar etkinliklerinin planlanması, deney sırasında güvenlik önlemlerinin uygulanması, beklenmedik durumlara verilen tepkiler, öğrencilerin hipotez oluşturma, veri toplama ve sonuç çıkarma süreçlerine öğretmenin nasıl rehberlik ettiği gibi unsurlar ancak otantik sınıf içi gözlemlerle sağlıklı biçimde değerlendirilebilir (Amelia vd., 2024). Bu tür görevler bağlamsal geçerliği güçlendirir; değerlendirme sonuçlarının gerçek öğretim uygulamalarıyla uyumlu olmasını sağlar.

Motivasyon, Mesleki Kimlik ve Kariyer Gelişimi

Geçerli ve güvenilir bir performans değerlendirme öğretmenlerin mesleki motivasyonunu ve mesleğe bağlılığını destekleyen bir kaynağa dönüşebilir. Öğretmenlerin emeklerinin görünür kılınması, nitelikli uygulamaların takdir edilmesi ve gelişimi belgeleyen verilerin kariyer gelişimiyle ilişkilendirilmesi, mesleğin prestijini artıran önemli unsurlardır.

Fen bilimleri öğretmenleri açısından yenilikçi laboratuvar etkinlikleri geliştirmek, disiplinlerarası projeler yürütmek, öğrencilerin bilimsel merakını destekleyen öğrenme ortamları

tasarlamak gibi çabaların sistematik olarak fark edilmesi ve geri bildirimle desteklenmesi, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını güçlendirebilir. Buna karşılık ölçütlerin belirsiz olduğu, puanlamanın şeffaf olmadığı ve sonuçların sadece cezalandırma aracı olarak kullanıldığı sistemlerde değerlendirme süreçleri motivasyon kaybına ve mesleki tükenmişliğe yol açabilmektedir (Gitomer vd., 2021). Bu nedenle öğretmen performans değerlendirme sistemlerinin, kariyer basamakları, uzmanlık rolleri, mentörlük görevleri ve mesleki gelişim programlarıyla tutarlı biçimde ilişkilendirilmesi; ancak bu ilişkinin adil ve açık ölçütlerle kurulması, hem motivasyon hem de sistemin meşruiyeti açısından belirleyicidir.

Karmaşık Yeterliklerin Görünür Kılınması

Performans temelli değerlendirme araçları öğretmenlik mesleğinin karmaşık ve çok boyutlu yapısını ayrıntılı biçimde görünür kılma potansiyeline sahiptir. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeterliklerin; planlama, uygulama, değerlendirme, iletişim ve mesleki sorumluluk gibi boyutlarının ayrı ayrı ölçülmesi, öğretmen performansına ilişkin bütüncül profiller elde etmeyi mümkün kılmaktadır (Johnson vd., 2008; Reddy ve Andrade, 2010).

Örneğin fen bilimleri eğitiminde deneysel tasarım, veri yorumlama, teknoloji entegrasyonu, disiplinlerarası düşünme ve bilimsel argümantasyon gibi alanlar geleneksel tek boyutlu puanlama yaklaşımlarıyla çoğu zaman göz ardı edilebilmektedir. Analitik rubrikler ve ayrıntılı performans göstergeleri bu karmaşık yeterliklerin ölçülmesini ve gelişimlerinin izlenmesini sağlar (Amelia vd., 2024). Böylece, öğretmenlerin "genel başarı düzeyi" ve hangi alanlarda daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları da somut biçimde ortaya çıkabilmektedir.

Reform ve Yenilik Süreçlerinde Dönüştürücü Rol

Performans değerlendirme sistemleri eğitimde reform ve yenilik süreçlerinin taşıyıcısı olarak da işlev görebilir. Öğretim

programlarında yapılan değişikliklerin sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını izlemek, yeni pedagojik yaklaşımların (örneğin sorgulamaya dayalı öğrenme, argümantasyon temelli fen eğitimi, STEM uygulamaları) ne ölçüde benimsendiğini değerlendirmek için performans verilerinden yararlanılmaktadır (Johnson vd., 2008).

Fen bilimleri eğitiminde öğretmenlerden beklenen yeni roller –öğrenci merkezli sınıf yönetimi, proje tabanlı öğrenme, disiplinlerarası bütünleştirme, teknoloji destekli öğretim– ancak bu davranışları tanımlayan ve güvenilir biçimde ölçen değerlendirme araçları geliştirildiğinde izlenebilir hâle gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında performans değerlendirme "neye doğru" ilerlenmesi gerektiğini tanımlayan normatif bir çerçeve de sunar. Bu çerçevenin adil, şeffaf ve bilimsel temellere dayalı olması, reformların sahadaki karşılığını güçlendiren temel koşuldur.

Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemlerinin Sınırlılıkları ve Riskleri

Performans değerlendirme sistemleri sundukları işlevsel katkıların yanı sıra dikkatle ele alınmadığında adalet, güvenirlik ve sürdürülebilirlik açısından çeşitli riskler de taşımaktadır. Aşağıda literatürde öne çıkan başlıca sınırlılıklar ve bunların özellikle fen bilimleri eğitimine yansımaları ele alınmaktadır.

Kaynak ve Organizasyon Gereksinimi

Performans temelli değerlendirme süreçleri; özgün görevlerin geliştirilmesi, otantik sınıf gözlemlerinin planlanması, portfolyo ve video kayıtlarının toplanması, puanlayıcıların eğitilmesi ve verilerin analiz edilmesi gibi aşamalar nedeniyle geleneksel test temelli yaklaşımlara göre daha fazla zaman, insan gücü ve finansal kaynak gerektirir (Johnson vd., 2008; Disher, 2018). Büyük ölçekli uygulamalarda bu gereksinim sistemin sürdürülebilirliğini zorlayan önemli bir faktör hâline gelebilir.

Fen bilimleri bağlamında laboratuvar ortamlarının hazırlanması, deneysel malzemelerin temini, güvenlik düzenlemelerinin yapılması, öğrenci gruplarının yönetilmesi ve tüm sürecin ayrıntılı biçimde gözlemlenmesi, organizasyonel yükü daha da artırmaktadır (Moore, 2008). Ayrıca gözlem formlarının ve rubriklerin dijital ortamlarda toplanması ve analiz edilmesi için uygun teknolojik altyapının kurulması, maliyet kalemlerini daha da çeşitlendirmektedir. Yeterli zaman ve destek sağlanmadığında değerlendirmeler yüzeysel gözlemlere, sınırlı sayıda görev örneğine veya tek bir puanlayıcının hızlı kararlarına dayanabilir; bu da sistemin güvenilirliğini ve meşruiyetini zayıflatır.

Puanlamada Öznellik ve Adalet Sorunları

Performans değerlendirme süreçlerinde en sık vurgulanan sınırlılıklardan biri puanlamada öznellik ve puanlayıcılar arası tutarsızlıktır. Gözleme ve nitel yargıya dayalı araçlarda değerlendiricinin deneyimi, mesleki geçmişi, beklentileri ve değerlendirilen kişiyle ilişkisi puanları doğrudan etkileyebilmektedir (Caughlan ve Jiang, 2014; Disher, 2018). Aynı öğretmen performansının farklı puanlayıcılar tarafından farklı düzeylerde değerlendirilmesi ölçüm güvenirliği ve adalet algısı açısından kritik bir risk oluşturmaktadır (Moore, 2008).

Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar okul yöneticilerinin karar ve uygulamalarında kişisel çıkarlar, arkadaşlık ilişkileri, akrabalık bağları, cinsiyet, benzer dini/ideolojik aidiyetler, siyasi görüş ve sendika üyeliği gibi mesleki yeterlikle doğrudan ilişkili olmayan unsurların da etkili olabildiğine dair öğretmen algılarını ortaya koymaktadır. Okul yönetiminde kayırmacılık literatürü; akraba kayırmacılığı (nepotizm), eş-dost kayırmacılığı (kronizm), siyasal kayırmacılık, hizmet kayırmacılığı ve cinsiyete dayalı kayırmacılık gibi türlerin görev dağılımı, nöbet ve sınıf/öğrenci dağılımı, izin süreçleri ve atama–yükselme kararlarında öğretmenler tarafından sıkça dile getirildiğini göstermektedir (Argon, 2015).

Bu çalışmalar, okul yöneticilerinin bazı öğretmenlere memleket, arkadaşlık, akrabalık, aynı sendikaya üye olma, aynı siyasi görüşe sahip olma ya da aynı cinsiyetten olma gibi gerekçelerle ayrıcalık tanıdığının düşünüldüğünü; bu durumun örgütsel adalet algısını zayıflattığını, yöneticilerin tarafsızlığına duyulan güveni azalttığını ve öğretmenlerde haksızlığa uğrama duygusunu güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Geçer, 2015; Uçar, 2016). Bu tür algılar performans değerlendirme sonuçlarının mesleki performanstan çok gayriresmî ilişki ağlarını yansıttığı yönünde kuşkular doğurarak, sürecin adalet ve şeffaflık ilkeleriyle uyumuna dair ciddi soru işaretleri üretmektedir.

Bu riskleri azaltmak için ayrıntılı ve davranışsal göstergeler içeren rubriklerin geliştirilmesi, puanlayıcı eğitimlerinin sistematik ve sürekli biçimde yürütülmesi, çoklu puanlayıcı kullanımının yaygınlaştırılması ve puanlayıcılar arası uyumun düzenli olarak izlenmesi gerekmektedir (Caughlan ve Jiang, 2014). Adalet ve şeffaflık puanlayıcı kararlarının kanıta dayalı biçimde izlenmesini, kayırmacılığa zemin hazırlayan ilişki örüntülerinin asgariye indirilmesini ve itiraz/geri bildirim mekanizmalarının erişilebilir olmasını da içerir.

Kapsam ve Temsil Sınırlılıkları

Performans değerlendirme araçları derinlik ve ayrıntı sağlama avantajına sahip olmakla birlikte öğretmenlik mesleğinin tüm boyutlarını kapsama konusunda kaçınılmaz sınırlılıklar taşır. Genellikle belirli sayıda ders, sınırlı sayıda görev veya vaka üzerinden veri toplanır; bu da öğretmenin zaman içindeki performans varyasyonunu ve farklı bağlamlardaki uygulamalarını tam olarak yansıtmayabilir (Johnson vd., 2008). Fen bilimleri öğretmenleri açısından belirli bir üniteye, deneysel etkinliğe veya sınıf düzeyine odaklanan gözlemler; öğretmenin disiplinlerarası projelerdeki rolünü, okul genelindeki liderlik görevlerini veya uzun dönemli öğrenci gelişimine katkısını yeterince görünür kılamayabilir (Disher, 2018; Moore, 2008). Sonuçta ortaya çıkan

performans profili öğretmenin mesleki kimliğinin yalnızca belirli bir kesitini yansıtabilir.

Bu sınırlılığı azaltmak için; farklı sınıf düzeylerinde, farklı öğretim stratejilerini içeren derslerin izlenmesi, portfolyo ve öz-yansıtma gibi zaman boyutu olan veri kaynaklarının sürece dâhil edilmesi ve mümkün olduğunca çoklu bağlamdan kanıt toplanması önem taşımaktadır. Aksi hâlde değerlendirme sonuçlarına dayalı kararların adil ve temsil gücü yüksek olduğundan söz etmek güçleşir.

Zaman ve İş Yükü

Performans temelli değerlendirme süreçleri öğretmenler ve puanlayıcılar için ciddi bir zaman yükü oluşturabilmektedir. Görevlerin hazırlanması, belgelerin toplanması, video kayıtlarının izlenmesi, rubriklerin uygulanması ve geri bildirim süreçlerinin yürütülmesi özellikle çok sayıda öğretmenin değerlendirildiği sistemlerde yoğun bir iş yüküne yol açabilmektedir (Johnson vd., 2008). Öğretmenler ders dışı zamanlarının önemli bir bölümünü portfolyo hazırlamaya, belgeleri düzenlemeye ve değerlendirme için gerekli formları doldurmaya ayırmak zorunda kalabilirler. Benzer biçimde okul yöneticileri ve alan uzmanları da gözlem ve puanlama süreçlerine ayrılan zaman nedeniyle diğer görevlerini aksatabilmektedir.

Zaman baskısı değerlendirme kalitesini doğrudan etkileyen bir faktördür. Aceleyle yapılan gözlemler, özetleyici notlarla geçiştirilmiş rubrikler ve biçimsel geri bildirimler performans değerlendirme sisteminin asıl amaçlarını gölgeleyebilir. Bu nedenle değerlendirme sıklığının, kapsamının ve iş akışının gerçekçi biçimde planlanması; öğretmenlere ve puanlayıcılara bu süreç için yeterli kurumsal destek sağlanması gerekmektedir.

Güvenilirlik ve Tutarlılık Sorunları

Performans değerlendirme puanlarının güvenilirliği; görevlerin standardizasyonu, ölçütlerin açıklığı, puanlayıcıların

tutarlılığı ve veri toplama koşullarının denetimiyle yakından ilişkilidir. Farklı zamanlarda, farklı puanlayıcılar tarafından veya farklı görev setleriyle yapılan değerlendirmelerde benzer sonuçlar elde edilemiyorsa sistemin güvenilirliğinden söz etmek güçleşir (Johnson vd., 2008).

Fen eğitimi literatüründe, rubriklerin iç tutarlılığını ve puanlayıcılar arası uyumu artırmak amacıyla; Cronbach alfa, Cohen's Kappa, ICC gibi klasik istatistiklerden, Many-Facet Rasch Modeli gibi gelişmiş ölçme modellerine uzanan geniş bir yelpazede analizler gerçekleştirilmektedir (Govindasamy vd., 2019). Bu çalışmalar puanlayıcı şiddetinin, madde zorluğunun ve kategori işleyişinin sistematik biçimde incelenmesinin, adil ve şeffaf değerlendirme sistemleri için vazgeçilmez olduğunu göstermektedir.

Ancak uygulamada, özellikle büyük ölçekli ve yüksek riskli sistemlerde (örneğin lisanslama ya da kariyer basamakları) teknik raporların şeffaflığı, kullanılan istatistiklerin sınırları ve puanlayıcı kalibrasyonunun sürekliliği tartışmalı olabilmektedir (Gitomer vd., 2021). Bu nedenle, güvenilirlik analizlerinin sadece geliştirme aşamasında değil sistemin tüm yaşam döngüsü boyunca düzenli olarak yürütülmesi ve bulguların paydaşlarla açık biçimde paylaşılması önemlidir.

Geri Bildirim ve Gelişim Odağının Zayıflaması

Performans değerlendirme sistemlerinin en kritik kırılma noktalarından biri de elde edilen verilerin öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ne ölçüde bütünleştirildiğidir. Pek çok bağlamda değerlendirme sonuçları sadece puan veya statü olarak kaydedilmekte; öğretmenlere sunulan geri bildirimler yüzeysel, genelleyici ve yol gösterici olmaktan uzak kalmaktadır (Johnson vd., 2008).

Fen bilimleri öğretmenleri açısından deney tasarımı, sınıf içi tartışma yönetimi, ölçme-değerlendirme uygulamaları gibi alanlarda somut ve eyleme dönük geri bildirimler sunulmadığında; performans

değerlendirme süreci, mesleki gelişim için bir fırsat olmaktan ziyade biçimsel bir zorunluluk olarak algılanabilmektedir. Değerlendirme bulgularının bireyselleştirilmiş hizmet içi eğitim programları, mentörlük ilişkileri ve mesleki öğrenme toplulukları ile ilişkilendirilmemesi sistemin öğrenme potansiyelini önemli ölçüde sınırlar (Edwards, 2017).

Adalet ve şeffaflık ilkeleri geri bildirim ve gelişim planlama süreçlerinde de gözetilmelidir. Öğretmene hangi ölçütlerde nasıl değerlendirildiği, hangi kanıtlara dayanarak bu sonuca varıldığı ve gelişim için hangi destek mekanizmalarının sunulduğu açık biçimde gösterilmediği sürece değerlendirme sisteminin meşruiyet kazanması ve mesleki motivasyonu desteklemesi zorlaşmaktadır.

Rubrikler ve Performansa Dayalı Değerlendirme: Rubrik Kavramı ve Temel Özellikleri

Eğitimde performansa dayalı değerlendirme uygulamalarının yaygınlaşmasıyla birlikte, rubrikler hem öğrenci hem de öğretmen performansının sistematik biçimde değerlendirilmesinde temel araçlardan biri hâline gelmiştir. Rubrik; belirli bir görev ya da performansa ilişkin beklenen nitelikleri tanımlayan ölçütler ile bu ölçütlere karşılık gelen başarı düzeylerini içeren dereceli puanlama aracıdır (Popham, 1997). Bu yap, hem "hangi boyutlarda değerlendirileceğini" hem de "her düzeyde ne tür bir performansın beklendiğini" açıklığa kavuşturarak değerlendirme sürecini yapılandırır.

Rubriklerin değerlendirme ölçütlerini ve düzey tanımlarını açıkça görünür hâle getirmesi ayırt edici özelliğidir. Böylece değerlendiricinin genel izlenimine dayanan örtük yargılardan ziyade davranışsal olarak tanımlanmış kriterlere dayalı bir puanlama yapılması hedeflenir. Özellikle öğretmen performansının değerlendirilmesinde bu özellik adalet, şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleri açısından kritik önem taşımaktadır. Ölçütlerin önceden açık biçimde belirlenmesi ve öğretmenlerle paylaşılması, değerlendirme sürecinin öngörülebilirliğini artırmakta; aynı zamanda "neye göre

değerlendirildiği" sorusuna somut yanıtlar sunmaktadır. Alan yazında rubriklerin temel bileşenleri genel olarak şu şekilde yapılandırılmaktadır (Jonsson ve Svingby, 2007; Reddy ve Andrade, 2010):

Değerlendirme ölçütleri (kriterler): Değerlendirilecek performans boyutlarını ifade eder. Öğretmen performansı bağlamında bu kriterler; dersin planlanması, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, öğrenciyle etkileşim, teknoloji entegrasyonu, laboratuvar uygulamaları gibi alt alanları kapsayabilir.

Düzeyler (performans kategorileri): Genellikle 3–5 basamaklı bir ölçek (ör. yetersiz–gelişmekte–yeterli–ileri) üzerinden performansın derecelendirilmesini sağlar. Bu düzeylerin sayısı değerlendirme bağlamı ve puanlayıcıların ayırt etme kapasitesi de dikkate alınarak belirlenmelidir.

Düzey tanımları: Her bir kriter için her düzeyde beklenen performans niteliklerini somut ve mümkün olduğunca davranışsal ifadelerle açıklar. Bu açıklamalar puanlayıcılara ve değerlendirilen kişilere "iyi performansın neye benzediği" konusunda ortak bir dil sunar.

Bu yapı teknik bir puanlama şeması üretmekten öte değerlendirme sürecinin pedagojik şeffaflığını güçlendiren bir çerçeve sunar. Öğretmenler açısından bakıldığında rubrikler mesleki beklentilerin yazılı ve görünür hâle gelmiş bir özeti niteliği taşır; hangi alanlarda güçlü, hangi alanlarda gelişime açık olduklarını anlamalarını kolaylaştırır. Öğretmen eğitimi programlarında kullanılan rubrikler bu nedenle bir "ölçme aracı" olmaktan öte öğrenmeyi ve mesleki gelişimi yönlendiren bir rehber olarak konumlandırılmaktadır (Denner vd., 2002; Reddy ve Andrade, 2010).

Rubriklerin öğretmen performans değerlendirmesi bağlamında öne çıkan temel işlevleri şu başlıklar altında toplanabilir:

Nesnellik ve tutarlılığı artırma: Kriterlerin ve düzey tanımlarının önceden yapılandırılması, puanlayıcılar arası tutarlılığın artmasına ve öznel farklılıkların azaltılmasına katkı sağlar. Bu durum, özellikle birden fazla puanlayıcının görev aldığı ve değerlendirme sonuçlarının yüksek riskli kararlar (atama, terfi, sertifikasyon vb.) için kullanıldığı sistemlerde adalet ve güvenirlik açısından belirleyicidir (Jonsson ve Svingby, 2007).

Adil ve şeffaf değerlendirme kültürünü destekleme: Ölçütlerin önceden paylaşılması ve değerlendirme sürecinde referans alınması, öğretmenlerin "hangi standartlara göre değerlendirildiğini" bilmesini sağlar. Bu şeffaflık değerlendirme sonuçlarına duyulan güvenin artmasına ve performans değerlendirmesinin "cezalandırıcı bir denetim" değil standartları açık bir mesleki süreç olarak algılanmasına katkıda bulunur.

Gelişimsel geri bildirimi kolaylaştırma: Rubrikler her kriter ve düzey için ayrıntılı tanımlar içerdiğinde öğretmene "bir üst düzeye geçmek için hangi davranış ve yeterlikleri güçlendirmesi gerektiğine" ilişkin somut ipuçları sunar. Bu özellik performans değerlendirmesinin mesleki gelişimle entegrasyonunun temel dayanaklarından biridir (Reddy ve Andrade, 2010).

Psikometrik analizlere olanak tanıma: Yapılandırılmış ve dereceli yapıları sayesinde rubrikler klasik test kuramı ve modern ölçme modelleri (örneğin Many-Facet Rasch Modeli) ile incelenmeye elverişlidir. Puanlayıcılar arası uyum, kriterlerin ayırt ediciliği, kategori işleyişi ve ölçek bilgi eğrisi gibi göstergeler üzerinden teknik kalitenin değerlendirilmesi öğretmen performans değerlendirme sistemlerinde adalet ve güvenirlik için vazgeçilmez bir zemindir (Govindasamy vd., 2019).

Öğretmen performans değerlendirmesinde rubrik kullanımının adalet ve şeffaflıkla uyumlu olabilmesi için şu hususlar özellikle dikkat çekicidir: Kriterler öğretmenlik mesleğinin güncel standartlarıyla ve disiplinin gerektirdiği özgün yeterliklerle uyumlu olmalıdır. Düzey tanımları yorum farkını en aza indirecek kadar

açık; ancak farklı bağlam ve uygulamaları kapsayabilecek kadar esnek bir dile sahip olmalıdır. Puanlayıcılar rubriğin anlam dünyasını ve ölçüt hiyerarşisini paylaşacak biçimde sistematik olarak eğitilmelidir. Rubrikler düzenli aralıklarla psikometrik ve nitel açıdan gözden geçirilmeli; sahadan gelen geri bildirimler doğrultusunda revize edilmelidir.

Sonuç olarak rubrikler öğretmen performans değerlendirme sistemlerinde teknik, pedagojik ve etik boyutları bir araya getiren kritik araçlardır. İyi tasarlanmış ve bilimsel olarak sınanmış rubrikler öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin adil, şeffaf ve gelişim odaklı bir çerçevede değerlendirilmesine katkı sunar; buna karşılık zayıf yapılandırılmış rubrikler, değerlendirme sürecindeki öznelliği ve güvensizliği yeniden üretebilir.

Rubrik Türleri: Bütüncül ve Analitik Yaklaşımlar

Rubrikler genel çerçevede iki ana grupta ele alınmaktadır: bütüncül (holistik) rubrikler ve analitik rubrikler. Her iki yaklaşım da öğretmen performansının dereceli olarak puanlanmasına imkân tanımakla birlikte değerlendirme mantığı ve sağladığı bilgi derinliği bakımından önemli farklılıklar göstermektedir (Jonsson ve Svingby, 2007).

Bütüncül (Holistik) Rubrikler

Bütüncül rubriklerde performans alt boyutlara ayrılmaksızın tek bir genel yargı üzerinden puanlanır. Değerlendirici öğretmenin ders işleyişine ilişkin genel izlenimini; "zayıf–orta–iyi–çok iyi" gibi sınırlı sayıda kategori üzerinden derecelendirir. Bu yaklaşımda planlama, uygulama, sınıf yönetimi veya ölçme-değerlendirme gibi bileşenler ayrı ayrı puanlanmaz; bütünün yarattığı genel kalite izlenimi esas alınır (Jonsson ve Svingby, 2007).

Bütüncül rubriklerin en belirgin avantajı pratiklik ve hızdır. Kısa sürede çok sayıda öğretmen ya da öğretmen adayının değerlendirilmesi gereken durumlarda özellikle sınırlı kaynak ve

zamanın söz konusu olduğu bağlamlarda işlevsel olabilir. Alan uzmanlığı yüksek, deneyimli puanlayıcıların, karmaşık performanslara ilişkin "genel yeterlik düzeyi" hakkında hızlı karar vermesini kolaylaştırır. Bu nedenle bazı lisanslama ve sertifikasyon süreçlerinde ön tarama veya genel düzey belirleme aracı olarak bütüncül rubriklerden yararlanılabilmektedir.

Bununla birlikte bütüncül rubriklerin adalet, şeffaflık ve gelişimsel geri bildirim açısından önemli sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle tek bir genel puan üzerinden verilen karar; öğretmenin hangi alanlarda güçlü, hangi alanlarda desteğe ihtiyaç duyduğunu ayrıntılı biçimde ortaya koymaz. Bu durum performans değerlendirmesinin mesleki gelişimle entegrasyonunu zayıflatır; öğretmene "nasıl gelişebilirim?" sorusuna somut yanıt vermez (Johnson vd., 2008). İkinci olarak genel izlenime dayalı puanlama öznelliğe son derece açıktır. Farklı puanlayıcılar aynı performansı farklı bakış açılarından yorumlayarak farklı düzeylere yerleştirebilirler. Bu durum puanlayıcılar arası uyumu ve ölçümlerin güvenirliğini sınırlarken, öğretmenler açısından da değerlendirme sürecinin adil olmadığı algısını güçlendirebilir. Özellikle siyasi aidiyet, sendika üyeliği, kişisel yakınlık veya çatışma gibi performans dışı faktörlerin etkili olma riskinin en yüksek olduğu yapı, ölçütleri ve alt boyutları ayrıştırılmamış bütüncül puanlamalardır. Son olarak bütüncül rubrikler şeffaflık ilkesini sınırlı ölçüde destekler. Öğretmen, kendisine verilen "3" ya da "iyi" notunun, hangi somut davranışlara veya hangi ölçütlere dayandığını çoğu zaman net biçimde göremez. Bu durum hem geri bildirimin işlevselliğini azaltmakta hem de öğretmenin sürece güvenini zedeleyebilmektedir. Bu nedenle bütüncül rubrikler yüksek riskli kararların tek dayanağı olarak kullanıldığında adalet ve hesap verebilirlik açısından önemli soru işaretleri doğurur.

Analitik Rubrikler

Analitik rubriklerde performans birden fazla alt boyut üzerinden ayrı ayrı puanlanır; her bir kriter için farklı düzey tanımları yer alır. Örneğin fen bilimleri öğretmeni performansını

değerlendiren bir rubrikte; “ders planlama”, “kavramsal açıklık”, “laboratuvar güvenliği”, “öğrenci katılımını destekleme”, “ölçme-değerlendirme stratejileri” gibi kriterlerin her biri için 4 ya da 5 basamaklı performans düzeyi (yetersiz–gelişmekte–yeterli–ileri vb.) tanımlanabilir (Amelia vd., 2024).

Analitik rubriklerin en temel gücü ayrıntılı ve çok boyutlu bilgi üretmesidir. Her bir kriter bağımsız olarak puanlandığı için öğretmenin güçlü ve gelişime açık alanları somut biçimde görünür hâle gelir. Bu yapı performans değerlendirme sonuçlarının mesleki gelişim planlarıyla ilişkilendirilmesini kolaylaştırır; öğretmene “hangi alanda, nasıl ilerleyebileceği” konusunda daha hedefli geri bildirim sunar (Reddy ve Andrade, 2010). Diğer önemli avantajı puanlayıcılar arası tutarlılığı ve teknik güvenirliği desteklemesidir. Kriterlerin ve düzey tanımlarının açık biçimde yazılması farklı puanlayıcıların aynı performansa daha benzer puanlar verme olasılığını artırır. Bu özellik büyük ölçekli sistemlerde, adalet ve şeffaflık için kritik bir dayanak oluşturmaktadır (Aumann vd., 2023; Govindasamy vd., 2019).

Analitik rubriklerin dezavantajı ise pratiklik boyutunda ortaya çıkar. Kriter sayısı arttıkça her bir öğretmen için puanlama süresi uzar; puanlayıcıların bilişsel yükü artar ve puanlayıcı eğitimi daha kapsamlı bir yatırım gerektirir. Ayrıca aşırı ayrıntılı rubrikler, özellikle sahadaki uygulayıcılar tarafından “ağır” ve “uygulanması zor” araçlar olarak algılanabilmekte; bu da rubriğin fiilen yüzeysel veya biçimsel kullanılmasına yol açabilmektedir. Başka bir sınırlılık ise teorik olarak tanımlanan kriterlerin bazı bağlamlarda öğretmenlik pratiğinin esnek ve yaratıcı doğasını tam olarak yansıtmayabilmesidir.

Uluslararası Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemleri: Ortak Yönler, Farklı Yörüngeler

Öğretmen performansının adil, şeffaf ve gelişim odaklı biçimde değerlendirilmesi, birçok ülkede insan kaynağı politikalarının ve kalite güvencesi mekanizmalarının merkezinde yer

almaktadır. OECD'nin karşılaştırmalı çalışmalarında, ülkelerin öğretmen değerlendirme sistemlerinde genel olarak iki eksenin öne çıktığı görülür: öğretimi iyileştirmeyi amaçlayan gelişim odaklı yaklaşımlar ve hesap verebilirlik ile seçme–eleme işlevini önceleyen düzenlemeler. Çoğu ülkede bu iki amacın farklı ağırlıklarla aynı sistem içinde iç içe geçtiği, ancak kullanılan araçların standardı, veri kaynaklarının çeşitliliği ve sonuçların kullanım biçimlerinin ülkeden ülkeye belirgin biçimde değiştiği raporlanmaktadır.

Finlandiya öğretmen seçme ve yetiştirme sürecine ilişkin yüksek standartlarıyla uluslararası literatürde sıklıkla referans verilen bir örnektir. Öğretmen eğitimi programlarının araştırma temelli bir yaklaşımla kurgulandığı ve öğretmenliğin özellikle sınıf öğretmenliği hattında yüksek lisans düzeyi bir formasyonla ilişkilendiği vurgulanmaktadır (Toom vd., 2010). Aday kabulü ise yüksek başvuru yoğunluğu altında çok aşamalı bir seçme süreci (ör. akademik ölçütler, uygunluk değerlendirmeleri, yapılandırılmış mülakat istasyonları) üzerinden ilerlemekte; adayların yalnızca akademik başarılarının değil öğretmenliğe uygunluklarını yansıtan kişisel ve iletişimsel yeterliklerinin de değerlendirilmesi hedeflenmektedir (Metsäpelto vd., 2022; Vilppu vd., 2024; Izadi, 2024). Görevde olan öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde ise ulusal ölçekte standartlaştırılmış bir öğretmen performans değerlendirme sisteminden ziyade yerel/okul düzeyinde okul yöneticileri ve mesleki etkileşim kanalları üzerinden yürüyen danışman/biçimlendirici ve gelişim odaklı uygulamalar öne çıkmaktadır. Bu yaklaşım öğretmenliğin mesleki özerkliği ve güven kültürüyle tutarlı biçimde; değerlendirme sonuçlarının ağırlıkla mesleki öğrenme gereksinimlerini belirleme ve gelişim hedefleri oluşturma amacıyla kullanılmasına dayanmaktadır (Tarhan vd., 2019).

Kanada'da Ontario örneği öğretmen performans değerlendirmesinin mesleki gelişim odaklı bir yaklaşımla standartlaştırılmış bir çerçeve içinde nasıl yapılandırılabileceğini göstermektedir. Ontario'da görevde olan öğretmenler için uygulanan Teacher Performance Appraisal (TPA) sistemi yeni atanan

öğretmenler açısından ilk 12 ay boyunca iki kez, deneyimli öğretmenler açısından ise en az beş yılda bir zorunlu performans değerlendirmesini içermektedir (Campbell ve Fullan, 2019; Mourshed vd., 2010). Değerlendirme süreci ön görüşme, en az bir yapılandırılmış sınıf içi gözlem ve ayrıntılı geribildirim oturumlarından oluşmakta; öğretim uygulamaları, sınıf yönetimi, öğrenci öğrenmesinin değerlendirilmesi ve mesleki sorumluluklar gibi alanlar rubrikler aracılığıyla ele alınmaktadır (Firestone vd., 2019). Uygulamanın temel amacı öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi desteklemek, öğretim kalitesini iyileştirmek ve okul düzeyinde öğrenme çıktılarının güçlendirilmesine katkı sağlamaktır (Campbell et al., 2016).

Performans değerlendirmesi sonucunda yeterlik düzeyine ulaşamayan öğretmenler için doğrudan cezai yaptırımlar yerine destekleyici iyileştirme ve gelişim planları, mentorluk ve yeniden değerlendirme süreçleri öngörülmektedir. (Firestone vd., 2019). Değerlendirmede yeterli bulunan öğretmenler için ise performans sonuçları doğrudan maddi ödüllerle ilişkilendirilmemekte; mesleki gelişim olanaklarına erişim, uzmanlık rollerine yönelme ve okul temelli liderlik görevleri açısından dolaylı bir işlev görmektedir (Campbell ve Fullan, 2019).

İngiltere'de öğretmenliğe giriş, akredite bir öğretmen eğitimi programının tamamlanması ve Teachers' Standards'ın karşılanması koşuluyla verilen Qualified Teacher Status (QTS) üzerinden düzenlenmektedir. QTS sonrasında yeni öğretmenler için uygulanan adaylık sürecinde okul temelli mentörlük, düzenli sınıf gözlemleri ve yapılandırılmış geribildirim süreçleri aracılığıyla öğretmenlerin mesleğe uyumunu ve yeterlik gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır (Burn ve Mutton, 2015; Aspinall ve Blatchford, 2019).

Görevde olan öğretmenlerin performansı ise 2012 sonrası düzenlemelere dayalı olarak okul düzeyinde yıllık performans yönetimi çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu süreç; bireysel hedef belirleme, ders gözlemleri, öğrenci öğrenme çıktılarının

analizi ve yıl sonu performans görüşmesi gibi bileşenleri içermekte; değerlendirme ölçütleri Teachers' Standards ile uyumlu biçimde yapılandırılmaktadır (Hall ve Noyes, 2009; Perryman vd., 2017). Yıllık performans değerlendirmesi bir yandan öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerini belirlemek amacıyla kullanılırken diğer yandan maaş kademeleri, performansa dayalı ücret artışları ve terfi kararları ile ilişkilendirilmektedir. Bu yönüyle İngiltere modeli performans değerlendirmesinin gelişim ve hesap verebilirlik işlevlerini birlikte üstlendiği, orta–yüksek riskli bir yapı sergilemektedir (Perryman ve Calvert, 2020).

Avustralya'da öğretmen istihdamı eyalet/bölge düzeyinde yürütülmekle birlikte, ulusal düzeyde öğretmen niteliği gündemini yapılandıran ortak referans noktaları bulunmaktadır. Bu kapsamda Avustralya Profesyonel Öğretmen Standartları (AITSL) 2011'de yürürlüğe girmiş, 2018'de güncellenmiş ve öğretmenlerin performans ile mesleki öğrenmelerini destekleyen bir çerçeve olarak konumlandırılmıştır. AITSL'nin değerlendirme süreçlerinde ölçüt/kanıt çerçevesi olarak kullanılabildiği ancak bunun etkililiğinin, değerlendiricinin niteliği, güven ilişkisi ve değerlendirme sonrası gelişim planlarının varlığı gibi uygulama bileşenlerine güçlü biçimde bağlı olduğu vurgulanmaktadır. (AITSL, 2011; 2012).

Görevde olan öğretmenler açısından performans değerlendirme uygulamaları eyalet politikalarına bağlı olarak farklılaşmakla birlikte; literatürde yaygın biçimde yıllık ya da döngüsel olarak yürütülen hedef belirleme, sınıf içi gözlem, meslektaş geri bildirimi ve yönetsel değerlendirme bileşenlerini içeren süreçler olarak tanımlanmaktadır (Mockler, 2013; Dinham vd., 2019). Bu süreçlerin öğretmenlerin bireysel mesleki öğrenme hedefleri ve okul gelişim planlarıyla bütünleştirilmesini önermekte; performans değerlendirmesini yüksek riskli bir denetim aracı olmaktan çok sürekli mesleki gelişimi destekleyen bir mekanizma olarak konumlandırmaktadır (AITSL, 2012; Lingard vd., 2017). Performans değerlendirmesi sonucunda beklenen yeterlik düzeyine ulaşamayan öğretmenler için akademik çalışmalarda doğrudan cezai

yaptırımların nadir olduğu; bunun yerine destekleyici gelişim planları, ek gözlemler ve mesleki öğrenme etkinliklerinin ön plana çıktığı rapor edilmektedir (Mockler, 2013; Thompson, 2021). Değerlendirmede yeterli bulunan öğretmenler açısından ise performans sonuçlarının ulusal düzeyde standartlaştırılmış bir ödül veya terfi sistemiyle ilişkilendirilmediği ancak öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerleme, uzman öğretmenlik rolleri ve okul temelli liderlik görevleri açısından dolaylı bir işlev gördüğü belirtilmektedir (Dinham vd., 2019).

Singapur'da öğretmen seçimi, istihdamı ve performans değerlendirme süreçleri yüksek düzeyde merkezileştirilmiş bir yönetişim anlayışı içinde yapılandırılmıştır. Öğretmen adayları Singapur Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen çok aşamalı bir seçme süreci sonucunda Ulusal Eğitim Enstitüsü (NIE) programlarına kabul edilmekte; bu süreçte akademik başarı, yapılandırılmış mülakatlar, mesleğe uygunluk göstergeleri ve öğretmenlik potansiyeline ilişkin bütüncül değerlendirmeler birlikte kullanılmaktadır (Ng, 2013; Low vd., 2017).

Görevde olan öğretmenlerin performansı ise Enhanced Performance Management System (EPMS) çerçevesinde yıllık hedef belirleme, sınıf içi gözlemler, öğrenci öğrenmesine katkı, mesleki sorumluluklar ve okul düzeyindeki katkıların birlikte ele alındığı çok boyutlu bir yapı içinde değerlendirilmektedir (Goh ve Wong, 2014; Tan, 2018). EPMS'nin temel amacı, farklı kariyer yollarını desteklemek, yüksek performansı tanımak ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini teşvik etmektir (Ng, 2013). Performans değerlendirmesi sonucunda beklenen yeterlik düzeyine ulaşamayan öğretmenler için sistem öncelikle yoğun destek, mentorluk ve yeniden hedef belirleme gibi gelişim odaklı mekanizmaları devreye sokmakta; buna karşın değerlendirme maaş, terfi ve görev dağılımlarıyla da ilişkilendirildiği için EPMS literatürde yüksek hesap verebilirlik içeren bir performans yönetim sistemi olarak tanımlanmaktadır (Tan, 2018; Low vd., 2017). Yeterli ve üstün performans gösteren öğretmenler açısından ise değerlendirme sonuçları maaş artışları, performansa dayalı primler

ve hızlandırılmış kariyer ilerlemesi ile doğrudan ilişkilendirilmektedir (Goh ve Wong, 2014).

Güney Kore'de öğretmenliğe giriş süreci merkezi ve yerel düzeyde yürütülen yüksek rekabetçi kamu personeli sınavları temelinde yapılandırılmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarını tamamlayan adaylar yazılı bilgi sınavları, yapılandırılmış mülakatlar ve bazı alanlarda ders sunumu ya da öğretim becerilerini ölçmeye yönelik uygulamalar içeren çok aşamalı bir seçme süreci sonucunda devlet okullarına atanırlar (Kim ve Cho, 2014; Kang ve Hong, 2018). Görevde olan öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde ise 2010'lu yılların başından itibaren Teacher Evaluation for Professional Development (TEPD) sistemi uygulanmaktadır. Bu sistem öğretmen performansını doğrudan cezalandırıcı sonuçlara bağlayan yüksek riskli bir mekanizma olmaktan ziyade; öz değerlendirme, meslektaş değerlendirmesi ve öğrenci geri bildirimleri gibi çoklu veri kaynakları aracılığıyla öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerini belirlemeyi amaçlayan bir yapı olarak tasarlanmıştır (Kim vd., 2010; Lee, 2014). Değerlendirme sonuçları ağırlıklı olarak bireysel mesleki gelişim planlarının oluşturulması, hizmet içi eğitimlerin yönlendirilmesi ve öğretim uygulamalarının iyileştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Bununla birlikte akademik çalışmalarda TEPD'nin öğretmenler arasında karşılaştırılabilir performans geri bildirimi üretmesi nedeniyle dolaylı bir hesap verebilirlik boyutu taşıdığı; özellikle öğrenci geri bildirimlerinin öğretmenler üzerinde algılanan baskıyı artırabildiği de rapor edilmektedir (Park ve Sung, 2013; Kang ve Hong, 2018).

Latin Amerika bağlamında Şili öğretmen performans değerlendirmesinde portfolyo temelli kanıtlar ile sınıf içi gözlemleri bütünleştiren karma bir model sunmaktadır. 2000'li yılların başında uygulamaya konulan Docentemás sistemi, kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki performansını; sınıf içi öğretimin video kaydına dayalı dış gözlem, öğretmen portfolyosu (ders planları, öğretim materyalleri ve öğrenci değerlendirme örnekleri), öz değerlendirme ve meslektaş geri bildirimi gibi çoklu veri

kaynakları üzerinden değerlendirmektedir (Taut ve Sun, 2014; Manzi vd., 2011).

Görevde olan öğretmenler için zorunlu olan bu değerlendirme sürecinin temel amacı öğretim kalitesini artırmak ve öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerini kanıta dayalı biçimde belirlemektir. Değerlendirme sonuçları, performansı yetersiz bulunan öğretmenlerin zorunlu mesleki gelişim ve destek programlarına yönlendirilmesinde kullanılırken; yüksek performans gösteren öğretmenler açısından ise sonuçların finansal teşvikler ve performansa dayalı ek ödemelerle ilişkilendirildiği rapor edilmektedir (Manzi vd., 2011; Taut vd., 2016). Bu yönüyle Docentemás, gelişim odaklı destek mekanizmalarını hesap verebilirlik ve maddi teşvik unsurlarıyla aynı çerçevede birleştiren, orta–yüksek riskli bir performans değerlendirme modeli olarak tanımlanmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmenliğe giriş süreci büyük ölçüde eyalet düzeyinde düzenlenir ve bu nedenle ayrıntılar eyaletler arasında değişmekle birlikte genel olarak adaylardan akredite bir öğretmen yetiştirme programını tamamlamaları ve eyaletin öngördüğü lisanslama sınavlarını geçmeleri beklenir (Van Cleef, 2022). Buna ek olarak bazı eyaletlerde/kurumlarda öğretmenlik performans değerlendirmeleri (ör. edTPA veya benzeri TPAs) "öğretime hazır oluşluğu" kanıtlayan bir ölçüt olarak kullanılmaktadır (Bernard, 2023; Lohwasser, 2024). edTPA, adayın ders planları, sınıf içi öğretim video kayıtları, öğrenci çalışmaları ve yansıtıcı açıklamalarından oluşan bir portfolyonun analitik rubriklerle dış puanlayıcılar tarafından değerlendirilmesine dayanır; bu yönüyle hem öğretmen eğitimi programları için bir hesap verebilirlik mekanizması hem de adayın öğretim yeterliğine ilişkin kanıt temelli bir profil üretme aracı olarak kullanılmaktadır (Bernard, 2023; Lohwasser, 2024).

Görevde olan öğretmenlerin performansı ise çoğunlukla eyalet ve bölge politikaları çerçevesinde, çoklu ölçüt yaklaşımıyla izlenmektedir. Bu sistemlerde en yaygın bileşenler yapılandırılmış

sınıf gözlemleri (rubrik temelli puanlama) ile öğrenci öğrenme/gelişim ölçütlerinin belirli oranlarda birleştirilmesidir (Gitomer, 2023). Ancak bu verilerin ücret artışı, görev güvencesi, terfi veya yaptırım gibi sonuçlara bağlanma derecesi eyalet düzeyinde önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Ayrıca öğrenci büyümesine dayalı ölçümlerin teknik ve etik tartışmaları literatürde güncelliğini korumaktadır (Amrein-Beardsley ve Holloway, 2017; Gitomer, 2023).

Bu karşılaştırmalı inceleme öğretmen performans değerlendirme sistemlerinin ülkelerin eğitim felsefeleri, yönetişim anlayışları ve öğretmenlik mesleğine atfettikleri rol doğrultusunda farklılaştığını; buna karşın belirli ortak ilkeler etrafında benzer hedefleri amaçladığını ortaya koymaktadır. İncelenen ülkelerde öğretmenliğe girişin giderek daha fazla performans temelli araçlarla desteklenmesi öğretmenlik mesleğinin yalnızca akademik yeterlikler üzerinden değil doğrudan öğretim uygulamalarına dayalı kanıtlarla tanımlanması gerektiğine yönelik güçlü bir uluslararası uzlaşıya işaret etmektedir. Benzer biçimde görevde olan öğretmenlerin değerlendirilmesinde yapılandırılmış sınıf gözlemleri, standartlaştırılmış rubrikler ve çoklu veri kaynaklarının yaygınlaşması öğretmen performansının tekil ve öznel yargılara indirgenemeyecek kadar karmaşık bir yapı taşıdığını göstermektedir.

Bununla birlikte ülkeler arasındaki temel ayrışma performans değerlendirme sonuçlarının hangi amaçlarla ve ne ölçüde kullanıldığı noktasında belirginleşmektedir. Bazı sistemlerde değerlendirme ağırlıklı olarak öğretmenlerin mesleki öğrenmesini destekleyen düşük riskli ve danışmanlık temelli bir araç olarak kurgulanırken bazı ülkelerde performans sonuçlarının ücretlendirme, kariyer ilerlemesi ve seçme–eleme mekanizmalarıyla doğrudan ilişkilendirildiği daha yüksek riskli modeller öne çıkmaktadır. Bu durum öğretmen performans değerlendirmesinde "gelişim" ile "hesap verebilirlik" işlevleri arasında kurulan dengenin sistemin meşruiyeti ve öğretmenler tarafından kabul edilebilirliği açısından kritik bir belirleyici olduğunu göstermektedir.

Bu çerçevede adalet ve şeffaflık ilkelerini önceleyen bir öğretmen performans değerlendirme sisteminin açık biçimde tanımlanmış ölçütlere dayanması, psikometrik açıdan geçerli ve güvenilir rubrikler kullanması, puanlayıcı eğitimlerini sistematik biçimde güvence altına alması ve değerlendirme sonuçlarını öğretmenlerin somut mesleki gelişim fırsatlarıyla anlamlı biçimde ilişkilendirmesi gerektiği söylenebilir. Aksi hâlde performans değerlendirme uygulamalarının öğretim kalitesini geliştirmekten ziyade öğretmenler üzerinde güvensizlik ve dışsal baskı yaratan bürokratik mekanizmalara dönüşme riski bulunmaktadır. Dolayısıyla uluslararası örnekler öğretmen performans değerlendirmesinin etkili olabilmesi için yalnızca teknik özelliklerine odaklanmak yerine aynı zamanda mesleki özerklik, güven ve öğrenme kültürüyle uyumlu biçimde tasarlanması gerektiğine işaret etmektedir.

Türkiye'de Öğretmen Performans Değerlendirmesinin Tarihsel Gelişimi

Türkiye'de öğretmen performans değerlendirmesinin tarihsel gelişimi Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren benimsenen merkeziyetçi eğitim anlayışı ve kamu personel rejimiyle yakından ilişkilidir. 23 Nisan 1920'de Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılmasının hemen ardından 1 Mayıs 1920'de tüm eğitim hizmetlerinin Maarif Vekâleti'ne bağlanması eğitim alanında yeknesak bir idari yapı oluşturma yönünde atılmış temel bir adımdır. Bu merkezi yapılanma, öğretmenlerin mesleki uygulamalarının gözetimi ve geliştirilmesinde sürekliliği sağlamak amacıyla 10 Mayıs 1923'te Teftiş Kurulu'nun kurulmasıyla kurumsal bir zemine kavuşturulmuştur (Taymaz, 1992). Devam eden yıllarda ilköğretim kurumlarının rehberlik, teftiş ve soruşturma hizmetlerini yürütmek üzere ilköğretim müfettişlerinin görevlendirilmesi yasal bir zorunluluk hâline gelmiş; 1961 tarihli 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve onu izleyen düzenlemelerle öğretmenlerin denetim ve değerlendirme süreçlerine ilişkin hukuki altyapı sürekli güncellenmiştir (Başar, 1995). Böylece öğretmen performansının değerlendirilmesi uzun süre müfettişlerin periyodik okul ziyaretleri,

ders gözlemleri ve ayrıntılı raporları üzerinden işleyen bir teftiş kültürü çerçevesinde yürütülmüştür.

Cumhuriyet dönemi boyunca yayımlanan yönetmelik ve yönergeler öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve eğitimde kalite güvencesinin sağlanması amacıyla düzenli denetim ve değerlendirme faaliyetlerini kurumsallaştırmıştır. Özellikle "devamlı denetim" anlayışını vurgulayan 1983 tarihli Denetleme Devamlı Yönergesi, müfettişleri kontrol ve soruşturma işlevinin yanı sıra aynı zamanda rehberlik işleviyle de ilişkilendirmiştir (Başar, 1995). Türkiye'nin merkeziyetçi eğitim yapısı gereği, tüm resmî ve özel okullarda uygulamalar Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen esaslara göre yürütülmüş; öğretmenlerin gözetim ve gelişim süreçleri uzun yıllar ağırlıklı olarak bakanlık müfettişleri üzerinden şekillenmiştir. Bu yapı, öğretmen performansının değerlendirilmesini daha çok hiyerarşik bir idari denetim ilişkisi içinde konumlandırmış; standardize edilmiş ölçütler ve çoklu veri kaynaklarına dayalı çağdaş performans sistemlerinden farklı bir profil ortaya koymuştur.

2000'li yıllarla birlikte eğitimde performans, yeterlik ve kalite güvencesi kavramlarının güçlenmesi, öğretmen performans değerlendirmesine ilişkin dil ve araçlarda da dönüşümü hızlandırmıştır. Sekizinci, Dokuzuncu ve Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planları'nda öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli teşvik eden kariyer ve performansa dayalı yeni bir yapının kurulması gerektiği açıkça vurgulanmış; eğitimde performans değerlendirme sisteminin oluşturulması ve hesap verebilirliğin artırılması uzun vadeli hedefler arasında yer almıştır (DPT, 2000, 2006; Kalkınma Bakanlığı, 2013). Bu politik çerçevenin somut yansımalarından biri 2002–2003 öğretim yılında 23 ilde 208 okulda pilot olarak uygulanan "Okulda Performans Yönetimi Modeli"dir. Söz konusu modelle okul düzeyinde performans göstergeleri belirlenerek öğretmenler ve yöneticiler için daha sistematik bir değerlendirme mekanizması kurulması amaçlanmıştır. Böylece klasik teftiş anlayışından performans odaklı yönetişim mantığına geçişin başlatılması hedeflenmiştir.

2011 yılında düzenlenen Ulusal Öğretmen Çalıştayı'nda, öğretmen kariyer gelişimi ve ödüllendirme süreçlerinde yalnızca tek yönlü ya da sınırlı ölçütlere dayalı değerlendirmelerin yetersiz kalacağı vurgulanmış; çoklu ölçütlere dayalı kapsamlı bir performans değerlendirme sisteminin gerekliliği dile getirilmiştir. Bu yaklaşım, öğretmen performansının sadece idari üst amirin kanaatine indirgenmemesi, bunun yerine farklı veri kaynaklarından beslenen daha bütüncül bir yapıda ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Onuncu Kalkınma Planı çerçevesinde hazırlanan Eğitim Sisteminin Kalitesinin Artırılmasına Yönelik Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda da eğitim süreçlerinde görev alan tüm personel için mesleki gelişim temelli performans kriterlerinin oluşturulmasının, bireysel gelişimin olduğu kadar kurumsal verimliliği de artıracağı özellikle belirtilmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Bu hedef doğrultusunda 2015 yılında yürürlüğe giren Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği ile öğretmenlerin başarı, verimlilik ve gayretlerinin her ders yılı sonunda görev yaptıkları eğitim kurumunun müdürü tarafından değerlendirilmesi zorunlu hâle getirilmiştir (Resmî Gazete, 2015). Böylece değerlendirme sürecinin bir idari formalite olmaktan çıkarılarak düzenli ve sürekli bir geri bildirim mekanizmasına dönüşmesi amaçlanmıştır. Ancak söz konusu sistem yalnızca bir kez uygulanabilmiş daha sonra analiz ve iyileştirme çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu gerekçesiyle askıya alınmıştır. Bu durum performans değerlendirme sistemlerinin uygulanabilirliği, kabul edilebilirliği ve sürdürülebilirliği konularındaki yapısal tartışmaları yeniden gündeme taşımıştır.

2017 yılında yayımlanan Öğretmen Strateji Belgesi'nde tüm öğretmenlerin dört yılda bir "Öğretmen Yeterlikleri" çerçevesinde yapılacak kapsamlı bir sınava tabi tutulması, bu sınav sonuçlarının ise öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesinde ve kariyer süreçlerinde kullanılmasının planlandığı ifade edilmiştir (Kara, 2019). Bu vurgu öğretmen performansının yeterlik temelli ölçütler ve belirli değerlendirme sınavları aracılığıyla izlenmesine yönelik politik iradeyi göstermektedir. Buna paralel olarak 2018 yılında çoklu kaynaklardan veri toplanmasına

dayanan yeni bir öğretmen performans değerlendirme yönetmelik taslağı kamuoyunun görüşüne sunulmuştur (YÖK, 2018). Taslakta okul müdürleri, zümre öğretmenleri, diğer öğretmenler, öğrenciler, veliler ve öğretmenin kendisi değerlendirme sürecine dâhil edilmekte; her paydaş kendi perspektifini yansıtan formu doldurmakta, bu formlardan elde edilen puanlar belirli ağırlıklarla birleştirilerek nihai performans puanı oluşturulmaktadır. Bu model, performans değerlendirmesini tek boyutlu ve yalnızca yöneticinin kanaatine dayalı olmaktan çıkararak daha geniş bir paydaş katılımı ve çoklu veri kaynağına açmayı hedeflemesi bakımından dikkat çekicidir.

Öte yandan Millî Eğitim Bakanlığı, 2018 yılı içinde yaptığı açıklamalarda puan temelli performans sisteminin gerekli teknik ve kurumsal altyapı sağlanmadan uygulanamayacağını, bu nedenle söz konusu taslağın Bakanlıkça hayata geçirilmeyeceğini belirtmiştir. Bu gelişme, öğretmen performans değerlendirmesi konusunda güçlü bir politika söylemi olmakla birlikte sahada uygulanabilir, kabul gören ve sürdürülebilir bir model oluşturmanın zorluklarını da görünür kılmıştır. Buna karşın, 2010'lu yıllar boyunca yürütülen tartışmalar ve hazırlanan politika belgeleri öğretmen performansının giderek daha çoklu, kapsayıcı ve mesleki gelişimi önceleyen bir çerçevede ele alınmak istendiğini göstermektedir.

2020'li yıllara gelindiğinde öğretmen niteliğini artırmaya yönelik yapısal reform arayışları hız kazanmış; politika belgelerinde öğretmen yeterliklerinin izlenmesi, güncellenmesi ve mesleki gelişimin sistematik hâle getirilmesi yönündeki vurgular belirginleşmiştir. Bu sürecin önemli kurumsal yansımalarından biri, 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurulan Millî Eğitim Akademisi'dir. Akademi, öğretmen yetiştirme süreçlerinin daha merkezi ve bütüncül bir yapı içinde yürütülmesini amaçlamakta; hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim faaliyetlerini düzenlemenin yanı sıra öğretmenlerin mesleki yeterliklerine dayalı gelişim programları tasarlamayı ve uygulamayı hedeflemektedir (MEB, 2024). Akademinin resmî görevleri arasında öğretmen, yönetici ve diğer personelin sahip olması gereken yeterlikleri

belirlemek ve güncellemek; mesleki gelişim ihtiyaçlarını tespit etmek; uygulamalı eğitim ve ölçme–değerlendirme faaliyetleri yürütmek yer almaktadır. Böylece performans değerlendirmesi ile mesleki gelişim arasında daha organik bir bağ kurma yönünde kurumsal bir zemin oluşturulmaktadır (MEB, 2024).

Aynı dönemde geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretmenlik mesleğini pedagojik, etik ve entelektüel boyutlarıyla yeniden tanımlamış; öğretmeni öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeten, iletişim ve rehberlik becerileri yüksek ve yaşam boyu öğrenmeyi önceleyen bir profesyonel olarak konumlandırmıştır (MEB, 2023). Bu modelde öğretmenin öğrenme süreçlerini tasarlayan ve yöneten bir aktör olarak görülmesi, performans değerlendirme sistemlerinin de bu geniş profesyonel profil ile uyumlu ölçütler üzerinden yapılandırılmasını gerektirmektedir.

Son olarak 14 Şubat 2022 tarihinde yürürlüğe giren 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenliği kariyer basamaklarına dayalı bir meslek olarak tanımlamış; öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen kademelerine geçişte mesleki gelişim etkinliklerine katılım ve belirli sınavlarda başarılı olma koşulunu getirmiştir (Resmî Gazete, 2022). Bu düzenleme, öğretmenlik mesleğinde gelişim temelli bir değerlendirme anlayışının yasal düzeyde kurumsallaşmasına yönelik önemli bir eşik olarak değerlendirilebilir. Kanun, kariyer basamaklarına geçişte ölçme ve değerlendirme süreçlerini merkeze alarak performans ve yeterlik kavramlarının öğretmenlik mesleğinin içsel dinamikleriyle bütünleştirilmesinin önünü açmaktadır.

Tüm bu tarihsel gelişmeler birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye'de öğretmen performans değerlendirme sisteminin klasik müfettiş merkezli denetim anlayışından; çoklu ölçütlere dayanan, paydaş katılımını önceleyen ve mesleki gelişimi desteklemeyi hedefleyen bir yapıya doğru evrilmekte olduğu görülmektedir. Ancak bu evrim henüz tamamlanmış değildir. Değerlendirme araçlarının teknik açıdan geçerli ve güvenilir olması, süreçlerin öğretmenler tarafından adil ve şeffaf algılanması ve elde edilen

verilerin gerçekten mesleki gelişimi besleyen mekanizmalarla ilişkilendirilmesi, bu tarihsel çizginin devamında yanıt bekleyen temel sorular olarak önemini korumaktadır.

Sonuç: Adil ve Gelişim Odaklı Öğretmen Performans Değerlendirmesine Doğru

Bu bölümde ortaya konan tartışmalar, öğretmen performans değerlendirmesinin çağdaş eğitim sistemlerinde vazgeçilemez fakat dikkatle tasarlanmadığında ciddi riskler barındıran bir politika aracı olduğunu göstermektedir. Öğretmen niteliği ile öğrenci başarısı, okul etkililiği ve sistem performansı arasındaki güçlü ilişki, öğretmenlik mesleğinin görünmez emek ve karmaşık yeterliklerini daha görünür, izlenebilir ve geliştirilebilir kılacak mekanizmalara duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Ancak bu ihtiyaç, performans değerlendirme sistemlerinin yalnızca teknik bir ölçme sorunu değil; aynı zamanda mesleki özerklik, güven, adalet ve mesleki öğrenme kültürüyle doğrudan ilişkili bir yönetişim meselesi olduğunu da açık biçimde ortaya koymaktadır.

Uluslararası örnekler, ülkelerin aynı temel soruya farklı ağırlıklarla yanıt verdiğini göstermektedir: Öğretmen performans değerlendirmesi öncelikle "öğretimi geliştirmek" için mi, yoksa "hesap verebilirliği ve seçme–eleme işlevini güçlendirmek" için mi tasarlanacaktır? Finlandiya, Kanada (Ontario), Avustralya ve Güney Kore gibi örneklerde mesleki gelişim, mentörlük ve okul temelli öğrenme toplulukları ile yakın bağ kuran, göreli olarak düşük riskli ve geliştirici sistemlerin öne çıktığı görülmektedir. Buna karşılık İngiltere, Singapur, Şili ve Amerika Birleşik Devletleri gibi bağlamlarda performans değerlendirmesi, belirli ölçüde ücret, kariyer basamakları ve yaptırımlarla ilişkilendirilen daha yüksek riskli modellerle iç içe geçmektedir. Bu çeşitlilik, tek bir "doğru model"den ziyade; hangi model benimsenirse benimsensin, sistemin meşruiyetini belirleyen temel ölçütün adalet ve şeffaflık olduğunu göstermektedir. Ölçütlerin açıklığı, rubriklerin psikometrik gücü, puanlayıcı eğitimlerinin niteliği ve elde edilen verilerin gerçekten

mesleki gelişime dönüşüp dönüşmediği, bu meşruiyetin ana belirleyicileridir.

Türkiye'de ise Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren öğretmen performansının ağırlıklı olarak müfettiş merkezli bir teftiş kültürü içerisinde ele alındığı; 2000'li yıllarla birlikte performans, yeterlik ve kalite güvencesi kavramlarının güçlenmesiyle çoklu ölçütlere dayalı ve mesleki gelişimi önceleyen bir çerçeveye doğru kademeli bir evrim yaşandığı görülmektedir. Kalkınma planları, strateji belgeleri, öğretmenlik meslek kanunu ve Millî Eğitim Akademisi gibi kurumsal girişimler; öğretmen performans değerlendirmesini daha sistematik, yeterlik temelli ve gelişim odaklı bir yapıya kavuşturma yönünde güçlü bir politika iradesine işaret etmektedir. Bununla birlikte uygulama deneyimleri, performans sistemlerinin sürdürülebilirliği, öğretmenler tarafından kabulü, kayırmacılık algıları ve veri–gelişim bağının zayıflığı gibi kritik noktalarda hâlâ çözülmesi gereken önemli yapısal sorunlara işaret etmektedir. Özellikle kişisel ilişkiler, sendikal ve ideolojik aidiyetler, cinsiyet ve akrabalık bağları gibi mesleki performans dışı faktörlerin okul içi kararlara yansıdığına dair bulgular, performans değerlendirme sistemlerinin adalet ve tarafsızlık ilkesine dayalı güvenilir bir zemin üzerinde inşa edilmesi gereğini daha da acil hâle getirmektedir.

Bu karşılaştırmalı perspektiften bakıldığında, Türkiye için "olması gereken" öğretmen performans değerlendirme anlayışı, yüksek riskli ve cezalandırıcı modellerle değil; mesleki gelişimi önceleyen, çoklu veri kaynağına dayalı, psikometrik açıdan güçlü ve hukuksal–etik çerçevesi net bir sistemle tanımlanmalıdır. Böyle bir sistemde değerlendirme ölçütleri, öğretmenlik mesleğinin güncel ulusal yeterlikleriyle ve alanın özgün gerekliliklerileyle uyumlu, açık ve anlaşılabilir olmalıdır. Kullanılan rubrikler teknik açıdan geçerli ve güvenilir olmanın ötesinde öğretmenlere somut gelişim yolları gösteren pedagojik araçlar olarak tasarlanmalı; puanlayıcılar sistematik ve sürekli eğitimlerle desteklenmelidir. Değerlendirme süreci mümkün olduğunca çoklu kaynaktan (yapılandırılmış gözlemler, portfolyolar, öz değerlendirme, sınırlı ve dikkatli

yorumlanan öğrenci/veli geri bildirimleri vb.) beslenmeli; fakat hiçbir veri türü tek başına belirleyici hâle getirilmemelidir. En önemlisi, elde edilen bulgular doğrudan bireyselleştirilmiş mesleki gelişim planları, mentörlük süreçleri ve okul temelli mesleki öğrenme topluluklarıyla ilişkilendirilmeli; kariyer ve ödüllendirme mekanizmaları ise bu gelişimsel çerçevenin üzerinde, adil ve şeffaf bir biçimde yapılandırılmalıdır.

Sonuç olarak öğretmen performans değerlendirmesi, iyi tasarlandığında öğretim kalitesini, öğrenci öğrenmesini ve mesleki kültürü güçlendirebilecek; kötü tasarlandığında ise güvensizlik, kaygı ve kayırmacılığı besleyebilecek güçlü bir araçtır. Türkiye'nin tarihsel birikimi ve uluslararası deneyimlerden çıkarılabilecek dersler birlikte değerlendirildiğinde, asıl ihtiyacın "daha fazla değerlendirme" değil; öğretmenlerin mesleki saygınlığını ve özerkliğini gözeten, teknik açıdan sağlam, etik açıdan meşru ve öğrenme odaklı bir değerlendirme kültürü inşa etmek olduğu söylenebilir. Adalet ve şeffaflığı merkeze alan, gelişimsel ve kanıta dayalı performans sistemleri hayata geçirildiği ölçüde, öğretmen performans değerlendirmesi eğitim sisteminin en kırılgan alanlarından biri olmaktan çıkıp sürdürülebilir kalite iyileştirmesinin temel bileşenlerinden birine dönüşebilecektir.

Kaynakça

Amrein-Beardsley, A., & Holloway, J. (2017). Value-added models for teacher evaluation and accountability: Common sense assumptions. *Educational Policy, 31*(5), 1–27.

Aspinall, M., & Blatchford, I. (2019). Induction, mentoring and early career teacher development in England. *Journal of Education for Teaching, 45*(3), 293–307.

Bernard, C. F. (2023). edTPA implications for teacher education policy and practice. *Education Policy Analysis Archives, 31*, Article 73.

Burn, K., & Mutton, T. (2015). A review of research-informed clinical practice in initial teacher education. *Oxford Review of Education, 41*(2), 217–233.

Campbell, C., & Fullan, M. (2019). Developing assessment-capable systems: Ontario's approach to teacher performance appraisal. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 31*(4), 405–428.

Campbell, C., Osmond-Johnson, P., Faubert, B., Zeichner, K., & Hobbs-Johnson, A. (2016). The state of educators' professional learning in Canada. *Canadian Journal of Education, 39*(2), 1–36.

Dinham, S., Ingvarson, L., & Kleinhenz, E. (2019). Teacher evaluation: The Australian experience. *Educational Research for Policy and Practice, 18*(1), 1–16.

Firestone, W. A., Martínez, M. C., & Polovsky, T. (2019). Teacher evaluation policy and practice: Evidence from Canadian provinces. *Educational Policy, 33*(1), 179–212.

Gitomer, D. H. (2023). The sizzle and fizzle of teacher evaluation in the United States and the selective use of research evidence. *Frontiers in Education, 8*, Article 1221569.

Goh, C. B., & Wong, J. (2014). Teacher leadership and career tracks in Singapore. *Educational Research for Policy and Practice, 13*(2), 135–149.

Hall, C., & Noyes, A. (2009). New regimes of truth: The impact of performative school self-evaluation systems on teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education, 25*(6), 850–856.

Izadi, R. (2024). *Teacher selection in Finland* (Doctoral dissertation). University of Helsinki.

Kang, D., & Hong, S. (2018). Teacher evaluation policy and teacher professionalism in South Korea. *Asia Pacific Journal of Education, 38*(3), 345–361.

Kim, E., & Cho, Y. (2014). Teacher preparation and employment in South Korea. *Journal of Education Policy, 29*(5), 659–680.

Kim, S., Kim, J., & Lee, Y. (2010). Teacher evaluation for professional development in Korea. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 22*(4), 321–338.

Lee, J. (2014). Teacher evaluation reforms and professional development in Korea. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 20*(5), 609–623.

Lingard, B., Sellar, S., & Lewis, S. (2017). Accountabilities in Australian schooling. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 38*(1), 1–15.

Lohwasser, K. (2024). Opportunities and constraints when teaching for the edTPA. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Advance online publication.

Manzi, J., González, R., & Sun, Y. (2011). Teacher evaluation in Chile: The Docentemás system. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 23*(4), 293–309.

Metsäpelto, R. L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., & Lappalainen, K. (2022). Multiple mini-interviews as a selection tool for initial teacher education admissions. *Teaching and Teacher Education, 113*, 103660.

Mockler, N. (2013). Teacher professional learning in a neoliberal age. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(6), 35–47.

Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. *Journal of Educational Change, 11*(3), 299–310.

Ng, P. T. (2013). Teacher professionalism and accountability in Singapore. *Educational Research for Policy and Practice, 12*(1), 25–39.

Park, J., & Sung, Y. (2013). Student surveys and teacher accountability in Korea. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 20*(4), 422–440.

Perryman, J., Ball, S. J., Braun, A., & Maguire, M. (2017). Translating policy: Governmentality and the reflective teacher. *Journal of Education Policy, 32*(6), 745–764.

Perryman, J., & Calvert, G. (2020). What motivates people to teach, and why do they leave? *British Educational Research Journal, 46*(4), 799–817.

Tan, C. (2018). Teacher evaluation and professional development in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education, 38*(3), 400–414.

Tarhan, H., Karaman, A. C., Kemppinen, L., & Aerila, J.-A. (2019). Understanding teacher evaluation in Finland: A professional development framework. *Australian Journal of Teacher Education, 44*(4).

Taut, S., & Sun, Y. (2014). The development and implementation of a national, standards-based teacher evaluation system in Chile. *Education Policy Analysis Archives, 22*(73), 1–28.

Taut, S., Santelices, M. V., & Manzi, J. (2016). Linking teacher evaluation to professional development: Evidence from Chile. *Teachers College Record, 118*(5), 1–36.

Toom, A., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education. *European Journal of Education, 45*(2), 331–344.

Van Cleef, V. (2022). Licensure tests as barriers to the profession. *Educational Measurement: Issues and Practice, 41*(4), 63–75.

Vilppu, H., Metsäpelto, R. L., Poikkeus, A.-M., & Heikkilä, M. (2024). Exploring the reliability and validity of multiple mini-interviews in teacher education admissions in Finland. *European Journal of Teacher Education*. Advance online publication.

BÖLÜM 7

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ BAĞLAMINDA COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE ARAŞTIRMA-İNCELEME YOLUYLA ÖĞRETİM STRATEJİSİ

1. Tevfik PALAZ[1]
2. Osman ÇEPNİ[2]

Giriş

Günümüzde bilim, teknoloji ve toplumsal yapıdaki hızlı değişim, bireylerin ve toplumların bu dönüşüme uyum sağlayabilmesini zorunlu kılmaktadır. Toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri ve çağın gerektirdiği yaşam koşullarına uyum sağlayabilmeleri, büyük ölçüde nitelikli bir eğitim sistemine bağlıdır. Bu nedenle birçok ülke, ekonomik ve toplumsal kalkınmanın anahtarı olarak eğitime önemli yatırımlar yapmaktadır. Eğitime yapılan her yatırım, aynı zamanda toplumun geleceğine yapılan bir yatırım niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda eğitimin ne olduğu ve hangi amaçlara hizmet ettiği sorusu önem kazanmaktadır. Klasik manada eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı

[1] Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimleri Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, Türkiye. tevfikpalaz@gazi.edu.tr, orcid id: 0000-0002-1631-531X.
[2] Prof. Dr., Karabük Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Karabük, Türkiye. ocepni@karabuk.edu.tr, orcid id: https://orcid.org/0000-0003-3978-8889.

yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişmeler meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1998). Unesco'ya (2024) göre ise eğitim; her bireyin potansiyelini gerçekleştirmesini sağlayan, kapsayıcı, hakkaniyetli ve yaşam boyu devam eden bir öğrenme sürecidir. Bu süreç sadece bilgi aktarımı değil; sürdürülebilir bir gelecek için gerekli olan değerleri, becerileri ve tutumları kazanma yolculuğudur.

Yaşam boyu devam eden eğitimin önemli bir bölümü, okul ortamında planlı ve programlı biçimde yürütülmektedir. Bu planlı sürece öğretim adı verilmektedir. Öğretim, öğrenmeyi sağlama ve öğrenme sürecine rehberlik etme etkinliği olarak tanımlanmaktadır (Erden ve Akman, 1998). Başaran'a (2007) göre öğretim, öğretmen tarafından hedeflenen davranışları öğrenciye kazandırmak için seçilmiş yaşantıları ve öğrenim görevlerini sunma sürecidir. Buraya kadar yapılan tanımlar dikkate alındığında öğretimin genellikle örgün eğitimin hedefleri (kazanımları) doğrultusunda, öğretmen eşliğinde, planlı, programlı, destekli ve kontrollü olarak okul, sınıf ve ders ortamlarında yapılan tüm etkinlikleri kapsadığı söylenebilir (Yeşilyurt, 2019). Eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi, okullarda gerçekleştirilen öğretimin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi ve kalıcı hâle gelmesi ise etkili bir öğretim sürecini zorunlu kılmaktadır.

Etkili bir öğretim sürecinin yapılandırılabilmesi için öğrenme-öğretme ortamlarının uygun biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu düzenleme sürecinde öğretmenler, çeşitli öğretim stratejilerinden yararlanmaktadır. Hedeflere ulaşmayı sağlayan yaklaşım ve tasarımların tümü öğretim stratejisi olarak adlandırılmaktadır. Öğretim stratejileri, öğretmenin dersin amaçlarını gerçekleştirebilmesi için hangi yol ve yöntemleri izleyeceğini belirleyen genel bir çerçeve sunar. Eğitim literatüründe yaygın olarak kabul edilen üç temel öğretim stratejisi bulunmaktadır. Bunlar sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim ve araştırma-

inceleme yoluyla öğretim stratejileridir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisinde bilgiler, öğretmen tarafından dikkatle düzenlenmiş ve sıralanmış biçimde öğrenciye sunulmaktadır. Bu stratejide öğretmen sürecin merkezinde yer almakta, öğrenci ise bilgiyi almaya hazır bir konumda bulunmaktadır (Fidan, 1996). Buluş yoluyla öğretim stratejisi ise Jerome Bruner tarafından 1960'lı yıllarda geliştirilmiş olup, öğrencinin kavram, ilke ve genellemelere kendi zihinsel çabasıyla ulaşmasını esas alan öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda bilgi, hazır biçimde verilmez; öğrencinin mevcut bilgi ve ipuçlarını kullanarak keşfetmesi beklenir. Bu nedenle buluş yoluyla öğretim, literatürde "buldurma yöntemi" ya da "keşfetme yoluyla öğrenme" olarak da adlandırılmaktadır (Erden ve Fidan, 1997).

Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi Nedir?

Bu yaklaşımın temel dayanak noktası, 20. yüzyılın başlarında John Dewey'in bilimsel düşünme sürecine ilişkin görüşleridir. Dewey, bilimsel düşünmenin temel basamaklarını ortaya koymuş; bu basamakların bilimsel yöntemin özünü oluşturduğunu vurgulamıştır. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi, bu bilimsel düşünme basamaklarının öğretim sürecine uyarlanmasına dayanmaktadır. Diğer bir ifade ile araştırma-inceleme yoluyla öğretimin temel amacı, öğrencilere problem çözme süreci içerisinde araştırma yapma becerisi kazandırmaktır. Bu süreçte öğrenciler yalnızca mevcut bir problemi çözmekle kalmaz, aynı zamanda gelecekte karşılaşabilecekleri yeni problemlere nasıl yaklaşmaları gerektiğini de öğrenirler. Öğrenciler, öğretmenin rehberliğinde problemi tanımlar, hipotezler geliştirir, gerekli verileri toplar ve bu verileri analiz ederek sonuca ulaşır (Tok, 2007). Böylece öğrenme süreci, öğrencinin aktif katılım gösterdiği ve düşünme becerilerini yoğun biçimde kullandığı bir yapıya dönüşür. Araştırma-inceleme yoluyla öğrenme-öğretme, bir sonuca ulaşmaktan çok araştırma sürecinin kendisini merkeze alan bir yaklaşımdır. Bu süreç,

öğrencilerde beceri hâline geldiğinde, bireyin kendi kendine öğrenme kapasitesi de gelişmektedir. Her ne kadar genellikle problem durumları üzerinden uygulanıyor olsa da bu yaklaşım farklı konu alanlarına ve içeriklere uyarlanabilen esnek bir yapıya sahiptir. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim, bilimsel yöntemleri günlük ders etkinlikleri gibi kısa zaman dilimlerine yayarak öğrencileri doğrudan bilimsel süreçlerin içine dâhil eder.

Bu strateji kapsamında problem çözme, örnek olay, rol oynama, dramatizasyon, yaratıcı drama, deney, gezi-gözlem, gösterip yaptırma, soru-cevap ve beyin fırtınası gibi birçok yöntem ve teknikten yararlanılabilir (Aydın ve Güngördü, 2015). Yöntem çeşitliliği, öğrencilerin araştırma sürecini etkin biçimde sürdürmelerine ve problemi farklı açılardan ele alabilmelerine olanak tanır. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim, öğrencinin öğretim sürecinde aktif rol aldığı, katılım ve etkileşimin ön planda olduğu bir yaklaşımdır. Dersin, öğrenciyi deneyime götüren bir etkinlik ya da materyalle başlatılması, öğrencinin akademik bilgi ve kavramsal anlayışını kendi yaşantıları yoluyla geliştirmesini sağlar (Ocak vd, 2007: 197). Bu yönüyle yaklaşım, ezbere dayalı öğrenmeden uzak; uygulamaya ve beceri kazanmaya dayalı bir öğretim anlayışı sunmaktadır. Bu stratejide asıl hedef, problemi çözmekten çok problem çözme sürecinin basamaklarını öğrenciye kazandırmaktır. Ürün kadar sürecin de önemli olduğu bu yaklaşımda, öğrencilerin problemin içeriğinden ziyade araştırma yöntemlerinin farkında olmaları ve bu yöntemleri bilinçli biçimde kullanmaları amaçlanır. Küçük yaşlardan itibaren uygulanması hâlinde, araştırma-inceleme yoluyla öğretimin öğrencilerin zihinsel becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği vurgulanmaktadır. Araştırma sürecinde öğrencilerin, ilk adım olarak verilerin ve gerçeklerin doğruluğunu kanıtlama gerekliliğini öğrenmeleri hedeflenir. Bu uygulamalar sayesinde öğrenciler bilimsel araştırma yöntemlerine alışmakta; elde ettikleri bu becerileri yaşamlarının farklı alanlarında karşılaştıkları problemlere de aktarabilmektedir. Bu doğrultuda

araştırma-inceleme yoluyla öğretim yaklaşımının temel hedefleri; öğrencilerin karşılaştıkları problemleri tanıyabilmeleri, çözüm için uygun bilgileri seçebilmeleri, bu bilgileri düzenleyerek hipotez kurabilmeleri ve ulaştıkları sonuçları değerlendirebilmeleridir. Böylece öğrenciler, bilimsel süreçleri kullanarak etkin ve kalıcı öğrenmenin yolunu keşfetmiş olurlar (Oban, 2011).

Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinde öğrenci, öğrenme sürecinin aktif bir öznesi olarak tanımlanmaktadır. Öğrenciler, hazır bilgiyi almak yerine bilgiyi araştırma yoluyla yapılandırmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı bu durumu şu şekilde vurgulamaktadır: "*Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol alması, bilgiyi yapılandırması ve öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi esastır*." Bu süreç, öğrencilerin neden-sonuç ilişkileri kurma, veri analiz etme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Araştırma-inceleme stratejisinde öğretmenin rolü, geleneksel öğretim anlayışından farklılaşmaktadır. Öğretmen, bilgiyi aktaran kişi olmaktan çok öğrenme sürecini planlayan, yönlendiren ve izleyen bir rehber konumundadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bu rolü şu şekilde tanımlamaktadır: "*Öğretmen, öğrenme sürecinde bilgiyi doğrudan aktaran değil; öğrencinin düşünmesini, sorgulamasını ve keşfetmesini destekleyen bir rehberdir*." (MEB, 2024). Coğrafya öğretmeninin araştırma-inceleme sürecindeki temel görevi; uygun problem durumlarını belirlemek, öğrencilerin araştırma sürecini yönlendirmek ve öğrenmenin hedeflenen kazanımlara ulaşmasını sağlamaktır.

Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretimin Olumlu ve Sınırlı Yönleri

Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin üstün ve sınırlı yönleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Yeşilyurt, 2019; Oban, 2011; Bilen, 2006; Erciyeş, 2008):

Olumlu Yönleri

- Öğrenciler bir problemi fark etme-tanımlama, çözüm seçenekleri üretme ve süreci planlı biçimde yönetme becerisi bu süreçte problem çözme ve araştırma adımlarını bilinçli olarak kullanmayı öğrenir.
- Öğrenme, hazır bilginin aktarımı yerine araştırma, gözlem ve deneyim yoluyla gerçekleştiği için kalıcılık artar; öğrenciler bilginin nasıl üretildiğini ve doğrulandığını doğrudan deneyimler.
- Soru sorma, hipotez kurma, veri toplama, analiz etme ve bulguları yorumlama gibi bilimsel süreç becerileri gelişir; neden–sonuç ilişkileri daha sağlıklı biçimde kurulur.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme, çok yönlü değerlendirme ve gerekçeli karar verme gibi üst düzey zihinsel becerileri güçlenir; karmaşık problemlere sistemli yaklaşma alışkanlığı kazanılır.
- Öğrenme sürecine aktif katılım arttıkça sorumluluk alma, öz-düzenleme ve bağımsız çalışma becerileri gelişir; öğrencilerin derse yönelik motivasyonu ve ilgisi yükselir.
- Tartışma, iş birliği ve paylaşım odaklı etkinlikler sayesinde iletişim becerileri, birlikte çalışma alışkanlığı ve farklı görüşlere saygı gelişir; öğrenciler düşüncelerini daha rahat ifade eder.
- Öğrenmenin sınıfla sınırlı kalmaması, okul dışı çevreyle ilişkilendirilmesi ve gerçek yaşam problemleri üzerinden yürütülmesi, bilginin işlevsel ve anlamlı hâle gelmesini sağlar.
- Öğretmen açısından bakıldığında, araştırma-inceleme yoluyla öğretim; süreci daha planlı yürütme, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını daha yakından tanıma ve rehberlik rolünü etkin biçimde kullanma imkânı sunar.

Sınırlılıkları

- Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi, her konu alanı ve her öğrenme çıktısı için aynı düzeyde uygun olmayabilir; özellikle soyut ve kapsamı geniş içeriklerde bilişsel yük artabilir.
- Stratejinin etkililiği büyük ölçüde öğretmenin rehberlik, süreç yönetimi ve yönlendirici soru sorma becerilerine bağlıdır; bu durum kalabalık sınıflarda ve farklı hazır bulunuşluk düzeylerinde uygulamayı zorlaştırabilir.
- Öğrencilerin araştırma sürecinin mantığını yeterince kavrayamamış olmaları, özellikle başlangıç aşamasında yönelim, zaman yönetimi ve süreci sahiplenme sorunlarına yol açabilir.
- Araştırma-inceleme yaklaşımı, sunuş ve buluş stratejilerine kıyasla daha fazla zaman ve ayrıntılı planlama gerektirdiğinden, yoğun ders programlarında uygulanması güçleşebilir.
- Bazı uygulamalar ek araç, materyal ve veri kaynaklarına ihtiyaç duyabilir; bu durum okulun fiziksel olanakları, maliyet ve erişim açısından sınırlılıklar yaratabilir.
- Okul dışı öğrenme ortamlarını içeren çalışmalarda izin, ulaşım ve güvenlik gibi lojistik sorunlar ortaya çıkabilir; bu da uygulama sıklığını sınırlayabilir.
- Öğrencilerin araştırma sürecinden çok öğretmenin beklediği sonuca odaklanması, araştırmanın doğallığını zedeleyerek öğrenme sürecini yüzeyselleştirebilir.

Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretimin Aşamaları

Araştırma-inceleme yoluyla öğretim, John Dewey'in bilimsel düşünme anlayışına dayalı olarak öğrenme sürecinin yapılandırılmasını esas alır. Bu yaklaşımda öğrenme, öğrencinin bir problem durumuyla karşılaşmasıyla başlar ve bilimsel yöntemin

temel basamakları izlenerek ilerler. Süreç; problemi fark etme, tanımlama, hipotez geliştirme, veri toplama ve analiz etme ile sonuçların değerlendirilmesi aşamalarından oluşur. Temel amaç, öğrencilerin bilgiyi hazır olarak almaları değil, araştırarak üretmeleri ve sorgulamalarını sağlamaktır. Araştırma-İnceleme yoluyla öğretimin aşamaları aşağıda verilmiştir (Oban, 2011; Ocak vd., 2007: 193; Özdamar vd., 1999):

1. Problem Durumunun Fark Edilmesi: Süreç, öğrencilerin gerçek yaşamla ilişkili bir problem durumuyla karşılaşmalarıyla başlar. Öğretmen, öğretim programına uygun olarak öğrencilerin ilgisini çekecek ve araştırma isteği uyandıracak problemler belirler. Seçilen problem güncel, merak uyandırıcı ve araştırılabilir nitelikte olmalıdır. Öğrenciler, öğretmenin yönlendirmesiyle problemi anlamaya çalışır ve araştırmaya hazır hâle gelir.

2. Problemin Tanımlanması ve Sınırlandırılması: Bu aşamada problem açık ve net bir biçimde ifade edilir. Problemin doğru tanımlanması, çözüm sürecinin sağlıklı ilerlemesi açısından önemlidir. Öğretmen, yönlendirici sorular ve ipuçlarıyla öğrencilerin problemi kendi ifadeleriyle sınırlandırmasına yardımcı olur; ancak doğrudan çözüm sunmaz.

3. Hipotezlerin Geliştirilmesi: Tanımlanan probleme yönelik geçici açıklamalar geliştirilir. Bu açıklamalar hipotez olarak ifade edilir ve sınıf ortamında tartışılır. Bu süreç, öğrencilerin değişkenleri ayırt etmelerini, neden-sonuç ilişkileri kurmalarını ve düşüncelerini temellendirmelerini sağlar. Öğretmen, gerektiğinde süreci yönlendirerek araştırmanın odağını korur.

4. Veri Toplama ve Araştırmanın Yürütülmesi: Hipotezlerin test edilebilmesi için kullanılacak yöntemler, kaynaklar ve öğrenme ortamları belirlenir. Öğrenciler literatür taraması, gözlem, anket

veya arazi çalışması gibi yöntemlerle veri toplar. Öğretmen süreci izler ve rehberlik eder. Amaç, öğrencilerin geçerli ve güvenilir veriler elde etmesidir.

5. Verilerin Analizi ve Hipotezlerin Değerlendirilmesi: Toplanan veriler analiz edilir ve elde edilen bulgular sınıf ortamında paylaşılır. Bulgular, geliştirilen hipotezlerle karşılaştırılır; desteklenmeyen hipotezler elenir, geçerli olanlar değerlendirilir. Bu aşama, eleştirel düşünme ve bilimsel yorum becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.

6. Sonuçlara Ulaşma ve Raporlaştırma: Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar sistemli bir biçimde raporlaştırılır. Rapor, araştırmanın amacı, yöntemi ve bulgularını içerecek şekilde düzenlenir. Böylece çalışma belgelenir ve sonraki araştırmalar için kaynak niteliği kazanır. Gerekli durumlarda problem yeniden ele alınarak süreç tekrar edilebilir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı

Eğitim sistemleri, toplumsal, ekonomik ve çevresel dönüşümlerin hız kazandığı günümüz dünyasında yalnızca bilgi aktarımına odaklanan yapılar olmaktan uzaklaşmaktadır. Küreselleşme, dijitalleşme, çevre krizleri ve artan toplumsal eşitsizlikler, bireylerin yalnızca akademik bilgiye sahip olmalarını değil; karmaşık olguları anlamlandırabilmelerini, belirsizliklerle baş edebilmelerini ve sorumlu vatandaşlar olarak hareket edebilmelerini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda öğretim programları, içerik yoğunluğundan ziyade öğrenme anlayışı, beceri gelişimi ve değer temelli yönelimler üzerinden yeniden ele alınmaktadır (OECD, 2018). Öğrenmenin aktarılabilir, kalıcı ve işlevsel hâle gelmesi, öğrencilerin farklı bağlamlarda bilgi ve becerilerini kullanabilme kapasiteleriyle doğrudan ilişkilendirilmektedir (Pellegrino & Hilton, 2012). Bu gelişmeler, eğitim programlarında bilgi merkezli

yaklaşımlardan uzaklaşarak beceri, değer ve bütüncül gelişimi merkeze alan bir müfredat anlayışının giderek güçlendiğini göstermektedir. Bu eğilim**,** çağdaş müfredat reformlarında disiplin temelli bilgi aktarımının ötesine geçen bütüncül yaklaşımların benimsenmesini beraberinde getirmiştir. Öğrencilerin problem çözme, ilişkilendirme ve sorumlu karar verme gibi üst düzey yeterlikleri geliştirmeleri, güncel eğitim anlayışının merkezinde yer almaktadır (OECD, 2018; Pellegrino & Hilton, 2012). Bu doğrultuda öğrenme, yalnızca bireysel bir bilişsel süreç olarak değil; aynı zamanda sosyal, duygusal ve etik boyutları olan çok katmanlı bir gelişim süreci olarak ele alınmaktadır. Bu çok katmanlı öğrenme anlayışı, öğrencilerin bilgiyi bağlam içinde anlamlandırmalarını ve gerçek yaşamla ilişkilendirmelerini gerektiren disiplinlerde daha görünür hâle gelmektedir.

Coğrafya eğitimi, insan-çevre etkileşimi, mekânsal ilişkiler ve güncel toplumsal sorunlarla kurduğu güçlü bağ nedeniyle bu dönüşümün görünür olduğu disiplin alanlarından biridir. Coğrafya dersi kapsamında öğrencilerin yerel ve küresel ölçekte yaşanan süreçleri anlamlandırmaları, farklı ölçekler arasında bağlantı kurmaları ve güncel sorunları çok boyutlu biçimde değerlendirebilmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda mekânsal düşünme, coğrafya eğitiminin temel bileşenlerinden biri olarak ele alınmakta ve öğrencilerin mekânsal örüntüleri tanıma, ilişkileri analiz etme ve coğrafi süreçler arasında çıkarım yapma becerilerini desteklemektedir (Jo & Bednarz, 2009; Elbay, 2020). Bu yönüyle coğrafya öğretim programları, disipline özgü bilgi alanının yanı sıra mekânsal yeterlik, çevresel bilinç ve sürdürülebilirlik odaklı değer boyutlarını da destekleyen pedagojik çerçeveler olarak ele alınmaktadır (Miao, 2022). Bu çerçevede, coğrafya eğitiminin uluslararası düzeyde öne çıkan bu yönelimlerinin, ulusal öğretim programlarında nasıl karşılık bulduğu ve hangi kuramsal temeller üzerine inşa edildiği önem kazanmaktadır. Küresel eğilimlerle

uyumlu biçimde geliştirilen müfredat reformları, ülkelerin kendi toplumsal, kültürel ve eğitsel öncelikleri doğrultusunda yeniden yorumlanmaktadır. Bu bağlamda, söz konusu küresel yönelimlerin Türkiye'deki öğretim programlarına nasıl yansıdığı ve hangi kavramsal çerçevelerle yeniden yapılandırıldığı ayrı bir önem taşımaktadır.

Türkiye'de öğretim programlarının yenilenmesi süreci de bu küresel yönelimlerle paralel bir doğrultuda ilerlemekte; beceri, değer ve bütüncül gelişim vurgusu giderek daha görünür hâle gelmektedir. Bu çerçevede geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), öğretim programlarını yalnızca ders içeriklerinin düzenlenmesi olarak değil, öğrenci profili, öğrenme anlayışı ve değer temelli bir eğitim felsefesi etrafında yapılandırılmış bütüncül bir sistem olarak ele almaktadır. Model; Erdem-Değer-Eylem ve Beceri Çerçevesi'ni merkeze alarak öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve etik gelişimlerini birlikte desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle TYMM, bilginin aktarımına dayalı geleneksel müfredat anlayışının ötesine geçerek öğrenme süreçlerini çok boyutlu bir gelişim perspektifi içinde yeniden tanımlamaktadır (MEB, 2025). TYMM'nin etik ve pedagojik temelini oluşturan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, değer eğitimini statik bir içerik alanı olarak değil, öğrenme sürecine yayılmış dinamik bir yapı olarak konumlandırmaktadır. Bu çerçevede erdemler bireysel gelişimin başlangıç noktasını oluştururken, değerler bu gelişimin toplumsal karşılığını, eylemler ise öğrenilenlerin davranışa dönüşmesini temsil etmektedir. Söz konusu yaklaşım, ayrı bir ders alanı olarak yapılandırılmak yerine müfredatın tüm bileşenlerine ve okul yaşamının bütününe entegre edilerek programın yatay bir unsuru hâline getirilmiştir (Kadırhan ve Şat, 2025) Modelin bir diğer temel bileşeni olan Beceri Çerçevesi, öğrencilerin geliştirmesi öngörülen becerileri disipline özgü, disiplinlerarası ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri olarak sınıflandırmaktadır. Bu yapı, öğrencilerin

yalnızca bilgiye sahip olmalarını değil, bilgiyi anlamlandırma, ilişkilendirme ve farklı bağlamlarda kullanabilme yeterliklerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Dijital, finansal ve medya okuryazarlığı gibi program içi bileşenler ile sürdürülebilirlik ve çevre bilinci gibi ortak temaların tüm derslere yatay biçimde entegre edilmesi, TYMM'nin çağdaş ve bütünleşik eğitim anlayışını somutlaştırmaktadır (MEB, 2025).

2024 Coğrafya Dersi Öğretim Programı (CDÖP), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) öngördüğü bütüncül çerçeve doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bu programda öğrenme çıktıları; öğrencilerin eğitim süreci sonunda edinmeleri beklenen bilgi, beceri, tutum ve yetkinliklerin bütünleşik bir yansıması olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu çıktılar, alan becerileri ve kavramsal beceriler odağında ünite içerikleriyle ilişkilendirilmiştir (Kırkeser ve Şanlı, 2024). Bu yaklaşım, öğrenme çıktılarının öğretim etkinlikleri ve sınıf içi uygulamalarla tutarlı bir şekilde bütünleştirilmesini esas alan 'çıktı temelli program tasarımı' anlayışıyla (Biggs, 1996; OECD, 2018) paralellik göstermektedir. Bu doğrultuda, öğrenme çıktılarının bilgi boyutunda nasıl yapılandırıldığı ve hangi kavramsal çerçeve aracılığıyla öğretim sürecine taşındığı önem kazanmaktadır.

İçerik çerçevesi, öğrenme çıktılarının beceri temelli bir yapıya kavuşturulmasında kuramsal bir rehber işlevi üstlenmektedir. Bu çerçeve, disipline özgü anahtar kavramları, temel ilkeleri ve genellemeleri bir araya getirerek öğretim sürecinin bilgi boyutunu sistematik bir bütünlük içinde sunmaktadır. Kavramsal beceriler ise, gözlemlenebilir temel becerilerin ötesinde, soyut düşünmeyi ve karmaşık süreçleri eyleme dönüştürmeyi mümkün kılan üst düzey zihinsel süreçlerin ürünü olarak ele alınmaktadır (Şanlı, 2024). Bu yaklaşım, bilginin öğretim sürecinde amaç olmaktan çıkarılarak beceri gelişimini destekleyen bir araç hâline gelmesini sağlamaktadır. Bu yapı, öğrenme çıktılarının yalnızca disiplin içi

kavramlarla sınırlı kalmayıp, farklı bilgi alanlarıyla ilişkilendirilerek genişletilmesini de gerekli kılmaktadır.

CDÖP'nin önemli bileşenlerinden biri olan disiplinlerarası yaklaşım, coğrafi bilgi ve becerilerin diğer alanlarla ilişkilendirilmesini teşvik etmektedir. Bu yaklaşım, kazanımların katı sınırlarla tanımlanması yerine esnek bir yapı içinde ele alınmasını öngörmekte; öğretmenlerden, ünite içeriğiyle uyumlu disiplinler arası ilişkileri tasarlayarak sınıf içi uygulamalara dahil etmeleri beklenmektedir (Kadırhan ve Şat, 2025). Bu esneklik, coğrafya öğretiminin yalnızca disiplin içi kazanımlarla sınırlı kalmayıp, öğrencilerin karmaşık toplumsal ve çevresel süreçleri bütüncül biçimde anlamlandırmalarına olanak tanımaktadır.

Son olarak CDÖP, coğrafya dersini yalnızca akademik bilgi aktarımına dayalı bir alan olarak değil; göç, çevre krizleri, küreselleşme ve sürdürülebilirlik gibi karmaşık süreçlerin anlamlandırılmasını sağlayan bir öğrenme alanı olarak konumlandırmaktadır. Bu yönüyle program, öğrencilerin hem Türkiye bağlamında hem de küresel ölçekte coğrafi farkındalık geliştirmelerini destekleyen değer ve beceri temelli bir pedagojik anlayışı yansıtmaktadır (MEB, 2024).

Bu bütüncül yapı içinde CDÖP, coğrafya öğretimini yalnızca içerik aktarımına dayalı bir ders olmaktan çıkararak, öğrencilerin mekânsal düşünme, çok boyutlu analiz ve sorumlu yurttaşlık becerilerini birlikte geliştirmeyi hedefleyen bir öğrenme alanı olarak yeniden tanımlamaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Coğrafya Öğretiminde Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi

Coğrafya, insan-mekân-çevre etkileşimini çok boyutlu biçimde ele alan bir disiplin olarak, araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisiyle doğal bir uyum göstermektedir. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin önemi, coğrafya öğretim

programında yer alan konuların büyük ölçüde problem temelli ve gerçek yaşamla ilişkili olmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin programda yer alan iç göç ve yerleşme konusu, öğrencilerin yaşadıkları çevrede doğrudan gözlemleyebilecekleri bir toplumsal olgudur. Bu konu araştırma-inceleme yaklaşımıyla ele alındığında öğrencilerden, kendi yerleşim yerlerindeki göç hareketlerini incelemeleri, göç nedenlerini sınıflandırmaları ve bu sürecin yerleşme düzeni üzerindeki etkilerini analiz etmeleri istenebilir. Böyle bir uygulama, öğrencilerin yalnızca kavramsal bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda veriye dayalı düşünme ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerini geliştirmelerini sağlar. Benzer şekilde çevre sorunları ünitesi, araştırma-inceleme stratejisinin uygulanabilirliği açısından güçlü örnekler sunmaktadır. Öğrenciler, yaşadıkları çevredeki hava, su veya toprak kirliliği gibi sorunları problem durumu olarak ele alabilir; bu sorunların nedenlerini araştırabilir ve çözüm önerileri geliştirebilir. Bu süreçte yapılan gözlem, veri toplama ve analiz çalışmaları, öğrencilerin çevresel farkındalık kazanmalarını sağlarken, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hedeflediği sorumluluk bilinci ve toplumsal duyarlılık kazanımlarını da desteklemektedir.

Araştırma-inceleme stratejisinde öğrenciler, hazır bilgiyi almak yerine problemi tanımlamakta, hipotez geliştirmekte ve bu hipotezleri test etmektedir. Örneğin iklim değişikliği konusu ele alındığında, öğrencilerden uzun yıllara ait sıcaklık ve yağış verilerini incelemeleri, grafikler oluşturmaları ve elde ettikleri bulguları yorumlamaları istenebilir. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin bilimsel veriyle çalışma becerilerini geliştirirken, soyut kavramların somutlaştırılmasına da katkı sağlamaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğrenmeyi yaşamla ilişkilendiren yaklaşımı, araştırma-inceleme stratejisinin uygulanabilirliğini artıran önemli bir unsurdur. Coğrafya dersleri, sınıf içi etkinliklerin yanı sıra arazi çalışmaları, gözlem ve saha

incelemeleriyle desteklenebilmektedir. Örneğin doğal afetler konusu kapsamında öğrenciler, yaşadıkları bölgede görülen deprem, sel veya heyelan risklerini araştırabilir; bu risklerin yerleşme üzerindeki etkilerini inceleyebilir. Bu tür çalışmalar, öğrencilerin coğrafi bilgiyi soyut bir içerik olarak değil, yaşamsal bir bilgi alanı olarak algılamalarını sağlar.

Bununla birlikte araştırma-inceleme stratejisinin etkili biçimde uygulanabilmesi, öğretmenin rehberlik rolünü bilinçli ve planlı bir şekilde üstlenmesine bağlıdır. Öğretmenin, problem durumlarını öğrencilerin yaş düzeyine ve hazır bulunuşluklarına uygun biçimde seçmesi; süreci yapılandırması ve öğrencilerin araştırma yolundan sapmasını önlemesi gerekmektedir. Ancak bu durum, stratejinin uygulanabilirliğini sınırlayan bir engel değil; öğretmenin mesleki yeterliklerini geliştirmesini teşvik eden bir boyut olarak değerlendirilmelidir.

Sonuç olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında coğrafya öğretiminde araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi; dersin içerik yapısı, yaşamla ilişkili doğası ve problem temelli karakteri sayesinde yüksek düzeyde uygulanabilirlik göstermektedir. İç göç, çevre sorunları, iklim değişikliği ve doğal afetler gibi programda yer alan konular, bu strateji aracılığıyla ele alındığında öğrencilerin bilimsel düşünme, eleştirel sorgulama ve çözüm üretme becerilerini geliştirmektedir. Bu yönüyle araştırma-inceleme yoluyla öğretim, Yeni Maarif Modeli'nin coğrafya öğretiminde öngördüğü pedagojik dönüşümün somut ve etkili bir uygulama alanı olarak değerlendirilebilir.

Ders Planı Örnekleri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında, coğrafya öğretiminde araştırma-inceleme temelli öğretim stratejisinin kuramsal çerçevesi ve pedagojik ilkeleri doğrultusunda yapılandırılmış örnek ders planları aşağıda ayrıntılı biçimde

sunulmaktadır. Bu ders planları, modelin öngördüğü öğrenci merkezli, sorgulayıcı ve gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş öğrenme anlayışını coğrafya dersi özelinde somutlaştırmayı amaçlamaktadır.

Ders Planı Örneği 1

Başlık	**İçerik**
Ders	Coğrafya
Sınıf Düzeyi	10
Tema	Doğal Sistemler - İnsan ve Çevre
Konu	Çevre Sorunları ve İnsan Etkisi
Öğretim Stratejisi	Araştırma - İnceleme Yoluyla Öğretim
Yöntem	Problem Çözme
Süre	3 Ders Saati (120 Dakika)
Uygulama Alanı	Sınıf + Okul Çevresi + Yerel Örnekler
Temel Amaç	Öğrencilerin çevre sorunlarını bilimsel yöntemle analiz etmeleri ve çözüm geliştirmeleri
Araştırma-İnceleme Sürecinin Genel Akışı	• Problem durumu ile karşılaşma • Problemi tanımlama • Hipotez geliştirme • Veri toplama • Analiz ve test • Sonuçlandırma • Gerçek yaşama transfer

1. Ders Saati

Dikkat Çekme (10 Dakika)

Öğretmen Etkinliği

Öğretmen sınıfa, son yıllardan seçilmiş kısa ve çarpıcı çevre haber başlıklarını yansıtır (yorum yapmaz):

- "Türkiye'nin birçok kentinde baraj doluluk oranları %30'un altına düştü"
- "Marmara Denizi'nde yeniden müsilaj riski"
- "Akdeniz'de yaz ayları 40 °C'nin üzerine çıktı"
- "Plastik atıklar artık yağmur suyunda bile tespit ediliyor"

Öğrenci Etkinliği

- Öğrencilerden en kaygı verici buldukları çevre sorununu seçmeleri istenir.
- Seçim nedenlerini tek cümleyle yazarlar.

Amaç: Çevre sorunlarını soyut kavram olmaktan çıkarıp **günlük yaşamla ilişkilendirmek**.

Senaryo Temelli Problem (15 dakika)

Senaryo

Bir kıyı kentinde yaz aylarında su kesintileri yaşanmaktadır. Aynı dönemde turizm yoğunluğu artmakta, tarımsal sulama devam etmektedir. Deniz kirliliği

balıkçılığı olumsuz etkilemiş, yaz sıcaklıkları kentte yaşamı zorlaştırmıştır. Belediye, "önce ekonomi mi çevre mi?" sorusu etrafında karar almak zorunda kalmıştır.

Öğretmen Soruları

- Bu senaryoda **kaç farklı çevre sorunu** vardır?
- Sorunlar birbirinden bağımsız mı?
- İnsan faaliyetleri bu sürecin neresindedir?

Öğrenci Etkinliği

- Gruplar sorunları sınıflandırır:
    - Su sorunu
    - İklim kaynaklı sorun
    - Kirlilik
    - İnsan baskısı

Problemin Bilimsel Tanımlanması (15 dakika)

Öğretmen Rehberliği

- "Sorun" ile "neden" arasındaki fark vurgulanır.
- Öğrencilerden **geniş ama araştırılabilir** bir problem cümlesi üretmeleri istenir.

Sınıfça Oluşturulan Problem Cümlesi

"İnsan faaliyetleri güncel çevre sorunlarını nasıl ortaya çıkarmakta ve bu sorunlar yaşamı hangi boyutlarda etkilemektedir?"

2. Ders Saati (40 Dk) Hipotez - Güncel Veri - Araştırma Etkinlikleri

Çevre Sorunlarına Yönelik Hipotezler (15 dakika)

Hipotez Kalıpları

- *Eğer ... artarsa, ... çevre sorunu şiddetlenir.*
- *Eğer ... önlem alınmazsa, ... ekosistem zarar görür.*

Örnek Hipotezler

- Eğer fosil yakıt kullanımı artarsa, hava kirliliği ve sıcaklık artar.
- Eğer plastik tüketimi kontrol edilmezse, deniz ekosistemleri zarar görür.
- Eğer su kaynakları plansız kullanılırsa, su stresi artar.

Beceri: Neden-sonuç, kestirim, bilimsel varsayım

Araştırma Grupları (5 Dakika)

Grup 1: İklim Değişikliği (Sıcaklık-Kuraklık odaklı)
Grup 2: Su Kıtlığı (Barajlar-Tarım)
Grup 3: Deniz Kirliliği (Plastik-müsilaj)
Grup 4: Hava Kirliliği (Trafik-sanayi)

Veri toplama (20 Dakika)

Etkinlik 1 - Veri Okuma

- Öğrencilere basitleştirilmiş grafikler verilir.
- "Bu grafik bize ne söylüyor?" sorusu sorulur.

Etkinlik 2 - Yerel Gözlem

- "Yaşadığınız çevrede bu sorunun izleri var mı?"
- Fotoğraf, gözlem, kısa notlar

Etkinlik 3 - Neden Zinciri
Örnek: Fosil yakıt → Hava kirliliği → Sağlık sorunları → Yaşam kalitesi düşüşü

3. Ders Saati (40 dk) Analiz - Etkileşimli Tartışma - Çözüm Üretme

Hipotez Testi ve Analiz (15 dakika)
Öğretmen: "Bu sonuç değiştirilebilir mi?" sorusu yöneltir.
Etkileşimli Tartışma (Rol Oynama) (15 Dakika)
Roller

- Belediye başkanı
- Çevreci
- Sanayici
- Vatandaş

Tartışma Cümlesi: "Çevre mi ekonomi mi?"
Amaç: Farklı bakış açılarını anlamak, etik ve değer boyutunu geliştirmek.
Çözüm Atölyesi (10 dakika)
Görev

- Her grup tek çevre sorunu için:
- Bireysel çözüm
- Yerel çözüm
- Ulusal çözüm önerir

Örnek

- Atık ayrıştırma
- Yenilenebilir enerji
- Su tasarrufu politikaları

Değerlendirme (Süreç + Ürün)

- Hipotez kurma becerisi
- Veri kullanımı
- Tartışmaya katkı
- Çözüm önerisinin uygulanabilirliği

Ders Planı Örneği 2

Başlık	**İçerik**
Ders	Coğrafya
Sınıf Düzeyi	10
Tema	Beşeri Sistemler
Konu	Göçler
Öğretim Stratejisi	Araştırma - İnceleme Yoluyla Öğretim
Yöntem	Problem Çözme
Süre	3 Ders Saati (120 Dakika)
Uygulama Alanı	Sınıf + Okul Çevresi + Yerel Örnekler
Temel Amaç	Öğrencilerin yaşadıkları çevrede gözlemleyebilecekleri nüfus hareketlerinden hareketle,

	göç-yerleşme ilişkisini bilimsel düşünme süreci içinde analiz etmelerini amaçlamaktadır.
Araştırma-İnceleme Sürecinin Genel Akışı	• Problem durumu ile karşılaşma • Problemi tanımlama • Hipotez geliştirme • Veri toplama • Analiz ve test • Sonuçlandırma • Gerçek yaşama transfer

1. Ders Saati

Dikkat Çekme (10 Dakika)

Öğretmen Etkinliği

Tahtaya şu cümle yazılır: *"Son 20 yılda Türkiye'de bazı şehirler büyürken bazıları neden küçülmektedir?"*

Ardından öğretmen şu kısa bilgileri verir: Büyükşehirlerde konut ve trafik sorunları artmaktadır. Bazı kırsal yerleşmelerde okul ve sağlık hizmetleri kapanmaktadır

Öğrenci Etkinliği:

Öğrencilerden bireysel olarak **ilk akıllarına gelen nedenleri** defterlerine yazmaları istenir. Yazılanlar sınıfla paylaşılır, **doğru-yanlış ayrımı yapılmaz**.

Amaç:

Öğrencinin gündelik bilgisi ile bilimsel sürecin başlangıcını birleştirmek.

Senaryo Temelli Problem (15 dakika)

Senaryo

Ahmet'in ailesi yıllardır küçük bir kasabada yaşamaktadır. Kasabada tarımsal üretim azalmış, gençler iş bulmakta zorlanmaktadır. Ahmet'in iki kuzeni büyük şehre göç etmiş ve geri dönmeyi düşünmemektedir. Aynı zamanda büyük şehirlerde konut fiyatları artmakta ve işsizlik yaygınlaşmaktadır."

Öğretmen Soruları (doğrudan cevaplanmaz):

- Sizce Ahmet'in ailesi neden göç etmeyi düşünmektedir?
- Bu karar sadece aileyi mi etkiler?

Öğrenci Etkinliği:

- Öğrenciler küçük gruplar hâlinde senaryodaki **problemi** tartışır.
- Ortaya çıkan fikirler tahtaya anahtar kelimeler hâlinde yazılır.

Problemin Bilimsel Tanımlanması (15 dakika)

Öğretmen Rehberliği

Öğrencilere şu yönlendirici sorular sorulur:

- Asıl sorun nedir?
- Bu sorun kimleri etkiliyor?
- Bu sorun yalnızca bireysel midir?

Öğrenci Ürünü (Beklenen):

Sınıfça ulaşılan ortak problem ifadesi:

"İç göç, yerleşmelerin sosyal ve mekânsal yapısını nasıl değiştirmektedir?"

Pedagojik Not:
Bu aşamada problem öğretmen tarafından verilmez, öğrenci tarafından inşa edilir.

2. Ders Saati (40 Dk) Hipotez - Araştırma- Veri toplama

Hipotezler (10 dakika)

Hipotez Kalıpları

Öğrencilerden hipotezlerini şu kalıpla yazmaları istenir:

- "Eğer … artarsa / azalırsa, … göç eder."

Örnek Öğrenci Hipotezleri:

- Eğer kırsal alanlarda iş olanakları azalırsa, büyük şehirlere göç artar.
- Eğer eğitim ve sağlık hizmetleri gelişirse, göç verme hızı azalır.
- Eğer sanayi yatırımları belirli şehirlerde yoğunlaşırsa, bu şehirler daha fazla göç alır.

Amaç: Tahmin değil, **test edilebilir varsayım** üretmek.

Araştırma Grupları (20 Dakika)

Grup 1: Göç hangi bölgelere yoğunlaşmaktadır? (Mekânsal dağılış)
Grup 2: İş, gelir ve üretim göçü nasıl etkiler? (Ekonomik nedenler)
Grup 3: Göç, kent ve kırsal yaşamı nasıl değiştirir? (Sosyal sonuçlar)
Grup 4: Göç dengelenebilir mi? (Göçü azaltmaya yönelik çözüm önerileri geliştirmek)

Kullanılabilecek Veri Kaynakları

- Türkiye göç haritaları
- Basitleştirilmiş TÜİK nüfus tabloları
- Yerel haber başlıkları
- Öğrencilerin aile ve çevre gözlemleri
- Ders kitabındaki örnek grafikler

Öğrenci Etkinlikleri

- Verileri not alarak, işaretleyerek ve sınıflandırarak incelerler.
- "Bu veri hangi hipotezi destekliyor?" sorusuna odaklanırlar.
- Gereksiz bilgileri ayıklamayı öğrenirler.

Öğretmenin Rehberliği

- **"**Bu veri gerçekten göçle ilgili mi?"
- "Bu bilgi genellenebilir mi?"
- "Bu verinin kaynağı güvenilir mi?"

Ön Bulguların Paylaşılması (10 Dakika)

- Gruplar elde ettikleri ilk sonuçları sınıfa sunar
- Ortak noktalar ve farklılıklar işaretlenir

3. Ders Saati (40 dk) Analiz - Etkileşimli Tartışma - Sonuçlandırma- Transfer

Hipotez Testi ve Analiz (15 dakika)

Öğrenci Etkinliği

- Gruplar elde ettikleri verileri sınıfa sunar

Öğretmenin Rolü
Öğrencilere şu soruları yöneltir:

- Bu hipotez her koşulda geçerli mi?
- Başka bir faktör etkili olabilir mi?

Yanlış hipotezler eleştirilir, öğrenciler eleştirilmez.
Tartışma Yöntemi (15 Dakika)
Tartışma Cümlesi: "İç göç, bir sorun değil; mekânsal eşitsizliğin bir sonucudur."
Tartışma Kuralları

- Her görüş **veriyle desteklenir**
- Söz alan öğrenci başkasının fikrine saygı gösterir
- Öğretmen tartışmaya taraf olmaz

Amaç

- Çok yönlü düşünme
- Kanıta dayalı savunma
- Demokratik tartışma kültürü

Sonuçların Yapılandırılması ve Kavram İnşası
Süre: 5 dakika
Sınıfça şu başlıklar altında ortak sonuçlar çıkarılır:

- Göçün temel nedenleri
- Göçün mekânsal etkileri
- Göçün yönetilebilirliği

Öğrenci Ürünü
Sınıfça oluşturulan **ortak göç tanımı**:
"İç göç, ekonomik, sosyal ve mekânsal eşitsizliklerin etkisiyle ortaya çıkan, yerleşme düzenini değiştiren dinamik bir nüfus hareketidir."
Gerçek Yaşama Transfer Etkinliği
Süre: 5 dakika
Görev
"Yaşadığın çevrede göçü azaltmak için **tek ama uygulanabilir** bir öneri geliştir."
Örnek Öğrenci Yanıtları

- Yerel istihdam projeleri
- Mesleki eğitim merkezleri
- Tarım ve turizm destekleri

SONUÇ

Bu çalışmada, Yeni Maarif Modeli bağlamında coğrafya öğretiminde araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin önemi, uygulanabilirliği ve öğretimsel katkıları kapsamlı biçimde değerlendirilmiştir. Coğrafya dersi; insan-mekân ilişkileri, doğal ve

beşerî sistemler, çevre sorunları, nüfus ve yerleşme süreçleri gibi doğrudan gerçek yaşamla ilişkili konuları ele alması nedeniyle, araştırma-inceleme temelli öğretim yaklaşımlarının en etkili biçimde uygulanabileceği derslerden biridir. Bu yönüyle coğrafya, yalnızca bilgi aktaran bir disiplin değil; sorgulayan, çözüm üreten ve mekânsal düşünme becerilerini geliştiren bir öğrenme alanı olarak öne çıkmaktadır.

Yeni Maarif Modeli, coğrafya öğretiminde öğrencilerin çevresel farkındalık geliştirmesini, yaşadığı mekânı anlamlandırmasını ve küresel-yerel ölçeklerdeki sorunları analiz edebilmesini hedeflemektedir. Bu hedefler, araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin temel ilkeleriyle doğrudan örtüşmektedir. İnceleme sürecinde ele alınan örnek ders planları ve uygulamalar, özellikle iç göç, çevre sorunları, iklim değişikliği, doğal kaynakların kullanımı ve sürdürülebilirlik gibi coğrafya konularında öğrencilerin araştırma soruları geliştirebildiğini, veri toplayabildiğini ve coğrafi sonuçlara ulaşabildiğini göstermektedir. Bu durum, coğrafya dersinin salt kavramsal bilgi aktarımının ötesine geçerek bilimsel düşünme ve problem çözme temelli bir yapıya kavuşmasına katkı sağlamaktadır.

Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi, coğrafya dersinde öğrencilerin harita, grafik, tablo, istatistiksel veri, saha gözlemi ve güncel kaynakları aktif biçimde kullanmalarına olanak tanımaktadır. Böylece öğrenciler, coğrafi olayları neden-sonuç ilişkisi içerisinde değerlendirmekte; mekânsal örüntüleri analiz edebilmekte ve coğrafi bilgiyi farklı bağlamlara transfer edebilmektedir. Bu süreç, Yeni Maarif Modeli'nin vurguladığı üst düzey düşünme becerileri, disiplinler arası ilişkilendirme ve yaşamla bağlantılı öğrenme anlayışını coğrafya dersi özelinde somutlaştırmaktadır.

Öğretmen açısından değerlendirildiğinde, araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi, coğrafya öğretmenini bilgi

aktaran bir konumdan çıkararak rehberlik eden, yönlendiren ve öğrenme ortamını yapılandıran bir role taşımaktadır. Coğrafya öğretmeninin problem durumlarını seçerken yerel çevre, güncel olaylar ve öğrencinin yaşantısını dikkate alması; dersin hem anlamlı hem de kalıcı öğrenmeye dönüşmesini sağlamaktadır. Ancak bu sürecin etkili biçimde yürütülebilmesi, öğretmenin hem coğrafya alan bilgisine hem de araştırma-inceleme sürecini planlayabilecek pedagojik donanıma sahip olmasını gerektirmektedir. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin coğrafya öğretiminde uygulanmasına ilişkin bazı sınırlılıklar bulunsa da (zaman yönetimi, sınıf mevcudu, materyal erişimi gibi), Yeni Maarif Modeli'nin esnek ve süreç odaklı yapısı bu sınırlılıkların büyük ölçüde aşılmasına imkân tanımaktadır. Özellikle derslerin problem temelli ve aşamalı biçimde planlanması, coğrafya konularının araştırma sürecine uygun şekilde yapılandırılmasını kolaylaştırmaktadır.

Sonuç olarak, Yeni Maarif Modeli bağlamında coğrafya öğretiminde araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi, coğrafya dersinin doğasına uygun, öğrenciyi aktif kılan ve coğrafi düşünme becerilerini geliştiren güçlü bir öğretim yaklaşımıdır. Bu stratejinin sistemli biçimde kullanılması; coğrafya dersini ezberden uzaklaştırarak sorgulayan, çevresine duyarlı ve mekânsal bilinç geliştirmiş bireylerin yetiştirilmesine önemli katkılar sunacaktır.

KAYNAKÇA

Aydın, F. (2019). Coğrafya dersi öğretim yöntem ve teknikleri ile bunların derslerde uygulama örnekleri. Ü. Eser Ünaldı (Ed.). *Coğrafya Öğretimi I* içinde (s.59-123). Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, F. ve Güngördü, E. (2015). *Coğrafya eğitiminde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi

Aydın, F., Çepni, O. ve Temizbaş Öner, S. (2024). *2005, 2018 ve 2024 Coğrafya dersi öğretim programlarının*

karşılaştırılmalı analizi. 10. International European Congress on Advanced Studies in Basic Sciences, Amsterdam, IKSAD Publishing, s. 46-60.

Başaran, İ. E. (2007). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Ekinoks Yayın Dağıtım

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education, 32*(3), 347-364.

Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Büyükkaragöz, S. (1995), *Genel öğretim metotları*. Konya: Atlas Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş. & Çakmak, E.K. & Akgün, Ö.E. & Karadeniz, Ş. & Demirel F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Yayınları.

Demirel, Ö. (2009). *Öğrenme sanatı, öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

Demirel, Ö. (2012). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.

Doğanay, H. (2002), *Coğrafya öğretim yöntemleri, orta öğretimde coğrafya eğitiminin esasları.* İstanbul: Aktif Yayınları.

Elbay, S. (2020). A foundational perspective for spatial thinking in relation to geography education. *Review of International Geographical Education Online, 10*(3), 435-451. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1257657.pdf

Erciyeş, G. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (Ed: Ş. Tan), Öğretim yöntem ve teknikleri (ss. 221-317). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epilson Yayınları, İstanbul.

Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Gelişim öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.

Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.

Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.

Erden, M. ve Fidan, N. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values. *Cambridge Journal of Education, 30*(2), 169-180.

Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.

Jo, I., & Bednarz, S. W. (2009). Evaluating geography textbook questions from a spatial perspective. *Journal of Geography, 108*(1), 4-13. https://doi.org/10.1080/00221340902758401

Kadırhan, Z., & Şat, M. (2025). A review of studies on the Türkiye Century Maarif Model. *Primary Education*, *7*(27), 84-105. https://doi.org/10.52105/temelegitim.1730094.

Kırkeser, S. & Şanlı, C. (2025). Harita becerisinin çok boyutlu analizi: 2024 coğrafya dersi öğretim programı örneği. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE).* 56, 1-20. https://doi.org/10.32003/igge.1683742.

Miao, S. (2022). How does the geography curriculum contribute to sustainable development literacy? *Sustainability, 14*(17), Article 10637. https://doi.org/10.3390/su141710637

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programı* (9-12. sınıflar). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=379.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). *Türkiye yüzyılı maarif modeli: Öğretim programları ortak metni*. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf

Oban (Çakıcıoğlu), R. (2011). *Coğrafya öğretiminde araştırma-inceleme yoluyla öğretim*. M. Coşkun (Ed.). İçinde:

Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Coğrafya Öğretimi. MKM Yayıncılık.

Oban (Çakıcıoğlu), R. & Buldan, İ. (2007). Probleme dayalı öğrenme ve coğrafyada bir uygulama yaklaşımı, *Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 17, 231-244.

Ocak, G. & Çoban, A.& Özdemir, S. M. & Beydoğan, H. Ö. & Özbek, R. & Şahin, A. & Duman, B., & Gündüz, M. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri,* Pegem Yayınları, Ankara.

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030.* OECD Publishing.

Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim: Genel öğretim yöntemi*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özdamar, K. & Odabaşı, Y. & Hoşcan, Y. & Bir, A. A. & İftar, G.K. & Özmen, A.& Uzuner, Y. (1999). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri,* T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1081, Açık öğretim Fakültesi Yayınları No: 601.

Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century.* National Academies Press.

Saban, A. (2002), *Öğrenme-Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sünbül, A. M. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri. Konya: Eğitim Kitabevi.

Şanlı, C. (2024). 2024 Coğrafya müfredatı öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi: Türkiye'de yeniden gözden geçirilmiş Bloom taksonomisine dayalı bir inceleme. *Uluslararası Güncel Eğitim Çalışmaları Dergisi, 3*(2), 77-94. https://doi.org/10.46328/ijces.153

Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.

Tok, Ş. (2007). *Öğretme-öğrenme strateji ve modelleri*. Ahmet Doğanay (Ed.), Öğretim İlke ve Yöntemleri, içinde (129-159). Ankara: Pegem Yayıncılık.

UNESCO (2024). *Global Education Monitoring Report* & UN Sustainable Development Goal 4 (SDG 4). https://www.unesco.org/gem-report/en/monitoring-sdg4

Yeşilyurt, E. (2019). Kuramsal temelleri açısından öğretim stratejilerinin temel özellikleri: bir derleme çalışması. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(5), 57-78.

BÖLÜM 8

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM DOYUMU VE DİJİTAL TÜKENMİŞLİK İLİŞKİLERİ

Pınar ERTEN,[1]

Giriş

Son yıllarda, dijital teknolojilerin eğitim ortamlarına hızla entegre olması, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının akademik görevlerle etkileşim biçimini önemli ölçüde değiştirdi. Çevrimiçi dersler, öğrenme yönetim sistemleri, dijital ölçme-değerlendirme araçları ve mobil uygulamalar öğretmen yetiştirme programlarının ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Dijital araçlar öğrenme için eşi benzeri görülmemiş fırsatlar sunarken, aynı zamanda artan bilişsel yük, çevrimiçi olma baskısı, uzun süreli ekran kullanımı ve dijital tükenmişlik gibi zorlukları da beraberinde getirmiştir.

Dijital tükenmişlik; "dijital bağlanmanın amacını aşıp dijital ortamlarda geçirilen sürelerin artması ile devamlı akışta kalma ve erişilebilirlik (erişilebilme ve erişebilme) isteği (sanal varoluş) sonucu oluşan stres ve gerginliğin bireyde meydana getirdiği fiziksel ve zihinsel rahatsızlıklar olan düşük verimlilik, rutin ile başa çıkamama, etrafa karşı duyarsızlaşma, ilgi azalması, sürekli

[1] Doç. Dr., Bingöl Üniversitesi, perten@bingol.edu.tr, ORCID: http://orcid.org/0000-0003-3114-6064

yorgunluk ve duyguları kontrol etme yetersizliği gibi durumların yaşanmasıdır" (Özdemir ve Erten, 2025). Bir öğrencinin tükenmişlik düzeyi, o öğrencinin etkinliğini ve verimliliğini doğrudan etkiler; sürekli yorgundur, dikkatini toplayamaz ve rutinleriyle başa çıkamaz (Savaş vd., 2025).

Yaşam doyumu, kişinin kendi yaşamına yönelik genel değerlendirmelerini kapsayan bilişsel bir yargıdır ve bu yargı, kişinin ele aldığı bilinçli aktivitelerin bir ürünüdür (Yetim, 1991). Bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu gelişen yaşam doyumu (Dienervd., 1985), toplumsal ve kişisel özelliklerden etkilenen (Veenhoven, 1996) psikolojik bir faktördür. Yaşama karşı alınan bir tavır, bir tepkidir (Özdevecioğlu 2003).

Özellikle öğretmen adayları, hem akademik sorumluluklar hem de mesleki yeterlik kazanma baskısı nedeniyle dijital tükenmişlik açısından riskli gruplar arasında yer almaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme süreci, akademik gereklilikleri, pratik öğretmenlik deneyimlerini ve dijital öğrenme ortamlarının taleplerini dengelemelerinin beklendiği zorlu, yoğun bir süreçtir. Beden eğitimi öğretmen adayları için iş yükü genellikle hem teorik dersleri hem de fiziksel uygulama bileşenlerini içerir; bu da genel akademik çabayı ve potansiyel stresi artırır. Diğer öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek fiziksel, duygusal ve zihinsel yük altında bulunmaktalar. Son yıllarda beden eğitimi öğretmenliği programlarında da dijital platformların, çevrimiçi derslerin ve dijital ölçme araçlarının kullanımının artması, bu gruptaki öğretmen adaylarının dijital tükenmişlik yaşama olasılığını da artırmaktadır. Beden eğitimi öğretmen adaylarının yaşam doyumu ile dijital tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması, öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluşlarını destekleyici müdahalelerin geliştirilmesine ve öğretmen yetiştirme programlarında dijital yükün daha dengeli yapılandırılmasına katkı sağlayabilir.

Amaç

Spor Bilimleri Fakültesi ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları (BESYO) öğretmen adaylarının dijital tükenmişlik ile yaşam doyumları arasındaki ilişki ve çeşitli değişkenlerle (cinsiyet, bölüm, dijital ortamlarda geçirilen ortalama süre, günlük

ortalama internet kullanım süre) bağlantılı durumlarının ortaya koyulması bu çalışma ile amaçlanmaktadır. Ayrıca bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara da cevaplar aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının en çok kullandıkları dijital teknolojiler nelerdir?
- Öğretmen adayları dijital ortam ve uygulamalarda geçirdikleri süreleri (fazla-az olma noktasında) nasıl algılamaktadır? Ve algılanan ile gerçek süre arasındaki tutarlılık nedir?
- Dijital araç ve uygulamaların fazla kullanımında öğretmen adaylarında meydana gelen değişimler (özellikle psikolojik ve fiziksel) nelerdir?
- Dijital araç ve uygulamaları kullanmaktan kaynaklı öğretmen adaylarının çevre ve yaşantısında ne gibi değişimler olmaktadır?
- Öğretmen adaylarının yaşam doyumu düzeyi nedir?
- Öğretmen adaylarının dijital tükenmişlik durumu ne düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının algılanan yaşam doyumu düzeyi nedir?
- Öğretmen adaylarının algılanan dijital tükenmişlik durumu ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırmada değişkenler arası ilişki ve değişkenlerin var olan durumlarının betimlenmesi öne çıktığından, tarama tipi araştırmalar kapsamındadır. Değişkenlerle bağlantılı durumların ortaya konmasından dolayı betimsel tarama tipi araştırma, dijital tükenmişlik düzeyi ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin betimlenmesinde ise ilişkisel (korelasyonel) tarama dikkate alınmıştır (Can, 2016).

Evren ve Örneklem

Temsil gücü yüksek örneklemin oluşturulması hedeflendiğinden araştırmaya katılan bireyler basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmaya Bingöl, Diyarbakır, Eskişehir, Samsun, Çorum,

Adıyaman, Trabzon, Iğdır, Muş, Manisa, Uşak, Tunceli, Gaziantep, Mersin, Elazığ, Sakarya, Konya, Kars, Malatya, İstanbul, Van, Sivas, Ardahan, Bayburt, İzmir, Gümüşhane, Mardin, Kocaeli, Batman, Kayseri, Hakkari, Adana illerinden Spor Bilimleri Fakülteleri ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarından öğretmen adayı olan 312 kişi katılım göstermiştir. 305 kişinin anlamlı verileri üzerinden çalışma devam ettirilmiştir.

Tablo 1. *Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri*

Cinsiyet	**f**	**%**
Kız	153	50.2
Erkek	152	49.8
Sınıf		
1	16	5.2
2	58	19.0
3	155	50.8
4	76	24.9
Bölüm		
Antrenörlük eğitimi	133	43.6
Rekreasyon	55	18.0
Spor yöneticiliği	60	19.
Beden eğitimi ve spor	57	18.7
Günlük ortalama internet kullanım süresi		
Hiç kullanmam	6	2.0
Bir saatten az	38	12.5
1-3 saat arası	129	42.3
4-6 saat arası	94	30.8
7 saat ve üstü	38	12.5
Dijital ortamlarda geçirilen ortalama süre		
Bir saatten az	27	8.9
1-4 saat arası	161	52.8
5-8 saat arası	84	27.5
9-12 saat arası	27	8.9
13 saat ve fazlası	6	2.0
Toplam	**305**	**100.0**

Çalışamaya katılan öğretmen adayları genellikle üçüncü ve dördüncü sınıflarda yer almaktadır. Birinci ve ikinci sınıf olan kişiler ise formasyon alabilecek durumda olanlardır (kredisi uygun olanlar, başka bölüm okuyup gelenler gibi). Katılımcıların çoğunluğu antrenörlük eğitimi bölümünde olan, interneti günlük bir ila üç saat arası ve dijital ortamları bir ila dört saat arası kullanan kişilerdir. Dijital ortamlarda ve internette kalma süresinin üst seviyelerde olmadığı görülmektedir. Bu durumla bağlantılı olarak, internetin, teknolojinin ve dijitalleşmenin beraberinde getirdiği olumsuzluklardan bireylerin uzak olduğu da düşünülebilir.

Veri toplama aracı

Anket tekniği ile veriler toplanmıştır. Böylelikle hem nitel tarzda hem de nicel tarzda sorular sorular sorulmuştur. Demografik bilgiler, ölçek maddeleri ve açık uçlu anket görüşmesine uygun soruların yer almaktadır. Araştırmada Diener ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu ile Erten ve Özdemir'in (2020) geliştirdiği Dijital Tükenmişlik ölçekleri kullanılmıştır. Yaşam Doyumu ölçeği, tek faktörlü, beş maddeli, ve 7'li likert tipinde ve cronbach alpha değeri 0.87, ölçüt bağımlı geçerliği 0.82 olan bir ölçektir (Diener vd., 1985). Mevcut çalışmada da bu özgün ölçeğin Yetim (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlamış olan hali kullanılmıştır (split-half değeri 0.75 ve Kuder Richardson-20 değeri 0.78). Bu ölçekten alınan puan yükseldikçe yaşam doyumunun yükseldiği de tespit edilmiştir. Dijital tükenmişlik ölçeği, üç faktörlü, 24 maddeli ve beşli likert tarzında bir ölçektir; ayrıca Cronbach Alpha katsayısı 0.946'dır (Erten ve Özdemir, 2020). Mevcut çalışmanın güvenirlik değerleri dijital tükenmişlik 0.975 ve yaşam doyumu 0.916 şeklindedir. Bu ölçeklerle birlikte demografik bilgiler ve bazı nitel sorular da ankette yer almıştır. Böylelikle dijital tükenmişlik ve yaşam doyumunun bireylerde var olan durumunun yine kişilerin kendilerinin ifadeleri ile betimlemeleri sağlanarak ölçek maddeleri ile tutarlılıkları ve değişimlerin farkındalıkları sağlanacaktır. Bu yapılandırılmış tarzda olan sorular şunlardır:

- En çok kullandığınız dijital teknolojiler nelerdir?
- Dijital ortam ve uygulamalarla fazla zaman geçirdiğinizi düşünüyor musunuz?

- Dijital araç ve uygulamaları size göre biraz fazla kullandığınızda kendinizde ne gibi değişimler gözlemlediniz? Fiziksel, psikolojik olarak düşündüğünüzde ne gibi değişimler oldu?
- Dijital araç ve uygulamaları kullanmaktan kaynaklı çevreniz ve yaşantınızda ne gibi değişimler söz konusu oldu? Belirtiniz.
- Yaşam doyumuna ulaştığınızı düşünüyor musunuz?
- Kendinizi dijital tükenmiş biri olarak görüyor musunuz?

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada öncelikli olarak normallik varsayımlarını sağlayıp sağlanmadığı araştırılmıştır. Bunun için yapılan tekli normellik varsayımları sonuucunda dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra yüzde, frekans, korelasyonel ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Anlamlılık değeri 0.05 olarak alınmıştır. Nitel sorular için içerik analizi gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011); veriler üzerinden kategoriler oluşturulmuş ve aralarındaki ilişkiler bağlantılar oluşturularak yorumlanmıştır. Doğrudan alıntılamalara da gidilmiştir. Katılımcılar K1, K2, … şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Öğretmen adaylarının en çok kullandıkları dijital teknolojiler nelerdir?

Çalışma kapsamında yer alan öğretmen adaylarına en çok kullandıkları dijital teknolojilerin neler olduğu sorulmuştur. Alınan cevaplara ilişkin tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 2. *Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının en çok kullandıkları dijital teknolojiler*

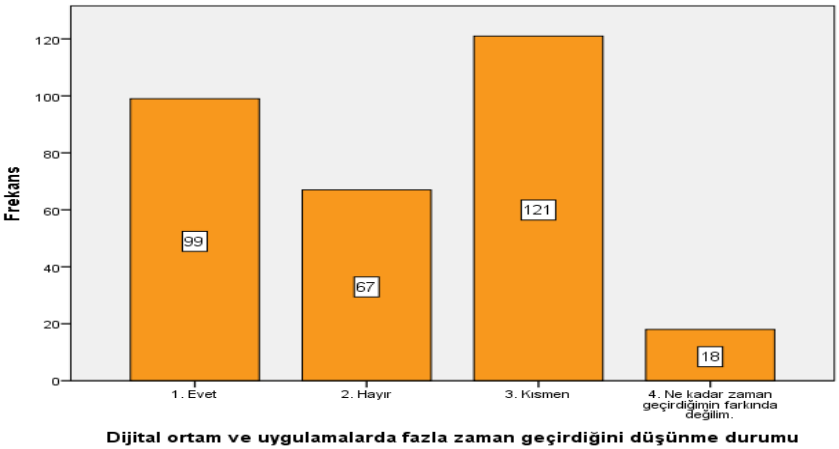
En çok kullanılan dijital teknolojiler	**f**
1. Bilgisayarlar (Kişisel bilgisayarlar, dizüstü bilgisayarlar ve sunucular)	150
2. Akıllı Telefonlar ve Tabletler	**245**
3. İnternet	163
4. Tv (Akıllı Tv (ev tipi), IP TV (Digitürk, Tivibu, Turkcell Tv vb.), OTT (Netflix, BluTV, Puhu TV. vb), Web Tv)	58

5. Bulut Bilişim (Amazon Web Services (AWS), Microsoft Azure ve Google Cloud Platform gibi sağlayıcıların sunduğu bulut bilişimler)	14
6. Veri Analitiği ve Büyük Veri	11
7. Yapay Zeka (AI) ve Makine Öğrenimi (ML)	27
8. Nesnelerin İnterneti (IoT) (Termostatlar, akıllı ev cihazları, endüstriyel sensörler)	8
9. Sanal ve Artırılmış Gerçeklik (VR ve AR)	7
10. Blockchain Teknolojisi (Kripto para birimleri gibi)	8
11. Robotik (Endüstriyel robotlar, tıbbi robotlar ve özdrone gibi)	4
12. Sosyal Medya (Facebook, Twitter, Instagram gibi)	71
13. Dijital Kameralar ve Video Kaydediciler	21
14. Elektronik Ticaret (E-Ticaret) (Amazon, eBay ve Shopify gibi)	13

Katılımcıların en çok akıllı telefonlar, tabletler, internet ve bilgisayarları kullandıkları tabloda görülmektedir. Bunların ardından sosyal medya ve Tv gelmektedir. Diğer teknolojilerin kullanımları olabildiğince azdır. Katılımcıların çoğunluğu, tüm Türkiye ve dünya çapında yaygın olan dijital teknolojileri (Kemp, 2025a) daha çok kullandıkları söylenebilir. Ancak diğer teknolojilerinde zaman içinde hızlı yaygınlaşması ile birlikte kullanım oranlarının da artacağı düşünülebilir. Buna günümüz ihtiyaçlarının bu yönde değişimi de eklendiğinde bireylerin diğer teknolojileri kullanım oranlarının artacağı söylenebilir.

Öğretmen adayları dijital ortam ve uygulamalarda geçirdikleri süreleri nasıl algılamaktadır?

Öğretmen adaylarına "dijital ortam ve uygulamalarda fazla zaman geçirip geçirmediklerini" düşünüp düşünmedikleri sorulmuştur. Böylelikle kendilerinin bu ortam ve uygulamalarda geçirdikleri süreleri nasıl algıladıkları bulunmuştur.



Grafik 1. *Bireylerin dijital ortam ve uygulamalarda fazla zaman geçirdiğini düşünme durumu*

Grafik 1'de öğretmen adaylarının çoğunluğunun kendilerini dijital ortam ve uygulamalarda fazla zaman geçirip geçirmediklerini "kısmen" düşündükleri görülmektedir. Ardından "evet fazla geçirdiğimi düşünüyorum" diyen katılımcılar gelmektedir. Sürenin farkında olmayan katılımcıların sayısı azdır. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının çoğunluğunun duruma göre dijital ortam ve uygulamalarda geçirilen sürelerini ayarladıklarını, çok bilinçsizce hareket etmedikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Öğretmen adaylarının algıladıkları ile gerçek durumları arasındaki tutarlılığı anlamak için algılanan dijital ortam ve uygulamalarda geçirilen süre ile dijital ortamlarda geçirilen ortalama sürenin karşılaştırılması yapılmıştır.

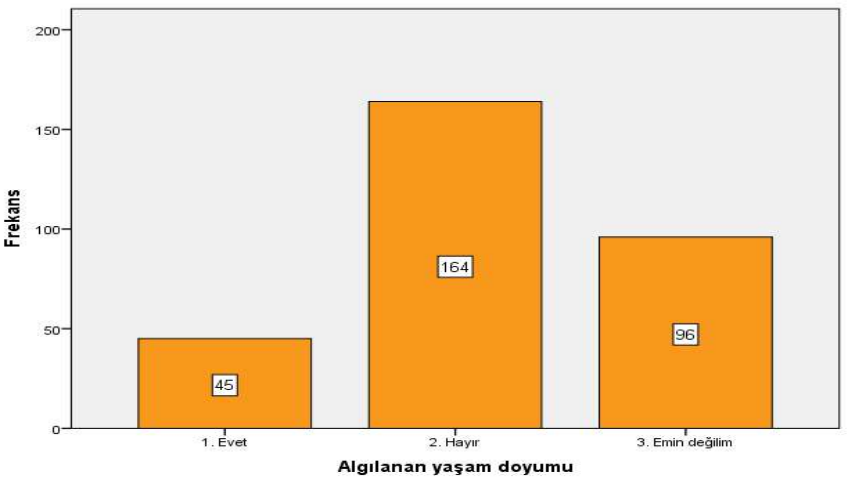
Tablo 3. *Öğretmen adaylarının algılanan dijital ortam ve uygulamalarda geçirilen süre ile dijital ortamlarda geçirilen ortalama sürenin karşılaştırılması*

Dijital ortamlarda geçirilen ortalama süre / **Algılanan dijital ortamda geçirilen süre**	**1 saatten az**	**1-4 saat arası**	**5-8 saat arası**	**9-12 saat arası**	**13 saat ve fazlası**
	f	**f**	**f**	**f**	**f**
Evet	6	39	**42**	**11**	1
Hayır	**16**	35	10	5	1
Kısmen	5	**83**	27	6	-
Ne kadar zaman geçirdiğimin farkında değilim	-	4	5	5	**4**

Dijital ortamlarda geçirilen sürenin gerçek ile algılanan arasında bir tutarlılık olduğu tabloda görülmektedir. Öğretmen adaylarının beyanları ile yaptıkları örtüşmektedir. Dijital ortamlarda fazla zaman geçirmedikleri, kendilerini dijital ortam ve uygulamalarda kaybetmediklerini, daha farkında ve bilinçli bir şekilde davrandıkları görülmektedir. Bu durumu katılımcıların bölümlerine de bağlanabilir. Zamanlarının büyük çoğunluğunu spor aktivitelerine ayırdıkları düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının algılanan yaşam doyumu düzeyi nedir?

Katılımcıların yaşam doyumlarına kendilerine göre ulaşıp ulaşmadıkları sorgulanmıştır. Bu doğrultuda "Yaşam doyumuna ulaştığınızı düşünüyor musunuz?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar aşağıdaki gibi dağılım göstermektedir.



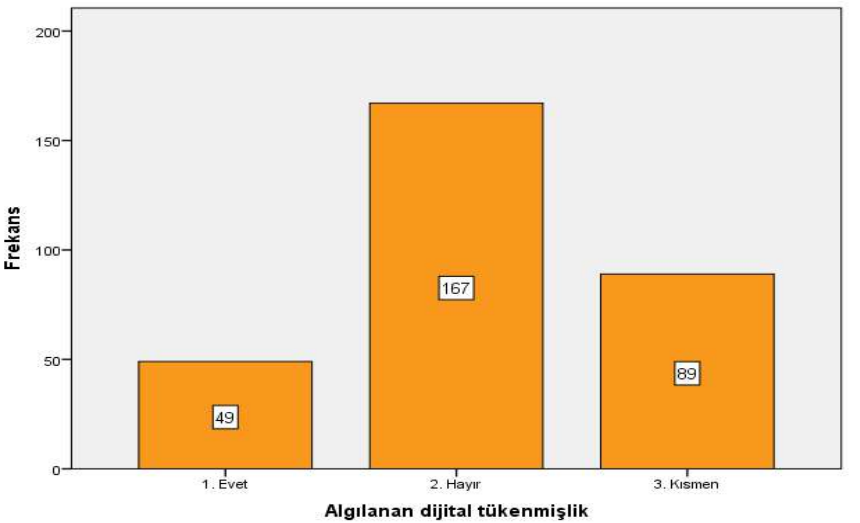
Grafik 2. *Bireylerin algılanan yaşam doyumu durumu*

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu yaşam doyumuna ulaşmadıklarını belirtmişlerdir. Yine öğretmen adaylarının azımsanmayacak bir çoğunluğunun bir belirsizlik yaşadığı ve kendilerinin yaşam doyumuna ulaşıp ulaşmadıklarından emin olmadıklarını ifade etmişlerdir. Yaşam doyumunu götüren olumlu durumlara çok fazla sahip olmadıkları; özellikle de sporcu

kimliklerinin bu durumda etkili olmadığı görülüştür. Yaşam doyumuna ulaştıklarından emin olmayanların zihin terazilerinde olumlu durumların çoğunlukta olmayışı olabilir. Bazı olumsuz hayat tecrübelerinin etkisinde kaldıkları düşünülebilir. Yaşam doyumunu belirleyen etkenlerin karmaşık olması hasebiyle, bireysel ve çevresel özelliklerinde etkisi ile yaşam doyumunun belirlemesinde (Veenhoven, 1996) bir netliğe ulaşılamamış olunabilir.

Öğretmen adaylarının algılanan dijital tükenmişlik durumu ne düzeydedir?

Katılımcılara sorulan diğer bir soru ise "Kendinizi dijital tükenmiş biri olarak görüyor musunuz?" şeklindedir. Bu soruya verilen cevapların dağılımı aşağıdaki grafikte verilmiştir.



Grafik 3. *Bireylerin algılanan dijital tükenmişlik durumu*

Katılımcıların çoğu "hayır" seçeneğini seçerek, kendilerini dijital tükenmiş olarak görmediklerini ifade etmişlerdir. Diğer büyük bir kesim ise "kısmen" seçeneğini seçerek dijital tükenmişlik durumlarını belirtmişlerdir. Dijital tükenmiş olan kesim az sayıdadır. Algılanan dijital tükenmişlik seviyesinin düşük olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının dijital tükenmişlik ile yaşam doyumları düzeyleri nedir?

Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ve dijital tükenmişliklerinin ne düzeyde olduğunun tespiti için betimsel istatistik gerçekleştirilmiştir. Buna ait sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 4. *Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ve dijital tükenmişliklerine ilişkin betimsel istatistikler*

	$\overline{X}$	ss	Medyan
Yaşam Doyumu	3.21	1.61	3.00
Dijital Tükenmişlik	2.49	1.02	2.50

Katılımcıların yaşam doyumları ve dijital tükenmişlik durumları düşük düzeydedir. Katılımcılar kendilerini ne yaşam doyumuna ulaşmış ne de dijital tükenmiş biri olarak görmektedir.

Öğretmen adaylarının dijital tükenmişlik ile yaşam doyumları arasındaki ilişki ve çeşitli değişkenlerle bağlantılı durumları nasıldır?

Mevcut çalışmada, öğretmen adaylarının dijital tükenmişlik ve yaşam doyumları ile cinsiyet, bölüm, dijital ortamlarda geçirilen ortalama süre ve günlük ortalama internet kullanım süresi değişkenleri arasındaki durumda ortaya konulmaya çalışılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre yaşam doyumu ve dijital tükenmişlik arasındaki durumu ortaya koyan bağımsız gruplar t-testi sonuçları şu şekildedir:

Tablo 5. *Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ve dijital tükenmişliklerine ilişkin cinsiyet değişkenine göre yapılan t-testi sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	n	$\overline{X}$	ss	t	p
Yaşam doyumu	Kız	153	3.20	1.58	-0.071	0.943
	Erkek	152	3.21	1.65		
Dijital tükenmişlik	Kız	153	2.50	1.03	0.136	0.892
	Erkek	152	2.48	1.02		

Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ve dijital tükenmişlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı değişim bulunmamaktadır. Kız ve erkek öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile dijital tükenmişlik düzeyleri ortalama civarındadır.

Katılımcıların yaşam doyumları ile bölüm, dijital ortamlarda geçirilen ortalama süre ve günlük ortalama internet kullanım süresi değişkenleri arasındaki değişimin nasıl olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Bunun için yapılan analize ait sonuçlar ise aşağıda yer almaktadır.

Tablo 6. *Öğretmen adaylarının yaşam doyumlarına ilişkin bölüm, dijital ortamlarda geçirilen ortalama süre ve günlük ortalama internet kullanım süresi değişkenlerine göre varyans analizi sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	n	$\overline{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	LSD
Bölüm	1. Antrenörlük eğitimi	133	3.19	1.68	Gruplar Arası	4.567	3	1.522	0.585	0.625	-
	2. Rekreasyon	55	3.22	1.67	Gruplar İçi	783.664	301	2.604			
	3. Spor yöneticiliği	60	3.03	1.60	Toplam	788.232	304				
	4. Beden eğitimi ve spor	57	3.42	1.41							
	Levene: 2.176			p= 0.091							
Dijital ortamlarda geçirilen ortalama süre	1. Bir saatten az	27	2.73	1.88	Gruplar Arası	25.729	4	6.432	2.531	0.041*	5-2,3
	2. 1-4 saat arası	161	3.34	1.57	Gruplar İçi	762.502	300	2.542			
	3. 5-8 saat arası	84	3.34	1.63	Toplam	788.232	304				
	4. 9-12 saat arası	27	2.75	1.36							
	5. 13 saat ve fazlası	6	1.93	1.31							
	Levene: 1.676			p= 0.155							
Günlük ortalama	1. Hiç kulanmam	6	2.30	2.32	Gruplar Arası	17.278	4	4.320	1.681	0.154	
	2. Bir saatten daha az	38	2.93	1.64	Gruplar İçi	770.953	300	2.570			

3. 1-3 saat arası	129	3.34	1.59				
4. 4-6 saat arası	94	3.34	1.61	Toplam	788.232	304	
5. 7 saat ve üstü	38	2.83	1.48				
Levene: 0.308			p= 0.873				

*p<0.05

Tabloya göre katılımcıların yaşam doyumları ile bölüm ve günlük ortalama internet kullanım süresi arasında anlamlı bir değişim görülmezken, dijital ortamlarda geçirilen ortalama süre arasında anlamlı bir değişim görülmektedir. 1-4 saat ve 5-8 saat ile 13 saat ve fazla dijital ortamlarda geçirilen süre arasında değişim bulunmaktadır. Daha fazla süre dijital ortamlarda kalan bireylerin yaşam doyumu düzeylerinin diğerlerine göre düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca, katılımcılara göre ideal olabilecek sürelerde kullanımdan kaynaklı yaşam doyumlarının yüksek olduğu da görülmektedir. Bölümlerin özellikle de Beden eğitimi ve spor öğretmenliğinin yaşam doyumlarının ortalamanın üstünde olduğu; günlük internet kullanım süresinin ideal olarak kabul edilecek boyutta olmasınında katılımcıların yaşam doyumlarını artırdığı tespit edilmiştir.

Çalışma kapsamındaki bir diğer amaç ise öğretmen adaylarının dijital tükenmişlikleri ile bölüm, dijital ortamlarda geçirilen ortalama süre ve günlük ortalama internet kullanım süresi arasındaki durumun ne olduğunun tespitidir. Bunun için varyans analizi yapılmıştır ve sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 7. *Öğretmen adaylarının dijital tükenmişliklerine ilişkin bölüm, dijital ortamlarda geçirilen ortalama süre ve günlük ortalama internet kullanım süresi değişkenlerine göre varyans analizi sonuçları*

Değişkenler	**Gruplar**	**n**	$\overline{X}$	**ss**	**Varyans Kaynağı**	**Kar. Top.**	**sd**	**Kar. Ort.**	**F**	**p**	**LSD**
Bölüm	1. Antrenörlük eğitimi	133	2.52	1.08	Gruplar Arası	2.334	3	0.778	0.743	0.527	-

	2. Rekreasyon	55	2.57	1.01	Gruplar İçi	315.178	301	1.047		
	3. Spor yönetici liği	60	2.32	1.01						
	4. Beden eğitimi ve spor	57	2.53	0.91	Toplam	317.512	304			
	Levene: 0.492			p= 0.688						
Dijital ortamlarda geçirilen ortalama süre	1. Bir saatten az	27	1.93	0.95	Gruplar Arası	16.571	4	4.143	4.130	0.003*	1-2,3,4 2-4-
	2. 1-4 saat arası	161	2.42	0.94	Gruplar İçi	300.941	300	1.003			
	3. 5-8 saat arası	84	2.67	1.06	Toplam	317.512	304				
	4. 9-12 saat arası	27	2.89	1.24							
	5. 13 saat ve fazlası	6	2.62	0.83							
	Levene: 1.469			p= 0.211						
Günlük ortalama internet kullanım süresi	1. Hiç kulanmam	6	1.55	0.85	Gruplar Arası	26.758	4	6.689	6.902	0.000*	3-1 4-1,2,3 5-1,2,3
	2. Bir saatten daha az	38	2.07	0.84	Gruplar İçi	290.754	300	0.969			
	3. 1-3 saat arası	129	2.36	0.92							
	4. 4-6 saat arası	94	2.73	1.00	Toplam	317.512	304				
	5. 7 saat ve üstü	38	2.93	1.26							
	Levene: 2.127			p= 0.077						

*p<0.05

Katılımcıların bölüm değişkenine göre dijital tükenmişlikleri arasında anlamlı bir değişim bulunmamaktadır. Bütün bölümlerin kendilerini dijital tükenmiş biri olarak görmedikleri saptanmıştır. Ancak dijital tükenmişlik ile dijital ortamlarda geçirilen ortalama süre ve günlük ortalama internet kullanım süresi arasında anlamlı bir değişim bulunmuştur. Bir saatten az ile 13 saat ve fazlası kullanım süresi dışındaki zaman dilimleri arasında ve 1-4 saat arası ile 9-12

saat arasında bir değişim gözlemlenmiştir. Her ne kadar dijital tükenmişlikler düşük düzeyde olsa da dijital ortamlarda geçirilen sürenin artışı ile bağlantılı bir dijital tükenmişlik durumu meydana geldiği görülmektedir. Dijital ortamlarda geçirilen sürenin dijital tükenmişlik üzerinde bir etkisi olduğu ve birbirine paralel hareket ettikleri söylenebilir. Aynı şekilde, günlük ortalama internet kullanım süresi fazla olanlar ile düşük olanlar arasında bir değişim gözlemlenmiştir. Buradan da günlük internet kullanım süresinin artmasının dijital tükenmişliği arttığı yargısında varılabilir.

Araştırmada yaşam doyumu ile dijital tükenmişlik arasındaki ilişki sorgulanmış ve bu ilişki durumu Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucuna aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 8. *Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ve dijital tükenmişlikleri arasındaki Pearson Korelasyon sonuçları*

Değişkenler	n	r	p
1. Yaşam doyumu	305	-0.023	0.683
2. Dijital tükenmişlik			

İki değişken arasında yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r_{(305)}$=–0.023, p>0.05). Buna göre, birindeki artış veya azalışın diğerinde sistematik bir değişim yaratmadığı söylenebilir.

Dijital araç ve uygulamaların fazla kullanımında öğretmen adaylarında meydana gelen değişimler nelerdir?

Dijital araç ve uygulamaların fazla kullanımından dolayı öğretmen adaylarının karşılaştıkları değişimlerin neler olduğu sorulmuştur. Verilen cevaplar benzerliklerine göre kodlanarak belirli temalar altında değerlendirmeye alınmıştır: Fiziksel etkiler, Psikolojik ve duygusal etkiler, Davranışsal ve sosyal etkiler, Bilişsel etkiler, olumlu algılar ve etkisizlik algısı. Bu temalara ait toplam frekans ile örneklem sayısı, cevapların çoklu tema içermesi sebebiyle aynı değildir.

Tablo 9. *Öğretmen adaylarının dijital araç ve uygulamalarını fazla kullanımından kaynaklı karşılaştıkları değişimlere yönelik görüşlerinin temalara göre frekans dağılımı*

Tema	İçerik	f
Fiziksel etkiler	Göz ağrısı, baş ağrısı, halsizlik, yorgunluk, boyun–bel ağrısı, duruş bozukluğu, uyuşma, uykusuzluk	**130**
Psikolojik ve duygusal etkiler	Mutsuzluk, stres, bunalma, ruhsal çöküş, mod düşüklüğü, kaygı	**50**
Bilişsel etkiler	Odaklanma güçlüğü, dikkat eksikliği, unutkanlık, zihinsel yavaşlama	**30**
Davranışsal ve sosyal etkiler	Asosyallik, içe kapanma, erteleme, tembellik, zaman kaybı, hareketsizlik	**55**
Bağımlılık algısı	Bağımlılık hissi, kontrol kaybı, sürekli kullanım isteği	**15**
Olumlu etkiler	Bilgiye erişim, gelişim, rahatlama, mutluluk, verimlilik	**38**
Etki yok/Etkisizlik algısı	Değişim olmadığını belirtme	**51**

Katılımcılar dijital araç ve uygulamaların fazla kullanımından dolayı yoğunluklu olarak fiziksel etkilere maruz kaldıkları, ardından davranışsal ve sosyal etkileri hissettikleri görülmektedir. İlk farkedilen fiziksel boyutta olan değişimler olduğundan bu yönde bir sonuç olağan durumdur. Davranışsal ve sosyal, psikolojik ve duygusal ve bilişsel boyutlar sonra gelemeleri ve birbirine yakın değişimlerin hissedilmesi de zaman içerisinde bireylerin kendilerinde farkettikleri bir durumdur. Herhangi bir etkisi olduğunu düşünen bireylerde çoğunluktadadır. Bağımlılık algısı en düşük orandadır.

1. Fiziksel etkiler

Öğretmen adaylarının en çok vurguladıkları tema fiziksel etkilerdir. Katılımcıların çoğunluğu dijital araçları fazla kullanmaya bağlı olarak göz ağrısı, baş ağrısı, uykusuzluk, halsizlik ve yorgunluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla beraber boyun, bel ve sırt ağrıları, duruş (postür) bozuklukları, kamburluk, el–kol uyuşması, baş dönmesi, göz kararması, bulanık görme, kilo alımı ve bulantı hissi gibi bedensel etkiler de öne çıkmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri, dijital araçların yoğun kullanımının

fiziksel/bedensel sağlık üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğuna işaret etmektedir. Dijital tükenmişliğin yalnızca psikolojik değil, bedensel bir deneyim olarak da yaşandığını göstermektedir. Bu sonucu vurgulayan bazı görüşler şunlardır:
K29. *"Fiziksel olarak kamburluğa yol açabilir"*
K35. "Zihin ve göz yorgunluğu, ayrıca ellerde uyuşma yapıyor"
K143. *"Göz ağrısı, baş ağrısı, halsizlik ve yorgunluk yaşıyorum"*
K294. "Gözlerimde bulanıklaşma ve boyun ağrısı olduğunu fark ettim."

2. Psikolojik ve duygusal etkiler

Çalışmada diğer temanın psikolojik ve duygusal etkiler olduğu görülmüştür. Katılımcılar mutsuzluk, ruhsal çöküş, stres, bunalma, mod düşüklüğü, huzursuzluk ve depresif hisler yaşadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca vicdan azabı, kendini kötü hissetme, sıkılma, aşırı düşünme, tedirginlik, isteksizlik, gerginlik ve hayattan zevk alamama gibi duygusal tepkiler de dile getirilmiştir. Bulgular, dijital araçların aşırı kullanımının dijital tükenmişliğe götürdüğü ve psikolojik iyi oluş üzerinde belirgin olumsuz yansımaların oluştuğu ve duygusal bir tükenmeye sevk ettiğini göstermektedir. Bu temaya ilişkin referans görüşler şöyledir:
K22. *"Sürekli bir tedirginlik var."*
K36. *"... psikolojik olarak yorulduğumu hissediyorum."*
K93. *"Çok fazla zamanımı aldığı için hayattan zevk almadığımı fark ettim."*
K115. *"... kısmi depresyon."*
K134. *"Kendimi robotlaşmış gibi hissediyorum, hiçbir şey yapmak istemiyorum."*
K146. *"Agresiflik ..."*
K275. *"İnsanın stresini artırıyor."*

3. Bilişsel etkiler

Katılımcıların görüşlerinde odaklanma güçlüğü, dikkat eksikliği, unutkanlık, zihinsel yavaşlama ve algı bozulması gibi bilişsel sorunlar da önemli bir yer tutmaktadır. Bazı katılımcılar aşırı dijital kullanım sonrasında zihinsel işlevlerinin yavaşladığını veya "durma noktasına geldiğini", mental bir çöküş yaşadıklarını, beyinlerinin zarar gördüklerini ve düşünmelerinin engellendiğini

ifade etmişlerdir. Bulgular, dijital araçların fazla kullanımının bilişsel süreçler üzerinde olumsuz etkilerinin olduğunu ve zihinsel performanslarda belirgin bir düşüş yaşadıklarını göstermektedir. Bu sonuca varmamızı sağlayan bazı referans görüşler:
K17. *"Odaklanma problemi yaşıyorum."*
K28. *"Beynim durma noktasına geliyor, odaklanma güçlüğüm var."*
K141. *"Algılarım kapanıyor."*
K210. *"... unutkanlık artıyor."*
K238. *"İnsanın zihni yıkanıyor."*

4. Davranışsal ve sosyal etkiler

Diğer ikinci ağırlıklı tema, uzun süre dijital araç ve uygulamalarının kullanımının bireylerin davranışları ve sosyal yaşamı üzerindeki etkileridir. Öğretmen adayları asosyal olma, içe kapanma, sosyal çevreden uzaklaşma, iletişim azalması, hareketsizlik, tembellik, erteleme davranışı ve zaman kaybı yaşadıklarını belirtmiştir. Bunlara ilaveten derslerden geri kalma, uyum sorunu, düzensizlik ve günlük yaşam verimliliğinin azalması da dikkat çeken diğer alt temalar arasındadır. Bu tema da dijital araç ve uygulamaların yoğun kullanımının katılımcıların sosyal etkileşimlerini ve günlük işlevselliklerini olumsuz etkilediği görülmektedir. Ayrıca, bireylerin dijital araç kullanımı üzerindeki özdenetimlerini yitirdiklerini algıladıklarını da göstermektedir. Bu durumu yansıtan bazı örnek ifadeler şunlardır:
K11. *"Kendini içine kapatma, asosyal olma."*
K49. *"Derslerimden geri kalıyorum."*
K101. *"Zamanımın verimsiz geçtiğini düşünüyorum."*
K120. *"Tamamen zaman kaybı."*
K208. *"Fiziksel olarak üşengeç, hareketsiz oldum…"*
K216. *"Fazla kullanımda sosyal çevremden uzaklaştığımı ve iletişimimi sadece dijitalden gerçekleştirdiğimi fark ettim."*

5. Bağımlılık algısı

Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda oluşturulan bir diğer tema bağımlılık algısıdır. Bağımlılık hissi, kontrol kaybı, sürekli kullanım isteği gibi görüşleri de mevcuttur. Dijital araç ve uygulamaların kullanımı bağımlılık boyutuna bireyleri götürdüğü bu

bulgular doğrultusunda varılabilen bir sonuçtur. Bazı görüşlere ise şu şekildedir:
K53. *"Fazla kullanınca bağımlılık artıyor."*
K77. *"Bağımlılık hissi ve ..."*
K132. "… tamamen içine çeken bağımlılık durumunu her seferinde daha fazla artıran bir durum…."

6. Olumlu etkiler

Katılımcıların bazıları ise dijital araçların fazla kullanımına rağmen olumsuz bir değişim yaşamadıklarını tam tersine olumlu etkiler gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu olumlu etkilerin arasında bilgiye hızlı erişim-edinim, kendini geliştirme, zihinsel uyarılma, zinde hissetme, bilinç açıklığı, rahatlama, mutluluk, verimlilik, kendini iyi hissettirme, arkadaş edinme, eğlenceli vakit geçirme, kolaylık sağlama, yararlı olma/katkıda bulunma, yenilikçi olma, pratik ve kültürel birikimin artması yer almaktadır. Bu durum, dijital araçların kullanım amacına ve süresine bağlı olarak bireyler tarafından farklı şekillerde deneyimlendiğini ortaya koymaktadır. Bazı örnek ifadeler şunlardır:
K16. "Kısa sürede verimlilik sağlandığı için beni mutlu ediyor…"
K63. "Bilgilere daha kolay ulaşabilmek."
K72. "Canlı oyunlarda oynamam iyi moral oluyor; sanal oyunda arkadaş ediniyorum…"
K226. *"Gelişimime ve çalışmama yardımcı oluyor."*

7. Etki yok/Etkisizlik algısı

Dijital araç ve uygulamaların fazla kullanımından dolayı herhangi bir değişim olmadığını düşünenler, etkisini görmediğini, pek fazla kullanmadıklarını, öncesi ile aynı olduklarını ve bilmediklerini belirten çok fazla birey çalışmada yer almaktadır. Bu bulgu, kendilerinde herhangi bir değişimin farkında ve bilincinde olmadıklarına ve bireyden bireye "fazla kullanım" algısının farklılaşmasına bağlanabilir. Bu görüşlerin bazıları şunlardır:
K73. *Değişim yok fazla kullanmıyorum.*
K99. *"... emin değillim, bilmiyorum."*
K260. *Bir değişim olmadı.*

Dijital araç ve uygulamaları kullanmaktan kaynaklı öğretmen adaylarının çevre ve yaşantısında ne gibi değişimler olmaktadır?

Öğretmen adaylarının dijital araç ve uygulamaları kullanmaktan kaynaklı çevre ve yaşantısında yaşadıkları değişimlerin neler olduğu araştırılmıştır. Bu kapsamda verilen cevaplar belirli kategorilere ayrılmış ve temalar oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular bu temalar altında yorumlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Öğretmen adaylarının temalara göre frekans dağılımı şu şekildedir (Katılımcıların birden fazla tema ile eşleşmiş cevapları olduğundan kişi sayısı ile uyuşmamaktadır):

Tablo 10. *Öğretmen adaylarının dijital araç ve uygulamalarını kullanmaktan kaynaklı karşılaştıkları çevresel ve yaşamsal değişimlere yönelik görüşlerinin temalara göre frekans dağılımı*

Tema	İçerik	f
Sosyal yaşama/ilişkilere yansımalar	Çevreden uzaklaşma, arkadaş/aile ile daha az vakit, yüz yüze etkileşimde azalma	110
İletişim biçimlerinde değişim	İletişim eksikliği, kendini ifade etmede güçlük, samimiyetin azalması	27
Psikolojik, fiziksel ve duygusal yansımalar	Yalnızlık, stres, kaygı, depresyon, özgüven eksikliği, halsizlik	30
Bilişsel ve kişisel gelişim algısı	Bilgiye hızlı erişim, öğrenme, farkındalık	41
Günlük yaşam, zaman kullanımı ve rutinlerde değişim	Günün verimsiz geçmesi, asıl işlerin aksaması, işleri hızlandırma, planlama, kolaylık	45
Değişim olmadığı/Nötr algı	Herhangi bir değişim olmadığını belirtme	75

Tablodan görüldüğü üzere yanıtlar doğrultusunda "sosyal yaşama/ilişkilere yansımalar, iletişim biçimlerinde değişim, psikolojik, fiziksel ve duygusal yansımalar, bilişsel ve kişisel gelişim algısı, günlük yaşam, zaman kullanımı ve rutinlerde değişim ve değişim olmadığı/nötr algı" temaları oluşmuştur. Katılımcılar çoğunlukta sosyal yaşama ve ilişkilere yönelik değişimler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sosyal yaşantı ile beraber günlük yaşamın ve rutinlerin, iletişimin, bireyin kendisinde meydana gelen değişimlerin yaşama ve çevreye yansıması durumu da söz konusudur. Azımsanmayacak bir şekilde, dijital araç ve

uygulamalarının kullanımından kaynaklı bir değişimin olmadığını dile getiren bir çoğunlukta bulunmaktadır.

1. Sosyal yaşam/ilişkilere yansımalar

Öğretmen adaylarının görüşleri arasında en baskın tema, dijital araç ve uygulamaların kullanımının sosyal yaşama ve sosyal yaşamda sürdürdüğümüz ilişkilere olan yansımalarıdır. Katılımcıların önemli bir bölümü, dijital araçları kullanmalarıyla birlikte arkadaş ve aileyle geçirilen zamanın azaldığını, çevreden uzaklaştıklarını, çevrelerine zaman ayıramadıklarını, arkadaşlarının azaldığını, asosyal ya da içine kapanık biri haline geldiklerini sosyal yaşantının azaldığını hatta bittiğini belirtmişlerdir. Bu durumu yansıtan ifadeler arasında *"çevremden uzaklaştım* (K183)*", "içine kapanık bireyler ortaya çıktı.* (K134)*", "ailemle fazla vakit geçirememek* (K103)*"* ve *"asosyal bir hayat başladı* (K277)*"* yer almaktadır. Bazı katılımcılar ise sosyal ilişkilerde samimiyetin azaldığını, istenmeyen kişiler tarafından rahatsız edildiğini, yüz yüze etkileşimin yerini dijital iletişimin aldığını ve insanlardan uzaklaşıldığını vurgulamıştır. Bazı katılımcılarda arkadaş edindiklerini, daha çok sosyalleştiklerini, çevreleri ile daha uyumlu hale geldiklerini ve daha çok çevreyle/arkadaşlarla birlikte olmaya başladıklarını dile getirmişlerdir. Bu bulgular, dijital araç ve uygulamaların kullanımının sosyal bağların niteliğini dönüştürdüğüne işaret etmektedir. Bireylerin ailesiyle, çevresiyle, sosyal yaşamıyla, ikili ilişkileriyle olan değişimler çok bariz ortadır. Özellikle bu değişimler sosyal çevreyle ilişkilerin zayıflaması, azalması ve asosyal olunması yönünde olumsuzluklardır. Bazı referans görüşler şunlardır:

K5. *"Arkadaş çevrem benimle birlikte oyun oynamaya başladı ve daha çok sohbet etmeye başladık."*

K9. *"Çevremle daha çok uyum sağlıyorum."*

K53. *"Sosyal yaşantı bitiyor."*

K54. *"Gerçek hayattan kopmalar…"*

K186. "… tanımadığım insanlar tarafımdan rahatsız edilmek, hayatimi çoğu zaman olumsuz etkiliyor."

K212. *"Arkadaş ortamı oluştu sosyal medya sayesinde…"*

K221. *"Tanıdığım insan sayısı arttı…"*

K235. *"Bireylerin dış dünyadan uzaklaştığına şahit oldum."*

K242. *“… sosyal oldum.”*
K272. *“Arkadaşla sohbet ve aile ile olan bağın ve samimiyetin azaldığını hissediyorum.”*

2. İletişim biçimlerinde değişim

Diğer bir temada, iletişim biçimlerinde yaşanan dönüşümdür. Katılımcıların bir kısmı, dijital araçlar sayesinde iletişimin daha hızlı ve pratik hâle geldiğini, bilgi ve haberleşmenin kolaylaştığını dile getirmişlerdir. *“Daha rahat ve hızlı iletişim* (K99)*”* ve *“haberleşmenin daha hızlı olduğunu gördüm…* (K120)” gibi ifadeler bu durumu desteklemektedir. Buna karşılık, bazı katılımcılar da iletişim eksikliği, kendini ifade etmede zorlanma ve yüz yüze iletişimin azalması gibi olumsuz sonuçlara dikkat çekmiştir (örneğin; *“iletişimde eksiklik* (K38)”, *“Yüz yüze iletişimde azalma oldu* (K196).”). Bu durum, dijital iletişimin niceliksel artışına karşın niteliksel bir zayıflama algısının da bulunduğunu göstermektedir. İletişimde sıkıntılar oluştuğu, insanlarla olan iletişimin azaldığı ve uzaklaşıldığı, tamamen dijital bir dünyanın içerisine hapsolduğu vurgulanmıştır.
K77. *“… iletişim kurma ve kendini ifade etmede zorluk.”*
K93. *“İkili ilişkiler konusunda değişimler oldu .”*
K212. *“…bilgilerin aktarımı daha hızlı oldu.”*
K224. “İnsanlar arası iletişim azalıyor.”
K238. *“Kendini eve kapatıyorlar.”*

3. Psikolojik, fiziksel ve duygusal yansımalar

Bazı katılımcılar dijital araç kullanımı ile kendi çevrelerinde ve hayatlarında psikolojik ve duygusal değişimlerin oluştuğunu vurgulamışlardır: yalnızlık, stres, kaygı, depresyon, bağımlılık, mutsuzluk, bencillik, ruhen yorgunluk, kendini iyi hissetme, duyarlı olma, özgüven eksikliği, halsizlik, fiziksel rahatsızlıklar gibi. Bireylerde psikolojik, fiziksel ve duygusal anlamda değişimlere bakıldığında çoğunluğu olumuz olmasının yanında olumlu olanlarda mevcuttur. Bulgularla bağlantılı olarak, dijital araçların sosyal ve günlük yaşamdan kopuşla birlikte psikolojik ve fiziksel iyi oluş üzerinde de olumsuz yansımalar oluşturabileceği söylenebilir. Bu temayı yansıtan bazı görüşler şunlardır:
K62. *“… ruhen yorgunluk.”*

K75. *“Kendimi daha iyi hissediyorum.”*
K145. *“... özgüven eksikliği oluyor.”*
K162. *“Paylaşımlarımda çok eleştiri aldım ve bu beni mutsuz etti.”*
K167. *“... halsizlik hiçbir şey yapamama vs.”*
K244. *“Göz problemi yaşıyorlar.”*
K256. *“... stres ve kaygı düzeyim arttı.”*

4. Bilişsel ve kişisel gelişim algısı

Bazı katılımcılar dijital araç kullanımının bilgiye erişimi artırdığını, öğrenmeyi kolaylaştırdığını, düşünce yapısını değiştirdiğini, bilinçlendirdiğini, gelişim sağladığı ve farklı bakış açıları kazandırdığını ifade etmiştir. *“Daha fazla bilgi edindim* (K30)*”, “farklı açıdan baktım hayata* (K49)”, *“açık görüşlülük* (K251)*” ve* “*Bazı konularda bilinçlenme… (*K263)*”* gibi ifadeler bu temayı desteklemektedir. Ayrıca, dijital araçlar, özellikle öğrenme, deneyim kazanması, araştırma ve gündemi takip etme açısından olumlu bir kaynak olarak değerlendirilmiştir. Ancak bu olumlu görüşler, genellikle kontrollü ve amaçlı kullanım vurgusuyla birlikte ifade edilmiştir. Bireylerde olumsuz gelişim özellikleri de oluşabileceği görüşlerde belirtilmiştir. Bu tema ile ilgili diğer bazı görüşlerde şunlardır:
K80. *“Bana daha çok mizah kattı.”*
K116. *“Bilgilenme gündemden haberdar olma.”*
K137. *“Daha hızlı düşünme ve anlama…”*
K151. *“Popüler kültür kölesi oldular.”*
K159. *“Çocuklar için olumsuz örnekler…”*
K237. *“Araştırma yönünden etkili oldu.”*

5. Günlük yaşam, zaman kullanımı ve rutinlerde değişim

Katılımcıların çoğunluğunun diğer bir vurgusu da, dijital araçların günlük ve iş yaşamını kolaylaştırdığı, hızlı erişim, işleri daha kısa sürede yapmaya olanak sağlaması, planlama, pratiklik sağlaması, verimlilik sağlaması, rahatlık sunması, hayatın hızlı akması, ve zamansal avantaj sunduğu şeklindedir. *“Zamandan avantaj kazandım* (K17)*”, “hayatımı kolaylaştırdı* (K214)*”, “Bunları kullanmaktan genelde memnunum; çünkü yaşantımı şekillendirmemde, planlamalarımda bana yardımcı oluyorlar.* (K36)”, *“Tüm işleri oradan hallettiğimiz için pratiklik oluyor.*

(K104)" ve "*Hayatın olağan akışı daha hızlı akmaya başladı* (K263)" ifadeleri bu değişimi yansıtmaktadır. Buna karşın, zaman kaybı, günün verimsiz geçmesi, asıl işlerin aksaması, normal hayattan/yaşamdan kopulması/uzaklaşılması, yaşamın sakin/monoton geçmesi, tembellik, tüm dünyanın telefondan ibaret olması ve rutinlerin bozulması gibi olumsuzluklar da sıkça dile getirilmiştir. Bu çift yönlü bulgu, dijital araçların kullanım biçimine bağlı olarak günlük yaşam üzerinde hem kolaylaştırıcı hem de zorlaştırıcı etkiler oluşturabildiğini göstermektedir.

K7. *"Spor yapmaya başladım."*
K16. *"Daha kısa sürede işlerimi hallettiğim için boş zamanlarım artı ve kendime daha çok vakit ayırabiliyorum. "*
K28. *"Normal hayattan kopma."*
K101. *"Yapmak gereken asıl işleri yaparken aksatmalar oluyor."*
K155. *"Hayatım daha kolay olmasını sağladı bu da insanı tembelliğe alıştırıyor."*
K167. "Okula geç gitme …."
K194. *"zaman kaybı."*
K218. *"Günün verimsiz geçmesi."*

6. Değişim olmadığı/Nötr algısı

Dikkate değer sayıda katılımcı herhangi bir değişim yaşamadığını, dijital araçların yaşamın doğal bir parçası hâline geldiğini, fazla zaman geçirmediğini, doğru kullandığını ve değişimin yaşanıp yaşanmadığını bilmediklerini ifade etmiştir: "*Herhangi bir değişiklik olmadı* (K282)", *"herkes kullandığı için yaşamın bir parçası olduğunu düşünüyorum.* (K285)*"* ve "*pek bir fark yok.* (K239)" gibi ifadeler bu görüşü yansıtmaktadır. Katılımcılar arasında, dijital araç ve uygulamaların kullanımlarının yaşamlarında ve çevrelerinde etkisinin olmadığını, etkisi olacak kadar zaman geçirmediklerini, doğru şekilde kullandıklarını, normal bir durum gibi görüp bu sebepten etkilenmediklerini ve bir değişim olup olmadığının farkında bile olmadıklarını belirten kişiler bulunmaktadır. Bu durum, dijital araçların etkilerinin bireysel kullanım düzeyi, amaç ve farkındalık doğrultusunda farklılaştığını göstermektedir.

Sonuç

Dünya ve Türkiye'de Datareportal verileri ve meta verilerine (2025) göre akıllı telefon, Dünya nüfusunun (Temmuz 2025 yılı verilerine göre) %70'i tekil mobil kullanıcı, %68.7'si internet, %65.7'si sosyal medya kullanıcısı olduğu, akıllı telefonların kullanımda olan mobil cihazların yaklaşık %87'sini oluşturduğu ve önceki yıllara göre de bir artış olduğu görülmektedir (Kemp, 2025a). Ekim 2025 yılı verileri doğrultusunda da Türkiye'de nüfusun %93.3'si mobil bağlantıya sahip, %88.3'ü internet, %70.9'u sosyal medya kullanmaktadır; aynı zamanda bu değerlerin geçen yıllara göre arttığı da görülmektedir (Kemp, 2025b). Çalışma kapsamında da katılımcıların çoğunluğunun akıllı telefon, tablet, internet, bilgisayar ve sosyal medya kullanıcısı olduğu görülmüştür.

Sosyal etkileşimler artık 16 ila 34 yaş aralığındaki internet kullanıcıları arasında internete girmenin birincil nedeni haline gelirken, gençlerin sosyal bağlantıyı en önemli dijital ihtiyaçları olarak belirtmeleri, dijital cihazların ve hizmetlerin geleceği açısından önemli sonuçlar doğuruyor (Kemp, 2025c). Akıllı telefonlarını sosyal amaçlarla yoğun olarak kullanan kişilerde akıllı telefon alışkanlıkları daha hızlı gelişir ve bu da bağımlılık yapıcı davranışa yol açabilir (van Deursen vd., 2015). Dijital araç ve uygulamaların kullanımının kontrolsüzlüğü dijital tükenmişliğe sebep olacaktır (Özdemir ve Erten, 2025).

Spor Bilimleri Fakültesi ve BESYO öğretmen adaylarının dijital ortam ve uygulamalarda kısmen fazla zaman geçirdikleri, bu ortamlardaki zamanlarını iyi kulandıkları görülmüştür. Bölümlerinin getirdiği bir disiplin ve farkındalık ile zamanlarının çoğunluğu dijital ortamlarda geçmemektedir. Katılımcılar kendilerinin bu ortamlarda çok fazla zaman geçirmedikleri gerçek belirtilen sürelerle bağdaşmaktadır.

Algılanan yaşam doyumlarının düşük olduğu, katılımcıların neredeyse tamamına yakınının (emin olmayanlarla birlikte) yaşam kalitesi değerlendirmelerinin (Veenhoven, 1996) olumlu yönde olmadığı anlaşılmaktdır. Algılanan dijital tükenmişlik durumunda ise katılımcılar kendilerini dijital tükenmiş olarak görmemektedirler. Dijital ortam ve uygulamalarda fazla zaman geçirmemeleri ile bağlantılı bir durum olarak bu sonuç karşımıza çıkmaktadır.

Algılanan yaşam doyumu ile algılanan dijital tükenmişlik durumları arasındaki ters durumdan; algılanan yaşam doyumunun düşük olmasından kaynaklı olarak bireylerin kendilerini dijital ortam ve uygulamalara fazla kaptırmadıkları, tatmin olma hazzını bu ortamlarda gerçekleştirmedikleri ortaya çıkmaktadır. Bireylerin yaşam doyumlarının düşük olmasını ve tükenmişlik durumunu sergilemelerine sebep olacak bir dijital kullanım süresi de sözkonusu değildir. Buradan hareketle, mevcut çalışma için, yaşam doyumlarının düşük olmasının altında yatan nedenlerden biri olarak dijital ortam ve uygulamaları gösterilemeyecği gibi, dijital tükenmiş biri olmalarına sevk ettiği de söylenemez. Dijital tükenmişliği tetikleyen sebepler arasında internet kullanım süresi ve dijital ortamlarda geçirilen süre yer almaktadır (Özdemir ve Erten, 2025); ancak bu çalışmada böyle fazla kullanım durumu olmadığından bireyler kenidilerini dijital tükenmiş olarak görmemektedirler.

Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ve dijital tükenmişlik durumları düşük düzeydedir. Aynı şekilde algılanan yaşam doyumları ve dijital tükenmişlik durumları da düşük çıkarak ölçek sorularına verdikleri cevaplarla tutarlılık göstermişlerdir. Çalışmanın sonuçlarının bir nevi güvenirliği de ortaya konmuştur.

Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ve dijital tükenmişlik düzeyleri, cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı değişim göstermemektedir. Bu değişkenlerin yaşam doyumu ve dijital tükenmişlik düzeylerinin değişiminde önemli bir faktör ya da bağlayıcılıkları olmadıkları görülmektedir. Cinsiyet tek başına yaşam doyumunda etkili olmazken, diğer demografik değişkenlerle birlikte anlamlı farklılıklar meydana getirebilir (Diener, 1984; Medley, 1980; Reich ve Zatura, 1981). Bununla beraber, dijital tükenmişliklerin cinsiyete göre değişim göstermediğini Özdemir ve Erten (2025) ve Şirin vd. (2021) de bulmuştur.

Yaşam doyumu ile günlük ortalama internet kullanım süresi değişkeni arasında anlamlı bir değişim bulunmazken, dijital ortamlarda geçirilen ortalama süre değişkeni arasında anlamlı değişim bulunmuştur. Çalışmada, yaşam doyumunun dijital ortamlarda geçirilen süre ile bağlantısının olduğu; ancak tek faktör olmadığı ve ideal sürenin yaşam doyumunu da artırdığı görülmektedir. Ayrıca, ideal bir internet kullanım süresinin olmasının da yaşam doyumunu olumlu etkilediği görülmektedir.

Dijital tükenmişlik ile günlük ortalama internet kullanım süresi ve dijital ortamlarda geçirilen ortalama süre arasında anlamlı değişim bulunmaktadır. Sürelerin artışı, dijital tükenmişliği artış yönünde tetiklemektedir. Dijital ortamlarda geçirilen sürenin ve internet kullanımının artması ile bağlantılı olarak dijital tükenmişlikte artmaktadır (Göldağ, 2022; Özdemir ve Erten, 2025; Şirin vd., 2021; Wroclawski vd., 2021).

Çalışmada, yaşam doyumu ile dijital tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çalışmanın diğer bulguları ile örtüşen bir sonuç olarak, bireylerin yaşam doyumu düzeyinin dijital tükenmişlik düzeyi ile birlikte anlamlı bir değişim göstermemektedir. Ancak, Savaş vd. (2025) negatif ve anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Dijital araç ve uygulamaların aşırı kullanımının katılımcıların büyük bir bölümünde fiziksel yorgunluk ve rahatsızlıklar, psikolojik olumsuzluklar, bilişsel zorlanmalar ve davranışsal-sosyal geri çekilmeler oluşturduğu görülmektedir. Bu sonuç, dijital tükenmişliğin temel bileşenleriyle ve çok boyutlu oluşu ile örtüşmektedir (Erten ve Özdemir, 2020) ve öznel deneyimini güçlü bir şekilde yansıtmaktadır. Bununla birlikte, sınırlı sayıda katılımcı dijital araçları daha çok bilgi edinme, gelişim, eğlence, kendini iyi hissttirme ve yararlılık amacıyla kullandıklarını ve bu nedenle kendilerinde olumlu etkiler gözlemlediklerini belirtmiştir. Dijital kullanımın bazı bireylerde yaşam doyumunu destekleyici bir rolde olduğu çalışmada görülmektedir. Aynı şekilde, olumsuz deneyimlerin yaşam doyumuna doğrudan ve tek yönlü bir biçimde yansımadığı da görülmektedir. Bunlara ilaveten, aynı dijital kullanım sürelerinin bazı bireylerde dijital tükenmişlik hissi meydana getirirken, bazı bireylerde yaşam doyumunu artırıcı yönde davrandığı da görülmektedir. Ayrıca katılımcıların bazıları da kendilerinde herhangi bir değişimin ve etkinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu durum da, dijital araç kullanımının etkilerinin kullanım yoğunluğu, amacı ve bireysel farklılıklar bağlamında farklılaştığını göstermektedir. Dijital tükenmişlik üzerinde dijital ortam araç ve uygulamaların fazla kullanımının etkisi bulunmaktadır (Özdemir ve Erten, 2025). Aşırı bir şekilde dijital alanlar, teknoloji ve sosyal medya kullanılmaktadır; (Montag ve Walla, 2016; Twenge

vd., 2019; Wroclaski ve Heldein, 2021) internet ve teknolojinin kullanımı verimliliği düşürmektedir (Montag ve Walla, 2016).

Dijital araç ve uygulamalar özellikle sosyal yaşantıyı ve ilişkileri etkilemektedir. Bireylerin sosyal çevreleri ve günlük yaşantıları üzerinde belirgin dönüşümler oluşmuştur. Özellikle asosyalleşme, sosyal ilişkilerde zayıflama, yalnızlık, iletişim eksikliği ve verimsizlik hissi en baskın sonuçlar olarak öne çıkarken; bilgiye erişim, pratiklik, iletişim kolaylığı, deneyim, kendini geliştirme ve arkadaşlık edinme gibi olumlu etkiler de dikkate değerdir. Bu sonuçlar, dijital araç kullanımının tek yönlü değil, çok boyutlu ve kullanım biçimine bağlı bir etki yapısına sahip olduğunu göstermektedir. Bu sebepten bireyden bireye farklılaşan hem olumlu hem de olumsuz değişimler gerçekleşmektedir. Bu sonuçlar, dijital tükenmişliğin boyutlarıyla yakından ilişkili sonuçlardır. Sosyal yaşama yansımalar ve günlük yaşamdaki değişmeler teması sosyal geri çekilme ve duygusal yıpranmayla, iletişim sorunları teması bilişsel aşırı yüklenme ve dijital yıpranmayla, psikolojik olumsuzluklar duygusal tükenmeyle örtüşmektedir. Her ne kadar çalışmada dijital tükenmişlik ile yaşam doyumu arasında bir ilişki bulunmasa da dijital tükenmişlik özellikleri gösteren bireylerin davranışları ile yaşam doyumu düşük bireylerin özellikleri benzerlik göstermektedir: yalnızlık, stres, kaygı, samimiyet kaybı, sosyal kopuş, iletişim eksikliği gibi. Bu durum, dijital tükenmişlik ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin bağlamsal bir yapıya sahip olduğunu gösterir. Yaşam doyumu tek bir olgu ile sınırlı olmayıp hayatın tüm olgularından alınan doyumdur ve değişen koşullarla değişiklik gösteren dinamik bir durumdur (Diener, 1984; Özgen, 2012, akt. Köylü, 2022). Yaşam doyumu üzerinde toplumsal faktörler, sosyal ilişkiler, arkadaşlık ilişkileri, çevre, kişilik özellikleri ve biyolojik etkenler gibi değişkenler etkilidir (Baştemur, 2006; Costa ve McCrae, 1980; Diener, 1984; Dockery, 2004; Flanagan, 1978; Özdevecioğlu ve Aktaş, 2007; Yetim, 2001).

Bunların dışında yaşamlarında herhangi bir değişim meydana getirmediğini düşünen ve henüz farkına varamayan büyük bir kesimde mevcuttur. Eğer kulanım amacına yönelik nitelikli ve kontrollü kullanılamıyorsa, bu bireylerin tükenmişliklerinin ve bağımlılıklarının farkına varamadıklarını gösterir. Bu durum daha da vahimdir.

Teknolojinin yoğun ve kontrolsüz kullanımı dijital tükenmişliğe neden olmaktadır (Syah vd., 2025). Ancak, çalışmada, dijital araçların bilgiye erişim ve öğrenme, bireysel gelişim gösterme ile pratiklik/kolaylık gibi olumlu durumlar görülmektedir. Dijital araçların kontrollü kullanımları ve dijital tükenmişlerinin düşük olması ile yaşam doyumlarını destekleyici bir durum oluşabilir. Nitekim çalışmanın nitel ve nicel bulguları bu durumu destekler niteliktedir.

Dijital araç kullanımının yaşam doyumu üzerindeki etkisi dijital tükenmişlik düzeyi üzerinden şekillenmektedir. Sosyal ilişkilerde zayıflama ve psikolojik yıpranmanın bu ilişkide kilit aracılar oldukları düşünülebilir. Ayrıca, dijital refahı artırmaya yönelik müdahalelerde kullanım süresinden çok kullanım niteliğine odaklanılması gerektiği görülmektedir.

Kaynakça

Baştemur, Y (2006). *İş tatmini ile yaşam tatmini arasındaki ilişkiler: Kayseri Emniyet Müdürlüğü'nde bir araştırma.* (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (21. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (4. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Costa, P. T., Jr, & McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: happy and unhappy people. *Journal of personality and social psychology*, *38*(4), 668-678. https://doi.org/10.1037//0022-3514.38.4.668

Deiner, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542-575.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. Journal of Personality Assessment, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13.

Dockery, A. M., (2003). Happiness, life satisfaction and the role of work: Evidence from two Australian surveys. In E. Carlson (Ed.). *The Full Employment Imperative.* The Callaghan, NSW: University of Newcastle, Centre of Full Employment and Equity (77-95).

Erten, P. & Özdemir, O. (2020). The digital burnout scale development study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 21*(2), 668-683. https://doi.org/10.17679/inuefd.597890

Flanagan, J. C. (1978). A research approach to improving our quality of life. *American Psychologist, 33*(2), 138-147. https://doi.org/10.1037/0003-066X.33.2.138

Göldağ, B. (2022). An investigation of the relationship between university students' digital burnout levels and perceived stress levels. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age, 7*(1), 90-98. https://doi.org/10.53850/ joltida.958039

Kemp, S. (2025a). *Digital 2025 July Global Statshot Report.* https://datareportal.com/reports/digital-2025-july-global-statshot

Kemp, S. (2025b). *Digital 2026: Turkey.* https://datareportal.com/reports/digital-2026-turkey

Kemp, S. (2025c). Digital 2025: The world is ever more connected. https://datareportal.com/reports/digital-2025-sub-section-ever-more-connected

Köylü, A. Ü. (2022). *Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ve serbest zaman doyumlarının incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Medley M. L. (1980). Life satisfaction across four stages of adult life. *International journal of aging & human development, 11*(3), 193–209. https://doi.org/10.2190/D4LG-ALJQ-8850-GYDV

Montag, C., & Walla, P. (2016). Carpe diem instead of losing your social mind: Beyond digital addiction and why we all suffer from digital overuse. *Cogent Psychology, 3*(1), 1157281, https://doi.org/10.1080/23311908.2016.1157281

Özdemir, O. ve Erten, P. (2025). Ergenler, gençler ve genç yetişkinlerde dijital tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(2), 2915-2941. https://doi.org/10.51460/baebd.1613501

Özdevecioğlu, M. (2003, 22-24 Mayıs). *İş tatmini ve yaşam tatmini arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma* [Sözlü Bildiri], 11.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi (pp. 695-710), Afyon.

Özdevecioğlu, M. ve Aktaş, A. (2007). Kariyer bağlılığı meslekî bağlılık ve örgütsel bağlılığın yaşam tatmini üzerindeki etkisi: İş-aile çatışmasının rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadî ve İdarî Bilimler Fakültesi Dergisi, 28,* 1-20.

Reich, J. W., & Zautra, A. (1981). Life events and personal causation: Some relationships with satisfaction and distress. *Journal of personality and social psychology, 41*(5), 1002-1012. https://doi.org/10.1037//0022-3514.41.5.1002

Savaş, B. Ç., Turan, M., & Asan, S. (2025). The relationship between digital burnout and academic procrastination: The mediating roles of life satisfaction and fatigue. *BMC Psychology, 13*(1), 1223. https://doi.org/10.1186/s40359-025-03510-5

Syah, M. F. J., Ardani, A. P., & Luthfi, B. R. (2025). Re-examination of the digital burnout scale using second-order confirmatory factor analysis (CFA) and the digital burnout feature among preservice teachers. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers and Teacher Education, 15*(1), 30-42. https://doi.org/10.37134/jrpptte.vol15.1.4.2025

Şirin, T., Eraltı Şirin, Y., ve Can, B. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin dijital tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 7*(42), 1236-1245.

Twenge, J. M., Martin, G. N., & Spitzberg, B. H. (2019). Trends in U.S. adolescents' media use, 1976–2016: The rise of digital media, the decline of TV, and the (near) demise of print. *Psychology of Popular Media Culture, 8*(4), 329-345. http://dx.doi.org/10.1037/ppm0000203

Wroclawski, M,. & Heldwein, F. L. (2021). Editorial Comment: Digital Physician Burnout in the "New Normal" Workplace. *Journal of Endourology, 35*(6), 885-887. https://doi.org/10.1089/end.2020.0631.

van Deursen, A. J.A.M., Bolle, C. L., Hegner, S. M., & Kommers, P. A.M. (2015). Modeling habitual and addictive smartphone behavior: The role of smartphone usage types, emotional intelligence, social stress, self-regulation, age, and gender. *Computers in Human Behavior, 45*, 411-420.

Veenhoven, R. (1996). The study of life satisfaction. In Saris, W. E., Veenhoven, R., Scherpenzeel, A. C. & Bunting B. (Eds.), *A comparative study of satisfaction with life in Europe* (pp. 11-48). Eötvös University Press.

Yetim, Ü. (1991). *Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumu.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri* (1. Baskı). Bağlam Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM 9

EĞİTİM FELSEFESİ AKIMLARI VE OSMANLIDAN CUMHURİYET'E EĞİTİM ÜZERİNE BİR İNCELEME

SEVAL YİNİLMEZ AKAGÜNDÜZ[1]

Giriş

Siyasi ideolojilerin kendilerini meşrulaştırma sürecinde önemli bir araca dönüşen eğitim, bireylerin ontolojik ve epistemolojik sorgulamalarında kendilerini ve çevrelerini anlama ve açıklama sürecinde başat bir rol üstlenir. Eğitimle özneleştirilen çocuk kavramına bakış açısı her dönem farklılık göstermektedir. Hristiyan dünyasında ilk günah öğretisinin bir sonucu olarak kusurlu ve günahkâr kabul edilen çocuk, Aydınlanma ve beraberinde gelen dönemlerle birlikte kusurlu yetişkin olmaktan kurtularak kendi başına bir değere dönüşmüştür (Üstel, 2009). Öte yandan zamanla toplumsal yapıda rasyonalizm başta olmak üzere realizm, empirizm ve pozitivizm akımlarının etkileri kusurlu yetişkini geleceğin kahramanına dönüştürmüştür. Hatta Descartes, David Hume, John

[1] Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü. ORCID: 0000-0003-4200-351X.

Locke, Rousseau, Kant ve daha sayabileceğimiz nice düşünür nesne odaklı çocuktan özne odaklı çocuğa doğru bir dönüşüm yaşatmıştır (Yinilmez Akagündüz, 2023).

Bu düşünürlerden Rousseau'nun ilk pedagoji kitabı kabul edilen *Emile* adlı eserinde çocukluk üzerindeki dönüşümleri şöyle anlatmaktadır: "Zayıf doğuyoruz, güce ihtiyacımız var; her şeyden yoksun olarak doğuyoruz, yardıma ihtiyacımız var; aptal doğuyoruz, yargı yetisine ihtiyacımız var. Doğuştan sahip olduğumuz ve büyüyünce ihtiyaç duyduğumuz her şey eğitimle verilir bize" (Rousseau, 2009:109). Rousseau, felsefe tarihinde insan doğası üzerine yapılan tartışmalarda Hobbes (insan, insanın kurdudur) ve Lokce'un (tabula rasa) aksine insanların doğuştan iyi olduğunu savlayarak, bir diğer anlamda insan doğasının zamanla toplumun içinde bozulduğunu vurgulamıştır. Ona göre dönemindeki baskıcı eğitim anlayışı insan doğasını bozmaktadır. Bundan dolayı da yeni bir eğitim anlayışına ihtiyaç vardır. Bu eğitimde ise amaç öğrenciye bilgiyi ezberletmek değil, bilgiyi elde edebileceği araçları öğretmek olmalıdır (Rousseau, 2009).

Bu bağlamda eğitim eğer yaşamı öğreten, açıklayan, sorgulayan, irdeleyen, hatta anlamlı kılarak yaşamın yaşamaya değer olduğunu bize anlatmaya çalışıyorsa o halde eğitim yaşamın ta kendisi yani yaşamı sanatla yaşamının amacıdır. Bu anlamıyla ise yaşam ya da yaşama sanatı olarak eğitim, bireyin yaşamında karşısına çıkan problemlere rasyonel tavırlar almasına olanak veren bir olgudur. Eğitim bireyin ruhunu ve bedenini beslemelidir. Hatta Gökalp'in deyimiyle eğitim, talimli ve terbiyeli bireyler yetiştirmeli, birey kendi kültürü ve milli değerlerini bilmelidir (Gökalp, 1964). Eğitim bireyin düşünsel yönünü geliştirmenin yanı sıra duygusal anlamda da onu beslemelidir. Bireyin düşünsel boyutunun kavramsal adlandırılması Descartes felsefesinin temeline yerleşen "herkese akıl eşit olarak dağıtılmıştır" savındaki "akıl"dır (Descartes, 1994). Kant'ın deyimiyle insan, kendi eliyle düştüğü ergin olmama

durumundan ancak aklını kullanarak kurtulabilir (Kant, 2005). Sapare Aude, diyerek insan aklının vazgeçilmezliğine bir kere daha vurgu yapan Kant, belki de eğitim sistemine en önemli katkıyı yaparak aklımızı tüm olanaklarıyla kullanmaya cesaret etmemizi buyur etmiştir. Öte yandan Büyükdüvenci'nin dediği gibi eğitim sürecinde birey hem eğitilen hem de eğiten yani hem obje hem de süje olabilmekte bu sayede insan insanı, kendini ve toplumu, aynı şekilde de toplum insanı etkilemektedir (Büyükdüvenci, 2001). Bu noktada eğitimin tarihsel varlığı, neden-sonuç ilişkileri bağlamında çocuğun toplumsal dönüşümüne yön vermiştir. Çocuk kavramı tarihsel varlığının içinde toplumsal farklılaşmalar sağlayacak olan insan eğitimin açtığı yolda dönüşebilmiştir (Akagündüz, 2015). Eğitimle çocuklarda istendik davranışların oluşturulmasının hedeflendiğini özellikle vurgulanmaktadır. Peki söz konusu istendik davranışları belirleyen topluluk bize bu davranışların bilimsel önermelerdeki apodeiktik özelliğe sahip olduğunu ima etmekte midir? Bu istendik davranışlar genel-geçer, doğru ve zorunlu mudur? Herkes bu değerleri kabul etmekte midir? Kısacası eğitimin, belirli bir sistematikle öğrencilere verilmesi hedeflenen kültürel kodlar, normlar, davranış kalıpları ve elbette değerlerin aktarımında etkin roller üstlendiği söylenebilir (Yinilmez Akagündüz, 2017).

Eğitimin toplumsal konumu değiştikçe, önem derecesi farklılaştıkça, üzerinde derinlemesine düşünme ihtiyacı artmakta bu da felsefeye duyulan ihtiyacı bir zorunluluk haline getirmektedir. Hatta bu anlamıyla eğitim ve felsefe iç içe geçmiş bir sarmal gibidir. Eğitim bilimi ya da eğitim felsefesiyle eğitimin yöntem ve araçları, kuram ve uygulamaları, başarılı eğitimin koşullarının belirlenmesi gibi konularda sorgulama yapılmaktadır. Eğitimin olanağı üzerine yapılan sorgulamalarda felsefenin kavramsal çözümleyici yönünden yararlanılmakta ve kazandırılması gereken değerlerin ne olması gerektiğine ilişkin önemli yönlendirmeler yapılmaktadır. O halde eğitimi felsefeden soyutlamak söz konusu disiplini kısır bırakmaktır.

Felsefe içinde barındırdığı bilgelik ya da bilgiyi sevme niteliğiyle de eğitime dâhil olmaktadır. Bu anlamda bilgiyi seven ve öğretmeye çalışan öğretmenin bir bilge olarak doğaya yönelmesi ve öğrencilerinin de ona kulak vermesini sağlaması gerekmektedir. Çünkü Antik Yunan'dan beridir ilk öğretmen her zaman doğa olmuştur ve burada yapılması gereken doğanın söylediklerini işitecek bir kulağa sahip olup öğrencilerine bu sesi duymayı öğretebilmektir. Soykan'ın da dediği gibi "neden doğanın çocuğu kendi anasının sesini duymasın; yeter ki onun kulağını kimse tıkamasın!" (Soykan, 1996). İnsan doğasında var olan üretme, yaratma isteğinden ve sevgisinden çocukları uzaklaştırmamak bilge öğretmenlerin, felsefenin ve en önemlisi de eğitimin karakterini belirlemelidir.

Eğitim Felsefesi Akımları Özelinde Eğitimin Neliği

Eğitim ve felsefe arasında, düşünürler tarafından kurgulanan bu kaçınılmaz ilişki felsefenin yeni bir disiplini olan "eğitim felsefesinin" oluşmasına neden olmuştur Kilpatrick'e göre eğitim felsefesi, eğitim çalışmalarını analiz ederken, Dewey'e göre sosyal hayatın problemleri karşısında zihni ve ahlaki alışkanlıkların kazanılmasına da yardımcı olmaktadır. Öte yandan Brauner ve Burns'a göre ise eğitim felsefesi, felsefi bakış açılarının eğitime uyarlanmasıdır (Ergün, 2017).

Eğitim felsefesinin doğuşu ile çeşitli akımlar da ortaya çıkmıştır. Bunlardan birisi idealizmdir. İdealizm düşüncesinde gerçekte, mutlak anlamda var olan ben, aslında idea yani saf düşünce, kavramdır. Özne kendi başına bir varlık iken, nesnenin düşünceden bağımsız bir gerçekliği yoktur. Mutlak gerçek ise tinseldir. Değerler mutlak, evrensel, değişmezdir. Bilgide tutarlılık önemlidir (Alkan, 1983; Cevizci, 2003; Sönmez, 1998). İdealizm akımının temel temsilcisi olarak Platon kabul edilmektedir. Platon'un epistemolojik anlayışına göre, insanlarda birtakım doğrular önceden vardır, yapılması gereken tek şey ise doğru soruları

sorularak bilgiyi doğurtabilmektir. Platon *Menon* diyalogunda bir köleye geometri sorusunu bu yöntemle çözdürmeyi başarmıştır. Platon'un ikili bir dünya anlayışı vardır, buna göre dünya, idealar ve sanılar diye ikiye ayrılmaktadır. İnsanlar sanılar dünyasında kendilerini idealar ya da gerçekler dünyasında yaşıyor sanmakta ve burada da hataya düşmektedirler. Platon'un mağara metaforu buna güzel bir örnektir. (Platon, 2002).

Bir diğer idealist filozof Berkeley'e göre ise, var olan şeyler algılandıkları sürece varlardır, bizim zihnimizin dışında bir gerçekliğe sahip değillerdir. Berkeley, *İnsan Bilgisinin İlkeleri Üzerine* adlı eserinde bu düşüncesini şöyle ifade etmektedir (Berkeley, 1996:36-37): "Zihin olmaksızın ne düşüncelerimizin ne tutkularımızın ne de imgelemimizin biçimlendirdiği idealarımızın var olmayacağını herkes kabul edecektir. Duyuya verilen çeşitli duyumların ya da idealarn, bunlar nasıl harmanlanmış, nasıl kaynaşmış olurlarsa olsunlar kendilerini algılayan bir zihin olmaksızın var olamayacakları da bu kadar açık gibi görünür… Üzerinde yazı yazdığım masanın var olduğunu, yani onu gördüğümü, duyumsadığımı söylüyorum; eğer çalışma odamın dışında olsaydım, yine var olduğunu söylerdim. Bu sözlerimle eğer çalışma odamda olsaydım masayı algılayabilirdim ya da şu anda başka bir zihin onu algılamamaktadır demek istiyorum." Berkeley'in idealizmi Platon'un idealizminin eğitime uyarlanmasından oldukça zordur, tüm etkinlik zihne verilmektedir. Nesneler biz onları algıladığımız sürece vardır. Algılanmayan hiçbir şey gerçekte var değildir. Bu düşünceler ise eğitiminin sınırlarını ve içeriğini idealizmle çizmeye çalışan eğitimciler için somut bilgi verileri sağlamaktan uzaktır. Öte yandan idealizmin eğitime yansımaları, idealizm kavramını oluşturan öğelerle iç içe geçmiş ve çağa uygun bir şekilde kurgulanmıştır. İdealist eğitimcilere göre öğretmenin işlevi Antik Yunan'dan gelen usta-çırak ilişkisine dayanmaktadır. Nasıl ki Platon, Sokrates'in çırağıysa, öğrenci de öğretmenin çırağı olmalı ve öğrencide potansiyel olarak var olan bilgilerin

doğurtulması için "Sokratik Yöntem" kullanılmalıdır. Sokratik yöntem, doğurtma ya da "Maoitik" adıyla bilinen bu yöntemde karşıdaki kişiye doğru sorular sorularak yanıt bulması amaçlanır. Soru sormanın önemi ve felsefeyle olan ilişkisi bu bağlamda da karşımıza çıkmaktadır.

İdealizmde öğretmen sorduğu sorularla öğrencinin zihninde var olan bilgileri hatırlamasını ve gerçeği keşfederek, öğrenmesini sağlamalıdır. Öğretmen idealizmde ahlaksal ve kültürel bir model olabilmelidir (Gutek, 1997). İdealistler için çocuk zihni ve ruhi bir varlıktır, sadece bilgi depolayan, beyin ve sinir sisteminden oluşan bir varlık olarak kabul edilemez, eğitimde önemli olan zihni manevi tarafı uzlaştırabilmektir (Alkan, 1983). Okul ise öğrencilere kültürel mirası aktarmalı ve öğretmende öğrencileri doğruyu bulma ve kültürel mirası tanıma konusunda cesaretlendirmelidir. Zaten öğretmen-öğrenci ilişkisinde merkezi rol öğretmendedir, çünkü öğretmen tecrübelerinden yola çıkarak öğrencileri doğruyu bulmaya, tartışmaya yöneltendir. İdealist eğitimcilere göre bilme, zihinde önceden var olan şeylerin tekrar hatırlatılarak kavratılmasıyken, eğitim ve öğretim ise önceden var olduğuna inanılan düşüncelerin bilinçlendirilmesidir. İdealist eğitimciler için öğrencinin iç gözlem aracılığıyla öğrenmesi önemlidir, çünkü içten gelen istek öğrenmeyi hızlandıracaktır (Sönmez, 1998). Ayrıca idealist müfredatta, felsefe ve teolojiden başlayan genel disiplinlerden aşağıya doğru bir hiyerarşiye göre müfredat belirlenmelidir.

Eğitim felsefesinde bir diğer akım ise realizm ya da gerçekçiliktir. Realizmde temel sav, madde gerçektir, maddi nesnelerin duyularımızdan bağımsız bir gerçekliği vardır. Gerçeklik insan zihninden bağımsız ve ayrı bir biçimde vardır. Biz maddelerin ve insanların bizden bağımsız olarak var olduğu bir dünyada yaşıyoruz (Cevizci, 2003). Üç farklı realizmden bahsedilmektedir: Klasik, bilimsel ve dinsel, üçünün de babası olarak Aristoteles kabul edilmektedir. Nasıl ki idealizmde Platon'un düşünceleri temele alınıyorsa aynı şekilde realizmin eğitime yansımasında da

Aristoteles'in merkezdeydi. Söz konusu akımının içinde şu düşünürler gösterilmektedir: Aristoteles, Aquinas, Kant, Spencer ve Locke (Clabaugh & Rozycki, 1990). Realizm üç temel önermeye dayanmaktadır ve bunlar oluşturulurken de Platon ve Aristoteles'ten yararlanılmıştır: Birincisi benim düşüncemden bağımsız bir gerçeklik vardır, ikincisi, gerçeklik düşünceler tarafından inşa edilmektedir ve üçüncüsü de iyi toplumda iyi bir yaşam için insanların güçleri, fonksiyonları ve geleneklerinin doğa yasalarıyla bağlantılı olmasıdır (Broduy, 1961). Sönmez'e göre ise realist yaklaşımın iki özelliği vardır. Bunlardan birincisi, her dersle ilgili öğretilecek bilginin gerçeği yansıtmasıdır. Diğeri ise hazırlanan içeriğin öğrencinin hazır bulunuşluğuna ve öğrenme-öğretme tekniklerine göre düzenlenmesidir (Sönmez, 1995).

Realizm odaklı müfredat programında, sırasıyla öğrencilerin şu dersleri öğrenmeleri istenmiştir: tarih, fiziksel bilimler, matematik ve biyoloji. Kişisel gelişimi sağlamak için ise; psikoloji, edebiyat, felsefe, sanat ve din derslerine yer verilmelidir (Broduy, 1961). Realizm modern eğitim için temel felsefe olarak kabul edilmektedir. Çünkü idealizmin kabullerini eğitime uyarlayarak somutlaştırabilmek oldukça zorken realizmin pek çok ilkesi eğitimle kolayca bağ kurabilmektedir. Örneğin, realizm dış dünyayı anlamak için tarih, coğrafya ya da matematiği kapsayan derslere programda yer vermektedir. Realistler için okulun en önemli işlevi çocukların zihinsel gelişimini sağlamak, bilgiyi öğretmek, kullandırmak ve yönlendirmektir (Gutek, 1997).

Eğitim felsefesinde bu klasik akımların dışında varoluşçuluk, pragmatizm ve analitik felsefe gelenekleri de eğitim düşüncesine yön vermişlerdir. Bunlardan pragmatistler, doğuştan zihinde temel bilgilerin olduğu düşüncesini, dolayısıyla da akılcılığı reddederler. Bilginin kaynağı onlara göre deneydir. Pragmatistlere göre sürekli değişen ve dönüşen gerçek bir dünya içindeyiz (Mill, 2017). Pragmatistler temelde gelenekçi eğitimin sıkı disiplin, ezberci öğretim ve amaçsız alıştırmalarına bir tepki olarak bu kuramı

oluşturmuşlardır. Onlara göre eğitimin amacı, aklın ışığında, sorgulayan, tartışan, olanı olduğu gibi kabul etmeyen derinlemesine araştırmalar yapan insanlar yetiştirmektir (Alkan, 1983).

Varoluşçular ise var oluşun özden önce geldiğini, yani insanın önce var olduğunu daha sonra kendisini tanıyıp, özünü yarattığına inanmaktadırlar. Varoluşçular diğerlerinden farklı olarak genellikle çocuğun çevresine, topluma en iyi şekilde nasıl uyum sağlayabileceği konusunu irdelemişlerdir. Onlara göre, okul öğrenciyi bireyselleştirmeli, hürriyeti geliştirmeli ve her türlü otoriteyi etkisiz hale getirmelidir (Tozlu, 1997). Kısaca varoluşçuluğun genel özellikleri ve eğitime yansımalarını şöyle sıralayabiliriz (Sönmez, 1998; Tozlu, 1997; Ergün, 2011): Varoluşçuluğa göre, insan bu dünyaya bırakılmıştır ve kendini seçme edimleriyle kurmak, gerçekleştirmek zorundadır ve bunu gerçekleştirmediği sürece bir hiçtir. Varoluşçuluk insanın özgür olduğu savını temele almıştır. Eğitimin amacı özgürlüklerin artmasıdır. Her bir öğrencinin kendi değerler sisteminin özgürce ve yetişkinlerin zorlaması olmaksızın geliştirilmesine izin verilmelidir. Varoluşçu öğretmen, yardıma gereksinim duyan öğrencinin yardımına koşan ve öğrencinin kişiliğinin gelişmesinde ona yardım etme zorunluluğunda olan bir kişidir. Varoluşçu akım eğitim çalışmalarında sıklıkla kullanılmamaktadır.

Bir diğer eğitim akımı olan analitik eğitim felsefesine göre ise eğitime ait kavramlar, terimler, kuramlar, kabuller, ileri sürülen teoriler ayrıntılarıyla felsefi bir sorgulamadan geçirilmeli ve bunların anlamları üzerinde ciddi çalışmalar yapılmalıdır. Örneğin eğitimde önemli bir yeri olan ödül-ceza ikilisinde ödül verilmeli midir sorusu yerine ödül nedir, ceza nedir gibi sorular sorulmalıdır. Bu kuramın en temel özelliği eğitim çalışmalarında sık sık kullanılan ve yanlış anlaşılmalara neden olan kavram ve terimlerin analiz ve değerlendirmeleridir (Tozlu, 1997).

Tüm açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, her eğitim felsefesi kuramının eğitime yaklaşımı birbirinden farklıdır, ancak

temelde hepsinde yapılmak istenen eğitimle, entelektüel yetilerini belli bir değerler sistemi içinde yetiştirdiğimiz bireyi bir araç olarak değil, amaç olarak görerek onun özgür ve mutlu bir insana dönüşmesine olanak vermektir. Eğitimle de öncelikle çocuklarda eleştirel bir zihniyet oluşturulmaya çalışılır. Eleştirel zihniyetle yetiştirilmiş çocuklar ise kendisi gibi düşünmeyene karşı saygılı olacak, yani evrensel bir kimlik kazanma yolunda ilk adımı atacaktır. Çünkü eğitim sürecinde zihin bilişsel olarak işin içinde yer edinecektir. Zaten eğitim aracılığıyla öncelikli hedef iyi bir yurttaş ya da başarılı bir meslek insanı yetiştirmek değil, kendinin ve etrafının farkında olan eğitilmiş ve talim ettirilmiş bir zihni içiren "insan" yaratabilmektir (Turgut, 1996).

Osmanlıdan Günümüze Türk Eğitim Sistemi

Osmanlı eğitim sisteminin temeli medreselere dayanmaktadır. İlk Osmanlı medresesi İznik'te 1332 yılında Orhan Bey tarafından açılan tipik bir Selçuklu medresesidir (Yinilmez Akagündüz & Doğan, 2020). Fakat zaman içeresinde medrese anlayışı değişmeye yani uzmanlaşarak, bölümlere ayrılmaya başlamıştır. Örneğin Çelebi Sultan Mehmed'in Bursa'da kurduğu Sultaniye Medresesi böyle yeni bir kademe oluşturuyordu. Yıldırım Bayezıt'ın 14. Yüzyılın sonunda Bursa'da kurduğu Darüşşifa Osmanlıların ilk hastanesi ve tıp medresesi oldu. II. Murat, Edirne'de Saatli Medreseyi ve Darülhadis'i kurarak yeni bir üst kademe yarattı. Her kademe müderrissin yevmiyesi ile ifadelendiriliyordu. İznik Medresesi müderrisinin günlüğü 50 akçe iken, Sultaniye Medresesinde 50 akçe, Üç Şerefeli Medrese'de 100 akçe idi (Tekeli & İlkin, 1999). Medreselerde çeviri alanında bu ilk dönemde ciddi başarılar elde edildi. Medreselerde yetişenler din bilgini, düşünür, hekim, şair ve yazar olmak gibi üstünlükler taşımışlardır. Ancak zamanla Osmanlı medreselerinden yetişenler düşünceye, pozitif bilimlere olumsuz bakacaklar, hatta daha da ileri giderek düşmanlık göstereceklerdir (Sakaoğlu, 1993). Osmanlı

medreselerinin daha sistemli hale getirilmesi Fatih Sultan Mehmet zamanındadır. Fatih'in bilime gösterdiği ilgi Osmanlı medreselerinde akli bilimlerin gelişmesi yolunda önemli adımların atılmasını sağladı. Fatih İstanbul'u büyüyen imparatorluğunun büyüyen düşün merkezi haline getirmek istiyordu (Tekeli & İlkin, 1999). Sahn-ı Seman denen 8 yüksek düzeydeki medrese dönemimin en önemli eğitim kurumudur. Medrese 1471'de tamamlanmıştır. Sahn-ı Seman medreselerinde yetişenlerin hemen hemen tümü merkezi yönetimle içli dışlı ve üst düzey bürokrasinin ayrılmaz parçası idiler ve verdikleri eğitim ya da hizmetler ile devletin temel doğrularını aktarıyorlardı (Akyüz, 2010). Fatih döneminde açılan bir başka medrese de Ayasofya Medresesi'dir. Bu medrese bu mabedin yanındaki eski papaz odalarının danişment hücrelerine dönüştürülmesiyle meydana getirilmiştir. Kanuni Sultan Süleyman'ın 1559'da yaptırdığı Süleymaniye Camii ve külliyesi ile Osmanlı örgün eğitimi doruk noktasına ulaşmıştır. Süleymaniye Darülhadisi'nde ders okutan müderrisle tüm Osmanlı müderrissilerinin en kıdemlisi sayılırdı. Süleymaniye medreselerinde din derslerinin yanında mantık, matematik, felsefe, fizik, astronomi, meteoroloji okutulurdu. Aristoteles mantığı, Osmanlı medreselerinden XX. yüzyıla kadar sökülüp atılamayacaktır. Medreselerin temel amacı bağlılık olan sessiz, düşüncesiz, hareketsiz insanlar yetiştirmektir. Medreseler, insanı kurucularının düşüncesi ne olursa olsun, temelde bu dünya için değil, ahret için hazırlıyordu (Sakaoğlu, 1993). Bu düzlemde medreselerde akli değil nakli ilimlerin ön plan çıktığı felsefenin ise yıkıcı alanlardan birisi olarak tanımlandığı görülmektedir. Klasik Osmanlı düzeninden millet sisteminin işleyişi bağlamında imparatorluğun adaletini taşıyabilecek yetişmiş insan potansiyeline ihtiyaç vardı. Yani Osmanlı düşünce dizgesinde devletin amacı imparatorluğun geniş topraklarının nasıl yönetilebileceği olduğundan uygulamalı, idari, hukuki sözel bilgi gündelik yaşamın esas taşıyıcısı olmuştur. Devlet bu noktada yaratıcı insan profilini

akli ve teknik bilimlere yönlendirmekten ziyade nakli ilimlere yönlendirdiğinden Osmanlıca merkezli katılaştırılmış ezberci eğitim modeli belirleyici olmuştur. Kalemiye, ilmiye, seyfiyeyi içinde barındıran beraya adlı hukuki sınıfın önceliği idari mekanizmanın işleyişi olunca değişen kapital sınıflaşmanın yarattığı inovatif dönüşüm Osmanlı düşünce dünyasında solmuştur (İnalcık, 2019). XVI. yüzyılın sonlarından itibaren medreselerde yozlaşma kendisini göstermeye başladı. Avrupa üniversiteleri çeşitli bilimsel ve tekniksel yeniliklere giden kapıyı aralarken Osmanlı Devleti yozlaşan medreselerinin bilgiyi üretememeleri nedeniyle kendi içine kapandı. Avrupa üniversiteleri karşısında Osmanlı Devleti'nin medreseleri geri planda kalarak işlevsizleşti. Zaten bu işlevsizleşme nedeniyle de merkezileşme ile başlayan eğitimin odak noktası haline getirilmesi süreci Avrupa üniversitelerine benzer üniversitelerin kurulması çabasını yanında getirdi (Sakaoğlu, 1993; Akyüz, 2010).

Eğitim alanında yaşanılan tüm bu belirsizliklerden sonra Osmanlı modernleşme ya da Batılılaşma aşamasına geçmişti, fakat bu geçişin temel nedeninin zihinsel kirlenme olduğu söylenebilir, çünkü Osmanlı eğitimde bir geleneğe ve tarihselliğe sahip olan Batı'ya karşı alternatif düşünceler üretemeyecek duruma gelmiştir. Askeri alanda peş peşe alan yenilgilerin kaçınılmaz sonucun da Batı'ya yüzünü çevirme ve öykünme vardır. Kaybedilen topraklar, zayıflayan merkezi otorite sivil-askeri bürokrasiyi, gerilemeye engel olmak ve devleti kurtarmak için kendileri üzerinde düşünmeye, öz eleştiri yapmaya, geri kalmışlığın altında yatan nedenleri çözmeye yöneltmiştir (Lewis, 2008). Kapitalist, inovatif altyapının eksikliğinde kaçınılmaz olarak lojistik kaygıların beslediği bir modernleşme türü belirleyici hale gelmiştir. Devletin temel amacı merkezi otoritenin tesisi etrafında toplandığından yıkımı önleyecek aceleci dönüşümlere öncelik verilmekteydi. Yetişmiş insan potansiyeli eksikliği realitesinin yarattığı darboğazlar temele odaklanmaktan ziyade yüzeye odaklanılmasına yol açtığından

yukarıdan-aşağıya uzanan bir dönüşüm kaçınılmaz olmuştur (Akagündüz & Nizamoğlu, 2021). Modernleşme taraftarı pek çok kişi ülkedeki geri kalmışlığın ve yarı sömürge oluşun eğitim aracılığı ile ortadan kaldırılabileceğine inanmıştır. Eğitilmiş kişileri sağlamak amacıyla, ülke dışına öğrenci gönderilmiş modern eğitim kurumları yaygınlaştırılmıştır (Tekeli, 2002).

Osmanlı eğitim sisteminde XIX. yüzyıldaki yeniliklerden birisi, Darülfünun gibi yeni eğitim kurumlarının getirilmesidir. Hatta Taşdemir, medreselerin gelişen, değişip ve dönüşen Rönesans'ın şekillendirdiği yenidünya da işlevselliğini yitirdiğini özellikle vurgulamıştır (Taşdemir, 2001). Yenidünyanın insanları artık yeni bir kimlik oluşturmaya çalışmaktadırlar, hatta söz konusu dönemde bilimsel çalışmaları dinsel bilgilerden soyutlanarak açıklama gayretine bürünmüşlerdir. Batı uygarlıkları, bu yenidünyaya eski yeni bir tavır daha alarak, aydın insanın entelektüel kültürünü ve genel bilgi dağarcığını geliştirip besleyen ortaöğretim sistemlerini kurmuşlardır. Weber'in söylemi ile Fransız Köylülerinden Fransız Vatandaşlarına uzanan süreç başlamıştır (Weber, 2017). Batı, kendi üniversitelerindeki skolâstik eğitim sistemine bir tepki olarak, yeni bilgi üretme işini örgünleştirmek amacıyla temel bilim araştırma kurumlarına da eğitim sistemlerinde yer vermişlerdir. Öte yandan Osmanlı Devleti'nde medreselerin kapatılıp yerine Batı'da olduğu gibi yeni eğitim kurumlarının yerleştirilmesi o kadar kolay olmadığından bir çeşit düalizm belirginleşmiştir. Tüm bu çatışma ve direnişlere rağmen Osmanlılar medreselerin yanına yeni eğitim kurumlarını kurmayı da başarmıştır. Nitekim Saffet Paşa, Avrupa tarzı modern kurumların memlekette kurulma gerekçesini şu şekilde ifade etmiştir: "Medreselere akli bilimleri yerleştirmek imkansız olduğu için, fizik, kimya, matematik, astronomi ve doğa bilimleriyle, coğrafya, tarih ve edebiyat gibi bilimlerde Avrupa ile kıyaslanabilecek ölçüde öğretim yapabilmek için, Avrupa okullarını ve üniversitelerinin benzerlerini memlekette kurmak gerekmektedir.

Amaç ise bu gibi alanlarda yeni bir aydın zümre yetiştirmek ve devlet bürokrasisini de bu yetişen yeni zümre aracılığıyla yeniden kurup yürütmektir" (Sayılı, 2008:118). Devletin milliyetçilik ve emperyalist ağlar bağlamındaki baskılar düzleminde 1850 sonrasında teknik eğitime kapı aralaması demiryollarından, ormancılığa uzanan geniş bir düzlemde eğitim düşüncesinin pragmatik sınırlarını zorlamaya başlamıştır. Her ne kadar bir düalizm düşüncede var olsa da gündelik yaşamın değişen, kolaylaşan değerler sisteminde teknik bilgi öyle ya da böyle zihinleri dönüştürüyordu (Akagündüz, 2016).

Osmanlı eğiitm sisteminde zamanla medrese dışında, yeni bir yüksek eğitim kurumuna ilişkin yapılan çalışmalar Darülfünun'a kapı aralamıştır. Darülfünun fikri halkın eğitimi meselesi içerisinde ele alınmış ve her türlü bilimin okutulduğu bir kurum olarak düşünülmüştür (İhsanoğlu, 1990). Tüm bu belirsizliklere rağmen, düşünce ve anlayış olarak yeniliği, modernleşmeyi ve Batılılaşmayı ifade ettiği düşünülen ve bunun yanı sıra, Avrupa tarzında bir eğitim sisteminin uygulandığı, temelinde fen ve tekniğin bulunduğu bir eğitim kurumu olan Darülfünun, 1845 yılında padişah Abdülmecit'in, *Hatt-ı Hümayunu* ile Dersaadet'de uygun bir yerde açılması kararlaştırılmıştır (Yıldırım, 1998). Bu alınan karardan ancak 18 yıl sonra yani, 13 Ocak 1863 yılında, Sultan Abdülmecid tarafından, Ayasofya yakınında İsviçreli mimar Fossati'ye yaptırılan 3 katlı 125 odalı bina içinde, Darülfünun kütüphanesine çok sayıda kitap bağışlayan İbrahim Ethem Paşa'nın gözetiminde verilen halka açık derslerle kurum tam olarak faaliyete geçmiştir (Şarman, 2005). Fakat Darülfünun'un ilk kurulduğu andan itibaren kesintisiz olarak eğitim verememiştir. Birkaç kez kapatılma teşebbüsünden sonra, 1869'da çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin 79-128. maddeleri arasında 1863'te açılan ve kısa bir süre sonra kapatılan Darülfünun'un, "Darülfünun-i Osmani" adında tekrar açılması kararı alınmıştır (Tekeli & İlkin, 1999). Nitekim biricik Osmanlı

üniversitesi diyebileceğimiz Darülfünun-u Şahane, açıla kapatıla, etkisiz varlığını II. Meşrutiyet'e değin korumuştur (Sakaoğlu, 1993). Modern bilimlerin tanınmasıyla birlikte ise eğitim siteminde köklü değişiklikler yaşanmıştır. Öte yandan ise eski eğitim sistemini savunan bir kesim Darülfünun'a tepki göstermişlerdir. Örneğin "Darülfünun hocaları, daha 1924 yılında Latin abecesi kabul edilirse, bir tek satır yazmayacaklarını, kalemlerini kıracaklarını açıklamışlardır" (Adem, 2008:62). Medrese sistemi Osmanlı Devleti'nde çok sağlam bir yere sahiptir. Bundan dolayı da ilk aşamada medreseleri kapatıp, yerine hemen yeni eğitim kurumlarını yerleştirmek kolay olmamıştır. Çünkü gelenekçiler ve yenilikçiler arasında bir tür çatışma ve direniş yaşanmıştır. Gelenekçiler yeni eğitim sistemini temele alan Darülfünun'da dini eğitimin göz ardı edildiğini iddia ederek kapatılması için çok çabalamışlardır. Şunu da eklemek gerekir ki, Darülfünun'un kuruluşu beraberinde birçok yenileşme ya da Batılılaşma hareketine de hız kazandırmıştır. Osmanlı'nın son dönemlerinde yapılan bu yeniliklerle birlikte eğitim bir kamu hizmeti niteliğinde devlet görevi haline gelmiştir (Taşdemirci, 2001). Darülfünun'un kurulmasının Osmanlı devletinin Batılılaşma çalışmalarını hızlandırmıştır, fakat zamanla, özellikle de savaştan sonra gerileme göstermiş, bununla birlikte de 1919'da Maarif Nazırı Ali Kemal Bey tarafından ilk büyük öğretim üyesi tasfiyesi yapılmış; yeni bir nizamname ile de özerklik verilmiştir (Sakaoğlu, 1993). Diğer yandan eğitim düşüncesinin değişen dizgelerinin sadece üst yapısal eğitim kaynaklarıyla iç içe olduğu düşünülmemelidir. Devletin başta kolera olmak üzere salgın hastalıklara karşı giriştiği çok yönlü mücadele sıradan insandan doktorlara, doktorlardan sıradan insanlara uzanan bilgi aktarımlarını yoğunlaştırırken kitlenin dönüşümünü hızlandırıyordu. Diğer yandan yayımlanan çocuk dergileri ise eğitim bilimlerinin düşünsel çerçevesini dönüştürüyordu (Akagündüz, 2024; Alabaş, 2019).

Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra Atatürk'ün eğitim sistemimizdeki düzensizliğini, parçalanmışlığı fark ederek, milli bir eğitim-öğretim verebilmek ve öğretimleri birleştirmek adına 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarmıştır. Bu süreç içeresinde Darülfününa tüzel kişilik tanınmıştır. Fakat 1933 Üniversite reformuna gelinceye kadar Darülfünun'un kendisinden eklenen görevleri yerine getiremediği ileri sürülmüş ve 1932'de kurumun yeniden yapılandırılması için İsviçre'den Prof. Albert Malche çağrılmış ve raporunda şu eleştirel gözlemleri ortaya koymuştur: Türkçe bilimsel yayınların yetersiz olması. Profesör ücretlerinin yetersizliği, hatta kimi zamanlar ödenmemesi. Öğretim yöntemlerinde belli bir yöntemin olmaması. Hatta Malche bu hususu, eleştirinin en ağır maddesi olarak kabul ediyordu. Dersin, ansiklopedik kitap bilgisi şeklinde verilmesinin (bunun ezberlenmesinin beklenmesi) gerçek bilimsel çalışmaların önüne bir set vurmaktadır. Türk öğrencilerin yabancı dil bilgisi yetersiz olması başka bir eleştiri konusu olmuştur. Tüm bunların yanı sıra Malcher'in raporunda belki de en dikkat çeken eleştirilerden birisi de fakülteler ve hocalar arasında bilimsel iş birliğinin olmamasıdır (Malche, 1939). Şimdi şunu sorabiliriz kendimize, Malcher'in raporundaki eksiklikler acaba bugün üniversitelerimizdeki problemlerden çok mu farklı? Günümüz üniversiteleri için yukarıdaki eleştirileri uyarladığımızda karşımıza çıkan tablonun aradan geçen yaklaşık 90 yıllık zamana rağmen çok da farklı olmadığına tanık oluyoruz. Örneğin bugün de üniversitelerde öğretim elemanları ağır ders yüklerinden dolayı, araştırma yapmak, yeni bilgiler üretmek için zamanlarının yetersiz olduğundan ya da ezberci eğitim, düşünmeyen, sorgulamayan bireyler yetiştirildiğinden şikayet etmektedir. Hatta belki de en çarpıcı eleştiri hocalar arasında iş birliği yerine, çekişme, sürtüşme, makam ihtiraslarını bugünkü üniversiteler içinde aynen kabul edebiliriz. Malche'nin raporundan sonra 1933 reformuyla birlikte Darülfünun kaldırılmıştır, çünkü bu tarihten itibaren Cumhuriyet üniversitesi

dönemi başlamıştır (Tural, 2004). Nitekim bu sürecin devamında da İstanbul Üniversitesi kurulması için çalışmalara başlanmıştır. 1933 reformunun temel özelliklerini ise şöyle maddelendirebiliriz (Akyüz, 2010): Özerklik kaldırılmış, Üniversite Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak kurulmuş, idari yönden herhangi bir farkı kalmamıştır. Darülfünun hocaları geniş ölçüde elenmiş, 151 kişiden yalnız 59'u yeni üniversiteye alınmıştır. Batı'da okuyup gelenler doktora şartı aranmaksızın doçent olarak atanmıştır. Nazi baskısından kaçan Alman ve Orta Avrupalı profesörlere kapılar açılmıştır. Söz konusu değişikliklere rağmen 1933 reformu üniversitelerden beklenen başarıları sağlayamamıştır. Yukarıda raporun, Malche'nin hazırladığı rapordan çok da farklı olmadığı anlaşılmaktadır. Kısacası bugün de yükseköğrenim de benzer rahatsızlıklardan bahsetmekteyiz. 1933 reformunun yapıldığı sıralarda sırasıyla Türkiye'de kurulan üniversitelerin isimleri şöyledir:1925'te Hukuk Fakültesi, 1935'te Dil ve Tarih, Coğrafya Fakültesi, 1943'te Fen Fakültesi, 1945'te Tıp Fakültesi, 1949'da da İlahiyat Fakültesi kurulmuştur (Katoğlu, 2020)

Sonuç ve Tartışma

Üniversitelerin kuruluş tarihçesi göstermektedir ki üniversitelerdeki problemlerin çözümlenmesi ve eğitim sitemimizde yaşanılan sorunların giderilmesi için yabancı ülkelerden uzamanlar çağrılmış ve bu uzmanların raporları dahilinde çözümler aranmıştır. Fakat şunu da göz ardı etmemeliyiz ki, bir ülkede eğitim sisteminin milli olmasını istiyorsak, acaba bu kadar dışa bağımı bir şekilde mi hareket etmeliyiz, yoksa ıslah çalışmalarında önceliği kendimize mi, vermeliyiz? ya da Kendi üniversitelerimize, kendi düşün insanlarımızdan, uzmanlarımızdan yardım alarak şekil vermeye çalışmalıyız? Söz konusu raporların yanı sıra, Atatürk'ün eğitim sistemimize dair şu sözlerinin, pek çok yabancı bilim adamının raporlarından daha etkileyici ve yüzeysel değil, kökten çözümler yaratmak için söylenmiş olduğu anlaşılmaktadır. "Dünyada her şey

için, maddiyat için, maneviyat için, hayat için, muvaffakiyet için, en hakiki mürşit ilimdir, fendir; ilim ve fennin haricinde mürşit aramak gaflettir, cehalettir, dalalettir. Yalnız, ilmin ve fennin yaşadığımız her dakikadaki safhalarının tekâmülünü idrak etmek ve terakkiyâtını zamanında takip eylemek şarttır." (Sayılı, 2008:9).

Türkiye'de eğitim sistemimizin şekillenmesinde farklı güçler etkili olmaktadır. Sadece eğitimciler ve uzmanlar değil, bunların yanı sıra siyasetçiler, ekonomistler, kültürologlar ve daha pek çok topluma şekil veren gruplar… Eğitimi bir bütün olarak ele aldığımızda Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla ulusal eğitim kurgulanmaya çalışılmıştır, çünkü milli bir devletin vatandaşlarının milli bir bilince sahip olması, yani milli bir eğitimden geçmesi gerekmekteydi. Oysa zamanla bilginin ve teknolojinin evrenselliğine dayanan küreselleşme, ulusal eğitimden gittikçe uzaklaşılmasına neden olmuştur.

Eğitimin belki de en temel amaçlarından birisi, bireyin kendi üzerinde düşünmesini, kendini tanımasını sağlamaktır. Sokrates'in yüzyıllar önce ifade ettiği gibi: "Sorgulanmamış yaşam, yaşam değildir" sözünü analiz edebilmelidir. Yine felsefenin önemli düşünürlerinden ve aydınlanma döneminin önemli temsilcilerinden olan Kant'ın da ifade ettiği gibi, bireyler kendi akılarını yüreklice kullanabilme cesaretine sahip olmalıdırlar (Kant, 2005). Hiç kimsenin boyunduruğu altına girmeden, belli sınırlar çerçevesinde, bir kere yaşamaları için onlara verilmiş, sınırlı yaşamları içinde, "her şeyi", yani yaşamın iyi ve kötüsüyle hükümlerini kendileri verebilecekleri, eylemlerini farklı güçler tarafından değil, kendi istediği ya da istemediği için gerçekleştirebilen bireyler olmalıdırlar. Hatta bu bireyler akıllarının sınırlarını zorlayan, kendi kendinin bilincinde olan, sadece biyolojik olarak varlığının diğer varlıklardan farklı olmadığını, en belirgin ayırıcı özelliği olan aklının gücüyle, diğer varlıkları, hatta doğayı bile kontrol edebilecek bir güçte

olduğunu asla unutmadan topluma ve toplumdaki değişimlere ayak uydurabilecek şekilde eğitilmelidirler.

Tüm bu açıklamalar bizlere şu soruyu sordurabilir, neden akıl, neden aklımızı kullanmalıyız ya da aklımızın sınırlarının dışında, bizim dahil olmadığımız bir eğitim nasıl olanaklı olacaktır. İşte bu ve benzeri sorular aslında yükseköğretimin problemlerini belirlemeyi hedefleyen bu yazının ana problemlerini de açıklamaktadır. Çünkü insanlar tarih boyunca kendi ihtiyaçları doğrultusunda eğitim sitemleri oluşturmuşlardır (Başkaya, 2002). Örneğin Osmanlı döneminde medreselerde verilen eğitimin din temelli olduğunu söyleyebiliriz. Neden? Çünkü toplumun şekillenmesinde, değişip, dönüşmesinde belirleyici unsur "din" olmuştur. Fakat zamanla anlaşılmıştır ki dünya farklı bir yöne gidiyor, farklı tarihsel dönemlerden geçiyor ve bununla birlikte her dönemin kendi problemleri çıkıyor, artık dinsel yargılar yaşamlarını şekillendirmelerine yetmiyor. Sadece Tanrı'nın yarattığı bir kul olmadıklarını, onlara sunulan dünyayı kontrol edebileceklerini ve bu kontrolün ise Francis Bacon'un da söylediği gibi "bilgi güçtür" sözüne karşılık geldiğinin farkındadırlar. Doğayı kontrol edebilmek için bir insanın bilgiyi elde edebilmesi, aklının gücünü fark edebilmesi gerekmektedir. Modern dönemin yine önemli düşünürlerinden birisi olan Rousseau ise aklın önemini şöyle vurgulamaktadır (2009:47): "İnsanın kendi çabalarıyla neredeyse yokluk içinden çıkışını görmek ne kadar görkemli ne kadar güzel bir şey; doğanın çevresine sardığı karanlıkları aklının ışıklarıyla dağıtması; kendini aşması, aklının yardımıyla göklere yükselmesi ve daha görkemli ve daha zor olanı gerçekleştirmesi: insanı irdelemek, doğasını, ödevlerini ve amacını öğrenmek için kendi içine kapanması. Son zamanlarda bu harikalar yenilenmeye başladı…"

Türkiye'de eğitimimizin en temel problemlerinden biri ana dilde eğitimden uzaklaşılmasıdır. Oysa ancak, kendi dilimizde yaşadığımız toplumu anlatmak, anlayabilmek ve anlamlandırarak

diğer kuşaklara miras olarak geleneklerimizi bırakmak mümkündür. Kültürünü tanımayan, yaşadığı toplumu fark edemeyen bir neslin, yaşadığı topluma katkısı olamaz. Oktay Sinanoğlu yukarıdaki düşüncelerimizi şu sözleriyle desteklemektedir (2002:60): "Türk eğitimcisi, bilimcisi, Atatürk'ün kurtardığı Türk dilini ne yönden gelirse gelsin yabancı boyunduruktan korumasını bilecek, sadece takıları Türkçe ikinci bir Osmanlıca konuşan, Atatürk'ün Türkçesini, bilimiyle, tekniğiyle Türkçesini bilmeyen nesiller yetişmesine yol açacak eğitim düzenlemelerine yer vermeyecektir. Türk bilimci ve eğitimcisi, Atatürk'ün kendilerine şu vasiyetini hatırlayacaklardır: Bakınız arkadaşlar, ben belki çok yaşamam. Fakat siz ölene dek, Türk gençliğini yetiştirecek ve Türkçenin bir kültür dili olarak gelişmeye devam yolunda çalışacaksınız. Çünkü Türkiye ve Türklük, uygarlığa ancak bu yolla kavuşabilir."

Bu bağlamda üniversitelerin temel işlevlerinden birisinin öğrencilerin özgür düşünceler üretecek, kendinin ve çevresinin farkında olan bireyler yetiştirmesi gerektiği hep tekrarlanmaktadır. Nitekim son zamanlarda ortaya çıkan proje hazırlama ya da büyük şirketler için anketler oluşturma gibi çalışmalar, üniversitelerin esas amaçlarından uzaklaşarak, bir tür şirketlerin amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için araç görevini üstlenmektedirler. Oysa üniversitelerin esas amacı, bilgi ve bilimi geliştirmek, yaymak, özgün ve özgür düşünebilen, geçmişinden kopmayan nesiller yetiştirebilmektir. Elbette hızla değişen dünyaya da ayak uydurmak gerekmektedir, fakat bunu yaparken de kendi benliklerinden ve bilinçlerine yabancılaşmamaları gerekmektedir. Üniversitelerde öğretim elemanları toplumun aydın kesimini oluşturmaktadır. Bugün üniversitelerimizde aydın olarak kabul ettiğimiz öğretim elemanları, gerçekten toplum için dünyanın yorumunu yapabiliyorlar mı? Aksine öğretim elemanlarının toplumdan uzak, odalarına çekilerek kendilerini geliştirebilmek, makale yazmak ve yükselmek için

çalıştıklarını söylemek olanaklıdır, yani toplumu değiştirmek için mi, yoksa büyük şirketlere insan gücü sağlamak için mi?

Sonuç olarak, eğitim sistemimizin en büyük eksikliklerinden biri hayal gücü ve beraberinde getirdiği yaratıcılık, farklı düşüncelere ve sorgulamalara yeterince değer vermemiş olmasıdır. Çünkü eğitim çocuğun hayal gücü ya da imgelemini artırarak onu ders kitaplarının üzerine çıkartacağı yerde, neredeyse ders kitapları ve yoğun müfredatların altında ezilmesine neden olmaktadır, oysa çocuğun yaratıcılığını ve en önemlisi sorgulamasını gerçekleştirmeyen bir eğitime eğitim diyebilir miyiz?

Kaynakça

Adem, M. (2008). *Çağdaş Üniversite mi, Medrese mi?*. Ankara: Phoenix Yayınevi.

Akagündüz, Ü. (2015). II. Meşrutiyet Yılları Düşünce Dünyamızda Tarih ve Tarih Yazımı Üstüne Bir Değerlendirme. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi.* (21), 3-33

Akagündüz, Ü. (2016). Demiryollarının Dünyadaki Gelişimi ve Bu Gelişimin Türkiye'ye İlk Yansımaları. *ASOS Journal* , 4 (36), 452-472.

Akagündüz, Ü. (2024). Kolera Hastalığı ve II. Meşrutiyet Yıllarında Bu Hastalığa Karşı Toplumsal Bilinçlendirmeyi Arttırma

Çabaları (1908-1914). *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları* (45), 91-124.

Akagündüz, Ü, & Nizamoğlu A. (2021). Osmanlı Devleti'nde Ormancılık Eğitiminin Değişen Boyutları ve Orman Ameliyat Mektepleri. *Atatürk Yolu Dergisi* (69), 1-24.

Akyüz, Y. (2010). Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Alabaş, R. (2019). *Cumhuriyet ve Çocuk*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Alkan, C. (1983). *Eğitim Felsefesi.* Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayıncılık.

Armaoğlu, F. (1984). *20. Yüzyıl Siyasi Tarihi (1918-1980).* Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Arslanoğlu, İ. (2008). "Türkiye'de Demokrasinin Tarihsel Gelişimi". Uluslararası Türkiye Cumhuriyeti Sempozyumu. Isparta.

Başkaya, F. (2002). *Özgür Üniversite Formu*. "Reel Üniversitenin Sefaleti". Sayı: 17.

Berkeley. (1996). *İnsan Bilgisinin İlkeleri Üzerine.* Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Broduy, H. S. (1961). *Building a Philosophy of Education.* Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.

Büyükdüvenci, S. (2001). *Eğitim Felsefesine Giriş.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Cevizci, A. (2003). *Felsefe Sözlüğü.* Bursa: Paradigma Yayınları.

Clabaugh, G. K., & G. Rozycki, E. (1990). Teaching Philosohpy Teachers: Are ISM's Philosophy. *Understanding Schools: The Foundations of Education.* içinde New York: Harper Rowe.

Demirel, Ö. (2017). *Program Geliştirme.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Descartes. (1994). *Metot Üzerine Konuşma.* İstanbul: Sosyal Yayınları.

Ergün, M. (2011). *Eğitim Felsefesi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Gökalp, Z. (1964). *Milli Terbiye ve Maarif Meselesi.* Ankara: Ankara Basımevi.

Gutek, G. L. (1997). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar.* (N. Kale, Çev.) Ankara: Pegem Yayınları.

İhsanoğlu, E. (1990). *Darülfünun Tarihçesine Giriş*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları

İnalcık, H. (2019). *Osmanlı İmparatorluğu Klasik Çağ (1300-1600).* İstanbul: Kronik Yayınları.

Kant. (2005). "Aydınlanma Nedir? Sorusuna Yanıt". *Kant*. İstanbul: Say Yayınları.

Karpat, K. (2021). *Türk Demokrasi Tarihi*. İstanbul: Timaş Yayınları

Katoğlu, M. “Cumhuriyet Türkiye’sinde Eğitim, Kültür, Sanat”. *Türkiye Tarihi: Çağdaş Türkiye (1908-1980)*, İstanbul: Cem Yayınevi, 393-469.

Lewis, B. (2008). *Modern Türkiye’nin Doğuşu*. TTK, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları

Malche A. (1939). *İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor*, Maarif Vekilliği, Ana Programa Hazırlıklar Seri B. İstanbul: Devlet Basımevi.

Manisalı, E. (2009). Birey- Toplum ve Ulusalcılık. *Çağdalık ve Yurttaşlık Bilinci*. Cumhuriyet Kitapları İçinde.

Mill, J. S. (2017). Faydacılık. (G. Murteza, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Platon. (2002). *Devlet.* (H. Demirhan, Çev.) İstanbul: Sosyal Yayınları.

Rousseau. (2009). *Bilimler ve Sanatlar Üzerine Söylev*. İstanbul: Say Yayınları.

Rousseau. (2009). *Emile* . (İ. Yerguz, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.

Sakaoğlu, N. (1993). *Osmanlı Eğitim Tarihi*, İstanbul: İletişim Yayınları.

Sayılı, A. (). “Batılılaşma Hareketimizde Bilimin Yeri ve Atatürk”. *Aydın Sayılı Külliyatı-1, Atatürk ve Bilim*. 118-121.

Sayılı, A. (2008). “Atatürk ve Bilim”, *Aydın Sayılı Külliyatı-1, Atatürk ve Bilim*, Ed: Remzi Demir. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.

Sayılı, A. (2008). “Atatürk, Bilim ve Üniversite”, *Aydın Sayılı Külliyatı-1, Atatürk ve Bilim,* Ed: Remzi Demir. Ankara: Atatürk ve Kültür Merkezi.

Sinanoğlu, O. (2002). *Bye Bye Türkçe*, İstanbul: Otopsi Yayınevi.

Soykan, Ö. N. (1996). Eğip Bükmeyen Bir Eğitim Nasıl Olmalıdır? *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi* (s. 1-23). Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Basımevi.

Sönmez, V. (1998). *Eğitim Felsefesi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2024). *Program Geliştirmede El Kitabı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Şarman, K. (2006). *Türk Promethe’ler.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları

Taşdemirci, E. (2000). “Türklerde Eğitim”, *Türk Düşünce Tarihi*, İstanbul: Kabalcı Yayınları.

Tekeli, İ. (2002). “Türkiye’de Siyasal Düşüncenin Gelişimi Konusunda Bir Üst Anlatı”. *Modernleşme ve Batıcılık*. Cilt: 3. Ed: Uygar Kocabaşoğlu. İstanbul: İletişim Yayınları.

Tekeli, İlhan & İlkin, Selim, *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*, Türk Tarih Kurumu Yayınevi, Ankara 1999.

Tozlu, N. (1997). *Eğitim Felsefesi.* İstanbul: MEB.

Tural, N. K. (2004). *Küreselleşme ve Üniversiteler*, Ankara: Kök Yayıncılık.

Turgut, İ. (1996). Eğitimin İki Önemli Kavramının Analizi (Öğretme-Öğrenme). *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi* (s. 247-253). Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Üstel, F. (2009). *Makbul Vatandaşın Peşinde.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Yıldırım, A. (1998). *Türk Üniversite Tarihi*. Ankara: Öteki Yayınevi, Ankara 1998.

Weber, E. (2017), *Köylülerden Fransızlara: Fransa Kırsalının Modernleşmesi*. İstanbul: Heretik Yayınları

Yinilmez Akagündüz, S. (2023). *Rousseau'nun Emile Adlı Eserinde Hareketle Yeni Dünyanın Özne Çocuğuna Felsefi Yolculuk*. Kesit Akademi Dergisi. 9 (37). 167-184.

Yinilmez Akagündüz, S. & Doğan, A. (2020). *Çağımızın Ahlak Eğitimi Anlayışıyla Ahmed Şem'î'nin Hülâsatü'l Ahlâk Adlı Eserin Değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 53/1. ss. 55-86. *DOI:*

10.30964/auebfd.524681. E-ISSN: 2458-8342. P-ISSN: 1301-3718.

Yinilmez, Akagündüz, S. (2017). *Ahlaklı Yurttaş*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

BÖLÜM 10

TÜRKIYE MAARİF MODELİ ÇERÇEVESINDE PROGRAM GELIŞTIRMEDE DEĞER TEMELLI YAKLAŞIM

KAAN GÜNEY[1]

Giriş

Eğitim programları, bir toplumun geleceğe dair tasavvurunu, insan yetiştirme anlayışını ve değer sistemini yansıtan temel metinler olarak değerlendirilmektedir. Program geliştirme süreçleri yalnızca bilgi aktarımını düzenleyen teknik yapılar değil, aynı zamanda bireyin bilişsel, duyuşsal ve ahlaki gelişimini şekillendiren ideolojik ve felsefi metinlerdir. Bu bağlamda eğitim programlarının hangi değerler üzerine inşa edildiği, hangi insan tipini hedeflediği ve toplumsal yapıyla nasıl bir ilişki kurduğu temel tartışma alanlarından biri hâline gelmiştir. Özellikle küreselleşme, dijitalleşme ve kültürel dönüşüm süreçlerinin hız kazandığı günümüzde, eğitim

[1] Dr. Öğrt. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Orcid: 0000-0002-5141-9827

programlarının değer boyutu daha görünür ve tartışılır bir hâl almıştır (Dilbaz, 2023: 2078).

Türkiye'de öğretim programlarının tarihsel gelişimi incelendiğinde, dönemsel olarak farklı ideolojik, pedagojik ve toplumsal yönelimlerin programlara yansıdığı görülmektedir. 2000'li yıllardan itibaren yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli öğrenme ve süreç odaklı değerlendirme gibi kavramlar program geliştirme sürecinde belirleyici olmuş; ancak değer eğitimi çoğu zaman örtük hedefler düzeyinde ele alınmıştır (Dönmez & Gündoğdu, 2016: 2115). Öğretim programlarının değişimini etkileyen toplumsal, siyasal ve kültürel faktörler, özellikle sosyal bilgiler ve fen bilimleri gibi derslerde açık biçimde gözlemlenmiştir (Aksoy & Taşkın, 2019: 88). Bu durum, program geliştirme sürecinin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda toplumsal ve değer temelli bir alan olduğunu ortaya koymaktadır.

Son yıllarda Türkiye'de eğitim politikaları bağlamında ortaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, program geliştirme anlayışında değer temelli bir yönelimi merkeze alması bakımından dikkat çekmektedir. Model, bireyi yalnızca akademik başarıyla tanımlayan bir yaklaşım yerine, "yetkin ve erdemli insan" idealini temel alan bütüncül bir eğitim anlayışı önermektedir (Ateş, 2024: 4). Bu yönüyle Türkiye Maarif Modeli, program geliştirme sürecinde değerleri merkeze alan açık bir çerçeve sunmakta ve eğitimi yalnızca bilişsel kazanımlar üzerinden değil, ahlaki ve toplumsal sorumluluk bağlamında da ele almaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri incelendiğinde, ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik boyutların bütüncül bir yaklaşımla ele alındığı görülmektedir. Arslankara ve Arslankara (2024), modelin insanı yalnızca bilen bir özne olarak değil, değer üreten ve toplumsal bağlam içinde anlam kazanan bir varlık olarak konumlandırdığını belirtmektedir (Arslankara & Arslankara, 2024: 130). Bu yaklaşım, program geliştirme sürecinde

değerlerin yalnızca içerik düzeyinde değil, hedef, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında da belirleyici olmasını gerekli kılmaktadır.

Değer temelli yaklaşım, Türkiye Maarif Modeli'nin program geliştirme anlayışının merkezinde yer almaktadır. Akpınar ve arkadaşları (2024), modelin program geliştirme açısından geleneksel kazanım odaklı yapıdan uzaklaşarak anlam, değer ve yetkinlik temelli bir yönelim sunduğunu vurgulamaktadır (Akpınar vd., 2024: 65). Bu durum, program tasarımında yalnızca "ne öğretileceği" sorusunu değil, aynı zamanda "niçin öğretileceği" ve "hangi değerler doğrultusunda öğretileceği" sorularını da gündeme getirmektedir. Akbaş'ın (2023) geriye dönük program tasarımı yaklaşımıyla da örtüşen bu anlayış, öğrenme çıktılarının değerlerle ilişkilendirilmesini gerekli kılmaktadır (Akbaş, 2023: 1945).

Türkiye Maarif Modeli kapsamında değer eğitimi, örtük bir unsur olmaktan çıkarılarak programın açık hedefleri arasında yer almaktadır. Doğan ve Aşlamacı (2025), modelin değer eğitimi yaklaşımının ahlaki gelişimi, toplumsal sorumluluğu ve kültürel sürekliliği önceleyen bir yapı sunduğunu ifade etmektedir (Doğan & Aşlamacı, 2025: 78). Bu bağlamda değerler, yalnızca belirli derslerin konusu olarak değil, tüm öğretim programlarının ortak zemini olarak ele alınmaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programlarının SOLO taksonomisi bağlamında incelenmesi de değerlerin bilişsel düzeylerle ilişkilendirilerek yapılandırıldığını göstermektedir (Diktaş vd., 2025: 672).

Program geliştirme sürecinde değer temelli yaklaşımın önemli boyutlarından biri de ölçme ve değerlendirme anlayışıdır. Süreç odaklı ve alternatif ölçme yaklaşımlarının değer temelli programlarla daha uyumlu olduğu ifade edilmektedir (Aydoğmuş & Coşkun-Keskin, 2012: 118). Başol (2019), ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yalnızca akademik başarıyı değil, öğrencinin gelişim sürecini bütüncül olarak ele alması gerektiğini vurgulamaktadır

(Başol, 2019: 42). Türkiye Maarif Modeli'nin bu noktada ölçme ve değerlendirmeyi destekleyici, geliştirici ve rehberlik edici bir araç olarak konumlandırması dikkat çekmektedir.

Türkiye Maarif Modeli'ne ilişkin yapılan güncel çalışmalar, modelin program geliştirme sürecine dair hem olumlu beklentileri hem de eleştirel yaklaşımları ortaya koymaktadır. Öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalar, değer temelli yaklaşımın sahadaki uygulamalar açısından önemli fırsatlar sunduğunu ancak uygulama sürecinde rehberlik ve destek ihtiyacının bulunduğunu göstermektedir (Duyul vd., 2025). Berk ve Özer (2024) ise öğretim programlarının değer temelli yapısının öğretmen yeterlikleriyle doğrudan ilişkili olduğuna dikkat çekmektedir (Berk & Özer, 2024: 3248).

Sonuç olarak Türkiye Maarif Modeli, program geliştirme sürecini yalnızca teknik bir düzenleme alanı olmaktan çıkararak değer, anlam ve insan yetiştirme ideali etrafında yeniden yapılandırmayı amaçlamaktadır. Bu çalışma, Türkiye Maarif Modeli çerçevesinde program geliştirmede değer temelli yaklaşımı kuramsal bir bakış açısıyla ele almayı; modelin eğitim felsefesi, program tasarımı ve pedagojik yansımaları bağlamında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda çalışma, program geliştirme alanında değer temelli yaklaşımlara ilişkin tartışmalara katkı sunmayı hedeflemektedir.

Türkiye Maarif Modelinin Eğitim Felsefesi ve Değer Anlayışı

Türkiye Maarif Modeli, eğitim programlarını yalnızca teknik bir öğretim düzenlemesi olarak ele almayan, aksine insan, toplum ve bilgi anlayışını bütüncül bir eğitim felsefesi çerçevesinde yeniden tanımlamayı amaçlayan bir yaklaşım sunmaktadır. Modelin temel hareket noktası, eğitimin yalnızca bilişsel yeterlikler kazandıran bir süreç değil, bireyin ahlaki, kültürel ve toplumsal gelişimini birlikte ele alan bir değer inşa alanı olduğudur. Bu yönüyle Türkiye Maarif

Modeli, program geliştirme sürecini açık biçimde felsefi bir zemine oturtmakta ve eğitimin hangi insan tipini hedeflediği sorusunu merkeze almaktadır (Sağbaş, 2025: 1569).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin eğitim felsefesi, insanı çok boyutlu bir varlık olarak ele alan ontolojik bir kabule dayanmaktadır. Arslankara ve Arslankara'ya (2024) göre model, bireyi yalnızca bilgi üreten veya tüketen bir özne olarak değil, anlam arayan, değer üreten ve toplumsal bağlam içinde varlık kazanan bir özne olarak konumlandırmaktadır (Arslankara & Arslankara, 2024: 128). Bu ontolojik yaklaşım, eğitim programlarının hedeflerinin yalnızca akademik başarıya indirgenemeyeceğini; aksine bireyin ahlaki olgunluğu, toplumsal sorumluluğu ve kültürel aidiyetinin de program tasarımının ayrılmaz bir parçası olduğunu ortaya koymaktadır.

Modelin epistemolojik boyutu ise bilginin doğasına ve öğrenme sürecine ilişkin bütüncül bir anlayışı yansıtmaktadır. Bilgi, Türkiye Maarif Modeli'nde aktarılması gereken statik bir içerik olmaktan ziyade, bireyin yaşantılarıyla anlamlandırdığı dinamik bir yapı olarak ele alınmaktadır (Akpınar vd., 2024: 63). Bu yaklaşım, yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla benzerlik göstermekle birlikte, değerlerle ilişkilendirilmiş bir bilgi anlayışı sunması bakımından ayrışmaktadır. Öğrenme sürecinin anlam temelli ve değer odaklı olarak kurgulanması, program geliştirme sürecinde hedef ve kazanımların yeniden yorumlanmasını gerekli kılmaktadır.

Türkiye Maarif Modeli'nin aksiyolojik boyutu, modelin değer anlayışını en açık biçimde ortaya koyan boyut olarak değerlendirilebilir. Model, eğitimi değerlerden bağımsız bir alan olarak görmemekte; aksine değerleri eğitimin kurucu unsuru olarak ele almaktadır. Doğan ve Aşlamacı (2025), modelde değer eğitiminin açık, sistematik ve bütüncül bir yapı içinde ele alındığını vurgulamakta ve bu yönüyle önceki programlardan ayrıldığını belirtmektedir (Doğan & Aşlamacı, 2025: 75). Değerler, yalnızca

belirli derslerin içeriğiyle sınırlı kalmamakta; tüm öğretim programlarının ortak zemini olarak konumlandırılmaktadır.

Bu değer anlayışının merkezinde "yetkin ve erdemli insan" profili yer almaktadır. Ateş'e (2024) göre Türkiye Maarif Modeli, bireyin yalnızca akademik yeterliklerle donatılmasını değil, aynı zamanda ahlaki değerlere sahip, toplumsal sorumluluk bilinci gelişmiş ve etik farkındalığı olan bir birey olarak yetişmesini hedeflemektedir (Ateş, 2024: 6). Bu hedef, program geliştirme sürecinde değerlerin hedef davranışlara, öğrenme çıktılarından ölçme ve değerlendirme süreçlerine kadar tüm aşamalara entegre edilmesini gerekli kılmaktadır.

Türkiye Maarif Modeli'nin eğitim felsefesi, aynı zamanda kültürel süreklilik ve toplumsal bağlamla güçlü bir ilişki kurmaktadır. Eğitim programlarının toplumsal değerlerden bağımsız olarak tasarlanamayacağı düşüncesi, modelin temel varsayımlarından biridir. Dilbaz (2023), eğitimin toplumsal işlevlerine dikkat çekerek, okulun yalnızca bireysel gelişimi değil, toplumsal bütünleşmeyi de sağlayan bir kurum olduğunu vurgulamaktadır (Dilbaz, 2023: 2083). Bu bağlamda Türkiye Maarif Modeli, program geliştirme sürecinde yerel ve ulusal değerleri göz ardı etmeyen, ancak evrensel ilkelerle de ilişki kuran bir yaklaşım sunmaktadır.

Program geliştirme alanında yapılan çalışmalar, öğretim programlarının değişimini etkileyen faktörler arasında toplumsal beklentiler, kültürel değerler ve siyasal yönelimlerin önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir (Aksoy & Taşkın, 2019: 92). Türkiye Maarif Modeli de bu bağlamda, dönemin toplumsal ve kültürel ihtiyaçlarına yanıt verme iddiasıyla geliştirilmiş bir model olarak değerlendirilebilir. Berk ve Özer (2024), modelin öğretim programlarına yansıyan değer temelli yapısının, öğretmenler ve uygulayıcılar açısından yeni sorumluluklar doğurduğunu ifade etmektedir (Berk & Özer, 2024: 3246).

Modelin değer anlayışı, ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin yaklaşımda da kendini göstermektedir. Geleneksel ölçme anlayışlarının bilişsel başarıya odaklandığı; değer, tutum ve davranış boyutlarını yeterince kapsamadığı bilinmektedir. Aydoğmuş ve Coşkun-Keskin (2012), süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının özellikle değer temelli öğrenme süreçlerinde daha işlevsel olduğunu belirtmektedir (Aydoğmuş & Coşkun-Keskin, 2012: 119). Başol (2019) ise ölçme ve değerlendirmenin öğrencinin gelişimini destekleyen bir araç olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Başol, 2019: 38). Türkiye Maarif Modeli, bu yaklaşımlarla uyumlu biçimde, ölçme ve değerlendirmeyi öğrenmeyi destekleyici bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Türkiye Maarif Modeli'nin eğitim felsefesine yönelik eleştirel yaklaşımlar da literatürde yer almaktadır. Kurul (2024), modelin değer ve güç ilişkileri bağlamında değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamakta ve eğitim programlarının her zaman belirli bir ideolojik çerçeve sunduğunu ifade etmektedir (Kurul, 2024: 76). Bu tür eleştiriler, modelin felsefi temellerinin daha derinlemesine tartışılmasının önemini ortaya koymaktadır. Kadırhan ve Şat (2025) tarafından yapılan derleme çalışması da Türkiye Maarif Modeli üzerine yapılan araştırmaların henüz gelişmekte olduğunu ve felsefi tartışmaların artması gerektiğini göstermektedir (Kadırhan & Şat, 2025: 98).

Öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalar, modelin değer temelli yaklaşımının sahadaki algısını ortaya koyması bakımından önemlidir. Duyul ve arkadaşları (2025), öğretmenlerin Türkiye Maarif Modeli'nin değer odaklı yapısını genel olarak olumlu değerlendirdiklerini, ancak uygulama sürecinde rehberlik ve açıklık ihtiyacına dikkat çektiklerini belirtmektedir (Duyul vd., 2025). Bu durum, eğitim felsefesinin program metinleriyle sınırlı kalmaması, uygulama süreçleriyle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak Türkiye Maarif Modeli'nin eğitim felsefesi, insanı merkez alan, değer temelli ve bütüncül bir yaklaşım üzerine inşa edilmiştir. Model, program geliştirme sürecini yalnızca teknik bir düzenleme alanı olmaktan çıkararak, ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik boyutlarıyla ele alınan bir eğitim tasavvuru sunmaktadır. Bu bağlamda değerler, Türkiye Maarif Modeli'nde eğitimin tamamlayıcı bir unsuru değil, kurucu bir bileşeni olarak konumlandırılmaktadır. Bu yaklaşım, program geliştirme alanında değer temelli tartışmalara önemli bir katkı sunmaktadır.

Program Geliştirme Sürecinde Değer Temelli Yapılanma

Eğitim programları, bir toplumun insan yetiştirme idealini yansıtan temel metinlerdir. Bu bağlamda program geliştirme süreci yalnızca öğretim hedeflerinin belirlenmesi ve içerik düzenlenmesiyle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda bireyin hangi değerlerle donatılacağına ilişkin ideolojik ve felsefi bir yönelim de ortaya koymaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, program geliştirme sürecini bu çok boyutlu yapı içerisinde ele alarak değer temelli bir yapılanmayı merkeze almaktadır. Model, bireyi yalnızca bilgi üreten ya da akademik başarıya odaklanan bir özne olarak değil, ahlaki sorumluluk taşıyan, toplumsal bağlamı kavrayan ve erdemli davranışlar geliştirebilen bir insan olarak konumlandırmaktadır (Sağbaş, 2025: 1568).

Program geliştirme sürecinde değer temelli yaklaşımın ilk yansıması, hedeflerin belirlenme biçiminde görülmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde hedefler, yalnızca bilişsel kazanımlar üzerinden tanımlanmamakta; duyuşsal ve ahlaki boyutlar da program hedeflerinin ayrılmaz bir parçası hâline getirilmektedir. Bu yaklaşım, program hedeflerinin bireyin bütüncül gelişimini esas almasını gerekli kılmaktadır. Akpınar ve diğerleri, modelin program geliştirme anlayışının felsefi düzlemde aksiyolojik temellere dayandığını ve değerlerin programın merkezinde konumlandığını vurgulamaktadır (Akpınar vd., 2024: 64). Bu durum, hedeflerin

yalnızca ölçülebilir davranışlara indirgenmesini engelleyerek, eğitim sürecini anlam ve değer üretme alanına dönüştürmektedir.

Değer temelli yapılanmanın bir diğer önemli boyutu, program içeriğinin düzenlenme biçiminde ortaya çıkmaktadır. İçerik, yalnızca disiplin temelli bilgi aktarımını değil, öğrencinin toplumsal ve kültürel bağlamla ilişki kurmasını sağlayacak değer örüntülerini de kapsayacak şekilde yapılandırılmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, içerik seçiminde kültürel sürekliliği ve toplumsal değerleri esas alarak, eğitimin yerel bağlamla ilişkisinin güçlendirilmesini amaçlamaktadır (Efe, 2024: 216). Bu bağlamda içerik, öğrencinin yaşadığı toplumun değer dünyasını tanımasına ve bu değerleri içselleştirmesine olanak tanıyan bir araç hâline gelmektedir.

Program geliştirme sürecinde değer temelli yaklaşımın bir diğer belirleyici unsuru, öğrenme-öğretme sürecinin yapılandırılmasıdır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde öğrenme süreci, öğrencinin pasif bilgi alıcısı olduğu geleneksel yaklaşımlardan farklı olarak, değerlerle etkileşim hâlinde olduğu bir deneyim alanı olarak ele alınmaktadır. Ateş, modelde tanımlanan "yetkin ve erdemli insan" profilinin, öğrencinin öğrenme sürecinde değerlerle doğrudan temas kurmasıyla mümkün olabileceğini belirtmektedir (Ateş, 2024: 5). Bu doğrultuda öğrenme ortamları, işbirliğine dayalı, sorumluluk bilinci geliştiren ve etik farkındalığı destekleyen etkinliklerle zenginleştirilmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde değer temelli yapılanma, öğretmenin rolünü de yeniden tanımlamaktadır. Öğretmen, yalnızca bilgi aktaran bir uygulayıcı değil, aynı zamanda değerlerin somutlaştığı bir rehber ve rol model olarak konumlandırılmaktadır. Duyul ve diğerleri tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni değer aktarımı açısından önemli bir fırsat olarak gördükleri ve öğretmen rolünün bu bağlamda daha sorumluluk gerektiren bir niteliğe büründüğü ifade edilmektedir

(Duyul vd., 2025: 8). Bu durum, program geliştirme sürecinde öğretmen yeterliklerinin ve pedagojik yaklaşımların değer temelli bir perspektifle yeniden ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Değer temelli program geliştirme anlayışının bir diğer önemli boyutu ölçme ve değerlendirme süreçleridir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının çoğunlukla bilişsel çıktılara odaklandığı düşünüldüğünde, değerlerin nasıl değerlendirileceği önemli bir tartışma alanı oluşturmaktadır. Başol, eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yalnızca akademik başarıyı değil, öğrenme sürecindeki tutum ve davranışları da kapsaması gerektiğini vurgulamaktadır (Başol, 2019: 112). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında ölçme ve değerlendirme, öğrencinin değerlerle kurduğu ilişkiyi ve bu değerleri davranışa dönüştürme düzeyini izlemeyi amaçlayan süreç odaklı bir anlayışa dayanmaktadır. Aydoğmuş ve Coşkun-Keskin'in süreç odaklı ölçme araçlarına ilişkin bulguları, bu tür yaklaşımların öğrencinin gelişimini daha bütüncül biçimde değerlendirmeye olanak sağladığını göstermektedir (Aydoğmuş & Coşkun-Keskin, 2012: 118).

Program geliştirme sürecinde değer temelli yapılanma, programın toplumsal işleviyle de doğrudan ilişkilidir. Eğitim programları, yalnızca bireysel gelişimi değil, toplumsal bütünleşmeyi ve ortak değerlerin yeniden üretilmesini de hedeflemektedir. Dilbaz, eğitimin toplumsal işlevlerine dikkat çekerek, okulun toplumun değerlerini aktaran ve yeniden yapılandıran bir kurum olduğunu ifade etmektedir (Dilbaz, 2023: 2080). Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, program geliştirme sürecini toplumsal sorumluluk bilinciyle ele almakta ve değerleri bu sürecin merkezine yerleştirmektedir.

Program geliştirme sürecinde değer temelli yaklaşımın sürdürülebilirliği, programın esnek ve güncellenebilir bir yapıya sahip olmasını da gerektirmektedir. Aksoy ve Taşkın, öğretim programlarının değişimini etkileyen faktörler arasında toplumsal

beklentiler ve değer dönüşümlerinin önemli bir yer tuttuğunu belirtmektedir (Aksoy & Taşkın, 2019: 82). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu dinamik yapıyı dikkate alarak program geliştirme sürecini durağan bir yapıdan ziyade, değerlerle sürekli etkileşim hâlinde olan bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Sonuç olarak, program geliştirme sürecinde değer temelli yapılanma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ayırt edici özelliklerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Hedeflerin belirlenmesinden içeriğin yapılandırılmasına, öğrenme-öğretme sürecinden ölçme ve değerlendirmeye kadar tüm aşamalarda değerlerin merkeze alınması, eğitimi yalnızca bilgi üretme alanı olmaktan çıkararak insan yetiştirme sürecine dönüştürmektedir. Bu yaklaşım, bireyin akademik başarısının yanı sıra toplumsal sorumluluk, ahlaki duyarlılık ve kültürel farkındalık geliştirmesini hedefleyen bütüncül bir program geliştirme anlayışını ortaya koymaktadır (Sağbaş, 2025: 1579; Arslankara & Arslankara, 2024: 138).

Türkiye Maarif Modelinin Program Geliştirmeye Pedagojik Yansımaları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, program geliştirme sürecini yalnızca yapısal bir düzenleme alanı olarak değil, pedagojik ilişkilerin yeniden tanımlandığı bir zemin olarak ele almaktadır. Bu bağlamda model, öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve değerlendirme süreçleri arasındaki ilişkiyi bütüncül bir bakış açısıyla yeniden kurgulamaktadır. Program geliştirmeye yönelik bu yaklaşım, pedagojik pratiklerin değer temelli bir anlayışla yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Sağbaş, modelin pedagojik yönünün, eğitim sürecinde anlam üretimini ve değer aktarımını merkezine alan bir perspektife dayandığını ifade etmektedir (Sağbaş, 2025: 1572).

Modelin pedagojik yansımaları öncelikle öğretmen rolünde belirginleşmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde öğretmen, yalnızca öğretim programını uygulayan bir aktör olarak değil, aynı zamanda programın değer boyutunu öğrenciyle buluşturan temel rehber olarak tanımlanmaktadır. Akpınar ve diğerleri, modelin öğretmeni pedagojik karar süreçlerinin merkezine yerleştirdiğini ve öğretmenin değer temelli programın taşıyıcısı konumunda olduğunu belirtmektedir (Akpınar vd., 2024: 68). Bu durum, öğretmen yeterliklerinin yalnızca alan bilgisiyle sınırlı kalmamasını, etik duyarlılık ve kültürel farkındalık gibi boyutları da içermesini gerekli kılmaktadır.

Pedagojik yansımaların bir diğer boyutu, öğrenci profilinin yeniden tanımlanmasıdır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde öğrenci, edilgen bir öğrenen olmaktan çıkarılarak, değerlerle etkileşim hâlinde olan aktif bir özne olarak konumlandırılmaktadır. Ateş, modelde hedeflenen "yetkin ve erdemli insan" profilinin, pedagojik süreçlerin merkezine değerlerin yerleştirilmesiyle mümkün olabileceğini vurgulamaktadır (Ateş, 2024: 6). Bu bağlamda öğrenci, yalnızca akademik başarıya odaklanan bir birey değil, aynı zamanda toplumsal sorumluluk bilinci geliştiren ve etik kararlar alabilen bir insan olarak ele alınmaktadır.

Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi de modelin pedagojik yansımaları arasında önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenme ortamlarını değerlerin deneyimlendiği ve içselleştirildiği sosyal alanlar olarak ele almaktadır. Berk ve Özer, öğretim programlarının bu yönüyle yalnızca sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalmadığını, okul kültürünün tamamını kapsayan bir pedagojik anlayış sunduğunu ifade etmektedir (Berk & Özer, 2024: 3248). Bu durum, öğrenme ortamlarının işbirliğine dayalı, demokratik ve kapsayıcı biçimde tasarlanmasını gerekli kılmaktadır.

Modelin pedagojik yansımaları, ölçme ve değerlendirme anlayışında da belirgin biçimde görülmektedir. Geleneksel ölçme

yaklaşımlarının ağırlıklı olarak bilişsel çıktılara odaklandığı göz önüne alındığında, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin süreç odaklı ve çok boyutlu değerlendirme anlayışı dikkat çekmektedir. Başol, çağdaş ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğrencinin öğrenme sürecindeki tutum ve değer gelişimini de kapsaması gerektiğini belirtmektedir (Başol, 2019: 119). Bu doğrultuda model, pedagojik uygulamaların yalnızca sonuç odaklı değil, öğrenme sürecini izleyen ve destekleyen bir değerlendirme anlayışıyla yürütülmesini öngörmektedir.

Pedagojik yansımalar bağlamında dikkat çeken bir diğer unsur, öğretim programlarının esnekliği ve uyarlanabilirliğidir. Aksoy ve Taşkın, öğretim programlarının değişimini etkileyen faktörler arasında pedagojik yaklaşımların ve toplumsal beklentilerin önemli bir yer tuttuğunu ifade etmektedir (Aksoy & Taşkın, 2019: 88). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu dinamik yapıyı dikkate alarak pedagojik uygulamaların yerel koşullara ve öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanmasını mümkün kılmaktadır. Bu yaklaşım, program geliştirme sürecinin merkeziyetçi bir yapıdan ziyade, pedagojik esnekliği önceleyen bir anlayışla yürütülmesini desteklemektedir.

Modelin pedagojik yansımaları, değer eğitiminin öğretim programlarına entegrasyonu açısından da önem taşımaktadır. Doğan ve Aşlamacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin değer eğitimi açısından öğretim programlarında belirgin bir dönüşüm sunduğunu ve pedagojik süreçlerin bu doğrultuda yeniden yapılandırıldığını ifade etmektedir (Doğan & Aşlamacı, 2025: 80). Bu bağlamda değerler, ayrı bir öğretim alanı olarak değil, tüm derslerin pedagojik yapısına içkin bir unsur olarak ele alınmaktadır.

Pedagojik yansımaların bir diğer boyutu, öğretmen ve öğrenci arasındaki güç ilişkilerinin yeniden düzenlenmesidir. Kurul, Maarif Modeli'nin pedagojik ilişkiler bağlamında güç dengelerini dönüştürme potansiyeline sahip olduğunu ve öğretmen-öğrenci

etkileşiminin daha yatay bir zeminde yeniden kurgulandığını belirtmektedir (Kurul, 2024: 75). Bu durum, pedagojik sürecin otoriter bir yapıdan ziyade, karşılıklı etkileşim ve sorumluluk temelinde ilerlemesini mümkün kılmaktadır.

Modelin pedagojik yansımaları, disiplinler arası öğrenme anlayışını da desteklemektedir. Demir ve Demir tarafından yapılan program karşılaştırmaları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin önceki programlara kıyasla pedagojik bütünlüğü güçlendirdiğini ve disiplinler arası bağlantıları daha görünür kıldığını ortaya koymaktadır (Demir & Demir, 2025: 9). Bu yaklaşım, öğrencinin bilgiyi parçalı değil, bütüncül bir yapı içinde anlamlandırmasını desteklemektedir.

Son olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin pedagojik yansımaları, okulun toplumsal işleviyle doğrudan ilişkilidir. Dilbaz, okulun yalnızca bilgi aktaran bir kurum değil, toplumsal değerlerin üretildiği ve yeniden inşa edildiği bir alan olduğunu vurgulamaktadır (Dilbaz, 2023: 2085). Bu bağlamda model, pedagojik uygulamaları toplumsal sorumluluk ve değer aktarımıyla ilişkilendirerek, eğitimi bireysel bir süreçten toplumsal bir dönüşüm alanına taşımaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin program geliştirmeye yönelik pedagojik yansımaları, öğretmen rolünden öğrenme ortamlarına, ölçme ve değerlendirmeden öğrenci profiline kadar çok boyutlu bir dönüşümü ifade etmektedir. Bu dönüşüm, pedagojik sürecin merkezine değerleri yerleştirerek, eğitimi yalnızca akademik başarıya indirgemeyen bütüncül bir anlayışı temsil etmektedir (Sağbaş, 2025: 1580; Arslankara & Arslankara, 2024: 141).

Değer Temelli Program Geliştirmede Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Türkiye Maarif Modeli, değer temelli eğitim anlayışını yalnızca öğretim hedefleri ve içerik düzeyinde değil, aynı zamanda

ölçme ve değerlendirme süreçlerinde de bütüncül bir yaklaşımla ele almaktadır. Program geliştirme sürecinin ayrılmaz bir boyutu olan ölçme ve değerlendirme, Maarif Modeli bağlamında bilgi aktarımının ötesine geçerek öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimini birlikte izlemeyi amaçlayan bir yapıya sahiptir. Bu yönüyle model, klasik sonuç odaklı değerlendirme anlayışından uzaklaşarak süreç odaklı ve çok boyutlu bir ölçme yaklaşımını benimsemektedir (Akpınar vd., 2024: 64).

Değer temelli program geliştirme anlayışında ölçme ve değerlendirme, yalnızca akademik başarıyı belirlemeye yönelik bir araç olarak değil, öğrencinin değerlerle kurduğu ilişkiyi, bu değerleri içselleştirme düzeyini ve günlük yaşama yansıtma becerisini görünür kılan bir süreç olarak konumlandırılmaktadır. Türkiye Maarif Modeli'nde tanımlanan "yetkin ve erdemli insan" profili, ölçme ve değerlendirme araçlarının da bu profili destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır (Ateş, 2024: 3). Bu bağlamda değerlere ilişkin kazanımların ölçülmesinde yalnızca test temelli araçlara dayalı bir yaklaşım yetersiz kalmakta, alternatif ve tamamlayıcı ölçme araçlarının kullanımı ön plana çıkmaktadır.

Maarif Modeli'nde ölçme ve değerlendirme süreci, programın felsefi ve aksiyolojik temelleriyle doğrudan ilişkilidir. Arslankara ve Arslankara (2024), modelin aksiyolojik boyutunun eğitimde değerlerin belirleyici rolüne işaret ettiğini ve bu değerlerin eğitim süreçlerinin tamamına nüfuz etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım doğrultusunda ölçme ve değerlendirme uygulamalarının da değer temelli bir perspektifle ele alınması kaçınılmazdır. Ölçme süreçlerinin yalnızca bilişsel kazanımları merkeze alması, modelin bütüncül insan anlayışıyla çelişmektedir. Bu nedenle duyuşsal alanı kapsayan gözlem formları, performans görevleri, öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi

araçlar, değer eğitiminin izlenmesi açısından önemli bir işlev üstlenmektedir (Başol, 2019: 212).

Değer temelli ölçme anlayışı, öğretim sürecini destekleyici ve geliştirici bir işlev taşımaktadır. Süreç odaklı değerlendirme yaklaşımları, öğrencinin öğrenme sürecindeki ilerlemesini izlemeye, güçlü ve gelişime açık yönlerini belirlemeye olanak tanımaktadır. Aydoğmuş ve Coşkun-Keskin'in (2012) çalışması, süreç odaklı ölçme araçlarının öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu artırdığını ve öğretmenlere daha nitelikli geri bildirim sağladığını ortaya koymaktadır. Türkiye Maarif Modeli çerçevesinde bu tür araçların kullanımı, değerlerin öğretim sürecine entegre edilmesini ve bu değerlerin öğrenciler tarafından nasıl algılandığının izlenmesini mümkün kılmaktadır.

Program geliştirme sürecinde ölçme ve değerlendirmenin değer temelli bir yapıya kavuşturulması, öğretmenlerin bu alandaki yeterlikleriyle de yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin değer eğitimi konusunda sahip oldukları farkındalık, ölçme araçlarını seçme ve uygulama biçimlerini doğrudan etkilemektedir. Duyul vd. (2025), öğretmenlerin Türkiye Maarif Modeli'ne ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, ölçme ve değerlendirme boyutunun uygulamada en fazla desteğe ihtiyaç duyulan alanlardan biri olduğunu belirtmektedir. Bu durum, değer temelli program geliştirme anlayışının sahaya yansımasında öğretmen eğitimlerinin ve rehberlik çalışmalarının önemini ortaya koymaktadır.

Türkiye Maarif Modeli, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğrenme çıktılarının anlamaya dayalı olarak yapılandırılmasını da önermektedir. Akbaş (2023), geriye doğru tasarım yaklaşımının öğrenme çıktılarının belirlenmesinde ve değerlendirilmesinde önemli bir çerçeve sunduğunu vurgulamaktadır. Değer temelli kazanımların değerlendirilmesinde bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca bilgiyi hatırlama düzeyini değil, değerleri yorumlama, ilişkilendirme ve uygulama becerilerini de kapsayan bir

değerlendirme anlayışını desteklemektedir. Bu durum, Maarif Modeli'nin bütüncül öğrenme anlayışıyla örtüşmektedir.

Değer eğitiminin ölçülmesinde kullanılan araçların niteliği kadar, bu araçların nasıl yorumlandığı da önem taşımaktadır. Nitel veri analizine dayalı değerlendirme yaklaşımları, öğrencilerin değerlerle kurduğu ilişkinin daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Baltacı'nın (2017) Miles-Huberman modeli çerçevesinde ele aldığı nitel veri analizi, gözlem ve görüşme gibi araçlardan elde edilen verilerin sistematik biçimde analiz edilmesine olanak tanımaktadır. Türkiye Maarif Modeli bağlamında bu tür analizler, değer temelli kazanımların soyut doğasını anlamlandırmak açısından önemli bir yöntem sunmaktadır.

Öte yandan, değer temelli ölçme ve değerlendirme süreçlerinin programın diğer bileşenleriyle uyumlu olması gerekmektedir. Aksoy ve Taşkın (2019), öğretim programlarının değişimini etkileyen faktörler arasında toplumsal beklentilerin ve eğitim felsefesindeki dönüşümlerin belirleyici rol oynadığını ifade etmektedir. Bu bağlamda Türkiye Maarif Modeli'nin değer merkezli yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme anlayışında da toplumsal ve kültürel bağlamı dikkate alan bir yapı gerektirmektedir. Değerlerin bağlamdan kopuk biçimde ölçülmesi, programın temel amaçlarıyla örtüşmeyen sonuçlar doğurabilmektedir.

Değer temelli ölçme anlayışı, aynı zamanda öğrencinin kendini tanıma ve öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme uygulamaları, öğrencilerin kendi davranışlarını ve tutumlarını sorgulamalarına imkân tanımaktadır. Bu tür uygulamalar, Maarif Modeli'nde vurgulanan bireysel sorumluluk ve ahlaki farkındalık kavramlarıyla doğrudan ilişkilidir (Sağbaş, 2025: 1574). Öğrencinin kendi öğrenme sürecine aktif katılımı, değerlerin içselleştirilmesini destekleyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Son olarak, değer temelli program geliştirmede ölçme ve değerlendirme süreçlerinin sürdürülebilirliği de dikkate alınmalıdır. Kadırhan ve Şat (2025), Türkiye Maarif Modeli üzerine yapılan çalışmaları inceledikleri araştırmalarında, modelin uygulama sürecinde geri bildirim mekanizmalarının güçlendirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarının programın sürekli iyileştirilmesine katkı sağlaması, değer temelli yaklaşımın dinamik ve gelişime açık bir yapıda sürdürülmesini mümkün kılmaktadır. Bu yönüyle ölçme ve değerlendirme, yalnızca öğrenmenin çıktısını değil, programın bütünsel etkililiğini izleyen bir araç olarak ele alınmaktadır.

Değer Temelli Program Geliştirmede Öğretmen Rolü ve Uygulama Boyutu

Türkiye Maarif Modeli çerçevesinde program geliştirme sürecinin değer temelli bir yapıya kavuşturulması, yalnızca kuramsal ve yapısal düzenlemelerle sınırlı değildir. Bu sürecin etkili biçimde hayata geçirilebilmesi, öğretmenlerin programın felsefesini benimsemesi, değer temelli yaklaşımı sınıf içi uygulamalara yansıtabilmesi ve bu doğrultuda pedagojik kararlar alabilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmen, değer temelli program geliştirme anlayışında yalnızca programın uygulayıcısı değil, aynı zamanda değerlerin somutlaştığı eğitim ortamının kurucu aktörü olarak konumlanmaktadır (Sağbaş, 2025: 1571).

Türkiye Maarif Modeli'nin öngördüğü eğitim anlayışı, öğretmeni bilgiyi aktaran bir figür olmanın ötesinde, öğrencinin ahlaki, kültürel ve toplumsal gelişimine rehberlik eden bir özne olarak tanımlamaktadır. Akpınar vd. (2024), modelin program geliştirme yaklaşımını değerlendirirken öğretmenin bu yeni rolde pedagojik özerkliğe sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Değer temelli program geliştirme anlayışı, öğretmenin yalnızca hazır içerikleri uygulamasını değil, değerlerle uyumlu öğrenme yaşantıları tasarlamasını da gerektirmektedir. Bu durum, öğretmenin programı

yorumlama ve yeniden yapılandırma becerisini ön plana çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin değer temelli yaklaşımı sınıf içi uygulamalara yansıtabilmesi, büyük ölçüde modelin felsefi temellerini kavramalarına bağlıdır. Arslankara ve Arslankara (2024), Türkiye Maarif Modeli'nin ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik temellerinin öğretmenler tarafından içselleştirilmesinin, programın uygulama başarısı açısından kritik bir unsur olduğunu belirtmektedir. Özellikle aksiyolojik boyut, öğretmenin hangi değerleri nasıl ele alacağını, bu değerleri hangi öğrenme etkinlikleriyle ilişkilendireceğini ve öğrencilerin bu değerleri nasıl deneyimleyeceğini belirleyen temel çerçeveyi oluşturmaktadır.

Değer temelli program geliştirmede öğretmenin rolü, öğrenci profiliyle de yakından ilişkilidir. Türkiye Maarif Modeli'nde tanımlanan "yetkin ve erdemli insan" profili, öğretmenin sınıf içi tutum ve davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Ateş (2024), bu profilin yalnızca akademik yeterliklerle değil, aynı zamanda ahlaki duyarlılık, sorumluluk bilinci ve toplumsal farkındalıkla ilişkilendirildiğini ifade etmektedir. Öğretmen, bu profili destekleyecek öğrenme ortamlarını oluştururken değerleri örtük ya da açık biçimde öğretim sürecine entegre etmek durumundadır.

Öğretmenlerin değer temelli program geliştirme sürecindeki rolü, aynı zamanda program değişimlerine verdikleri tepkilerle de şekillenmektedir. Aksoy ve Taşkın (2019), öğretim programlarının değişimini etkileyen faktörler arasında öğretmen tutumlarının ve mesleki alışkanlıkların önemli bir yer tuttuğunu ortaya koymaktadır. Yeni bir program anlayışının uygulanmasında öğretmenlerin önceki deneyimleri, değer algıları ve pedagojik yaklaşımları belirleyici olmaktadır. Bu bağlamda Türkiye Maarif Modeli'nin değer temelli yaklaşımı, öğretmenlerin mevcut uygulamalarını yeniden gözden geçirmelerini gerektiren bir dönüşüm süreci yaratmaktadır.

Öğretmen görüşlerine dayalı çalışmalar, bu dönüşüm sürecinin sahadaki yansımalarını anlamak açısından önemli veriler sunmaktadır. Duyul vd. (2025), öğretmenlerin Türkiye Maarif Modeli'ne ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, değer eğitiminin programın en güçlü ancak uygulamada en fazla rehberliğe ihtiyaç duyulan boyutlarından biri olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler, değer temelli yaklaşımı benimsediklerini ifade etmekle birlikte, bu değerlerin nasıl öğretileceği ve değerlendirileceği konusunda daha somut yönlendirmelere ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır.

Değer temelli program geliştirmede öğretmenin rolü, yalnızca sınıf içi uygulamalarla sınırlı değildir. Öğretmen, okulun kültürel ikliminin oluşturulmasında da aktif bir rol üstlenmektedir. Dilbaz (2023), eğitimin toplumsal işlevlerine dikkat çekerek okulun yalnızca akademik bir kurum değil, aynı zamanda değerlerin üretildiği ve yeniden üretildiği bir sosyal alan olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmen, okulun değerler sistemiyle sınıf içi uygulamalar arasında bir köprü işlevi görmektedir. Türkiye Maarif Modeli'nin toplumsal ve kültürel bağlama vurgu yapan yapısı, öğretmenin bu rolünü daha da görünür kılmaktadır.

Öğretmenlerin değer temelli yaklaşımı uygulayabilmeleri, ölçme ve değerlendirme süreçleriyle de ilişkilidir. Aydoğmuş ve Coşkun-Keskin (2012), süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının öğretmenler tarafından kullanımının, öğrenme sürecinin niteliğini artırdığını ortaya koymaktadır. Değer temelli program geliştirme anlayışında öğretmen, öğrencinin yalnızca akademik performansını değil, değerlerle ilişkili tutum ve davranışlarını da gözlemleyen bir değerlendirme anlayışı benimsemektedir. Bu durum, öğretmenin gözlem, geri bildirim ve rehberlik becerilerini ön plana çıkarmaktadır.

Değer temelli program geliştirme sürecinde öğretmenin rolü, aynı zamanda güç ilişkileri bağlamında da ele alınabilir. Kurul

(2024), Maarif Modeli'ni güç ilişkileri perspektifinden değerlendirdiği çalışmasında, öğretmenin programın ideolojik ve kültürel yönlerini sınıf ortamında yeniden üreten bir aktör olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmenin değer temelli yaklaşımı nasıl yorumladığı ve uyguladığı, programın amaçlanan değerler sistemini ne ölçüde yansıttığını belirlemektedir. Öğretmenin eleştirel farkındalığı, değerlerin dogmatik biçimde aktarılmasının önüne geçilmesi açısından önem taşımaktadır.

Değer temelli program geliştirme anlayışında öğretmenin mesleki gelişimi de önemli bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Kadırhan ve Şat (2025), Türkiye Maarif Modeli üzerine yapılan çalışmaları inceledikleri araştırmalarında, öğretmen eğitimi ve hizmet içi desteklerin programın başarısı açısından kritik bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Değer temelli yaklaşımın sürdürülebilirliği, öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve becerilerinin sürekli olarak güncellenmesine bağlıdır. Aksi hâlde değerler, program metinlerinde yer alan soyut ifadeler olarak kalma riski taşımaktadır.

Öğretmenlerin değer temelli program geliştirme sürecindeki rolü, farklı ders alanlarında farklı biçimlerde somutlaşabilmektedir. Diktaş vd. (2025), sosyal bilgiler dersi öğretim programını inceledikleri çalışmalarında, değerlerin bilişsel kazanımlarla birlikte ele alınmasının öğrenme düzeylerini derinleştirdiğini ortaya koymaktadır. Benzer biçimde Demir ve Demir (2025), fen bilimleri programlarındaki değişimleri analiz ederken, değer temelli yaklaşımın disiplinler arası bir anlayışla ele alınmasının öğretmen uygulamalarını dönüştürdüğünü ifade etmektedir. Bu durum, öğretmenin ders alanına özgü pedagojik bilgisi ile değer temelli yaklaşımı bütünleştirmesini gerekli kılmaktadır.

Sonuç olarak bu bölümde ele alınan öğretmen rolü ve uygulama boyutu, Türkiye Maarif Modeli çerçevesinde değer temelli program geliştirmenin yalnızca kuramsal bir tercih değil,

öğretmenin pedagojik kararlarıyla şekillenen dinamik bir süreç olduğunu göstermektedir. Öğretmenin değerleri nasıl anladığı, yorumladığı ve sınıf ortamında nasıl somutlaştırdığı, programın etkililiğini belirleyen temel unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Bu yönüyle öğretmen, değer temelli program geliştirme anlayışının merkezinde yer almaktadır.

Sonuç

Türkiye Maarif Modeli çerçevesinde program geliştirmede değer temelli yaklaşım, eğitim sisteminde yalnızca yapısal bir yenilenmeyi değil, aynı zamanda eğitimin anlamına ve amacına ilişkin köklü bir yeniden düşünmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu çalışma kapsamında ele alınan bulgular, değerlerin öğretim programlarında bağımsız ve soyut bir bileşen olarak değil, programın amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri, ölçme ve değerlendirme ile uygulama boyutlarını kuşatan bütüncül bir yapı içerisinde ele alındığını göstermektedir. Değer temelli yaklaşım, bu yönüyle program geliştirme sürecinin merkezine insanı, toplumu ve kültürel bağlamı yerleştiren bir perspektif sunmaktadır.

Çalışmada ortaya konulan değerlendirmeler, Türkiye Maarif Modeli'nin bilgi merkezli program anlayışından uzaklaşarak, öğrenciyi çok boyutlu bir varlık olarak ele alan bir eğitim felsefesine dayandığını ortaya koymaktadır. Modelin öngördüğü değer temelli yapı, akademik başarıyı tek başına yeterli görmeyen, bireyin ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimini eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul eden bir anlayışı yansıtmaktadır. Bu bağlamda program geliştirme süreci, yalnızca hangi bilginin öğretileceği sorusuna değil, bu bilginin hangi değerlerle ve nasıl ilişkilendirileceği sorusuna da yanıt aramaktadır.

Değer temelli program geliştirme yaklaşımının dikkat çeken bir diğer yönü, ölçme ve değerlendirme anlayışında yarattığı dönüşümdür. Geleneksel sonuç odaklı değerlendirme

yaklaşımlarının yerine, süreci izleyen, öğrencinin gelişimini çok boyutlu biçimde ele alan ve öğrenmeyi destekleyen değerlendirme anlayışı ön plana çıkmaktadır. Bu durum, değerlerin yalnızca program metinlerinde yer alan ifadeler olmaktan çıkarak, öğrenme sürecinin izlenebilir ve geliştirilebilir bir parçası hâline gelmesini sağlamaktadır. Ölçme ve değerlendirmenin bu şekilde yeniden konumlandırılması, program geliştirme sürecinin etkililiğini artıran önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen rolü, değer temelli program geliştirme yaklaşımının hayata geçirilmesinde belirleyici bir konumda yer almaktadır. Öğretmenin programı nasıl yorumladığı, değerleri sınıf ortamında nasıl somutlaştırdığı ve öğrencilerle kurduğu pedagojik ilişki, modelin sahadaki yansımalarını doğrudan etkilemektedir. Bu durum, değer temelli yaklaşımın yalnızca merkezi düzeyde tasarlanan bir politika olarak değil, öğretmenin pedagojik kararlarıyla şekillenen canlı bir süreç olarak ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim olanakları, bu sürecin sürdürülebilirliği açısından kritik bir önem taşımaktadır.

Sonuç olarak Türkiye Maarif Modeli çerçevesinde program geliştirmede değer temelli yaklaşım, eğitimde nitelik arayışını insan merkezli bir zemine oturtmakta ve eğitimi toplumsal sorumlulukla ilişkilendiren bir anlayış sunmaktadır. Bu yaklaşım, program geliştirme sürecinin tüm bileşenlerinin değerlerle tutarlı biçimde ele alınmasını gerektirmekte ve eğitim uygulamalarına yön veren temel bir ilke olarak öne çıkmaktadır. Değer temelli program geliştirme anlayışının başarısı ise, kuramsal çerçevenin uygulama süreçleriyle desteklenmesine ve eğitim paydaşlarının bu yaklaşımı içselleştirmesine bağlıdır.

Kaynakça

Akbaş, O. (2023). Eğitim programını geriye doğru tasarlamak: Anlamaya dayalı ve öğrenme çıktısı odaklı tasarım. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*(3), 1931–1962.

Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin program geliştirme ve felsefi düzlemden analizi. *EKEV Akademi Dergisi, (99)*, 59–73. https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135

Aksoy, G., & Taşkın, G. (2019). Öğretim programlarının değişmesini etkileyen faktörlerin sosyal bilgiler ve fen bilimleri müfredatlarını etkileme boyutu. *Millî Eğitim, 48*(224), 75–99.

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

Ateş, H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde bahsedilen öğrenci profili "yetkin ve erdemli insan"a ulaşmanın yolu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(71). https://doi.org/10.29228/SOBIDER.77101

Aydoğmuş, A., & Coşkun-Keskin, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları: İstanbul ili örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 110–123. https://doi.org/10.17860/efd.84220

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(1), 1–14.

Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. baskı). Pegem Akademi.

Berk, Ş., & Özer, B. (2024). “Türkiye Yüzyılı” Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin düşünceler. *Journal of History School, (73)*, 3241–3256.

Çoşkun, A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında dinî okuryazarlık. *BABUR Research, 4*(1), 1–21.

Demir, M. F., & Demir, Z. (2025). İlkokul fen bilimleri dersi 2018 ve 2024 programlarının karşılaştırılması. *Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(1), 1–13. https://doi.org/10.5281/zenodo.15213241

Diktaş, A., Girgin, D., Satmaz, İ., & Yabanova, U. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sosyal bilgiler dersi öğretim programının SOLO taksonomisine göre analizi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(1), 667–690. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1556985

Dilbaz, E. (2023). An overview of education, its sociological functions and the community-based school. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches, 8*(23), 2074–2091. https://doi.org/10.35826/ijetsar.636

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

Dönmez, B., & Gündoğdu, K. (2016). 2000–2016 yılları arasında Türkçe öğretim programları alanında yayımlanan makale ve tezlerin analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(4), 2109–2125.

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

Dündar, R. Z., Yeşilyurt, S., Demir, R., & Yeşilyurt, S. (2025). Üretken yapay zekâ araçları ile sosyal bilgiler öğretimi: Avantajlar ve dezavantajlar. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 51–65. https://doi.org/10.57135/jier.1594253

Efe, M. E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Eğitimde kültürel değerler ve dijitalleşme perspektifi. *Route Educational & Social Science Journal, 11*(6), 213–224. https://doi.org/10.17121/ressjournal.3606

Kadırhan, Z., & Şat, M. (2025). A review of studies on the Türkiye Century Maarif Model. *Temel Eğitim, 7*(27), 84–105.

Kurul, N. (2024). Güç ilişkileri bağlamında Maarif Modeli. *Oditoryum Eleştirel Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(5), 71–82.

Sağbaş, N. Ö. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programı. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 15*(3), 1566–1583. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1724374

Ünlüer, G. (2021). Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin etkinlikler yoluyla kazandırılmasına ilişkin eylem araştırması. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi, 7*(15), 277–303.

Ünveren, D. (2025). Ulusal ve uluslararası programlarda Türkçe eğitimi: IBDP, IGCSE ve Maarif Modeli örneği. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 11*(2), 581–603. https://doi.org/10.31464/jlere.1762120

BÖLÜM 11

MESLEK YÜKSEKOKULLARININ (MYO) OTOMOTİV SEKTÖRÜNDEKİ ÖNEMİ

SEZER SEÇKİN ERDEM[1]
MEHMET SİNAN[2]
SELMAN İLTERİŞ YILMAZ[3]
BUKET KARATOP[4]

Giriş

Türkiye'nin küresel ölçekte rekabet eden otomotiv sektörünün, nitelikli ara-eleman eksikliği nedeniyle zorluk yaşadığı açıktır (Automotive sector increasingly faces skilled labor shortage, 2025). Otomotiv sektörü, Türkiye ekonomisinde toplam ihracatın yaklaşık %17'sini üstlenen, 150'den fazla ülkeye ürün ulaştıran ve birçok imalat koluyla ileri-geri bağlantısı bulunan stratejik bir lokomotiftir (Başbuğ & Evlimoğlu, 2020). Bu bağlamda Meslek

[1] Dr.Öğr.Ü., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Teknik Bilimler MYO, Motorlu Araçlar ve Ulaştırma Teknolojileri Bölümü. ORCID: 0000-0002-2193-0712
[2] Öğr.Gör., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Teknik Bilimler MYO, Motorlu Araçlar ve Ulaştırma Teknolojileri Bölümü. ORCID: 0000-0001-5346-6814
[3] Öğr. Gör. Dr.; İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Teknik Bilimler MYO Elektronik ve Otomasyon Bölümü. ORCID: 0000-0002-1832-0809
[4] Doç. Dr., Bezmialem Vakıf Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü. ORCID: 0000-0001-6053-1725

Yüksekokulları (MYO'lar), sektörün ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikli personel yetiştirilmesinde önemli bir köprü görevi üstlenmektedir. Küreselleşme ve teknolojik değişimle birlikte mesleki eğitim, işsizlikle mücadelede ve nitelikli personel arz-talep dengesizliğinin giderilmesinde esnek yapısı ve kısa süreli eğitim olanaklarıyla kritik bir role sahiptir (Afşar vd., 2018).

MYO'lar, iki yıllık ön lisans eğitimi veren ve bireyleri doğrudan iş hayatına hazırlamayı amaçlayan yükseköğretim kurumlarıdır. Bu okullar, teorik bilginin yanı sıra uygulamalı eğitime ağırlık vererek öğrencilerin mesleki yeterlilikler kazanmasını sağlar. Sektördeki gelişmeler paralelinde nitelikli ara eleman ihtiyacının hızla arttığı görülmektedir. Ancak MYO'ların etkinliği, yalnızca eğitim müfredatıyla değil; sektörle kurdukları iş birliği, staj olanakları, donanımlı öğretim kadrosu ve mezunların istihdam durumu ile de yakından ilişkilidir.

Otomotiv endüstrisi, sadece bir üretim kolu değil, aynı zamanda teknolojik inovasyonun en hızlı yansıdığı lokomotif bir sektördür. Bu sektörde istihdam edilen iş gücünün niteliği, ülkenin küresel değer zincirindeki konumunu belirlemektedir. Meslek yüksekokulları, teorik bilgiyi sahaya aktarabilen "tekniker" sınıfını yetiştirerek, sektörel ihtiyaçları destekleyerek bu gelişime katkıda bulunmaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu sonrasında mesleki eğitimde bir paradigma değişimi yaşanmış ve sektör temsilcileri müfredat güncellemeden staj planlamasına kadar tüm süreçlerde aktif birer paydaş haline getirilmiştir (Özer, 2021).

Bu bölümde MYO'ların toplumsal ve ekonomik işlevi ele alınarak geliştirilmesine yönelik değerlendirmelerde bulunulmaktadır.

Eğitimde Sektör ile Entegrasyon

Program Müfredatlarının Güncellenmesi: YÖK'ün "Sektörle İşbirliği Temelli Eğitim Modeli", MYO'larda uygulanan

programların doğrudan iş dünyasının ihtiyaçlarıyla uyumlu hâle getirilmesini hedeflemektedir. Müfredat içerikleri; motor teknolojileri, elektrikli araç sistemleri, içten yanmalı motor kontrolü, OBD sistemleri, emisyon yönetimi, CAD/CAM yazılımları ve elektrikli araç bakım-onarım gibi yeni nesil otomotiv teknolojilerini kapsayacak biçimde güncellenmektedir.

Erdoğan Üniversitesi ve pek çok MYO programının ders planlarında motor test laboratuvarı, elektrik-elektronik atölyeleri ve araç bakım uygulamaları gibi pratik öğrenme alanları yer almaktadır (Erdoğan Üniversitesi, 2025). Programların danışma kurulları aracılığıyla düzenli olarak güncellenmesi, elektrikli araç alanında derinleşen tekniker açığını ortaya koyan sektör raporlarıyla da uyumludur (Hurriyet Daily News, 2023). Bu durum, pratik uygulamalar ve güncel teknik yeterliliklerin müfredatlarda daha fazla yer alması gerekliliğini açıkça göstermektedir.

Endüstri 4.0 ile birlikte otomotiv sektöründe mekanik sistemlerin yerini dijital ve otonom sistemler almaya başlamıştır. Bu durum, müfredatların sadece geleneksel motor bilgisiyle sınırlı kalmamasını, aynı zamanda veri analitiği ve sensör teknolojilerini içermesini zorunlu kılmaktadır. Özellikle iş makineleri operatörlüğü gibi uzmanlık gerektiren alanlarda, milyonlarca dolarlık araçların eğitimli teknikerler tarafından kullanılması iş kazalarını azaltmakta ve ekonomik ömrü uzatmaktadır (Pehlivan vd., 2017). Ayrıca, profesyonel ulaştırma hizmetleri için geliştirilen otobüs kaptanlığı programları, mevzuat bilgisi ve sürüş psikolojisi dersleriyle sektördeki can ve mal güvenliğini artırmayı hedeflemektedir (Aycil, 2024). Yapılan çalışmalar, müfredatın sanayi ile eşgüdümlü olarak güncellenmesinin, mezunların işe adaptasyon süresini azaltmaktadır. Sektördeki gelişmeler kontrol sistemleri ve diagnostik cihazların kullanımı, modern otomotiv müfredatının ayrılmaz bir parçası haline getirmiştir.

İşbirlikçi Eğitim Yapıları: Meslek yüksekokullarında uygulamalı eğitim anlayışının temel bileşenlerinden biri üniversite-sanayi iş birliğidir. Yeditepe Üniversitesi, İstinye Üniversitesi ve Kocaeli Üniversitesi MYO'ları; otomotiv firmalarıyla yaptıkları iş birlikleri sayesinde öğrencilere staj, işbaşı eğitim ve proje imkânı sunmaktadır. Bu iş birlikleri; staj protokolleri, fabrika gezileri, ders içeriklerine mühendis katkısı, Ar-Ge projelerine öğrenci katılımı ve mezun istihdamı gibi çeşitli alanlarda somutlaşmaktadır (Yeditepe Üniversitesi MYO, 2024).

Üniversite-sanayi iş birliğinde özellikle KOBİ düzeyindeki işletmelerde koordinasyon eksiklikleri, stajyerlere mesleki gelişimlerine katkı sağlamayan işlerin yaptırılması ve denetim yetersizliği gibi yapısal sorunlar yaşanmaktadır (Acar & Tuğay, 2007; Yavuz, 2018). Ayrıca İzmit Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi (İzmit MTAL), AutoCove2.0 projesine katılarak elektrikli araç teknolojileri üzerine uygulamalı eğitimler gerçekleştirmektedir. Bu kapsamda batarya sistemleri, şarj altyapısı, motor kontrol birimleri ve elektrikli araç montajı gibi alanlarda öğrencilere pratik deneyim kazandırılmıştır (İzmit MTAL, 2025). Bu örnek, ortaöğretim–yükseköğretim–sanayi üçlü iş birliğinin otomotiv sektörünün insan kaynağı zincirine nasıl katkı sunduğunu göstermektedir. Benzer iş birlikleri OMÜ–SOYS programı gibi farklı projelerde de görülmektedir (OMÜ-SOYS İşbirliği, 2024).

Türkiye'de son yıllarda başarıyla uygulanan "3+1 eğitim modeli", öğrencilerin üç dönem okulda teorik ve pratik eğitim almasını, bir dönem ise tam zamanlı olarak işletmelerde çalışmasını öngörmektedir. Bu yapı, öğrencinin mezun olmadan önce gerçek bir iş ortamında sorumluluk almasını sağlayarak "uygulama becerisi" eksikliğini gidermektedir. Sektör temsilcilerinin de eğitim süreçlerine dahil olduğu bu modeller, iş dünyasının okuldan beklentilerini doğrudan iletebildiği interaktif bir platform oluşturmaktadır

Mezun Yetkinlikleri ve İstihdam

Çok Yönlü Teknik Beceri Kazanımı: Otomotiv teknikeri programları; motor, güç aktarma, elektrik-elektronik, ölçüm, kalite kontrol gibi teknik alanlarda kapsamlı beceriler kazandırmaktadır (İstinye Üniversitesi MYO, 2024; Yeditepe Üniversitesi MYO, 2024). Öğrenciler, içten yanmalı motorların yanı sıra elektrikli ve hibrit araç teknolojilerinde de uzmanlaşma imkânı bulmaktadır.

Modern bir teknikeri klasik tamirciden ayıran en önemli özellik, karmaşık elektronik devreleri ve yazılımsal hataları analiz edebilme yetisidir. Hibrit ve elektrikli araçların piyasaya girmesiyle birlikte, yüksek gerilim sistemleri ve batarya yönetimi konusunda uzmanlaşmış teknik personel ihtiyacı önemli oranda artmıştır. MYO programları, bu teknolojik geçiş evresinde öğrencilere hem mekanik hem de dijital yetkinlikleri bir arada sunarak beceri kazandırmayı amaçlamaktadır.

Yüksek İstihdam Oranları: OSB içinde yer alan MYO'lar ile sanayi arasındaki güçlü ilişki, mezun istihdamını doğrudan etkilemektedir. 2024 yılında OSB'lerdeki 17 MYO mezunlarının %78'i istihdam edilmiştir; bu oran ulusal ortalamanın üzerindedir (%61,3) (Afyon MYO, 2024).

Meslek yüksekokulu mezunlarının istihdam edilebilirliği, okulun sanayi bölgelerine olan coğrafi yakınlığı ile doğru orantılıdır. Bu durum, eğitim kurumunun bölgedeki sanayi kuruluşlarının ihtiyaçlarına göre şekillenmesinin ve sektörde yetişmiş elemanın mevcudiyeti de sanayinin o alanda hızlı gelişiminin doğal bir sonucudur ve MYO'ların bölgesel iş gücü piyasasının düzenlenmesindeki etkisini kanıtlamaktadır

Sürdürülebilir Beceriler ve Ar-Ge

Araç Teknolojilerine Adaptasyon: MYO programları, elektrikli araçlar, ECU sistemleri, IoT uygulamaları ve emisyon

ölçüm cihazları gibi gelişen otomotiv teknolojilerine yönelik ders içeriklerini sürekli güncellemektedir (Yeditepe Üniversitesi MYO, 2024). ABB, AutoCove ve üniversite-sanayi ortak Ar-Ge projeleri, öğrencilere geleceğin teknolojileriyle çalışma imkânı sunmaktadır.

Sürdürülebilirlik, otomotiv endüstrisinin temel vizyonu haline gelmiştir. Karbon emisyonlarının azaltılması ve enerji verimliliği odaklı üretim süreçleri, MYO öğrencilerinin "yeşil beceriler" (green skills) edinmesini gerektirmektedir. Ar-Ge projelerine tekniker düzeyinde katılım sağlanması, üretim hattındaki aksaklıkların inovatif çözümlerle giderilmesine imkan tanımaktadır. Bu süreçte öğrencilerin geri dönüşüm teknolojileri ve alternatif yakıtlar üzerine eğitilmesi, sektörün çevresel hedeflerine ulaşmasında kritik rol oynamaktadır

Sektördeki teknolojik dönüşümün bir parçası olarak kadın istihdamı da artmaktadır; özellikle el becerisine dayalı hassas üretim hatlarında görev alan kadın çalışanların, düzenli iş sağlığı ve güvenliği eğitimleriyle risk algıları ve güvenlik kültürleri güçlendirilmektedir (Yamankaradeniz vd., 2015).

Araştırma-Geliştirme ve Girişimcilik: Öğrenciler, küçük ölçekli Ar-Ge projelerine katılmakta; mezunlar ise edindikleri teknik bilgi doğrultusunda girişimcilik faaliyetlerine yönlendirilebilmektedir. Uygulamalı girişimcilik eğitimleri, MYO öğrencilerinin piyasadaki boşlukları tespit ederek yenilikçi iş fikirlerini katma değere dönüştürme ve özgüvenlerini artırma noktasında kritik öneme sahiptir (Cevher, 2016).

Ekonomik Etki ve Bölgesel Kalkınma

Bölgesel Değer Zinciri: Bursa, Kocaeli, Sakarya, Eskişehir ve Ankara gibi otomotiv üretim merkezlerinde yer alan MYO'lar; sanayiye yakınlıkları, uygulamalı eğitim laboratuvarları ve teknik atölyeleri sayesinde bölgesel kalkınmaya doğrudan katkı sunmaktadır. Bursa Uludağ Üniversitesi Teknik Bilimler MYO ve

Kocaeli Üniversitesi MYO, büyük üreticilerle iş birliği içinde yürüttükleri çalışmalarla sektörel ihtiyaçlara uygun insan kaynağı yetiştirmektedir.

Otomotiv sektöründeki kümelenme faaliyetleri, MYO'ların ihtisaslaşmasını da beraberinde getirmektedir. Örneğin, Bursa bölgesindeki bir MYO, sac-gövde üretimi konusunda derinleşirken; Kocaeli'deki bir okul, ticari araç montaj teknolojileri üzerine uzmanlaşabilmektedir. Bu durum, "Bölgesel Değer Zinciri" içerisinde her okulun bir uzmanlık merkezi (center of excellence) olarak konumlanmasını sağlayarak bölgenin yabancı yatırımcılar için çekiciliğini artırmaktadır. Bölgedeki sanayiye göre şekillenen MYO'lar yörenin eleman ihtiyacını karşılayabildiği gibi uzmanlaşma ile ihracat imkanlarını da geliştirmektedir.

Pandemi Dönemindeki Üretim Katkısı: Pandemi sürecinde teknik okullar, sanayi için hızlı prototipleme, yedek parça temini ve üretim desteği vererek adaptasyon yeteneklerini göstermiştir.

COVID-19 pandemisi, küresel tedarik zincirlerinin ne kadar kırılgan olduğunu göstermiştir. Bu dönemde MYO laboratuvarlarında 3D yazıcılarla üretilen siperlikler ve solunum cihazı parçaları, mesleki eğitimin toplumsal kriz anlarındaki stratejik önemini kanıtlamıştır. Otomotiv bölümü öğrencilerinin ve akademisyenlerinin yerel sanayi ile iş birliği yaparak yedek parça üretimini sürdürmesi, üretimin durmasını engellemiş ve teknik okulların "çevik üretim" kapasitesini ortaya koymuştur

Zorluklar ve Öneriler

Sektörle uyum sorunu: Bazı MYO programları güncel sektör ihtiyaçlarını yeterince karşılamamaktadır. Müfredatlar sanayi ile daha yakın iş birliği içinde güncellenmelidir (MEB, 2021). "3+1" eğitim modeli (3 dönem okul, 1 dönem tam zamanlı sanayi),

öğrencilerin mezuniyet öncesi sektörel yeterlilik kazanması için güçlü bir çözüm önerisidir (Yavuz, 2018).

Otomotiv teknolojisindeki değişim hızı, müfredatın güncellenme hızından çok daha yüksektir. Bu kopukluğu gidermek için "Danışma Kurulları"nın daha aktif çalıştırılması ve ders içeriklerinin her yıl sanayi temsilcileriyle birlikte revize edilmesi gerekmektedir. Akademik personelin de sektördeki yeni teknolojileri yerinde görmesi için yeterli süreli zorunlu "sanayi stajı" uygulaması getirilmelidir. Teknolojiyi takip eden değil geliştiren bir yapılanma ise sektörlere maddi manevi bir çok avantaj sağlayabilecektir.

Laboratuvar ve atölye eksikliği: Modern otomotiv eğitimi, yüksek maliyetli test cihazları ve yeni nesil araçlar gerektirmektedir. Birçok MYO'nun kısıtlı bütçesi bu yatırımları yapmaya yetmemektedir. Çözüm olarak, sanayi kuruluşlarının miadını doldurmuş ancak eğitim amaçlı kullanılabilecek cihazları okullara bağışlaması için vergi teşvikleri artırılmalıdır. Ayrıca, "Bölgesel Ortak Laboratuvarlar" kurularak kaynakların verimli kullanımı sağlanmalıdır

Mezun danışmanlığı eksikliği: Üniversiteler, mezun takip ve mentorluk sistemleri kurmalıdır. Sanayi ile öğrenci buluşmaları iş hayatı konusunda aydınlatıcı olmaktadır.

Yeşil otomotiv teknolojilerinin yetersizliği: Elektrikli araç ve sürdürülebilirlik odaklı eğitim içerikleri genişletilmelidir.

Avrupa Yeşil Mutabakatı kapsamında otomotiv sektöründe karbon ayak izinin azaltılması zorunlu hale gelmiştir. MYO'larda ‘Standartlar”, "Yeşil Üretim" ve "Yaşam Döngüsü Analizi" gibi derslerin eksikliği, mezunların geleceğin üretim standartlarına hazır olmasını zorlaştırmaktadır. Müfredatlara acilen çevresel sürdürülebilirlik ve dijital üretim modülleri eklenmelidir.

Sonuç

Türkiye'de MYO'lar, otomotiv sektörünün ara insan kaynağı ihtiyacını karşılayan, uygulamalı eğitimi önceleyen ve sanayiyle entegre bir yapıya sahip kurumlar olarak stratejik bir rol üstlenmektedir. Yenilenen programlar, iş birliği modelleri ve laboratuvar olanakları sayesinde öğrenciler teori ve pratiği bir arada edinmekte; böylece sektörel rekabet gücüne doğrudan katkı sunmaktadır.

Türkiye'de Meslek Yüksekokulları, otomotiv sektörünün ihtiyaç duyduğu nitelikli teknik personeli yetiştiren ve sanayiyle entegre çalışan stratejik kurumlardır. Uygulamalı eğitimi önceleyen bu yapılar, yenilenen müfredatları ve modern laboratuvar imkânları ile öğrencilerin teorik bilgiyi pratikle harmanlamasını sağlamaktadır. Yapılan literatür taraması ve sektörel analizler, MYO'ların sadece iş gücü arzı sağlamadığını, aynı zamanda bölgesel kalkınma ve endüstriyel dönüşümün de en önemli itici gücü olduğunu göstermektedir.

Gelecekte, MYO'ların başarısı dijital dönüşüme ve yeşil ekonomiye ne kadar hızlı adapte olabileceklerine bağlıdır. Sanayi ve akademi arasındaki iş birliğinin sadece staj odaklı değil, Ar-Ge ve inovasyon odaklı bir stratejik ortaklığa dönüşmesi elzemdir. Teknik eğitimin kalitesinin artırılması, Türkiye'nin küresel otomotiv pazarındaki rekabet gücünü korumasının yanı sıra, yerli ve milli teknoloji hamlelerinin sürdürülebilirliğini de garanti altına alacaktır.

Kaynakça

Acar, D., & Tuğay, O. (2007). Üniversite sanayi işbirliği bağlamında meslek yüksekokulu (MYO) öğrencilerinin KOBİ'lerde staj olanakları: Burdur'da bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 12*(1), 1-12.

Afşar, B., Aksoy Mıhoğlu, B., & Suna, S. (2018). İşsizlikle mücadelede mesleki eğitimin önemi ve firmaların mesleki kurslara bakışı: Konya ili örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 21*(2), 407-416.

Afyon MYO. (2024). *Otomotiv teknolojisi programı*. https://afyonmyo.aku.edu.tr/otomotiv-teknolojisi/

Automotive sector increasingly faces skilled labor shortage. (2025). *Hürriyet Daily News*. https://www.hurriyetdailynews.com/automotive-sector-increasingly-faces-skilled-labor-shortage-204880

Aycil, S. (2024). Otobüs kaptanlığı programı ve eğitim programı üzerine bir araştırma. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 9*(1), 54-63.

Başbuğ, A. K., & Evlimoğlu, U. (2020). Otomotiv sektörünün Türkiye ekonomisini makroekonomik olarak etkileme mekanizmaları ve sektöre yönelik bir analiz. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi, 55*(1), 134-154.

Cevher, E. (2016). Yenilikçi girişimciliğin geliştirilmesinde girişimcilik eğitiminin önemi: Meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine bir araştırma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi, 17*(37), 1-17.

Erdoğan Üniversitesi. (2025). *Otomotiv teknolojisi programı*. https://tbmyo.erdogan.edu.tr/en/page/otomotiv-teknolojisi-programi/2575

Hurriyet Daily News. (2023). *Lack of EV technicians spells troubles*. https://www.hurriyetdailynews.com/lack-of-ev-technicians-spells-troubles-188380

İstinye Üniversitesi MYO. (2024). *Automotive technology programı*. https://myo.istinye.edu.tr

İzmit MTAL. (2025). *AutoCove2.0 ile çok daha güçlü olacak*. https://izmiteml.meb.k12.tr/icerikler/izmit-mtal-autocove20-ile-cok-daha-guclu-olacak_16148564.html

OMÜ-SOYS İşbirliği. (2024). *Automotive technician training collaboration*. https://www.omu.edu.tr

Özer, M. (2021). Türkiye'de mesleki eğitimi güçlendirmek için atılan yeni adımlar. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(16), 1-16.

Pehlivan, M., Özakın, B., & Çakmak, A. (2017). Türkiye'de iş makineleri operatörlüğü programının önemi ve geleceği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Özel Sayı 1*, 140-145.

Yamankaradeniz, N., Akalp, G., & Çankaya, O. (2015). Otomotiv ve metal sektöründe çalışan kadınların maruz kaldıkları fiziksel risk algısı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi, 3*(3), 449-458.

Yavuz, H. V. (2018). Mesleki eğitimde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin bir alan araştırması. *X. IBANESS Kongreler Serisi - Ohrid/Makedonya Bildiriler Kitabı*, 200-210.

Yeditepe Üniversitesi MYO. (2024). *Otomotiv teknolojisi programı*. https://myo.yeditepe.edu.tr

BÖLÜM 12
MANEVİ DANIŞMANLIK VE REHBERLİKTE AİLENİN ROLÜ

Bünyamin HAN[1]

Giriş

İnsan, biyolojik olduğu kadar psikolojik, sosyal ve manevi boyutları olan bütüncül bir varlıktır. Bu bütünlüğün ilk ve en güçlü şekillendiği ortam ise ailedir. Aile; bireyin değerleri öğrendiği, inanç dünyasının temellerini attığı, anlam arayışını şekillendirdiği ve yaşamla kurduğu ilişkinin ilk örüntülerini geliştirdiği temel sosyal yapıdır. Manevi danışmanlık ve rehberlik sürecinde bireyin yaşadığı sorunları, ihtiyaçları ve başa çıkma biçimlerini sağlıklı biçimde anlayabilmek için aile bağlamını dikkate almak kaçınılmazdır. Çünkü bireyin manevi dünyası; yetiştiği aile ortamı, ebeveyn tutumları, aile içi iletişim biçimleri ve aktarılan dini-ahlaki değerlerle yakından ilişkilidir.

Bu çalışmada, manevi danışmanlık ve rehberlik alanının kavramsal temelleri ele alınarak psikoloji, psikolojik danışmanlık, maneviyat ve rehberlik gibi temel kavramlar açıklanmakta; aile yapısı, aile rolleri, ebeveyn yaklaşımları ve değişen toplumsal dinamikler çerçevesinde ailenin manevi danışmanlık sürecindeki belirleyici rolü incelenmektedir. Ayrıca bireyi tanıma teknikleri, kişilik ve mizaç farklılıkları, etkili iletişim becerileri ve özel durumlar yaşayan ailelere yönelik manevi danışmanlık uygulamaları bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Bu çerçevede amaç, aileyi merkeze alan manevi danışmanlık ve rehberlik anlayışının hem bireysel hem de toplumsal iyilik hâline katkısını ortaya koymaktır.

1. TEMEL KAVRAMLAR

Manevi danışmanlık ve rehberlik alanının sağlıklı biçimde anlaşılabilmesi için, bu alanla ilişkili temel kavramların açık ve net bir şekilde tanımlanması gerekmektedir. Psikoloji, psikolojik danışmanlık, maneviyat, rehberlik ve danışmanlık gibi kavramlar; sürecin kuramsal çerçevesini oluşturmakta ve uygulamaların doğru temellere dayanmasını sağlamaktadır.

1.1. Psikoloji

Psikoloji, insan davranışlarını ve zihinsel süreçleri bilimsel yöntemlerle inceleyen bir bilim dalıdır. Bireyin duygu, düşünce, algı, tutum ve davranışlarını; biyolojik, bilişsel, duygusal ve sosyal boyutlarıyla ele alır. Psikoloji, insanın kendisini ve çevresiyle kurduğu ilişkileri anlamayı ve açıklamayı amaçlar (Atkinson & Hilgard, 2012). Psikoloji, deneysel araştırmalar, ölçme teknikleri ve kuramsal çerçeveler aracılığıyla bireyin hem içsel hem dışsal yaşantılarını anlamayı amaçlar (Cüceloğlu, 2023).

1.2. Psikolojik Danışmanlık

Psikolojik danışmanlık, bireyin kendisini tanımasına, yaşadığı sorunları anlamasına, gerçekçi kararlar almasına ve yaşamını daha sağlıklı biçimde yönlendirmesine yardımcı olmayı

[1] Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. Orcid: 0000-0003-0204-5686

amaçlayan profesyonel bir yardım sürecidir (Corey, 2016). Psikolojik danışmanlık, bireyin gelişimsel, kişisel, sosyal ve akademik alanlarda yaşadığı sorunları anlamasına, çözmesine ve potansiyelini geliştirmesine yardımcı olmayı amaçlayan profesyonel bir yardım ilişkisidir (Gladding, 2018). Bu süreçte danışanın güçlü yönleri desteklenir, problem çözme ve başa çıkma becerileri geliştirilir. Psikolojik danışmanlık, önleyici, geliştirici ve destekleyici bir nitelik taşır.

1.3. Psikolojik Danışman

Psikolojik danışman; bireylerin kişisel, sosyal, eğitsel ve mesleki alanlarda karşılaştıkları sorunlarla baş etmelerine yardımcı olan, bu alanda özel eğitim almış meslek elemanıdır. Psikolojik danışman, lisans veya lisansüstü düzeyde psikolojik danışma ve rehberlik alanında eğitim almış, bireylere duygusal, sosyal ve akademik konularda profesyonel yardım sağlayan uygulamacıdır (Yeşilyaprak, 2013; Tan, 2011). Türkiye'de "rehberlik ve psikolojik danışman" unvanı ile tanınmaktadır. Psikolojik danışman, danışanla güvene dayalı bir ilişki kurarak onun kendini gerçekleştirmesine ve potansiyelini geliştirmesine destek olur.

Psikolojik Danışmanların İlgilendiği Konular

Psikolojik danışmanlar; bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları gelişimsel, eğitsel, mesleki, kişisel ve sosyal sorunlarla baş etmelerine yardımcı olmayı amaçlayan profesyonellerdir (Schmidt, 2024). Çalışmaları daha çok önleyici, geliştirici ve uyum artırıcı nitelik taşır. Psikolojik danışmanların ilgilendiği başlıca konular şunlardır:

- Kendini tanıma, benlik algısı ve özgüven geliştirme
- Duyguları tanıma, ifade etme ve duygu düzenleme becerileri
- Stresle başa çıkma ve problem çözme becerileri
- İletişim becerileri ve kişilerarası ilişkiler
- Aile içi iletişim ve uyum sorunları
- Okul uyumu, akademik motivasyon ve öğrenme süreçleri
- Sınav kaygısı ve performans kaygısı
- Mesleki yönelim, kariyer planlama ve karar verme
- Ergenlik dönemi sorunları ve kimlik gelişimi
- Davranışsal uyum problemleri
- Sosyal beceri geliştirme
- Yaşam becerileri ve kişisel gelişim
- Kriz durumları ve psikososyal destek

- Değerler, anlam arayışı ve yaşam doyumu

Psikolojik danışmanlar, ruhsal hastalıkların tıbbi tedavisiyle değil; bireyin yaşam kalitesini artırmaya, uyumunu güçlendirmeye ve potansiyelini gerçekleştirmesine destek olmaya odaklanırlar. Gerekli durumlarda danışanı ilgili uzmanlara yönlendirerek çok disiplinli bir yaklaşım benimserler (Gürsu, 2022).

1.4. Psikolog

Psikolog, üniversitelerin psikoloji lisans programlarından mezun olan; insan davranışlarını, duygularını ve zihinsel süreçlerini bilimsel yöntemlerle inceleyen ruh sağlığı uzmanıdır (Seçilmiş & Alkar, 2020). Psikologlar, bireylerin yaşadığı psikolojik sorunları değerlendirme, psikolojik testler uygulama, danışmanlık ve psikoterapi hizmetleri sunma yetkinliğine sahiptir. Tıbbi tanı koyma ve ilaç yazma yetkileri bulunmaz; çalışmalarını psikoterapi, danışmanlık ve psikoeğitim temelli yaklaşımlarla yürütürler. Gerektiğinde psikiyatristler ve diğer sağlık uzmanlarıyla iş birliği yaparlar.

Psikologların İlgilendiği Psikolojik Sorunlar ve Rahatsızlıklar

Psikologlar, aşağıdaki alanlarda psikolojik destek ve terapi hizmeti sunarlar:

- Depresyon ve çökkünlük belirtileri
- Anksiyete (kaygı) bozuklukları
- Panik atak ve fobiler
- Obsesif Kompulsif Bozukluk (OKB)
- Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB)
- Yas, kayıp ve uyum sorunları
- Stres ve tükenmişlik
- Öfke kontrolü ve duygu düzenleme problemleri
- Özgüven ve benlik algısı sorunları
- İlişki, evlilik ve aile içi problemler
- Çocuk ve ergenlerde davranış ve uyum sorunları
- Dikkat ve öğrenme ile ilişkili güçlükler (değerlendirme ve destek düzeyinde)
- Yeme davranışlarıyla ilişkili sorunlar
- Bağımlılık davranışları (psikososyal destek kapsamında)

Psikologlar, ruhsal sorunların değerlendirilmesi ve psikoterapi yoluyla iyilik hâlinin artırılmasını hedefler; tıbbi müdahale gerektiren durumlarda danışanı psikiyatriste yönlendirirler.

1.5. Psikiyatri

Psikiyatri, ruh sağlığı ve ruhsal bozuklukların tanı, tedavi ve önlenmesi ile ilgilenen tıp dalıdır. Psikiyatrik yaklaşım, insan davranışlarını biyolojik, psikolojik ve sosyal boyutlarıyla birlikte ele alır. Psikiyatri; ruhsal hastalıkların sınıflandırılması, nedenlerinin belirlenmesi ve uygun tedavi yöntemlerinin uygulanmasını amaçlayan tıbbi bir disiplindir. Psikiyatrik süreç; biyolojik, genetik, nörokimyasal ve çevresel faktörleri dikkate alır (Sadock, Sadock & Ruiz, 2015).

1.6. Psikiyatrist

Psikiyatrist, tıp eğitimi üzerine psikiyatri uzmanlık eğitimi almış; ruhsal hastalıkları teşhis etme, ilaç yazma ve psikoterapi uygulama yetkisine sahip tıp doktorudur (APA, 2013).Ruhsal bozuklukların tanısını koyma, tedavi planını oluşturma ve gerekli durumlarda ilaç tedavisi uygulama yetkisine sahiptir. Psikiyatristler, bireyin ruhsal sorunlarını biyolojik, psikolojik ve sosyal boyutlarıyla birlikte ele alan bütüncül bir yaklaşım benimserler (Doğan, 2011).

Psikiyatristler; psikiyatrik değerlendirme, klinik görüşme, tanı koyma, ilaç tedavisi, psikoterapi (yetkinlik alanı dâhilinde) ve izlem süreçlerini yürütürler. Ağır, kronik veya tıbbi müdahale gerektiren ruhsal bozukluklarda temel sorumlu sağlık profesyonelidirler. Gerektiğinde psikologlar, psikolojik danışmanlar ve diğer uzmanlarla iş birliği yaparlar.

Psikiyatristlerin İlgilendiği Ruhsal Hastalıklar

- Majör depresyon ve duygudurum bozuklukları
- Bipolar bozukluk
- Şizofreni ve diğer psikotik bozukluklar
- Anksiyete bozuklukları
- Obsesif Kompulsif Bozukluk (OKB)
- Panik bozukluk ve yaygın kaygı bozukluğu
- Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB)
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)
- Yeme bozuklukları
- Madde ve davranışsal bağımlılıklar
- Uyku bozuklukları

- Kişilik bozuklukları
- Demans ve diğer nöropsikiyatrik bozukluklar

Psikiyatristler, özellikle ilaç tedavisi gerektiren ve günlük işlevselliği ciddi biçimde etkileyen ruhsal hastalıkların tanı ve tedavisinde merkezi bir role sahiptirler.

1.7. Manevi

Manevi, insanın maddi olmayan yönüne; anlam, değer, inanç, vicdan, umut ve içsel dünyasına ilişkin olan boyutu ifade eder. Manevi yön, bireyin yaşamı anlamlandırma biçimini, varoluşsal sorulara verdiği yanıtları ve yaşadığı olaylara yüklediği anlamı kapsar.

1.8. **Maneviyat**

Maneviyat, bireyin yaşamına anlam veren, onu aşkın olana, değerlere ve inançlara bağlayan içsel deneyimler bütünüdür. Dini inançlarla ilişkili olabileceği gibi, din dışı anlam arayışlarını, yaşam amacı, umut, merhamet, bağlanma ve iç huzur gibi unsurları da kapsayabilir. Maneviyat, bireyin kendisiyle, başkalarıyla, doğayla ve kutsal ya da aşkın olarak kabul ettiği varlıkla kurduğu ilişkiyi içerir (Düzgüner, 2011). Maneviyat, bireyin yaşamda anlam arayışı, değerler sistemi, kutsal olanla ilişki kurma, umut, içsel güç, bağlılık ve amacı keşfetme gibi süreçleri kapsayan çok boyutlu bir olgudur (Pargament, 2011; Koenig, 2012). Maneviyat, bazı bireyler için dini inançlarla iç içe geçerken, bazıları için dinden bağımsız olarak kişisel içsel bir deneyim şeklinde ortaya çıkar (Zinnbauer & Pargament, 2005).

1.9. Dini Danışmanlık

Dini danışmanlık, bireylerin yaşadıkları psikolojik, sosyal veya varoluşsal sorunlarla başa çıkmalarında dini inanç, değer ve öğretilerden yararlanılarak sunulan profesyonel destek sürecidir. Bu danışmanlık türünde kutsal metinler, dini referanslar ve inanç temelli başa çıkma yöntemleri önemli bir yer tutar. Dini danışmanlık, bireyin inanç sistemine saygı temelinde yürütülür (Şirin, 2013). Dini danışma ve rehberlik hizmetlerine temel olan çalışmalar 20. yüzyılın ilk çeyreğinde Batı toplumlarında başlamıştır (Cebeci, 2010).

1.10. Pastoral Danışmanlık (Pastoral Counseling)

Pastoral danışmanlık, kökeni Hristiyan geleneğine dayanan; din görevlileri veya bu alanda özel eğitim almış uzmanlar tarafından yürütülen bir danışmanlık türüdür. Bireylerin ruhsal, duygusal ve manevi sorunlarına dini ve pastoral bir perspektiften yaklaşır. Psikolojik danışmanlık teknikleri ile dini rehberliği birleştiren pastoral danışmanlık, özellikle kriz, yas, hastalık ve yaşamın anlamı gibi konulara odaklanır. Pastoral care anlayışı papazların klinik psikoloji ve danışma psikolojisi alanlarında eğitim alıp birer dini danışman olarak hizmet yapmalarını öngörüyordu. Bu alanda insanların din konulu sorunlarına eğilerek iyileştirme, destekleme, yönlendirme, uzlaştırma, geliştirme yönünde çalışmalar yapılmaktadır (Cebeci, 2010).

1.11. Manevi Danışmanlık ve Rehberlik

Manevi danışmanlık ve rehberlik, bireyin yaşamındaki anlam arayışını, değer sistemini ve inanç dünyasını merkeze alarak psikososyal destek sunmayı amaçlayan profesyonel bir

yardım sürecidir (Şirin, 2013). Bu yaklaşım, bireyin manevi kaynaklarını güçlendirmeyi, umut ve dayanıklılığını artırmayı hedefler. Manevi danışmanlık ve rehberlik, yalnızca dini içerikle sınırlı olmayıp; bireyin kültürel, inançsal ve kişisel farklılıklarını gözeten bütüncül ve etik bir çerçevede yürütülür. Bu konuda ilkesel çerçeve olarak dini bilgilerin öğretiminde; mantıksal doğrulamayı, duygusal dinginliği ve kavramsal esnekliği esas alan zihinsel sorunlara odaklı bir öğretim stratejisi ile ilâhi buyrukların ve dini kalıpların öğretiminde; tövbe, bağış, rahmet ve şefaat destekli bir öğretim yöntemi önerilmektedir (Cebeci, 2010).

Manevi Danışmanın Görevleri ve İlgilendiği Konular

Manevi danışman; bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları zorlukları anlamlandırmalarına, manevi güç kaynaklarını fark etmelerine ve içsel dengeyi yeniden kurmalarına destek olan profesyoneldir. Çalışmalarını bireyin inanç, değer ve kültürel arka planına saygı temelinde yürütür; yargılayıcı olmayan, etik ve gizlilik esaslı bir yaklaşım benimser.

Manevi Danışmanın Temel Görevleri

- Bireyin manevi ihtiyaçlarını ve anlam arayışını belirlemek
- Yaşam olaylarına (hastalık, kayıp, kriz vb.) manevi perspektiften anlam kazandırmaya yardımcı olmak
- İnanç ve değer sistemini güçlendirecek rehberlik sunmak
- Umut, sabır, dayanıklılık ve iç huzuru desteklemek
- Manevi başa çıkma stratejileri geliştirmeye yardımcı olmak
- Bireyin kendisi, başkaları ve aşkın olanla ilişkisini güçlendirmek
- Yas ve kayıp süreçlerinde manevi destek sağlamak
- Kriz ve travma durumlarında psikososyal destekle birlikte manevi eşlik sunmak
- Gerekli durumlarda psikolog, psikolojik danışman ve diğer uzmanlara yönlendirme yapmak

Manevi Danışmanın İlgilendiği Konular

- Anlam arayışı ve varoluşsal sorgulamalar
- Ölüm, hastalık, acı ve yas süreci
- Umutsuzluk, çaresizlik ve yalnızlık duyguları
- İnançla ilgili şüpheler ve manevi çatışmalar
- Değerler, ahlaki ikilemler ve vicdani sorunlar

- Aile içi manevi rehberlik ve değer aktarımı
- Manevi iyi oluş ve içsel denge
- Travma sonrası manevi güçlenme
- Başa çıkma, sabır ve teslimiyet süreçleri
- Yaşam doyumu ve manevi gelişim

Manevi danışmanlık, bireyin yalnızca sorunlarına değil; güçlü yönlerine, anlam kaynaklarına ve yaşamla kurduğu bağa odaklanan bütüncül bir destek sürecidir.

Diyanet İşleri Başkanlığı Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü Aile ve Dini Rehberlik Daire Başkanlığı Görevleri

16.03.2023 tarihli ve 3439410 sayılı Başkanlık onayı ile yürürlüğe giren "Diyanet İşleri Başkanlığı Görev ve Çalışma Yönergesi"nin 9 uncu maddesinde Aile ve Dini Rehberlik Daire Başkanlığı'nın görevleri şu şekilde sıralanmıştır:

a) Ailenin kurulması, korunması ve güçlendirilmesi hususunda toplumsal farkındalık oluşturmak amacıyla dini, sosyal ve kültürel içerikli etkinlikler düzenlemek/düzenlenmesini sağlamak.

b) Sosyal ve kültürel değişimler sonucu oluşan riskler ve sorunlar karşısında aileyi güçlendirmeye ve aile ile ilgili sorunların çözümüne yönelik manevi danışmanlık ve dini rehberlik hizmeti sunulmasını sağlamak.

c) Aile ve aile bireylerine yönelik dini konularda projeler geliştirmek, program ve çalışmalar yapmak.

ç) Aile ve dini rehberlik büro veya merkezlerinde görevlendirilen personele gerekli eğitimlerin verilmesini sağlamak.

d) İlgili kurumlarla iş birliği yaparak çocuk evleri, çocuk evleri sitesi, çocuk destek merkezleri, huzurevleri, kadın konukevleri gibi sosyal hizmet kurumlarında manevi danışmanlık ve dini rehberlik hizmeti sunulmasını sağlamak.

e) Aileye ilişkin yazılı ve görsel materyaller hazırlanmasını sağlamak.

f) Görev alanı ile ilgili ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlarla yapılacak iş birliğine yönelik iş ve işlemleri yürütmek.

ğ) Aile ve dini rehberlik büro veya merkezlerinin açılmasını ve koordineli olarak çalışmasını sağlamak.

g) Görev alanı ile ilgili konularda verilen diğer görevleri yapmak.

Aile ve Dini Rehberlik Bürosu ve Görevleri

Millî ve manevi değerlerimize bağlı bir aile yapısının kurulması ve korunması, aile birlikteliğinin desteklenmesi, sorunların çözümüne katkı sağlanması ve toplumsal duyarlılığın geliştirilmesi amacıyla hizmet sunmaktadır.

Büro veya Merkezlerin görevleri şunlardır MADDE 8 – (1):

a) Dinî ve millî değerler ışığında evlilik ve aile olma konusunda farkındalık oluşturmak.
b) Aile birlikteliğinin sağlam temeller üzerinde kurulmasına ve sürdürülmesine manevi danışmanlık ve rehberlik etmek.
c) Çeşitli toplumsal risklerle karşılaşan aile bireylerinin güçlendirilmesine katkı sağlamak ve sorunlara çözüm üretmek.
d) Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, belediyeler, STK'lar ve ilgili kuruluşlara ait kurum bakımı altında bulunan kadın, çocuk, yaşlı ve gençlere yönelik manevi danışmanlık ve rehberlik hizmeti sunarak toplumsal uyum süreçlerine katkı sağlamak.

2. AİLE VE MANEVİ DANIŞMANLIK

Bu kısımda aile bireylerinin farklı rolleri ve bu rollerin gerektirdiği davranışlar ile sorumluluklar ele alınmaktadır. Aile fertlerinin birbirlerine göre ilişkileri üzerinden manevi danışmanlık ve rehberlik rolleri incelenmektedir.

2.1. Aile

Aile; kan bağlılığı, evlilik ve diğer yasal yollardan aralarında akrabalık ilişkisi bulunan ve çoğunlukla aynı evde yaşayan bireylerden oluşan; bireylerin psikolojik, cinsel, sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarının karşılandığı, topluma uyum ve katılımlarının sağlandığı ve düzenlendiği temel bir birimdir (Eyce, 2000; Kara, 2018). Cumhuriyet Dönemi hükümetlerinin aile politikaları genel olarak değerlendirildiğinde, ailenin toplumun yapı taşı ve en önemli kurumu olduğu, dolayısıyla gençleri ve çocukları milli ve vatanî duygular çerçevesinde, ailesine bağlı nesiller olarak yetiştirmek gerektiği yönündeki söylemler ideolojileri ne olursa olsun bütün hükümetlerin ortak paydası olmuştur (Karagöz, 2015). Toplumun temel bir ünitesi olarak aile bireylerin ve toplumun ihtiyaç ve talepleri doğrultusunda değişmektedir. Özellikle modern dönemde ailenin yapısı, karı-koca ilişkisi, aile üyelerinin statü ve rollerinde bir takım değişmelere uğramıştır. Bununla birlikte Türk toplumunda olduğu gibi ailenin birey ve toplum için önemi sürmektedir (Bayer, 2013).

Anayasaya Göre Aile

1982 Anayasasının 41. Maddesi aile hakkında şu tanımı yapar:

"*Aile, Türk toplumunun temelidir ve eşler arasında eşitliğe dayanır. Devlet, ailenin huzur ve refahı ile özellikle ananın ve çocukların korunması ve aile planlamasının öğretimi ile uygulanmasını sağlamak için gerekli tedbirleri alır, teşkilatı kurar.*"

Bu maddeye göre aile, yalnızca biyolojik bir birliktelik değil; korunması, güçlendirilmesi ve desteklenmesi gereken temel bir toplumsal kurum olarak ele alınmaktadır.

2.2. İnsanların Aile İhtiyacı

Aile, bireyin dünyaya gözlerini açtığı ilk ve en temel sosyal kurumdur. İnsanların kişilik gelişimi, değer kazanımı ve toplumsal yaşama uyumu büyük ölçüde aile içinde şekillenir. Toplumun en küçük birimi olarak aile, eğitim, sağlık ve güvenlik gibi bir takım fonksiyonlarını kaybetmiş ve bunları diğer kurumlara aktarmış olsa da ulusların ve kültürlerin gelişimi için temel araç olmaya devam etmektedir. Toplumun temel bir ünitesi olarak aile bireylerin ve toplumun ihtiyaç ve talepleri doğrultusunda değişmektedir (Bayer, 2013). Aileye duyulan ihtiyaç; psikolojik, sosyal, fiziksel, duygusal ve manevi boyutlarda ele alınabilir:

2.2.1. Psikolojik Nedenler

Aile, bireyin güven duygusunu geliştirdiği ilk ortamdır. Özellikle çocukluk döneminde sevildiğini, kabul edildiğini ve değerli olduğunu hissetmek sağlıklı benlik algısının temelini oluşturur. Aile desteği; kaygı, stres ve yalnızlık duygularını azaltır, psikolojik dayanıklılığı artırır. Güvenli aile bağları, bireyin ileriki yaşamında sağlıklı ilişkiler kurmasına katkı sağlar. Buna göre sağlıklı ailelerin, sahip oldukları yapısal ve işlevsel özelliklerle bireylerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Sistemik aile işlevselliği açısından bakıldığında; aile içi ritüeller eğlenme ihtiyacını, roller güç ve sınırların fark edilmesini, aile içi sınırlar özgürlük ihtiyacını, bağlılık ve destek ise sevgi ve ait olma ihtiyacını karşılamada etkili olmaktadır (Usta, 2019).

2.2.2. Sosyal Nedenler

Aile, bireyin toplumsallaşma sürecinin başladığı ilk yerdir. Birey; paylaşmayı, iş birliğini, sorumluluk almayı, kurallara uymayı ve toplumsal rolleri aile içinde öğrenir. Ayrıca kültürel değerler, gelenekler ve sosyal normlar aile aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarılır. Bu yönüyle aile, toplumun devamlılığını sağlayan temel yapı taşıdır. Ekolojik sistemde mikro- mezzo- makro çevreler tarafından kuşatılan aile, toplumda meydana gelebilecek sosyal, psikolojik,

ekonomik olan tüm durumlardan etkilenerek değişim ve gelişim yaşamaktadır. Karmaşıklaşan yaşam koşullarında stres, rol çatışması, aile formunun değişmesi (parçalanmış, tek ebeveynli, vb.), geleneksel rollerden modern hatta postmodern ilişki kalıplarına geçiş, sosyo- ekonomik (kır- kent) durum, her tür yapıdaki (çekirdek, geniş özelliğine sahip) aileyi derinden etkilemektedir (Özkan ve Kılıç, 2013).

2.2.3. Fiziksel Nedenler

İnsan, yaşamının özellikle ilk yıllarında bakım ve korunmaya muhtaçtır. Seçim teorisine göre temel psikolojik ihtiyaçlar; hayatta kalma, sevme–sevilme ve ait olma, özgürlük, güç ile eğlenme boyutlarından oluşmaktadır (Usta, 2019). Beslenme, barınma, sağlık ve güvenlik gibi temel fiziksel ihtiyaçlar aile tarafından karşılanır. Hastalık, yaşlılık veya güçsüzlük dönemlerinde de aile, bireyin fiziksel iyilik hâlini destekleyen en önemli yapıdır.

2.2.4. Duygusal Nedenler

Aile, bireyin sevgi, şefkat, aidiyet ve bağlılık ihtiyaçlarını karşıladığı temel ortamdır. Olgun ve sağlıklı bir yetişkinliğin oluşumunda çocukluk dönemine ait yaşam deneyimlerinin belirleyici bir rol oynadığı bilinmektedir. Gelişim süreci boyunca kişiliğin şekillenmesinde, çocuğun toplumsal ve ruhsal çevresini oluşturan ailenin katkısı büyük önem taşımaktadır (Özkan ve Kılıç, 2013). Birey, duygularını rahatça ifade etmeyi, empati kurmayı ve duygusal bağ geliştirmeyi aile içinde öğrenir. Aile üyeleriyle kurulan sıcak ilişkiler, bireyin duygusal denge ve mutluluğunu güçlendirir.

2.2.5. Manevi Nedenler

Aile, bireyin değerler, inançlar, ahlaki tutumlar ve yaşam anlamı geliştirmesinde önemli bir rol oynar. Doğru–yanlış ayrımı, vicdan, sorumluluk, sabır ve merhamet gibi manevi kazanımlar çoğunlukla aile ortamında şekillenir. Bu yönüyle aile, bireyin sadece maddi değil, manevi bütünlüğünü de destekler. Birey, aile ve maneviyat arasındaki karşılıklı etkileşim, aile terapisinde maneviyat boyutunun ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Aile danışmanlığında maneviyatın terapi sürecine entegrasyonu, özellikle son yıllarda güncel ve dikkat çekici bir alan olarak öne çıkmaktadır (Kılınçer, 2021).

3. MDR İHTİYACI OLABİLECEK AİLELER

Manevi Danışmanlık ve Rehberlik (MDR) hizmetlerinde ailelerin bazı yaşam olayları ve kriz dönemlerinde desteğe daha yoğun biçimde ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bu durumlar, aile yapısını, aile içi ilişkileri, bireylerin psikolojik dayanıklılığını ve manevi iyilik hâlini doğrudan etkileyebilmektedir. MDR hizmetleri; bireylerin yaşadıkları zorlukları anlamlandırmalarına, umut ve dayanıklılık geliştirmelerine ve sağlıklı baş etme yolları oluşturmalarına katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Günümüzde aile; sosyal, psikolojik ve ekonomik değişimlerden etkilenerek dönüşüm yaşamaktadır. Karmaşık yaşam koşulları, rol çatışmaları, aile yapısındaki değişimler ve sosyo-ekonomik farklılıklar her tür aileyi etkilemekte; bu nedenle aile sistemi normal ve normal dışı gelişim süreçlerinde dış desteğe ihtiyaç duymaktadır (Özkan ve Kılıç, 2013).

Bu gün aileyi koruma ya da aileye destek olma çok çeşitli etkinlik programlarıyla gerçekleştirilmektedir. Bunlar, aile tedavisini oluşturan aile danışmanlığı, aile terapisi, aile rehberliği olmakla birlikte; bu başlıklar özellikle aile danışmanlığı altında evlat edinme, öfke yönetimi, kaygı ya da korkuyla baş etme, dikkat eksikliği, çocukluk ve ergenlik sorunları, kronik hastalıklar, yas ya da kayıplar, yeme bozuklukları, obsesif kompulsif bozukluklar, ebeveynlik, cinsel terapi, maneviyat, travma ve sonrası ile baş etme, mental sağlık sorunları, yaşlılık, kişilik bozuklukları, psikozlar, düşünce bozuklukları, eşcinsel (gay- lezbiyen) ilişkiler, aile içi şiddet ve cinsel istismar şeklinde ele alınmaktadır (Özkan ve Kılıç, 2013). Bu bağlamda manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyabilecek aile türleri aşağıda ele alınmıştır.

3.1. Boşanma Sürecindeki Aileler

Boşanma, evlilik birliğinin hukuki olarak sona ermesiyle birlikte psikolojik, sosyal ve manevi boyutları olan çok yönlü bir süreçtir. Bu süreçte eşler; suçluluk, öfke, yalnızlık, değersizlik ve gelecek kaygısı gibi yoğun duygular yaşayabilmektedir. Özellikle geleneksel ve

sosyo-kültürel baskıların güçlü olduğu toplumlarda boşanmaya yönelik olumsuz tutumlar, bireylerin manevi zorlanmalarını artırabilmektedir. Bir kriz durumu olarak değerlendirilen boşanmanın, eşler ve varsa çocuklar üzerinde çeşitli olumsuz etkilerinin bulunduğu bilinmektedir (Karahan, 2022).

Anne, baba ve çocuklardan oluşan aile yapısı, boşanma sürecinde yaşanan aile içi çatışmalardan olumsuz etkilenmektedir. Boşanmanın nedenleri arasında yer alan eşler arası sadakatsizlik, alkol kullanımı ve benmerkezci modern yaşam biçimi, öncelikle eşler arasındaki ilişkilerin olağan işleyişini bozmakta ve nihayetinde aile bütünlüğünün zedelenmesine yol açmaktadır (Bilici, 2014). Manevi danışman, boşanma sürecindeki bireylerin dini endişe ve sorgulamalarını anlamaya çalışmalı, empatik ve yargılayıcı olmayan bir tutum sergilemelidir. Boşanmanın dini açıdan mutlak bir başarısızlık olmadığı, aksine bireylere zarar veren evliliklerin sürdürülmesi yerine bir çözüm yolu olarak tanındığı açıklanmalıdır. Bu yaklaşım, danışanların suçluluk ve toplumsal yargılanma kaygılarını azaltmaya yardımcı olur.

Boşanma sürecinden en fazla etkilenen grubu çocuklar oluşturmaktadır. Çocuklar için her yönüyle en güvenli ortam olan ailenin dağılması, onların duygusal dünyasında derin sarsıntılara yol açmakta; bağlanma ve güven duygularını olumsuz etkilemektedir. Güven duygusu zedelenen ve kaygı düzeyi artan çocukların psiko-sosyal uyum ve gelişim süreçlerinin risk altına girdiği görülmektedir (Bilici, 2014). Boşanma süreci çocuklar üzerinde derin etkiler bırakabilmektedir. Çocuklar, aile bütünlüğünün tamamen bozulacağı düşüncesiyle yoğun kaygı, korku ve üzüntü yaşayabilir. Bu nedenle çocuklara yaş ve gelişim düzeylerine uygun, güven verici açıklamalar yapılması büyük önem taşır. Manevi danışman, çocukta ortaya çıkabilecek Allah'a yönelik sorgulamalar, öfke ya da içe kapanma gibi tepkileri dikkatle ele almalı; gerektiğinde psikolojik danışmanlık hizmetlerine yönlendirme yapmalıdır.

3.2. Hastalık veya Ölümle Yüzleşen Aileler

Kronik, yaşamı tehdit eden ya da ölüm riski taşıyan hastalıklar, bireyleri yaşamın anlamı, kader, sabır ve ölüm sonrası yaşam gibi konularda yoğun manevi sorgulamalara yöneltmektedir. Bu süreç yalnızca hasta bireyi değil, aile üyelerinin tamamını etkilemektedir. Hastalığın süresi uzadıkça ve belirsizlik arttıkça manevi destek ihtiyacı da artmaktadır. Rutin çocuk bakımının ötesinde, ölümcül hastalığı bulunan bir çocuğun bakımı; yoğun duygusal yükler ile birlikte özel bilgi, teknik ve beceriler gerektiren son derece zorlayıcı bir süreci kapsamaktadır. Pek çok aile, çocuklarını gelecekte kaybetme olasılığının bilinciyle hareket etmekte; bu durum, "ölümün gölgesi" altında yaşayan bir çocuğa bakım sunmanın olağanüstü koşullarını yönetme sorumluluğunu beraberinde getirmektedir (Top, 2023).

Ölüm ve yas olguları, canlıların yaşam süreci boyunca varlığını sürdüren ve yaşamın doğal bir parçası olan evrensel deneyimlerdir. Bireyler çoğu zaman ölüm gerçeğiyle, sevdikleri bir yakının kaybı yoluyla yüzleşmektedir (Başyiğit ve Arslan, 2024). Terminal dönemde ölüm aile için kaçınılmaz bir gerçek hâline gelir. Bu aşamada "iyi ölüm" ve "kötü ölüm" kavramları ön plana çıkar. İyi ölüm; hastanın ve ailesinin isteklerinin dikkate alındığı, duygusal ve manevi ihtiyaçların gözetildiği bir süreci ifade ederken, kötü ölüm bu unsurların ihmal edildiği durumları tanımlar. Manevi danışman, affetme, vedalaşma ve ölüm sonrası yaşama dair kaygıları dinleyerek aileye güven verici bir rehberlik sunar.

3.3. Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Aileler

Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak, aile bireylerinde "neden biz?" sorusu etrafında şekillenen yoğun manevi sorgulamalara yol açabilmektedir. Anne babalar bu durumu kimi zaman bir imtihan, emanet ya da ödül olarak; kimi zaman da ceza olarak anlamlandırabilmektedir. Olumsuz ve yanlış anlamlandırmalar, ailenin psikolojik sağlığını zedeleyebilmektedir. Özel gereksinimli bireyler, genellikle şu gruplarda toplanmaktadır (Yazar, 2021):

1. Özel Öğrenme Güçlüğü

2. Dil ve Konuşma Güçlüğü

3. Yaygın Gelişimsel Bozukluk

4. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)

5. Bedensel Yetersizlik, Süreğen Hastalık ve Ortopedik Yetersizlik

6. İşitme Yetersizliği7.Görme Yetersizliği

8. Zihin sel Yetersizlik

9. Üstün ve Özel Yetenek

Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak, ailelerin yalnızca fiziksel ve duygusal kaynaklarını değil, aynı zamanda sosyal ve ekonomik kaynaklarını da zorlayan ek sorumluluklar doğurmaktadır. Bu durum, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin, normal gelişim gösteren çocuklara sahip ailelere kıyasla daha fazla sorumluluk üstlenmelerine yol açabilmekte ve ailelerin bu yeni duruma uyum sağlaması zaman alabilmektedir. Ayrıca söz konusu uyum süreci, bazı ailelerde psikolojik, sosyal ve ilişkisel sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Yeşil ve Han, 2025).

3.4. Maddi Sıkıntıları Olan Aileler

İşsizlik, yoksulluk, hastalık ya da beklenmedik yaşam olayları nedeniyle yaşanan maddi sıkıntılar, aile bireylerini umutsuzluk ve çaresizlik duygularına sürükleyebilir. Boşanmaya bağlı olarak oluşan aile yapılarında annelerin kira ve temel ev giderleri gibi konularda daha fazla güçlük yaşadıkları, buna karşın babaların bu tür ekonomik sorunları daha az dile getirdikleri görülmektedir. Özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki annelerin gelir getirici bir işte çalışmamaları ve nafaka alım sürecinde karşılaştıkları güçlükler, ekonomik zorlukların daha yoğun yaşanmasına yol açmaktadır (Feyzioğlu & Kuşçuoğlu, 2011). Bu durum, manevi sorgulamaları da beraberinde getirir. Manevi danışmanlık hizmetleri, aile bireylerinin süreci anlamlandırmalarına ve psikolojik dirençlerini korumalarına yardımcı olabilir.

3.5. Şiddetin Olduğu Aileler

Aile içi şiddet; fiziksel, psikolojik, ekonomik ve duygusal boyutları olan ciddi bir sorundur Aile içi şiddet, kentsel ve kırsal alanlarda birçok kadının yaşamını olumsuz etkileyen önemli bir toplumsal sorundur. Bu durum, kadınlarda depresyon ve travma sonrası stres bozukluğu gibi çeşitli ruh sağlığı sorunlarının ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Ayrıca aile içi şiddete maruz kalan kadınların çocukları da bu süreçten doğrudan etkilenmektedir. Eşler

arası şiddetin yaşandığı aile ortamlarında büyüyen çocukların, ilerleyen yaşamlarında şiddet uygulama ya da şiddete maruz kalma riskinin arttığı; buna bağlı olarak çeşitli ruhsal ve davranışsal sorunlar yaşayabildikleri görülmektedir (İbiloğlu, 2012). Aile içi şiddet, her yaş grubunda, toplum kesiminde, eğitim düzeyinde ve sosyo-ekonomik grupta görülebilen yaygın bir sorundur. Bu olgu, aynı hane içinde bireyler arasında bağımlı ya da bağımsız ilişkiler bağlamında ortaya çıkabilmektedir. Şiddet ve şiddetin yarattığı korku ortamı, aile sisteminin normal işlevlerini ciddi biçimde zedelemektedir. Ev ortamında yaşanan şiddet özellikle kadınlar ve çocuklar üzerinde yıkıcı etkilere yol açmakta; aile içi şiddetle birlikte yaşama durumu, tüm aile üyelerinde fiziksel ve duygusal zararların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Ünal, 2005).

Manevi danışman, mağdurun yalnız olmadığını hissettirmede ve şiddet uygulayan bireyin rehabilitasyon sürecinde önemli bir rol üstlenir.

3.6. Çocuk Sahibi Olamayan Aileler

Biyolojik anneliği engelleyen infertilite, kısır bireyler üzerinde, özellikle de kadınlar üzerinde belirgin bir sosyal baskı oluşturmaktadır. Bu baskı, söz konusu kadınların psikolojik ve/veya sosyal sorunlar yaşamalarına yol açabilmektedir. Başka bir ifadeyle, biyolojik bir durum, toplumsal ve kültürel kaynaklı sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Koçyiğit, 2012). İnfertilite; tıbbi, psikolojik, sosyal ve manevi boyutları olan çok yönlü bir süreçtir. Çiftler bu durumu bazen ceza, bazen de ilahi bir imtihan olarak değerlendirebilir. Tedavi sürecindeki belirsizlikler, sosyal baskılar ve dini hassasiyetler manevi rehberlik ihtiyacını artırmaktadır.

3.7. Farklı Dini Görüş ve Yaşam Biçimlerinin Olduğu Aileler

Fizyolojik ve ruhsal değişimlerin yoğun biçimde yaşandığı ergenlik dönemi, gelişim psikolojisinin en önemli inceleme alanlarından birini oluşturmaktadır. Kimlik ve kişiliğin şekillenmeye başladığı bu dönem, bir yandan dini uyanış ve bilinçlenmenin, diğer yandan ise dini şüphe ve kararsızlığın en yoğun biçimde yaşandığı bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Zihinsel yeteneklerin gelişimine paralel olarak dini konulara ilişkin sorgulama ve kuşkular ortaya çıkmakta; bu süreç bazı bireylerde taklit düzeyindeki dini inançların güçlenmesine ve pekişmesine katkı sağlarken, bazı bireylerde ise dini ilgisizlik ya da inançsızlıkla sonuçlanabilmektedir (Çayır, 2014). Aile bireyleri arasındaki dini algı ve yaşam tarzı farklılıkları, iletişim sorunlarına ve çatışmalara neden olabilir. Manevi danışmanlık, aile üyelerinin birbirlerinin hassasiyetlerini anlamalarına yardımcı olarak aile içi dengeyi destekler.

3.8. Hükümlü/Tutuklu Yakını Olan Aileler

Hükümlü ya da tutuklu yakını olan aileler; ekonomik sıkıntılar, toplumsal dışlanma ve belirsizliklerle karşı karşıya kalabilmektedir. Manevi danışmanlık hizmetleri, bu ailelerin psikolojik ve manevi dayanıklılıklarını korumalarına katkı sağlar. Cezaevleri, yapıları gereği hükümlü ve tutuklular üzerinde psikolojik ve sosyal açıdan ciddi olumsuz etkiler oluşturan kurumlardır. Mahkûmlar, gün boyunca sınırlı alanlarda yaşamaya zorlanmakta ve çoğu zaman çaresizlik duygusu içinde özgürlüklerine kavuşmayı beklemektedir. Bu ortamlarda bulunmak; kaygı, umutsuzluk, utanç, yalnızlık, reddedilme, değersizlik ve sevgisizlik gibi çeşitli olumsuz duygusal yaşantıların ortaya çıkmasına da neden olmaktadır (Kılınç & Balsak, 2024). Din ve maneviyatın, ceza infaz kurumlarında bulunan erkek hükümlülerin psikolojik iyi oluşları üzerinde etkili ve önemli kaynaklar olduğu görülmüştür (Yaşaroğlu, 2025).

3.9. Bağımlı Üyesi Olan Aileler

Bağımlılık, toplumun temel dinamiklerini ve toplumsal huzuru tehdit eden önemli sorunlardan biridir. Bireyin biyolojik, psikolojik, sosyolojik ve manevi boyutlarıyla yakından ilişkili çok yönlü bir sağlık problemi olan bağımlılık, hem dünyada hem de ülkemizde giderek yaygınlaşmaktadır (İşbilen, 2022). Aile bir sistem olarak değerlendirildiğinde, aile içerisinde madde bağımlısı bir bireyin bulunması, aile sisteminin işleyişini olumsuz yönde etkilemekte ve ailede çok boyutlu ve karmaşık sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Mutlu, 2013). Bağımlılık, yalnızca bireyi değil tüm aile sistemini etkileyen bir sorundur. Manevi danışmanlık sürecinde bireysel değerlendirme, empatik yaklaşım, motive edici görüşmeler ve aile destek sistemlerinin güçlendirilmesi büyük önem taşır. Sürekli destek ve takip, iyileşme sürecinin sürdürülebilirliği açısından gereklidir.

4. SONUÇ

Manevi Danışmanlık ve Rehberlik (MDR), bireyi yalnızca yaşadığı sorunlar üzerinden değil; anlam arayışı, değer dünyası, inanç sistemi ve sosyal ilişkileriyle birlikte ele alan bütüncül bir yardım yaklaşımıdır. Bu bütüncül yapının merkezinde ise bireyin ilk ve en etkili sosyal çevresi olan aile yer almaktadır. Aile, bireyin psikolojik sağlamlığının, manevi yöneliminin ve yaşamla kurduğu ilişkinin temelini oluşturmakta; bu nedenle manevi danışmanlık sürecinin aile bağlamından bağımsız düşünülmesi mümkün değildir.

Bu çalışmada, manevi danışmanlık ve rehberlik alanının kavramsal temelleri ayrıntılı biçimde ele alınmış; psikoloji, psikolojik danışmanlık, maneviyat, dini ve pastoral danışmanlık gibi kavramlar arasındaki farklar ortaya konulmuştur. Ayrıca aile yapısı, aile bireylerinin rolleri, farklı aile tipleri ve ebeveyn yaklaşımları incelenerek, bu unsurların bireyin manevi gelişimi üzerindeki etkileri açıklanmıştır. Ailenin yalnızca bir bakım ve korunma ortamı değil; aynı zamanda değerlerin, inançların ve anlam dünyasının aktarıldığı temel bir yapı olduğu vurgulanmıştır.

Araştırmada ele alınan MDR ihtiyacı olabilecek aileler incelendiğinde; boşanma, hastalık, ölüm, özel gereksinimli çocuk, maddi sıkıntılar, şiddet, bağımlılık ve farklı inanç yapılarının bulunduğu ailelerin manevi açıdan daha kırılgan olduğu görülmektedir. Bu tür durumlarda bireylerin yaşadığı manevi sorgulamalar, suçluluk, umutsuzluk ve anlam kaybı, profesyonel ve etik bir manevi danışmanlık desteğini gerekli kılmaktadır. Manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetleri, bu ailelerin yaşadıkları zorlukları anlamlandırmalarına, umut ve dayanıklılık geliştirmelerine ve sağlıklı baş etme yolları oluşturmalarına önemli katkılar sunmaktadır.

Sonuç olarak, aileyi merkeze alan bir manevi danışmanlık ve rehberlik anlayışı; bireysel iyilik hâlinin güçlenmesine, aile içi ilişkilerin sağlıklı biçimde sürdürülmesine ve toplumsal huzurun desteklenmesine katkı sağlamaktadır. Manevi danışmanların, aile yapıları ve ebeveyn tutumları konusunda donanımlı olmaları; psikoloji, psikolojik danışmanlık ve sosyal hizmet alanlarıyla iş birliği içinde çalışmaları büyük önem taşımaktadır. Bu bütüncül yaklaşım, manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde daha etkili ve sürdürülebilir olmasına imkân tanıyacaktır.

Kaynakça

Atkinson, R. L., & Hilgard, E. R. (2012). *Psikolojiye giriş* (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Arkadaş Yayınları.

Başyiğit, Ö., & Arslan, B. Ş. (2024). Ailede ölüm ve yas okuryazarlığı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 16(4):644-657

Bayer, A. (2013). Değişen toplumsal yapıda aile. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *4*(8), 101-129.

Bilici, A. B. (2014). Boşanma sürecinin çocuklar üzerindeki psiko-sosyal etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 79-110.

Cebeci, S. (2010). Bir din öğretimi yaklaşımı olarak dini danışma ve rehberlik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *8*(19), 53-69.

Corey, G. (2016). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (10th ed.). Cengage.

Cüceloğlu, D. (2023). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları.* Remzi Kitabevi.

Dogan, O. (2011). Psikiyatrist kimdir?/who is a psychiatrist?. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *12*(2), V.

Düzgüner, S. (2021). *Maneviyat algısı ve yansımaları*. MÜ İlahiyat Fakültesi Vakfı.

Eyce, B. (2000). Tarihten günümüze türk aile yapısı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, *1*(4), 223-244.

Feyzioğlu, S., & Kuşçuoğlu, C. (2011). Tek ebeveynli aileler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *26*(26), 97-110.

Gladding, S. T. (2018). *Counseling: A comprehensive profession* (8th ed.). Pearson.

Gürsu, O. (2022). *Manevi danışmanlar için kılavuz danışma ilke beceri ve teknikleri*. MÜ İlahiyat Fakültesi Vakfı.

İbiloğlu, A. O. (2012). Aile içi şiddet. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *4*(2), 204-222.

İşbilen, N. (2022). *Maneviyat Temelli Bağımlılık Danışmanlığı: Alkol ve Madde Bağımlılığının Rehabilitasyon Sürecinde Bir Model Önerisi* (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey)).

Kara, B. (2018). Türkiye'de aile yapısının değişimine etki eden dinamikler. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (40), 374-385.

Karagöz, L. (2015). Türkiye'de aile politikalarında bütünlük ihtiyacı. *İlmi Etüdler Derneği Politika Notu, 6*.

Karahan, A. S. (2022). Boşanma sürecinde psikolojik müdahaleler üzerine bir derleme. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi, 9*(1), 88-111.

Kılınç, K., & Balsak, Ö. Ü. F. (2024). *Cezaevlerinde manevi danışmanlık uygulamalarına genel bir bakış. manevi danışmanlık ve rehberlikte farklı yaklaşımlar*. İksat yayınları

Kılınçer, H. (2021). Aile danışmanlığında maneviyat boyutunun önemi. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (17), 263-273.

Koçyiğit, O. T. (2012). İnfertilite ve sosyo-kültürel etkileri. *İnsanbilim dergisi, 1*(1), 27-37.

Koenig, H. G. (2012). *Religion, spirituality, and health: The research and clinical implications*. ISRN Psychiatry.

Kuzgun, Y. (2004). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Nobel.

Mutlu, E. (2013). Madde bağımlılığında ailenin rolü. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, (2), 13-17.

Özkan, Y., & Kılıç, E. (2013). Ailenin psiko-sosyal destek ihtiyacını karşılamada yeni bir model önerisi: Aile sağlığı merkezlerinde aile psiko-sosyal destek birimi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 7*(30), 25-44.

Pargament, K. I. (2011). *Religion and coping: The psychology of religion*. Guilford Press.

Sadock, B. J., Sadock, V. A., & Ruiz, P. (2015). *Kaplan & Sadock's synopsis of psychiatry* (11th ed.). Wolters Kluwer.

Schmidt, J. J. (2024). *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik-öğrenciler için kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programları* (çev. S. Doğan). Nobel Akademik Yayıncılık.

Seçilmiş, H. H., & Alkar, Ö. Y. (2020). Psikolog unvanına sahip olabilmek için asgari yeterlilik şartları neler olmalıdır? Kuzey Amerika ve Avrupa örneği. *Journal of Clinical Psychology Research, 4*(2), 159-163.

Şirin, T. (2013). *Bilişsel davranışçı psikoterapi yaklaşımıyla bütünleştirilmiş dini danışmanlık modeli* (Doctoral dissertation, Sakarya Universitesi (Turkey).

Tan, H. (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Pegem Akademi.

Usta, M. (2019). Aile işlevselliğinin psikolojik ihtiyaçları karşılamadaki rolü. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 2*(2), 1-20.

Ünal, G. (2005). Aile içi şiddet. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 8*(8).

Yaşaroğlu, Ş. (2025). *Ceza infaz kurumlarında bulunan erkek hükümlülerin dini/manevi yaşamlarının incelenmesi (Maltepe açık ceza infaz kurumu örneği)* (Master's thesis).

Yazar, F. B. (2021). Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin yaşadığı zorluklar hakkındaki görüşler. *Pearson Journal, 6*(11), 107-122.

Yeşil, N ve Han, B. (2025). Özel gereksinimli bireye sahip ailelerin karşılaştıkları olumsuzluklarla başa çıkmada maneviyatın etkisi üzerine bir inceleme. *Maneviyat psikolojisi bağlamında koruyucu ruh sağlığı* (Ed. Ö.F. Söylev, M. Atak). Kimlik Yayınevi.

Yeşilyaprak, B. (2013). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Nobel.

Zinnbauer, B. J., & Pargament, K. I. (2005). Religiousness and spirituality. In R. F. Paloutzian & C. L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 21–42). Guilford Press.

BÖLÜM 13

COĞRAFYA DERSLERİNDE ÖLÇME DEĞERLENDİRME FAALİYETLERİNİN COVİD19 PANDEMİ DÖNEMİNDE MÜLAKAT YÖNTEMİ İLE GERÇEKLEŞTİRİLMESİ[1]

1. Ziya İNCE[2]

GİRİŞ

Coğrafya, insan ve coğrafi çevre arasındaki karşılıklı ilişkileri, doğal, beşerî ve ekonomik olguları insan ile ilgi kurarak inceleyen bir bilim olarak tarif edilmektedir (Doğanay, 2017; Özey, 2002). Bu bakımdan coğrafya dersi Türkiye'de lise 9.sınıftan 12.sınıf seviyesine kadar ortaöğretim kurumlarında öğretilen zorunlu derslerden biridir. Buna karşılık coğrafya konuları milli eğitim sistemi içinde okul öncesinden ilkokul ve ortaokul seviyelerinde de verildiği görülmektedir (Ablak, Ergün ve Yeşiltaş, 2020).

Okullarda coğrafya konularının öğrenciler tarafından yeterli düzeyde anlaşılması hem öğrencilerin hem de toplumun geleceği

[1] Bu araştırma IBU tarafından 12 Haziran 2021 tarihinde gerçekleştirilen International Conference on Social Sciences and Humanities kongresinde sunulan özet bildirinin geliştirilmesinden üretilmiştir.

[2] Doç Dr. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Orcid: 000-0001-7389-8083

açısından büyük önem taşımaktadır. Çünkü her toplumda coğrafi bilgi, beceri ve yeterlikler ile donatılmış insanlara ihtiyaç duymaktadır (Kızılçaoğlu ve Önal, 2008). Bunu başaran eğitim sistemleri gelecek nesillerin, yaşadıkları çevrenin ve dünyanın geleceğini, farklı kültürlerin yaşayışlarını, etkileşimlerini dünya üzerindeki etkisini anlamlandırabilir.

Coğrafya öğretimde en önemli konulardan biri, öğrencilerin ve öğretmenlerin derse bakış açılarıdır (Akınoğlu, 2005). Genç nesilleri yetiştiren öğretmenlerin bir derse karşı olan tutumları, öğrencilerin de o derse karşı olan tutumlarında etkili bir faktör olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Peker ve Mirasyedioğlu, 2003). Bu bakımdan öğretmenlerin ve öğrencilerin coğrafya dersine karşı tutumları dikkatle ele alınması gereken konuların başında gelmektedir. Bunun yanında coğrafya eğitimi bir plan ve program içinde sene içine yayılan bir düzen ile öğrencilere sunulması derse bakış açısını olumlu yönde etkileyen faktörler arasındadır.

Türkiye'de bütün okullarda eğitim Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) hazırladığı eğitim programları ile gerçekleşir. Coğrafya eğitimi de bakanlığın hazırladığı "Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı" ile verilmektedir (MEB, 2018; MEB, 2024). Öğretim programında; amaçlar, konular, öğrenme çıktıları, beceriler, değerler ve değerlendirmeler ile ilgili bilgi verilirken uzaktan eğitim ile ilgili bir bölüm bulunmamaktadır. Bu sebeple uzaktan eğitim ve uzaktan eğitim dönemlerindeki ölçme değerlendirme faaliyetleri önemli bir konu olarak karşımıza gelmektedir.

Covid-19 salgını ile beraber bütün Dünya olduğu gibi Türkiye'de de okullarda yüz yüze eğitime ara verilerek uzaktan eğitim sistemi ile dersler yürütülmüştür. Covid19 salgını döneminde okulların kapatılması ve uzaktan eğitime geçilmesi sonrasında Türkiye'de Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu vasıtasıyla dersler uzaktan işlenmeye başlanmıştır görülmüştür (Turan, Kıvrak ve

Öztürk, 2022). Bu süreçte uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri ile karşılaşılırken olumsuz yönlerin başında derslerde öğrencilerin ölçme-değerlendirmesinde yaşanan zorluklardır. Bu yeni durum karşısında özellikle öğretmenlerin sorun yaşadığı ön plana çıkmıştır.

Türkiye'de 2019-2020 öğretim yılı 2.döneminde ilkokul, ortaokul ve liselerde sınavlar yapılamadığı için birinci dönem notları 2.dönem için de geçerli sayılmıştır. Öğrencilerin ne öğrendikleri ölçülerek değerlendirilememiştir. 2020-2021 öğretim yılı 1.döneminde de liselerde sadece 1 sınav yapılabilmiş, ilkokul ve ortaokullarda ise performans notları ile öğrenciler ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu olumsuz durum karşısında alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının üretilmesi ve kullanılması bir zorunluluk haline gelmiştir.

Örgün eğitim sürecinde öğrencilerin elde etmesi beklenen tutum, beceri ve davranış değişikliklerinin ne düzeyde gerçekleştiğinin tespit edilmesi için uygulanan tekniklere (Özalkan, 2021) ölçme ve değerlendirme denmektedir. Eğitimde sağlıklı ve adil bir ölçme değerlendirme sistemi olmadan değerlendirilen öğrenciler eğitim sonrası yaşantılarında problemler ile karşılaşabilir. Yine doğru bir ölçme değerlendirme sistemi olmayan sistemlerin denetlenmesi de doğru ve sağlıklı bir şekilde yapılamaz (Özalkan, 2021).

21.yüzyıl sonlarında yapılandırmacı yaklaşımla birlikte geleneksel ölçme değerlendirme süreçleri dönüşerek alternatif (tamamlayıcı) ölçme değerlendirme yöntemleri de (Turan, Kıvrak ve Öztürk, 2022) eğitimde kendine yer bulmaya başlanmıştır.

Ölçme ve değerlendirme yöntemleri farklı özellikleri sebebi ile temelde geleneksel ve alternatif iki şekilde sınıflanabilir. Geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerine göre öğrencinin başarısı bir başarı notu ile belirlenebilirken, alternatif ölçme

değerlendirme yöntemlerinde öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri, yetenekleri ve performansları ölçülürken ortaya çıkan ürün ve süreç de değerlendirilir (Kara, 2009; Turan, Kıvrak ve Öztürk, 2022).

Türk eğitim sisteminde kullanılan en yaygın olarak kullanılan geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasında; yazılı yoklamalar, sözlü sınavlar, ödevler, çoktan seçmeli testler, eşleştirme maddeleri, doğru/yanlış maddeleri ve kısa cevaplı maddeler sayılabilir. Buna karşılık alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri ise; araştırma projeleri, görüşme, gözlem, performans görevleri, akran ve grup değerlendirmeleri ve öğrenci gelişimi portfolyo dosyaları (Alıcı, 2011; Çakan, 2011) sayılabilir.

Günümüzde dünyada farklı öğretim kademelerinde kullanılan birçok alternatif (tamamlayıcı) ölçme-değerlendirme yöntemi bulunmaktadır. Örnek verildiğinde; geleneksel öğretim yöntemlerinin yerine kullanılan kubaşık (iş birliğiyle) öğrenme yöntemi coğrafyada kullanılmaktadır (Coşkun, 2004). Bir diğeri ölçme değerlendirme yöntemi biçimlendirici değerlendirmedir. Biçimlendirici değerlendirme; öğrencilerin öğrenmesi hakkında veri üreten, öğrencilerin öğrenme zorluklarını ele alan ve zaman içinde öğrenme gelişimini destekleyen bir yöntem olarak tanımlanmıştır (Lane ve diğerleri, 2019). Bir başka ifade ile biçimlendirici değerlendirme yöntemi; öğretim döneminin başında ve devamında planlanan öğretim süreçleri uygulanarak öğrencilerin ne kadar öğrendikleri, nerelerde programın gerisinde kaldıkları ve bu eksikliğin nasıl giderebileceği konusundaki yöntemdir (Şahin Topçu, 2017).

Uzaktan eğitim sürecinde sadece geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılması sağlıklı ve anlamlı bir değerlendirme yapılmasında yeterli olmadığı için alternatif yöntemlerde kullanılması önemlidir. Ancak alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinden performansa dayalı veya portfolyo

temelli değerlendirme yöntemi dışında diğer yöntemler fazla kullanılmamaktadır (İnesi, 2015). Uzaktan eğitimde bu durum öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliği, internet erişimi, motivasyonsuzluk, derslere katılım, materyal eksikliği, ders süre kısıtlılığı ve öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri konusundaki bilgi eksikliği gibi sebeplerden kaynaklandığı (Turan, Kıvrak ve Öztürk, 2022) ifade edilmektedir.

Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinden biri de mülakat yöntemi yöntemidir. Öğretmen ile öğrencinin bilgisayar programında birbirini gördüğü, öğrencinin sorulan soruyu duyduğu ve verdiği cevabı öğretmenin duyup değerlendirdiği bu yöntem, uzaktan eğitim döneminde ölçme-değerlendirme yapılması için önemli bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Coğrafya dersi bu yöntemin kullanılabileceği alanlardan biridir.

Literatür Taraması

Covid19 pandemi döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim süreci ile ilgili literatür incelendiğinde farklı branşlarda birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Büyükdede ve Tanel (2024)'in uzaktan eğitim döneminde fizik öğretmenlerinin yaşadığı zorlukları araştırdığı çalışmasında karşılaşılan zorlukları anlatım yöntemi ve öğrencilerin anlaması şeklinde iki başlık altında toplamıştır. Çetin ve Çakır (2024) ise pandemi döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili deneyimlerini incelediği çalışmasında kullanılan ölçme değerlendirme yöntemleri üzerinde de durmuştur. Gelibolu ise (2021) uzaktan eğitimde ile uyarlanabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini ele almıştır.

Uzaktan eğitim sürecinde coğrafya alanında ölçme değerlendirme konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde yeterli çalışmanın olmadığı görülmektedir. Örneğin pandemi öncesinde Sezer ve Tokcan (2003) tarafından örgün eğitim döneminde yapılan, coğrafya dersinde iş birliğine dayalı öğrenmenin etkileri

konusundaki çalışması uzaktan eğitim döneminden farklılık arz etmektedir. Bu sebeple Covid19 döneminde ölçme değerlendirme çalışmaları konusundaki çalışmalar sınırlıdır.

Teyfur ve Gümüş (2022)'ün online coğrafya eğitimine yönelik olarak lise öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışması, İlhan (2022)'nın Covid-19 sonrasında dönemde harmanlanmış öğrenme modelinin coğrafya öğretimindeki durumunu değerlendirdiği çalışması önemlidir. Bunun yanında; sanal saha çalışmalarını pandemi döneminde coğrafya öğretimi açısında sunduğu fırsatların araştırıldığı araştırma (Firomumwe, 2022), Uzaktan eğitim sürecinde coğrafya öğretim metotlarında görülen değişimin incelendiği çalışma (Doğan, 2023), Covid-19 döneminde öğrencilerin coğrafi araştırma becerilerini gelişimini ele alan çalışma (Yiğit Özüdoğru, 2023) ve son olarak coğrafyada uzaktan eğitim sırasında Web 2.0 araçlarının kullanımı (İlhan, 2023) konusunda yapılan çalışmalar dikkat çekicidir.

Türkiye'de uzaktan eğitim konusunda en çok başvurulan araçlar EBA ve OGM materyal gibi platformlardır. İnce (2022)'nin bu platformun genel yapısı ve bu platformlar hakkındaki öğretmen görüleri konusundaki araştırmaları (İnce, 2025) da sadece mülakat yöntemine yönelik araştırmalar olmadığı görülmektedir. Bu sebeple literatürdeki çalışmaların geneli uzaktan eğitim ele alınırken özel olarak mülakat yöntemi ile ölçme değerlendirme konusuna yönelik araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan bu araştırma alanda ilk olması bakımından önemlidir.

Amaç ve Önem

Literatürde elde edilen bilgiler doğrultusunda dünyada ve Türkiye'de olumsuz durumlar karşısında alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının üretilmesi ve kullanılması bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı Covid19 döneminde coğrafya derslerinde ölçme değerlendirme faaliyetlerinin

mülakat yöntemi ile gerçekleştirilmesini incelemektir. Bu doğrultuda "Covid19 döneminde coğrafya derslerinde mülakat yöntemi ile ölçme-değerlendirme nasıl kurgulanmalıdır?" sorusu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu temel soru çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Mülakat yöntemi ile ölçme-değerlendirme temel özellikleri nedir?
- Coğrafya öğretmenlerin mülakat yöntemi ile ölçme-değerlendirme hakkındaki düşünceleri nasıldır?
- Mülakat yöntemi ile ölçme-değerlendirme, diğer ölçme-değerlendirme yöntemlerine bir alternatif olabilir mi?

Günümüz eğitim dünyasında farklı öğretim kademelerinde kullanılan birçok alternatif ölçme-değerlendirme yöntemi bulunmaktadır. Sınavların yapılamadığı pandemi gibi kriz durumlarda ölçme-değerlendirme için başvurulacak bir alternatif yöntemlerden biri olarak mülakat yöntemi düşünülmektedir. Doğru yapıldığı takdirde olumlu ve adaletli sonuçların alınacağı beklene Mülakat yöntemi konusunda yapılan bu araştırma alanda ilk olması bakımından önemlidir.

YÖNTEM

Uzaktan eğitim döneminde coğrafya derslerinde mülakat yöntemi ile ölçme-değerlendirme konusundaki bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları; "neden" veya "nasıl" sorularına cevap aranan, güncel bir olguyu kendi gerçek durumu içinde ele alan araştırmacının durum üzerindeki kontrolünün az olduğu bir desendir (Yin, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Creswell (2020)'e göre durum çalışması; araştırmacının bir durumu gözlem, görüşme ve dokümanlar gibi çoklu veri toplama kaynakları ile derinlemesine incelediği nitel bir araştırma desenidir. Coğrafya dersinde nasıl bir

mülakat yönteminin uygulanabileceğine dair bir durum analizi yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılında İstanbul'da görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 11 coğrafya öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin demografik bilgileri Tablo 01'de yer almaktadır.

Tablo 01. Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerine ait bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Age	Kıdem	Eğitim	Okul Türü
Ö1	Kadın	35	11	Lisans	Anadolu Lisesi
Ö2	Erkek	42	18	Yüksek Lisans	Anadolu Lisesi
Ö3	Erkek	29	5	Lisans	Meslek Lisesi
Ö4	Kadın	51	28	Lisans	Anadolu Lisesi
Ö5	Kadın	33	10	Lisans	İHL
Ö6	Erkek	35	10	Yüksek Lisans	Anadolu Lisesi
Ö7	Kadın	38	14	Yüksek Lisans	Anadolu Lisesi
Ö8	Erkek	40	15	Lisans	Meslek Lisesi
Ö9	Erkek	44	18	Yüksek Lisans	Anadolu Lisesi
Ö10	Erkek	28	3	Lisans	İHL
Ö11	Kadın	30	5	Lisans	Meslek Lisesi

Tablo 01'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin altısı erkek ve beşi kadındır. Öğretmenlerin altısı Anadolu lisesinde, ikisi İmam hatip lisesinde ve üçü Meslek lisesinde görev yapmaktadır. Yaş ortalaması 37 olan öğretmenlerin dördü Yüksek lisans ve yedisi Lisans mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin isimleri Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlanarak gizli tutulmuştur. Araştırmanın nitel boyutu sebebi ile öğretmenlerden elde edilen bütün veriler incelemeye dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanması için literatür taranmış ve iki bölümden oluşan bir form oluşturulmuştur. Formun ilk bölümünde

demografik bilgiler yer alırken ikinci bölümünde öğretmenlerin uzaktan eğitim döneminde coğrafya derslerinde mülakat yöntemi ile ölçme-değerlendirme konusundaki düşüncelerini inceleyen üç soru yer almaktadır. Çevrim içi olarak coğrafya öğretmenlerine ulaştırılan form coğrafya öğretmenleri tarafından gönüllü olarak doldurulmuştur. Öğretmenlerden geri gelen formlar doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi ile gerçekleştirilen yöntem olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İnsanların bir konu hakkındaki düşüncelerini kendi bilgi ve deneyimleri doğrultusunda kâğıda aktarması önemlidir (Creswell, 2020; Patton, 2014).

Uzaktan eğitim döneminde coğrafya derslerinde mülakat yöntemi ile ölçme-değerlendirme konusundaki araştırmanın geçerlik ve güvenirliği konusunda araştırmacı tarafından bir takım tedbirler alınmıştır. Geçerlik nitel araştırmalarda bulguların doğruluğu ve gerçeği yansıtması olarak tanımlanırken güvenirlik ise araştırma bulguların tutarlılığı (Golafshani, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2013) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu bakımdan görüşme ile gerçekleştirilen nitel araştırmalarda verilerinin çözümlenmesi, yazıya aktarılması, doğruluğunun kontrolü ve geçerlik güvenirlik çalışmasının yapılması büyük önem arz etmektedir (Kvale, 1996).

Veri Analizi

Araştırmada dokümanlardan ve öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir Çevrim içi olarak coğrafya öğretmenlerine ulaştırılan görüşme formu coğrafya öğretmenleri tarafından gönüllü olarak doldurulmuş ve bu formlar içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Öğretim yöntemleri konusundaki dergi, makale, tez, bildiri ve kitaplardan elde edilen bilgiler de aynı şekilde içerik analizi ile değerlenmiştir. İçerik analizi

ile sınıflandırılan verilerde, birbirine benzeyen verileri kod, kategori ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmıştır.

BULGULAR

Covid19 döneminde coğrafya derslerinde ölçme değerlendirme faaliyetlerinin mülakat yöntemi ile gerçekleştirilmesinin araştırıldığı araştırmanın bu bölümünde, coğrafya öğretmenlerinin konu hakkındaki sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Mülakat yöntemi ile ölçme-değerlendirme temel özellikleri

Eğitim kurumlarında öğrencilerin aldıkları eğitimin ne derece etkili olduğu, seviyesinin ne olduğu ve eksikliklerin neler olduğu konusunda belirli aralıklarda ölçme ve değerlendirme faaliyetleri gerçekleştirilir. Ölçme, nesnelerin veya bireylerin belirli dereceye, yapıya sahip olup olmadığını, eğer sahip ise bunun niteliğinin belirli semboller veya sayılar ile ifade edilmesidir. Değerlendirme ise, özenli bir inceleme sonucunda ölçülen durumun belirli kriterler doğrultusunda niteliği hakkında karar alma süreci olarak tanımlanmaktadır (Öncül, 2000; Demirel, 2012; Güneş, 2015).

Geçmişten günümüze eğitimde kalitenin ve gelişim ölçülmesi için birçok ölçme değerlendirme yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden biri de mülakat (görüşme) yöntemidir. Eğitim araştırmalarında görüşme bir veri toplama yöntemi olarak da kullanılır. Bunun yanında görüşme; görüşmecinin cevap almak amacıyla soruları sözlü ve genellikle de yüz yüze olmak üzere katılımcılara yönelttiği veri toplama yöntemi (Öncül, 2000; Demirel, 2012; Güneş, 2015) olarak tanımlanır. Bu özellikleri ile mülakat (görüşme) yöntemi, özellikle geleneksel testlerle ölçülmesi zor olan ilgi, tutum, kişilik özellikleri ve derinlemesine bilgi düzeyini belirlemek için kullanılan oldukça etkili bir ölçme-değerlendirme aracıdır.

Mülakat (görüşme) yönteminin temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir.

1-Esneklik ve Derinlik

Mülakatın en güçlü yönü, statik bir testin aksine interaktif olmasıdır (Creswell, 2020).

- Anında Açıklama: Sorular aday tarafından anlaşılmadığında yeniden formüle edilebilir.
- Sondaj Sorular: Yanıtlar yetersiz kaldığında, "Biraz daha açar mısınız?" gibi ek sorularla konunun derinlerine inilebilir.
- Sözel Olmayan Veriler: Görüşmeci, adayın/öğrencinin ses tonu, jest ve mimikleri gibi sözel olmayan ipuçlarını da değerlendirme sürecine dahil edebilir.

2.-Yapılandırma Düzeyine Göre Çeşitlilik

Mülakatlar, önceden hazırlanan soruların katılığına göre üçe ayrılır (Karasar, 2013).

- Yapılandırılmış Mülakat: Tüm adaylara aynı soruların aynı sırayla sorulduğu, puanlamanın önceden belirlendiği yöntemdir (Objektifliği yüksektir).
- Yarı Yapılandırılmış Mülakat: Temel sorular bellidir ancak görüşmenin akışına göre esneklik payı bırakılır.
- Yapılandırılmamış Mülakat: Doğal bir sohbet havasında geçer, sorular önceden belirlenmemiştir (Geçerliği düşük olabilir).

3-Psikometrik Özellikler (Geçerlik ve Güvenirlik)

Mülakat yönteminin bu iki kritik noktada hem avantajları hem de dezavantajları vardır:

- Kapsam Geçerliği: Uzman bir mülakatçı, konuyu çok yönlü ele alabildiği için geçerliği artırabilir.

- Güvenirlik Sorunu: Mülakatçının o anki ruh hali, adaya/öğrenciye karşı duyduğu sempati veya önyargılar puanlamayı etkileyebilir. Bu nedenle güvenirliği, yazılı testlere göre genellikle daha düşüktür.

4-Uygulama Zorlukları ve Maliyet

- Zaman ve Emek: Her bir kişiyle tek tek görüşülmesi gerektiği için çok zaman alıcı bir yöntemdir.
- Maliyet: Alanında uzman eğitimci ve kaliteli internet bağlantısı gerektirdiği için maliyetlidir.
- Puanlama Güçlüğü: Yanıtlar genellikle subjektif olduğu için standart bir puanlama anahtarı (rubrik) kullanılmadığında değerlendirme hataları oluşabilir. Bu sebeple mülakatların daha objektif hale gelmesi için Gözlem Formu veya Dereceli Puanlama Anahtarı (rubrik) kullanılması önerilir.

Coğrafya öğretmenlerin mülakat yöntemi ile ölçme değerlendirme hakkındaki düşünceleri

Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin mülakat yöntemi ile ölçme-değerlendirme hakkındaki görüşleri birbirinden farklık göstermektedir. Öğretmenlerin görüşlerinin nasıl dağıldığını gösteren t veriler Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 02. Öğretmenlerin Mülakat yöntemi ile ölçme-değerlendirme konusundaki görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı
Olumlu yönler ve Avantajlar	Alternatif	Faklı bakış açısı	Ö4, Ö6,
		Hayat kurtaran yöntem	Ö3
	İhtiyaç	Gerekli	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö11
	Teknolojik	Olması gereken	Ö7
		İnteraktif	Ö2, Ö5
		Hızlı	Ö3, Ö9
		Uygulaması kolay	Ö6

		Her ortamda yapılabilir	Ö1, Ö3, Ö5, Ö11
	Esnek	Tekrarlanabilir	Ö4, Ö9
		Desteklenebilir	Ö5, Ö7
		Değiştirilebilir	Ö1, Ö6
Olumsuz Yönler ve Dezavantajlar	Zorluklar	Kullanımı zor	Ö2, Ö7, Ö8, Ö10
		Uygulamada zorluk	Ö8, Ö10
		Zaman sorunu	Ö9
		Altyapı	Ö10
	Hatalar	Puanlama hataları	Ö2, Ö4
		Kapsam geçerliği	Ö8
		Güvenirlik	Ö10

Tablo 2 incelendiğinde coğrafya öğretmenlerinin Mülakat yöntemi ile ölçme-değerlendirme konusundaki görüşlerinin "Olumlu yönler ve Avantajlar" ve "Olumsuz Yönler ve Dezavantajlar" şeklinde iki tema altında toplandığı görülmüştür. Genel manada Mülakat yöntemi ile ölçme-değerlendirmeye karşı olumlu bir bakışın hâkim olduğu öğretmen görüşlerinin faklı kategorilere ayrıldığı dikkat çekmektedir. Bu sebeple coğrafya öğretmenlerinin Mülakat yöntemi ile ölçme-değerlendirme konusundaki görüşlerinin "alternatif, ihtiyaç, teknolojik ve esnek" şeklinde dört kategoride toplanmıştır.

Mülakat yönteminin olumlu yönü olarak; faklı bakış açısı oluşturduğu, hayat kurtaran bir yöntem olduğu, olması gereken, gerekli, interaktif, hızlı, uygulaması kolay, her ortamda yapılabilir, tekrarlanabilir, desteklenebilir ve değiştirilebilir olması gibi özellikleri ile öğretmenlerin beğenisini kazandığı görülür. Bu bakımdan öğretmenlerin görüşleri farklı kategori ve kodlarda toplanmıştır.

Öğretmenler öğrencilerin faklı bakış açılarını da bu yöntem ile tespit edebilir. *Coğrafya konularının öğrenciler tarafından farklı bakış açıları ile anlaşıldığı tespit edilebilmektedir (Ö4).* Coğrafya öğretmenlerinin mülakat yöntemi ile ölçme değerlendirme konusunda olumlu bakışını sağlayan en önemli faktörlerden bir

tanesinin de bu yöntemin gerekli oluşudur. *Uzaktan eğitim döneminde geleneksel yöntemler uygulanarak ölçme değerlendirme yapamamaydık. Bu duruma bir alternatif olarak uzaktan Zoom, Google Meet veya Microsoft Teams gibi programlar ile öğrencilere ulaştık. Öğrenciler ile birebir görüşüp, onların ne öğrendiğini doğru bir şekilde tespit edilebildim. Harita üzerinde öğrenciye sorduğum soruyu yine harita üzerinde cevaplayabildi. Bana göre bu hayat kurtaran bir fırsattı (Ö3).* Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitim döneminde karşılaşılan bu yeni durumda çevrimiçi sistemler öğretmenlerin yaşadığı sıkıntılara bir çare olduğu görülmüştür. *Sistemin hem hızlı hem interaktif bir yapıya sahip olması, internet bağlantısı da sağlam ise uygulaması kolay bir yöntem oldu ve beni bayağı rahatlattı. Yoksa ölçme değerlendirmeyi nasıl yapacağım konusunda stres yaşıyordum. Ayrıca harita konusunda sıkıntı yaşamadım (Ö5).* Uzaktan öğretim döneminde Mülakat yönteminin hem öğrenciye hem de öğretmenlere büyük kolaylıkla sağladığı bir diğer olumu sonuç olarak görülmüştür. Sıkı kurallar ile sınırlandırılmamış olması öğretmenin işin odağında bulunması, sorulan sorularda her zaman değişiklik yapılabilmesi önemli avantajlar olarak görülmüştür. *Bana göre uzaktan eğitim döneminde mülakatlar her ortamda yapılabildi. Öğrenci evinde mutfakta, salonda veya kendi odasında öğretmen ile birebir görüşüp bilgilerini aktarabildiği için kolay, teknolojik ve olumlu bir yöntemdir diye düşünmekteyim (Ö11). Bu yöntem her zaman her konu tekrarlanabilir, desteklenebilir ve farklı ortamlarda tekrar yapılabilir olması hem öğrenciye hem de öğretmenin avantajına olduğunu düşünmekteyim. Hem fiziki hem de beşeri coğrafya konularında rahatlıkla kullanılabilir (Ö7).*

Mülakat yönteminin olumsuz yönü olarak ise zorluklar ve hatalar kategorilerinde; kullanımı zor, uygulamada zorluk, zaman sorunu, altyapı sorunu, puanlama hataları, kapsam geçerliği ve güvenirlik gibi özellikleri ile coğrafya öğretmenlerinden eleştiri almıştır.

Coğrafya öğretmenlerinin mülakat yönteminde karşılaştıkları en önemli zorlukların başında uzaktan bağlantı programlarının kullanımının bilinmemesidir. Bu sorun öğretmenler arasında yaygın olduğu görülmektedir. *Hem öğrenciler hem de öğretmenler uzaktan eğitim programlarının kullanımı konusunda zorlandık. Bir çoğumuz bu konuda yeni olmamız ve programı kullanmayı bilememiz sebebi ile zaman zaman hatalar yaptık bu durumda öğrencinin ne söylemek istediğini doğru bir şekilde anlayamadık. Bu sebeple bu programları kullanmak konusunda detaylı ve yeterli eğitimlerin verilmesi gerekmektedir (Ö8).* Uzaktan öğretim döneminde Mülakat yönteminin uygulanmasında karşılaşılan bir diğer zorluk zaman sorununun yaşanmasıdır. *Benim ders verdiğim sınıflar40-45 kişi arasındadır. Her öğrenciye 10 dakika ayırdığımda çok büyük bir zaman oluşmakta ve iş yükümüzü çok arttırmaktadır (Ö10).* Bununla beraber altyapıda ve yöntemin hazırlatış biçiminde görülen aksaklıklar da yöntemin dezavantajlarından bir diğerini oluşturmuştur. B*ana göre internet altyapısı her yerde aynı değil. Bu sebeple öğrenciler ile mülakat sırasında internet bağlantımız bazen kopuyor. Bu da yaptığımız mülakatın yarıda kalmasına ve doğru bir ölçmenin oluşmasına engel oluyor (Ö10). Öğrenci puanlamasında bazen puan hataları oluşabiliyor. Çünkü bir cevap anahtarımız olmadığı için genel anlamda sohbet şeklinde gelişen durumda puanlama hatası ortaya çıkmaktadır (Ö8).* Lise coğrafya derslerinde mülakat yöntemi ile ölçme değerlendirme çalışmaları yapılırken en önemli konulardan biri de geçerli ve güvenilir soruların hazırlanması konusudur. *Öğrencinin standart bir puanlama ile puanlanabilmesi için herkes için geçerli ve güvenilir soruların hazırlanması gerekmektedir (Ö2).*

Bir alternatif olarak Mülakat yöntemi

Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin her biri belirli durumlarda ve acil ihtiyaçlardan ortaya çıkmıştır. Bu sebeple

geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerine alternatif olmanın yanında destekleyici ve tamamlayıcı özellikleri de vardır.

Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri:

- Eğitim öğretim sürecinde daha adil ve nesnel sonuçlar alındığı,
- Kullanılan farklı teknikler ile öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı,
- Öğrenci potansiyeline uygun olarak en iyi değerlendirmelere imkân sunduğu,
- Günümüz modern çağının getirdiği teknolojik gelişmeler ile uyumlu olduğu,
- Sağladığı imkanlar ile öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirerek onları daha fazla araştırma yapmaya yönlendirdiği,
- Elde edilen sonuçları daha hızlı ve verimli bir şekilde sonuçlandırdığı (Sarı, 2025) için günümüzde önemi daha da artmaktadır.

Genel manada birçok olumlu yönleri görülen alternatif ölçme yöntemlerinden biri olan Mülakat yöntemi de sahip olduğu avantajlar ile ön plana çıkmakta, destekleyici ve tamamlayıcı rolü ile eğitim öğretim sürecine katkı sunmaktadır. Mülakat yönteminin;

- Esneklik ve derinlik yapısı,
- Yapılandırma düzeyine göre çeşitlilik göstermesi,
- Geçerlik ve güvenirlik yapısı,
- Uygulama her ortamda ve her zaman ulaşılma gibi özellikleri ile öğretmenler tarafında çokça tercih edildiği görülmektedir.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Uzaktan eğitimin geçekleştiği Covid19 döneminde coğrafya derslerinde ölçme değerlendirme faaliyetleri için kullanılan alternatif yöntemlerden bir olan mülakat yönteminin araştırıldığı bu araştırmada önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; Mülakat yöntemi statik bir testin aksine interaktif olması, esnek olması, çeşitli yapılar göstermesi, psikometrik özellikler taşıması ve internet üzerinden ulaşım kolaylığı gibi özellikleri ile öğretmenler için kullanışlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık uzun zaman alması, öğretmen ve öğrenciye maliyet oluşturması ve puanlamadaki zorluk sebebi ile de göz ardı edilebildiği tespit edilmiştir.

Coğrafya öğretmenlerin mülakat yöntemi ile ölçme-değerlendirme hakkındaki düşünceleri ile ilgili sonuçlara bakıldığında ise, öğretmenlerin bu yöntemle ilgili görüşlerinin olumlu ve olumsuz şeklinde ikiye ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Genelde Mülakat yöntemi ile ölçme-değerlendirmeye karşı olumlu bir tutum sergileyen öğretmenlerin olumlu görüşleri; esneklik, alternatif olma, ihtiyaç duyulma ve teknolojik kolaylık şeklinde dört kategoride birleştiği görülmüştür. Mülakat yönteme karşı olumsuz tutum sergileyen coğrafya öğretmenlerinin görüşleri; uygulamadaki zorluklar, kullanım zorluğu, altyapı sorunları, uzun zaman alması, puanlama hataları, geçerlik ve güvenirlik problemleri gibi kategoriler altında toplandığı görülmüştür. Bu sebeple hem uzaktan eğitimin hem de Mülakat yönteminin aktif olarak kullanılması ve objektif olarak eğitim öğretime katkı sağlaması bakımından bu zorlukların ve hataların giderilmesi gerekmektedir.

Uzaktan eğitimin ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin gelişimi ve kullanımı konusunda literatürde yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Çetin ve Çakır (2024)'ın yaptığı araştırmaya göre uzaktan eğitim döneminde öğretmenlerin düz anlatım, soru-cevap ve ev ödevi şeklindeki geleneksel ölçme

değerlendirme yöntemlerinin yanında EBA sisteminden video ve testler ile derslerini işledikleri görülmüştür. Ancak EBA'daki materyallerin sınırlı sayıda ve üst düzey bilişsel yapıda olmadıkları için yetersiz bulmuştur. Bunun yanında öğretmenler ölçme ve değerlendirme konusunda pandemide sağlığın korunması, materyal çeşitliliği ve zaman tasarrufu sağlaması sebebi ile acil uzaktan eğitime olumlu baktığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca eğitim-öğretimde iletişim ve motivasyon eksikliği, öğrenci kontrol zorluluğu, altyapı sorunları ve sınav yapamama durumunu yaşanan zorluklar olarak tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim ve ölçme değerlendirme yöntemleri konusunda elde edilen sonuçlar bu araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Turan, Kıvrak ve Öztürk (2022)'ün yaptığı çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%80) ölçme değerlendirme yönteminin çoktan seçmeli testlerden ibaret olduğunu düşündüğü sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç alternatif ölçe yöntemlerinin önemini ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir.

Özalkan (2021)'a göre Örgün eğitimde derse ilgi ve devamlılık; kanun, yönetmelik ve düzenlemeler temelinde yönlendirildiği ancak başarılı olmadığı tespit edilmiştir. Bu sebeple sosyal bilimler eğitiminde dersin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde geleneksel yöntemler ile beraber öğrencinin derste daha aktif olduğu ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerin denemesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu sonuçlar bizim araştırmamız ile örtüşmekte alternatif yöntemlerin gerekliliği üzerine fikir sunmaktadır.

Sezer ve Tokcan (2003) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak için öğretim yöntemini doğru seçme ve uygulama durumu ile karşı karşıya olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bundan dolayı öğrencilerin birbirleriyle ve öğretim elemanıyla sürekli iletişim hâlinde olmaları coğrafya dersine karşı olan ilgiyi ve başarıyı olumlu yönde etkileyeceği ifade etmişlerdir.

Bu bağlamda bir alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemi olan Mülakat yönteminin coğrafya dersine karşı olan ilgiyi ve başarıyı olumlu geliştirebileceği söylenebilir.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Yüz yüze eğitimin alternatifi olarak acil durumlarda uzaktan eğitimin doru ve verimli kullanılabilmesi için, öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin artırılması gerekmektedir.
- MEB tarafından geliştirilen EBA'daki ölçme değerlendirme araçları içinde Mülakat yöntemine de yer verilmesi olumlu sonuçlar ortaya çıkaracaktır.
- Araştırma sonucunda coğrafya öğretmenleri, uzaktan eğitim döneminde de ölçme ve değerlendirmenin objektif olarak yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bakımdan eğitim kalitesinin, öğretmen ve öğrencilerin eğitim sistemine olan güveninin artırılması için alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine özellikle mülakat yöntemine değinilmesi önemlidir.
- Mülakat yönteminde her öğrenci ile tek tek görüşülmesi gerektiğinden zaman sorunu yaşanmaktadır. Bu sebeple bu uygulama öğrenci sayısı daha az olan kurumlarda uygulanması daha uygundur. Ancak Mülakat yöntemi uzaktan eğitim döneminde öğrencinin gerçek gelişim seviyesinin görülmesini sağlayacak en önemli ölçme değerlendirme yöntemlerinin başında geldiği görülmektedir. Çünkü uzaktaki öğrencinin yardım alma veya kopya çekme durumlarının engellenmesi günümüz teknoloji çağında zor görünmektedir.

Ortaöğretim coğrafya derslerinde mülakat yöntemi ile ölçme değerlendirme çalışmalarının yapılması için öncelikle geçerli ve güvenilir soruların hazırlanması gerekmektedir. Öğrencilere sorulacak soruların konu içeriğini tam yansıtması, ders müfredatını içermesi, uzmanlardan görüş alınarak kapsam geçerliğinin sağlanmış olması, öğrenci ile öğretmen arasında karşılıklı güvenilir bir iletişim ağından gerçekleştirilmesi bu yöntemde ihtiyaç duyulan asgari şartlardır. Örneğin harita becerisi ölçülürken öğrencinin harita üzerinde bir noktayı bilgisayarda kolayca işaret edebilmesi için gerekli donanımın hazırlanmış olması şarttır. Sınavların yapılamadığı durumlarda başvurulacak bir alternatif olarak düşünülen mülakat yöntemi ile ölçme-değerlendirme, doğru yapıldığı takdirde olumlu ve adaletli sonuçların alınacağı bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Ablak, S., Ergün, A., & Yeşiltaş, Z. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının beşerî coğrafya dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 6(1)*, 48-62.

Akınoğlu, O. (2005). Coğrafya eğitiminin etkililiği ve sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi (12)*, 77-96.

Alıcı, D. (2011). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. S. T. (Ed.) içinde, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 127-168). Ankara: Pegem Akademi.

Büyükdede, M., & Tanel, R. (2024). Fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (59),* 571-596. https://doi.org/10.53444/deubefd.1389185.

Coşkun, M. (2004). Coğrafya öğretiminde kubaşık (iş birliğiyle) *Kastamonu Eğitim Dergisi 12 (1),* 235-244.

Creswell, J. W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri (5.Baskı)*, M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.(Eds.). İstanbul: Siyasal Kitapevi.

Çakan, M. (2011). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan test türleri. S. T. (Ed.) içinde, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 92-126). Ankara: Pegem Akademi.

Çetin, G., & Çakır, Ö. (2024). Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin acil uzaktan eğitimle ilgili düşünce ve deneyimleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 20(1)*, 49-64. https://doi.org/10.17244/eku.1276628.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitim Sözlüğü* (5.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, H. (2023). *Coğrafya Öğretim Metotlarının 2020-2021 Online Eğitim Sürecinde Geçirdiği Değişikliklerin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Doğanay, H. (2017). *Coğrafya Bilim Alanları Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Firomumwe, T. (2022). Exploring the opportunities of virtual fieldwork in teaching geography during covid-19 pandemic. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE), (45),* 76-87. http://dx.doi.org/10.32003/igge.973983.

Gelibolu, M. F. (2021). Uzaktan Eğitimde Uyarlanabilir Ölçme ve Değerlendirme. B. Karabulut Coşkun, B. Ayaz, & A. Yımaz içinde, *Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 167-184). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report, 8(4),* 597-607. https://www.brown.uk.com/teaching/HEST5001/golafshani.pdf.

Güneş, H. (2015). *Eğitim Bilimleri Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

İlhan, A. (2022). Covid-19 sonrasında coğrafya öğretiminde harmanlanmış öğrenme bir seçenek olarak değerlendirilebilir mi? F. E. Kılınç içinde, *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar XV* (s. 25-43). Konya: Eğitim Yayınevi.

İlhan, A. (2023). Coğrafya öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(144),* 230-248. http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.71025.

İnce, Z. (2022). Yeni Nesil Bir Öğretim Materyali: OGM-Materyal Eğitim Portalı. P. Ünüvar içinde, *Eğitim Bilimleri Alanında Yeni Trendler I* (s. 563-595). İzmir: Duvar Yayınları.

İnce, Z. (2025). Türkiye'de öğretmenlerin yeni nesil öğretim platformlarının kullanımı hakkında görüşleri üzerine bir araştırma: OGM Materyal örneği. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches (Ijets@r), 10(31),* 264-294. http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.774.

İnesi, M. A. (2015). *Ortaokul Öğretmenlerinin Çağdaş Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Bilgilerinin ve Tutumlarının Belirlenmesi: Demirci İlçesi Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi.

Kara, E. (2009). *Uzaktan Yükseköğretimde Ölçme Değerlendirme ve Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Uygulaması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25.Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kızılçaoğlu, A., & Önal, H. (2008). Beşeri sistemler öğrenme alanında yerel bakış açısının önemi ve etkinlik önerileri. *Marmara Coğrafya Dergisi (18),* 96-113.

Kvale, S. (1996). The 1,000-page question. *Qualitative inquiry, 2(3),* 275-284. https://doi.org/10.1177/107780049600200

Lane, R., Parrila, R., Bower, M., Bull, R., Cavanagh, M., Forbes, A., Skrebneva, I. (2019). *Formative Assessment Evidence and Practice Literature Review*. AITSL: Melbourne.

MEB. (2018). *Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2024). *Coğrafya Dersi Öğretim Programı (9,10,11,12.Sınıflar) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özalkan, G. Ş. (2021). Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: Pandemi sürecinde sosyal bilimler eğitimini yeniden düşünmek. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences, (4)*, 18-26. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1547485.

Özey, R. (2002). *Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği*. İstanbul: Aktif Yayınevi.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3.Baskı). Çev.(Eds.). M. Bütün, ve S. B. Demir. Ankara: Pegem Akademi.

Peker, M., & Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2 öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasında ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (2),* 157-166.

Sarı, İ. (2025). *Program Akreditasyonları Kapsamında Alternatif (Tamamlayıcı) Ölçme-Değerlendirme*. Yozgat: Hitit Üniversitesi.

Sezer, A., & Tokcan, H. (2003). İşbirliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(3),* 227-242. https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/article/90958.

Şahin Topçu, K. (2017). *Biçimlendirici Yoklama Soruları ile Zenginleştirilmiş Öğretimin 7. Sınıf Öğrencilerinin "Güneş Sistemi ve Ötesi: Uzay Bilmecesi" Ünitesindeki Kavramsal Anlamalarına Etkisinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Teyfur, E., & Gümüş, Z. (2022). Online Coğrafya Eğitimine Yönelik Lise Öğrencilerinin Görüşleri (Gaziantep Örneği). O. Zahal, & H. Taş içinde, *Eğitimde Güncel Araştırmalar* (s. 387-412). Ankara: Gece Kitaplığı.

Turan, A., Kıvrak, Y., & Öztürk, A. (2022). Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme (e-değerlendirme). *Journal of Sustainable Education Studies, 3(2),* 124-140. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2339867.

Yiğit Özüdoğru, H. (2023). Identifying Variables That Predict Students' Geographical Inquiry Skills During The Covid-19 Pandemic. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE), 24(4),* 302-317. https://doi.org/10.17718/tojde.1240874.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research Design and Methods* (3rd edition). London, England: Sage.

AVRUPA KOMİSYONU TARAFINDAN HAZIRLANAN TÜRKİYE RAPORLARINDA TÜRKİYE'DEKİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN DURUMUNA İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELER

HACER ALAKUŞ[1]

AHMET ÇOBAN[2]

GİRİŞ

Coğrafi konumu itibariyle hem Asyalı hem de Avrupalı sayılan Türkiye, Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinden günümüze kadar olan süreçte büyük bir çoğunlukla Avrupa'ya ve Avrupa'daki ülkelere yönelmiş; onlarla iş birliği içinde olmaya çalışmıştır.

Avrupa Ekonomik Topluluğunun (AET) 1958 yılında kurulmasından kısa bir süre sonra Türkiye de bu gelişmeye kayıtsız kalmamış ve Temmuz 1959'da Topluluğa ortaklık başvurusu yapmıştır. Bu başvuru üzerine Türkiye'nin kalkınma düzeyinin tam üyeliğin gereklerini yerine getirmeye yeterli olmadığı bildirilmiş ve tam üyelik koşulları gerçekleşinceye kadar geçerli olacak bir ortaklık anlaşması imzalanması önerilmiştir (Özgür, 2004).

12 Eylül 1963 tarihinde imzalanan ve 1 Aralık 1964 tarihinde yürürlüğe giren Ankara Anlaşması, Türkiye ile Avrupa Birliği ilişkilerinin hukuki temelini oluşturmuştur. Anlaşma'nın 28. Maddesi, Türkiye'nin üyeliğini düzenlemektedir. Bu maddeye göre "Türkiye-AET ortaklık ilişkisinin nihai hedefi Türkiye'nin Topluluğa tam üyeliğidir." Ankara Anlaşması, Türkiye'nin AET'ye entegrasyonu için hazırlık dönemi, geçiş dönemi ve nihai dönem olmak üzere üç devre öngörmüştür. İlk dönem, Anlaşma'nın yürürlüğe girdiği 1 Aralık 1964 tarihi itibarıyla başlamıştır. 13 Kasım 1970 tarihinde imzalanan ve 1973 yılında yürürlüğe giren Katma Protokol ile birlikte, Ankara Anlaşması'nda öngörülen hazırlık dönemi sona ermiş ve "Geçiş Dönemi"ne ilişkin koşullar belirlenmiştir. Türkiye-AB ilişkileri, 1970'li yılların başından 1980'lerin ikinci yarısına kadar, siyasi ve ekonomik nedenlerden dolayı istikrarsız bir seyir izlemiştir. 12 Eylül 1980 askeri darbesinin ardından ilişkiler resmen askıya alınmıştır. 1983 yılında Türkiye'de sivil idarenin yeniden kurulması ve 1984 yılından itibaren Türkiye'nin ithal ikameci politikaları hızla terk etmesi ile beraber, Türkiye'nin dışa açılma süreci başlamıştır. Böylece 12 Eylül 1980 tarihinden itibaren dondurulmuş bulunan Türkiye-AET ilişkilerinin canlandırılması süreci başlamıştır. Türkiye, 14 Nisan 1987 tarihinde, Ankara Anlaşması'nda öngörülen dönemlerin tamamlanmasını beklemeden, üyelik başvurusunda bulunmuştur. 5 Mart 1995 tarihinde yapılan Ortaklık Konseyi toplantısında alınan karar uyarınca Türkiye ile AB arasındaki Gümrük Birliği 1 Ocak 1996 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Böylece, Türkiye-AB Ortaklık İlişkisinin "Son Dönemi"ne geçilmiştir. Türkiye-AB ilişkilerinin dönüm noktası, 10-11 Aralık 1999 tarihlerinde Helsinki'de yapılan AB Devlet ve Hükümet Başkanları Zirvesi'dir. Helsinki Zirvesi'nde Türkiye'nin adaylığı resmen onaylanmış ve diğer aday ülkelerle eşit konumda olacağı açık ve kesin bir dille ifade edilmiştir. 17 Aralık 2004 tarihli Brüksel Zirvesi'nde, Türkiye-AB ilişkilerinde bir dönüm noktası daha yaşanmış ve Zirve'de Türkiye'nin siyasi kriterleri yeteri ölçüde karşıladığı belirtilerek 3 Ekim 2005'te müzakerelere başlanması kararı alınmıştır (Dışişleri Bakanlığı-Avrupa Birliği Başkanlığı. (2025a).

Katılım müzakarelerinin başlamasıyla birlikte Türkiye-AB ilişkileri, yalnızca siyasi söylemler ve zirve kararları üzerinden değil, aynı zamanda Türkiye'nin üyeliğe hazırlık sürecinde kaydettiği

[1] Uzm., Milli Eğitim Müdürlüğü, Orcid: 0000-0002-5337-6752

[2] Prof.Dr., Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Orcid: 0000-0002-8177-5670

ilerlemelerin düzenli ve sistematik biçimde izlenmesi üzerinden şekillenmeye başlamıştır. Bu değerlendirme sürecinde temel rolü üstlenen kurum, Avrupa Birliği politikalarının tasarlanması ve koordinasyonundan sorumlu olan Avrupa Komisyonu'dur. Bürokratik, bağımsız ve uluslar üstü nitelikte olan Avrupa Komisyonu, ilerleme raporlarının oluşturulması safhasında, aday ülke nezdindeki AB Delegasyonu'ndan, sivil toplum kuruluşlarından ve aday ülkenin kamu kurumlarından resmi olarak elde ettiği belge ve bilgilerden yararlanır. Aday ülkenin müktesebata uyum alanında kaydettiği ilerlemeleri veya bu alanda gözlemlediği eksiklileri yıllık bazda ilerleme raporlarıyla değerlendirir (ABADOM, 2025).

Avrupa Komisyonu, her yıl AB'ye katılım sürecinde olan aday ülkelerin üyeliğe hazırlık sürecinde kaydettiği ilerlemeyi değerlendiren raporlar hazırlar. İlerleme raporları, aday ülkelerin Kopenhag kriterlerine ne ölçüde uyum sağladığını ve uyumun sağlanamadığı alanlarda hangi düzenleme ve politikaların hayata geçirilmesi gerektiğine ilişkin kapsamlı rehberlik sunmaktadır (Turan & Ünal, 2020, s. 603). Bu bağlamda İlerleme raporu, AB'ye aday ve potansiyel aday ülkelerin yıllık bazda üyelik yolunda attıkları ve atmadıkları adımları; Kopenhag kriterlerine uyum açısından gerçekleştirdiklerini ve gerçekleştirmediklerini anlatan; gerçekleştirmediklerini nasıl gerçekleştirmeleri gerektiği konusunda son derece ayrıntılı bilgiler veren bir belgedir (İktisadi Kalkınma Vakfı, 2012, akt. Erdoğan, 2014).

Avrupa Birliği'ne üyelik için Aralık 1999 yılında ülkemize "aday ülke" statüsünün tanınmasının ardından Avrupa Komisyonu tarafından Türkiye için ilerleme raporları hazırlanmaya başlamıştır. Türkiye'ye ilişkin ilk ilerleme raporu 1998 yılında yayımlanmış; bu raporu yıllık olarak yayımlanan raporlar izlemiştir. Bugüne kadar Türkiye için toplam 27 ilerleme raporu hazırlanmıştır (Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu, 2025; Çakır, 2021). Avrupa Komisyonu, ilerleme raporlarını hazırlarken Türk hükümeti tarafından sunulan bilgiler ile Avrupa Parlamentosu rapor ve kararları, Avrupa Konseyi, AGİT, uluslararası finans kuruluşları ve sivil toplum örgütlerinin değerlendirmelerinden yararlanmaktadır.

Raporlarda Birliğe aday ülkelerin performanslarını, Birliğin iktisadi ve siyasi kriterleri başta olmak üzere ülkelerin üstlenmiş oldukları birtakım yükümlülükleri mercek altına alınmaktadır. Belirli bir dönem kapsamında her konu hakkında mevcut durumlar ortaya konulduktan sonra Avrupa Birliği'nin standartlarına kıyasla eksiklik olarak görülen hususların giderilmesi için öneri niteliğindeki strateji tekliflerine yer verilmektedir.

İlerleme raporları çok sayıda politika alanını kapsamakla birlikte, toplumsal dönüşüm ve uzun vadeli kalkınma üzerindeki etkisi nedeniyle eğitim alanı bu raporların en dikkat çekici ve belirleyici başlıklarından biri olarak öne çıkmaktadır. Avrupa Birliği'nin temel ilkelerinden biri olan yerindenlik (subsidiarite) ilkesi, yetkinin tek merkezde toplanmasını önlemekte ve Birliğin bir politika alanında doğrudan müdahalesini yalnızca gerekli durumlarla sınırlamaktadır. Bu ilke doğrultusunda eğitim politikası, her ülkenin kendi tarihsel, kültürel ve sosyo-ekonomik koşullarına göre şekillendiğinden, AB'nin doğrudan yetki alanında bulunan bir politika alanı değildir. Bununla birlikte AB, eğitim alanında ulusal sistemleri tamamlayıcı ve destekleyici faaliyetler yürütmekte; Erasmus ve Hayat Boyu Öğrenme Programı gibi uygulamalarla iş birliğini teşvik etmektedir (Nas, 2013).

AB eğitim politikasının temel amacı; üye ülkeler arasında işbirliğini ve dayanışmayı sağlamak amacıyla, üye ülke yurttaşları arasındaki karşılıklı anlayışı özendirmek ve Avrupalılık bilincini aşılamak, bu süreçte öğrenci ve öğretmenleri eğitmek ve tüm ar-ge alanlarına etkin katılımlarını sağlamak şeklinde özetlenebilir. Birlik, üye ülkeleri bağlayıcı ortak bir eğitim politikası oluşturmamasına karşın, diğer bir deyişle ulusal eğitim sistemlerinin bütünleştirilmesini uygun görmemekle birlikte, uyumlaştırılmasını Avrupa'nın geleceği açısından kaçınılmaz görmektedir.

AB, tüm toplumsal alanlarda olduğu gibi, eğitim alanında da üye ülkelere belirli bir modeli uygulama zorunluluğu getirmemektedir. Her üye ülke, kendi sosyo-ekonomik yapısına uygun sistemi uygulamakta serbesttir. Ancak ulusal sistemler içinde yer alması gereken kimi toplumsal ölçünler vardır. Eğitim alanında Birliğin temel yaklaşımı, üye ülkelerin eğitim sistemlerinin belirlenen genel ilkeler ve ölçünlerle çelişmeyecek biçimde düzenlenmesidir. Yöntem, içerik ve yapı bakımından "tek tip" bir eğitim yerine, üye ülkelerin kendi ulusal özelliklerine göre biçimlenen eğitim politikalarının karşılıklı görüş alışverişleriyle uyumlaştırılmasına çalışılmaktadır (Tuzcu, 2022).

AB'ye giriş sürecinde Türkiye, AB'nin eğitim politikalarına genel olarak uyum sağlamak ve eğitim programlarını bu politikalar çerçevesinde geliştirmek durumundadır. Bu doğrultuda Türkiye eğitim sisteminde çeşitli düzenlemeler yapılmakta ve yapılmaya da devam edilmektedir (Sağlam vd., (2011).

Bu kapsamda eğitim, Avrupa Eğitim Alanı çerçevesinde AB bütünleşmesini derinleştiren, üye devletler arasındaki ilişkileri güçlendiren ve ortak Avrupa kimliği ile değerlerini pekiştiren temel bir politika aracı olarak kabul edilmektedir (Kushnir, 2022, s. 11). AB, üye ülkelere kendi sosyo-ekonomik koşullarına uygun eğitim modelleri geliştirme esnekliği tanırken, ulusal eğitim sistemlerinde bulunması gereken ortak ilke ve göstergeleri de belirlemektedir. Bu yaklaşım, eğitim sistemlerinin farklılıklarını korurken belirli standartlar etrafında uyumlaşmasını amaçlamaktadır (Gültekin & Anagün, 2006; Sağlam vd., 2011).

İlerleme raporlarının özellikle ülkenin insan gücü kaynaklarının şekillenmesinde hayati öneme sahip olan eğitim alanı açısından incelenmesi, Türk Eğitim Sistemi'nin yeniden yapılandırılması sürecine önemli katkılar sağlayacaktır. Özellikle Türk Eğitim Sistemi'nin en üst eğitim kademesini oluşturan yükseköğretime ilişkin değerlendirmelerin doğru biçimde anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, ilerleme raporlarında yer alan yükseköğretimle ilgili inceleme ve değerlendirmelere geçmeden önce, yükseköğretimin Türk Eğitim Sistemi içerisindeki yerinin ve değerinin ortaya konulması gerekmektedir.

Türk Eğitim Sistemi, Millî Eğitim Bakanlığı "Türk Milli Eğitim Sistemi" (MEB, 2025) şemasına göre Okul Öncesi Eğitim (Anaokulu ve Anasınıfı), İlköğretim, Genel ve Mesleki Teknik Ortaöğretim ve Yükseköğretim olmak üzere 4 eğitim aşamasından oluşmaktadır. İlk üç eğitim aşamasının ortak amacı bireyleri sonuç itibariyle Yükseköğretim kademesine taşımaktır. Bu açıdan Türk Eğitim Sistemi'nde yükseköğretim önemli bir değere sahiptir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na (Madde 130) göre Yükseköğretim kurumları, çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek amacı ile; ortaöğretime dayalı çeşitli düzeylerde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak, ülkeye ve insanlığa hizmet etmek üzere çeşitli birimlerden oluşan kamu tüzelkişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip üniversiteler Devlet tarafından kanunla kurulur. Kanunda gösterilen usul ve esaslara göre, kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından, Devletin gözetim ve denetimine tâbi yükseköğretim kurumları kurulabilir. Kanun, üniversitelerin ülke sathına dengeli bir biçimde yayılmasını gözetir (TBMM, 2020).

Millî Eğitim Bakanlığı'na (2025) göre "Yükseköğretim", ortaöğretime dayalı, en az iki yıllık yükseköğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsar. Yükseköğretimin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak:

1.Öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yurdumuzun bilim politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerdeki insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştirmek;

2.Çeşitli kademelerde bilimsel öğretim yapmak;

3.Yurdumuzu ilgilendirenler başta olmak üzere, bütün bilimsel, teknik ve kültürel sorunları çözmek için bilimleri genişletip derinleştirecek inceleme ve araştırmalarda bulunmak;

4.Yurdumuzun türlü yönde ilerleme ve gelişmesini ilgilendiren bütün sorunları, Hükümet ve kurumlarla da elbirliği etmek suretiyle öğretim ve araştırma konusu yaparak sonuçlarını toplumun yararlanmasına sunmak ve Hükümetçe istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmek;

5.Araştırma ve incelemelerinin sonuçlarını gösteren, bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlayan her türlü yayınları yapmak;

6.Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilimsel verileri sözle, yazı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetlerinde bulunmaktır.

Yükseköğretim Kanunu'na (2547) göre "Milli Eğitim Sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarı yılı kapsayan her kademedeki eğitim- öğretimin tümüdür. Yükseköğretim Kurumları ise üniversite ile yüksek teknoloji enstitüleri ve bunların bünyesinde yer alan fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuvarlar, araştırma ve uygulama merkezleri ile bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı meslek yüksekokulları ile bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı olmaksızın ve kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından kurulan meslek yüksekokullarıdır (YÖK, 2025).

Yükseköğretimin amacı (YÖK, 2025),

1.Öğrencilerini;

a.Atatürk İnkılapları ve ilkeleri doğrultusunda Atatürk milliyetçiliğine bağlı,

b.Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan, Türk olmanın şeref ve mutluluğunu duyan,

c.Toplum yararını kişisel çıkarının üstünde tutan, aile, ülke ve millet sevgisi ile dolu,

d.Türkiye Cumhuriyeti Devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren,

e.Hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı,

f.Beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş,

g.İlgi ve yetenekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip, vatandaşlar olarak yetiştirmek,

2.Türk Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olarak, refah ve mutluluğunu artırmak amacıyla; ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak ve hızlandıracak programlar uygulayarak, çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline gelmesini sağlamak,

3.Yükseköğretim kurumları olarak yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmaktır.

Türkiye Eğitim Sistemi, özellikle 1990'ların sonlarından itibaren AB uyum sürecinin etkisiyle önemli bir dönüşüm ve yeniden yapılanma sürecine girmiştir. İlerleme raporlarında yer alan eğitim temalarının zaman içindeki değişimi, hem AB'nin Türkiye'ye yönelik politika önceliklerinin hem de Türkiye'nin eğitim reformlarının evriminin izlenebilmesine olanak sağlamaktadır. 1998'de

"Öğrenim, Eğitim ve Gençlik" başlığıyla ele alınan bu alan, 2005'ten itibaren "Eğitim ve Kültür" başlığı altında daha geniş bir çerçevede değerlendirilmiş; böylece eğitim politikalarının yalnızca öğretim odaklı bir yapıdan çıkıp kültürel bütünleşme, kapsayıcılık ve yaşam boyu öğrenme gibi daha kapsamlı hedeflere yöneldiği görülmüştür.

AVRUPA KOMİSYONU TARAFINDAN HAZIRLANAN TÜRKİYE RAPORLARI

Avrupa Birliği (AB) ile Türkiye arasındaki ilişkiler, 1959'da başlayan ortaklık sürecinden itibaren siyasi, ekonomik ve sosyal alanlarda çok boyutlu bir gelişim göstermiştir. Bu uzun soluklu yapının sistemli biçimde izlenebilmesi için AB kurumları, özellikle aday ülkelerin reform süreçlerini izlemeye yönelik kapsamlı izleme mekanizmaları oluşturmuştur. Bu bağlamda Avrupa Komisyonu, 1998 yılından bu yana aday ülkelerin Kopenhag kriterlerine uyum konusunda kaydettikleri ilerlemeyi her yıl değerlendiren raporlar yayımlamaktadır. Komisyon tarafından hazırlanan bu raporlar, yalnızca Komisyonun kendi değerlendirme ve görüşlerini içeren tek taraflı belgeler niteliğindedir. Türkiye bu raporlara yönelik görüş ve eleştirilerini kamuoyuna yapılan açıklamalar ve Avrupa Komisyonu'na iletilen resmi geri bildirimler aracılığıyla paylaşmaktadır (T.C. Avrupa Birliği Başkanlığı, 2025b). Hazırlanan raporların listesi Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Raporlar

Sıra No	Rapor Adı
1	Türkiye Düzenli İlerleme Raporu 1998
2	Türkiye Düzenli İlerleme Raporu 1999
3	Türkiye Düzenli İlerleme Raporu 2000
4	Türkiye Düzenli İlerleme Raporu 2001
5	Türkiye Düzenli İlerleme Raporu 2002
6	Türkiye Düzenli İlerleme Raporu 2003
7	Türkiye Düzenli İlerleme Raporu 2004
8	Türkiye 2005 Yılı İlerleme Raporu
9	Türkiye 2006 Yılı İlerleme Raporu
10	Türkiye 2007 Yılı İlerleme Raporu
11	Türkiye 2008 Yılı İlerleme Raporu
12	Türkiye 2009 Yılı İlerleme Raporu
13	Türkiye 2010 Yılı İlerleme Raporu
14	Türkiye 2011 Yılı İlerleme Raporu
15	Türkiye 2012 Yılı İlerleme Raporu
16	Türkiye 2013 Yılı İlerleme Raporu
17	Türkiye 2014 Yılı İlerleme Raporu
18	2015 Türkiye Raporu
19	2016 Türkiye Raporu
20	-
21	2018 Türkiye Raporu
22	2019 Türkiye Raporu
23	2020 Türkiye Raporu
24	2021 Türkiye Raporu
25	2022 Türkiye Raporu
26	2023 Türkiye Raporu
27	2024 Türkiye Raporu
28	2025 Türkiye Raporu

Tablo 1'de görüldüğü gibi, 1998 yılında yayımlanan ilk rapordan 2025 yılına kadar toplam 27 rapor yayımlanmıştır. 2017 yılına ait raporun yayımlanmadığı görülmektedir. 1998-2004 yılları arasında yayımlanan 7 rapor, "Türkiye Düzenli İlerleme Raporu" olarak adlandırılırken, 2005-2014 yılları arasında yayımlanan 10 rapor "Türkiye İlerleme Raporu"; 2015-2025 yılları arasında yayımlanan 10 rapor ise "Türkiye Raporu" olarak adlandırılmıştır.

RAPORLARDA TÜRKİYE'DEKİ YÜKSEKÖĞRETİME İLİŞKİN YAPILAN DEĞERLENDİRMELER

Orijinali yabancı dilde olan belgelerin gayri-resmi Türkçe çevirileri "T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı"nın (Dışişleri Bakanlığı-Avrupa Birliği Başkanlığı, 2025b) internet sitesinde yer alan raporlarda Türkiye'deki Yükseköğretime ilişkin ifadeler aşağıdaki başlıklar altında bir araya getirilmiştir.

Türkiye Düzenli İlerleme Raporu 1998

"Türkiye'nin Katılım Yönünde İlerlemesi Üzerine Komisyon'un 1998 Düzenli Raporu" adıyla yer alan raporda "3.3.Topluluk müktesebatının diğer unsurları" başlığının altında yer alan "Öğrenim, eğitim ve gençlik" kısmında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

72 üniversitede toplam 1,3 milyon öğrenci yüksek tahsil yapmaktadır. Türkiye'nin 2000-2004 yıllarında Sokrates, Leonardo ve Avrupa İçin Gençlik Programlarına katılma imkanını öngörmektedir. Bu katılım, kültürlerin ve zihniyetlerin birbirine yaklaşmasına hizmet edecektir. Bu amaçla, uygun finansmana ek olarak, Türkiye'nin programlara katılan kişilerin serbest dolaşımını sağlaması gerekli olacaktır.

Türkiye Düzenli İlerleme Raporu 1999

"Türkiye'nin Katılım Yönünde İlerlemesine İlişkin Komisyon 1999 Düzenli Raporu" adıyla yer alan raporda "3.3.Müktesebatın diğer sektörleri" başlığının altında yer alan "Öğrenim, eğitim ve gençlik" kısmında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Komisyon ve Türk makamları, halen, Leonardo da Vinci II, Socrates II ve Avrupa İçin Gençlik başlıklı Topluluk programlarına Türkiye'nin gelecekte katılmasına imkân vermek üzere Türkiye'de uygulamaya konulacak hazırlayıcı düzenlemeleri görüşmektedir. Bu düzenlemeler için AB finansmanı öngörülmektedir.

Türkiye Düzenli İlerleme Raporu 2000

"Türkiye'nin Katılım Yönünde İlerlemesi Üzerine Komisyon'un 2000 Düzenli Raporu" adıyla yer alan raporda "3.1.Müktesebat başlıkları" başlığının altında yer alan "Başlık 18: Öğretim ve eğitim" kısmında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Geçen bir yılda, Türkiye'nin öğretim, eğitim ve gençlik sahalarındaki Topluluk programlarına katılımı için yeni hazırlıklar yapıldı. Yüksek Öğrenim Kurulu, yüksek öğrenimin denetimi ve üniversitelerin yönetimi ile sorumludur. Bu sorumlulukları bölgelere, illere veya ilçelere devrederek, bu görevlerin daha alt kademelere aktarılması (desantralizasyon) tavsiye edilir. Merkezdeki birimler ve kaynaklar, daha büyük bir ölçüde, strateji ve politika geliştirme ve eğitim hizmetinde yenilik ve kaliteyi ilerletme çabaları üzerinde yoğunlaşabilmelidir. Ancak, sorumlulukların dağılımındaki bu değişim, zorunlu olarak hem merkezi hem de yerel düzeylerde, bu yeni görevleri üstlenme yeteneğinin güçlendirilmesini gerekli kılacaktır. Halen, eğitim yönetiminde çalışan 87.280 kişi vardır. Bunların 5335'i merkezi düzeyde, 81.945'i yerel düzeydedir.

Türkiye Düzenli İlerleme Raporu 2001

"Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Katılım Sürecine İlişkin 2001 Yılı İlerleme Raporu" adıyla yer alan raporda "3.2.Müktesebat başlıkları" başlığının altında yer alan "Başlık 18: Eğitim ve Mesleki Eğitim" kısmında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Türkiye'nin bu alanlardaki Topluluk programlarına (Sokrates, Leonardo Da Vinci ve Gençlik) katılımına ilişkin hazırlıklara yeni bir ivme kazandırılmıştır. Türkiye'nin programlara 2003 yılından itibaren tam olarak katılımı amacıyla, Millî Eğitim Bakanlığının yönetiminde bir hazırlık dönemi 2001 yılı içinde başlayacaktır. Bu aşamada, Ulusal Ajansın kurulmasına ilişkin açık bir öneriye ihtiyaç vardır.

Türkiye Düzenli İlerleme Raporu 2002

"Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Katılım Sürecine İlişkin 2002 Yılı İlerleme Raporu" adıyla yer alan raporda "3.1.Müktesebat başlıkları" başlığının altında yer alan "Başlık 18: Eğitim ve Mesleki Eğitim" kısmında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Ocak 2002'de çıkarılan bir Bakanlar Kurulu Kararıyla, Devlet Planlama Teşkilatı bünyesinde AB Eğitim ve Gençlik Programları Daire Başkanlığı kurulmuştur. Söz konusu Daire Başkanlığına, çeşitli Bakanlıklardan destek alınarak, yedi personel atanmıştır. Bu Daire Başkanlığının, üç Topluluk programından (Sokrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik) sorumlu Ulusal Ajans olarak Faaliyet gösterecek bir Merkez haline gelmesi planlanmıştır. Bu Başkanlığa, yasal stat¸ kazandırılması ve başkanlığın işlevsel hale getirilmesi amacıyla, Devlet Planlama Teşkilatının Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede değişiklik yapılması yöndeki çalışmalar sürdürülmektedir.

Türkiye Düzenli İlerleme Raporu 2003

"Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Katılım Sürecine İlişkin 2003 Yılı İlerleme Raporu" adıyla yer alan raporda "3.1.Müktesebat başlıkları" başlığının altında yer alan "Başlık 18: Eğitim ve Mesleki Eğitim" kısmında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Türkiye'nin ilgili Topluluk programlarına katılımından sorumlu birimin Ocak 2002'de Devlet Planlama Teşkilatı bünyesinde kurulmasını takiben, 32 yeni personel atanma ve farklı bakanlıklardan görevlendirme suretiyle istihdam edilmiştir. Söz konusu birim, gelecekte Sokrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik Programlarından sorumlu olacak olan Ulusal Ajans olarak faaliyet göstermektedir. Bu birim, Komisyon ile iş birliği halinde çalışma planları oluşturmuş ve hazırlık tedbirlerinin tümünü uygulamaya koymuştur. Söz konusu birimin Türk Ulusal Ajansı olarak faaliyet göstermesini teminen hukuki statüsünü ve idari ve mali özerkliğini düzenlemek amacıyla, Temmuz 2003'de Devlet Planlama Teşkilatı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede değişiklik yapılmıştır. Personel istihdamındaki ve yakın gelecekte kurulacak olan Ulusal Ajansın hukuki statüsünü belirleyen kanunun kabulündeki önemli gecikmelere rağmen, Topluluk programlarına katılım hususunda iyi gelişmeler olmuştur. Kanun çıkartılmış olup, uygulama yönetmelikleri henüz kabul edilmemiştir. İstihdam edilen personel sayısı makul bir düzeye erişmiş olmakla birlikte halen yetersizdir. Türkiye'nin 2004'deki programlara tam katılımı, üç programın her birine yönelik hazırlı Yüksek Öğretim Kanununa dayalı Türk eğitim ve üniversite sisteminin oldukça merkeziyetçi olduğu müşahede edilmektedir. Yüksek Öğretim Kanununda yer alan temel ilkeler ile eğitim programları arasındaki uyumun denetiminden sorumlu olan ve rektörler ve fakültelerle ilgili olarak geniş disiplin yetkileri kullanan güçlü bir Yüksek Öğretim Kurumunun (YÖK) varlığı nedeniyle, yüksek öğretim sisteminde, akademik, idari ve mali özerklik eksikliği bulunmaktadır. TBMM, her yıl, Yüksek Öğretim Kurumu bütçesini kabul etmekte, ancak söz konusu Kurumun harcamalarını denetleyememektedir. Milli Eğitim Bakanı TBMM'de yüksek öğretim sistemini temsil etmekte ve YÖK toplantılarına başkanlık edebilmektedir, fakat oy hakkı bulunmamaktadır. Ayrıca ne YÖK

kararları ne de üniversite kararları Bakanlık onayına tâbi değildir. Milli Güvenlik Kurulu da Yüksek Öğretim Kurulunda temsil edilmektedir. Bu yapı, üniversitelerin istihdam piyasasına daha fazla yönelmelerine engel olmaktadır. Üniversite mezunları arasındaki yüksek işsizlik oranı bu görüşü desteklemektedir. Üniversiteleri, arz yönlü yapıdan, istihdam piyasasından kaynaklanan talep üzerine kurulu bir yapıya kavuşturmak amacıyla eğitim sisteminde reform yapılması gerekmektedir.

Türkiye Düzenli İlerleme Raporu 2004

"Türkiye'nin Katılım Yönünde İlerlemesi Hakkında 2004 Yılı Düzenli Raporu" adıyla yer alan raporda "3.1.Müktesebat başlıkları" başlığının altında yer alan "Başlık 18: Eğitim ve Öğretim" kısmında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Eğitim ve öğretim ve gençlik, öncelikle Üye Devletlerin sorumluluğundadır. AT Antlaşması, Topluluğun, eğitimin kalitesinin artırılmasına ve Üye Devletlerin faaliyetlerini destekleyen ve tamamlayıcı bir mesleki eğitim politikasının uygulanmasına katkı sağlamasını hüküm altına almıştır. Topluluk mevzuatı, göçmen işçi çocuklarının eğitimine ilişkin bir direktiften ve eylem programları ile tavsiyelerden oluşmaktadır. Üye Devletlerin bu bölümle ilgili Topluluk Programlarına (Leonardo Da Vinci, Socrates ve Gençlik) etkili biçimde katılıma ilişkin gerekli uygulama kapasitesine sahip olmaları gerekmektedir. Leonardo Da Vinci, Socrates ve Gençlik isimli Topluluk Programlarına katılımla ilgili olarak Türkiye'deki ulusal kurumlar ve Türk Ulusal Ajansı dikkate değer ilerleme sağlamıştır. Türkiye, gerekli hazırlık önlemlerini tamamlamış ve Nisan 2004'ten bu yana Programlara tümüyle katılım sağlamıştır. Türk Ulusal Ajansı personel ve alt yapıya ilişkin uygulama kapasitesini geliştirmiştir ve Programların uygulanmasına yönelik ilk deneyimler oldukça tatmin edicidir. Yüksek Öğretim Kurulunun yapısı hakkında Mayıs 2004'te bir Anayasa değişikliği yapılmıştır. Bunun sonucunda, Genel Kurmay Başkanlığı Kurula temsilci atamaya yetkili olmayacaktır. Türkiye'nin Topluluk Programlarına katılmaya başlaması ve Türk Ulusal Ajansının performansı tümüyle başarılıdır. Bununla birlikte, ilk dönemin başarısını pekiştirmeye ve Topluluk Programlarının koordinasyonu ve yönetimini en yüksek standartlara çıkarmaya ilişkin çabalar sürdürülmelidir. Yükseköğretim alanında, Yüksek Öğretim Kurulu, Yüksek Öğretim Kanunundaki temel ilkelerle eğitim programlarının uyumunun denetiminden sorumludur ve rektörler ve fakültelerle ilgili olarak geniş disiplin yetkilerini elinde bulundurmaktadır. İleri derecede merkezi olan bu yapı, üniversitelerin yeterli ölçüde akademik, idari ve mali özerkliğe sahip olmalarını ve iş piyasalarına dönük olmalarını engellemektedir. Mesleki eğitim ve öğretim okulu mezunlarının yüksek öğretime erişimine ilişkin mevcut kısıtlamalar, mesleki eğitim ve öğretime girişleri azaltmıştır ve genel eğitime yönelimi de geri döndürmemiştir. Sosyal tarafların mesleki eğitim politikalarının tanımlanması sürecine katılımı sınırlı kalmaktadır. Yaşam boyu öğrenme sürecine katılım çok düşüktür. Bu nedenle, üniversite eğitimi de dahil olmak üzere, yaşam boyu öğrenimi zorlaştıran tüm engeller kaldırılmalıdır. Türkiye üç Topluluk Programa katılmaya devam etmelidir. Topluluk Programlarından tümüyle yararlanabilmesine imkân tanımak için daha fazla çaba ortaya konmalıdır. Türkiye eğitim ve öğretim alanındaki reform çabalarına devam etmelidir. Üniversiteleri daha fazla iş piyasalarına yönelik hale getirmek için Yüksek Öğretim Kurulunun koordinasyon rolü yeniden gözden geçirilmelidir. Türkiye'nin ayrıca, iş piyasası ile eğitim arasındaki bağları güçlendirmesi gerekmektedir.

Türkiye 2005 Yılı İlerleme Raporu

Raporda "3.1.Müktesebat başlıkları" başlığının altında yer alan "Fasıl 26: Eğitim ve Kültür" kısmında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Eğitim, öğretim ve gençlik alanlarındaki Topluluk programlarının (Leonardo da Vinci, Socrates, Youth) mali yönetiminin sağlıklı bir şekilde sağlanması için Üye Ülkelerin hukuki, idari, mali çerçevelere ve gerekli uygulama kapasitesine sahip olmaları gerekmektedir. Eğitim ve öğretim

alanında Türkiye, Nisan 2004 ayından bu yana Topluluğun *Leonardo da Vinci, Socrates* ve *Youth* programlarına son derece başarılı bir şekilde katılmaktadır. Türk Ulusal Ajansı tarafından yürütülen bilgilendirme kampanyalarının da desteğiyle, bu programlar öğrenciler ve genç profesyoneller arasında büyük ilgi görmüştür. 2004 yılında zaten önemli bir şekilde artış kaydeden başvuru sayısı 2005 yılında daha da yükselmiştir. Türk Ulusal Ajansı, projelerle ilgili seçim, sözleşme, menfaat sahiplerine ödeme, proje denetleme ve Komisyona bilgi verme dâhil, programların dağıtılmış faaliyetlerin yönetimine ilişkin görevlerini tatminkâr bir şekilde yerine getirmiştir. Türk Ulusal Ajansı, AB ortaklarıyla birlikte 9000'den fazla Türk katılımcının dâhil olduğu projeler için bu faaliyetlere tahsis edilen fonların %90'ının ihalesini gerçekleştirebilmiştir. Türk Ulusal Ajansının, başvuru sayılarındaki önemli artışla baş edebilmek için yönetim kapasitesini takviye etmeye yönelik çabalarını sürdürmesi gerekmektedir. Devlet Planlama Teşkilatı, Millî Eğitim Bakanlığı, AB İşleri Genel Sekreterliği, Yüksek Öğretim Kurulu, Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü ve Türk İş Kurumu temsilcilerinden oluşan bir Yönetim ve İzleme Komitesi, Birlik Programlarının uygulanmasına yönelik genel politikalar belirlemek ve Ulusal Ajansın çalışmasını izlemekte ve değerlendirmek için düzenli toplantılar yapmaktadır. Programların, bu alandaki ulusal politikalara da faydalı olmasını sağlamak için, sektörel bakanlıkların Yönetim ve İzleme Komitesine etkin katılımları gereklidir. Bu bağlamda, ilgili bütün bakanlıklar arasında işbirliği ve eşgüdüm güçlendirilmelidir. Öncelik, işletmelerde ve meslek örgütlerinde beceri eğitiminin geliştirilmesine verilmelidir. Mesleki ve teknik eğitim (MTE) için öğretmen yetiştiren Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri, Avrupa Kredi Transfer Sisteminin uygulanabilmesi için yeniden yapılandırılmalıdır. Bu, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) ve Millî Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içerisinde ve hâlihazırda devam eden MTE Modernizasyon programından yararlanarak, tüm yüksek öğretim sisteminin yeniden yapılandırılmasının bir parçası olarak ele alınmalıdır. Yükseköğretim alanında, Bologna sürecinin Türkiye'de uygulanmasında kayda değer ilerlemeler sağlanmıştır. Akademik değerlendirme ve kalite kontrol alanındaki mevzuat, Kalite Teminatı için Avrupa Ağı tarafında geliştirilen Avrupa standartları ve yönergeleri dikkate alınarak gözden geçirilmiştir. Ulusal bir diploma eki, Avrupa Komisyonu, Avrupa Konseyi ve UNESCO tarafında ortaklaşa olarak hazırlanan bir model temel alınarak hazırlanmış ve Türk üniversitelerine dağıtılmıştır; uygulanması Türkiye'deki tüm yüksek öğretim kurumlarında 2005 yılından itibaren zorunlu olacaktır. Türkiye, Lizbon Stratejisi doğrultusunda, üniversitelerin bilgi temelli ekonomiye tam olarak katkı yapabilmelerini sağlamak için, çerçeve yönetmeliklerinin üniversitelerin özlü değişiklikler yapabilme ve stratejik önceliklerini takip edebilmesine imkân vermesini sağlamak zorundadır. Eğitim sisteminin yerel ihtiyaçlara cevap verebilmesini teminen, âdemi merkeziyetçilik için daha çok çaba sarf edilmelidir. Bu, halen oldukça merkezi nitelik taşıyan sistem için önemli bir zorluk teşkil etmektedir. Her ne kadar eğitim ve öğretimin değişik alanlarında ilerleme olduğuna dair kanıtlar olsa da yaşam boyu öğrenime katılımın derecesi ve gelişimine ilişkin genel bir görüntü elde etmek zordur. Böyle bir katılımın temelleri, öğrenci merkezli bir yaklaşımla, esneklik ve uyum sağlama ilkelerini bütünleştiren tutarlı ve kapsamlı yaşam boyu öğrenme stratejisinin geliştirilmesi ve farklı ortamlarda öğrenmeye katılmaya devam etme arzusunu teşvik edilmesi suretiyle atılmalıdır.

Türkiye 2006 Yılı İlerleme Raporu

Raporda "4.Üyelik Yükümlülüklerini Yerine Getirme Kabiliyeti" başlığının altında yer alan "Fasıl 26: Eğitim ve Kültür" kısmında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Türkiye 2007 Yılı İlerleme Raporu

Raporda "4.Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği" başlığının altında yer alan "Fasıl 26: Eğitim ve Kültür" kısmında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Türkiye, Topluluğun Leonardo da Vinci, Sokrates ve Gençlik Programlarına başarılı katılımını devam ettirmiş ve Mutabakat Zabıtları imzalanan takip eden programlar olan Hayat Boyu Öğrenim ve Gençlik'e sorunsuz geçiş yapmıştır. 2006 yılında, Ulusal Ajans üç Topluluk Programı altındaki projelere tahsis edilen kaynakların %98'ini 18.000'den fazla Türk katılımcıyı içeren sözleşmelere dönüştürmüştür. Potansiyel yararlanıcıların sayısını arttırmak amacıyla Türkiye, Erasmus öğrencilerine ek kaynak sağlamış ve Hayat Boyu Öğrenim ile Gençlik Programlarına mali katkısını artırmıştır. Programların uygulanmasını ve usule ait şartları kolaylaştırmak için bir yönetmelik kabul edilmiştir. Ancak, Ulusal Ajans'ın idari kapasitesi artan iş yüküyle başa çıkabilmek amacıyla geliştirilmelidir.

Türkiye 2008 Yılı İlerleme Raporu

Raporda "4.Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği" başlığının altında yer alan "Fasıl 26: Eğitim ve Kültür" kısmında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Hayat Boyu Öğrenim ve Gençlik Programlarına artan oranda başvuru yapılmış ve anılan programlardan sorumlu Ulusal Ajans güçlü ve etkin bir yönetim sergilemiştir. Türk makamlarının ve Ulusal Ajans'ın Hayat Boyu Öğrenim Programı'na ülke çapında katılım olmasını teşvik etmek için aldıkları tedbirleri müteakip, 2007 yılında 81 ilin 80'i anılan program kapsamında yer almıştır. Bununla birlikte, Türkiye'nin toplam katkı payını zamanında ödememesi, bahse konu programların 2008 yılında uygulanmasını finansman eksikliği nedeniyle sekteye uğratmıştır. Türkiye, yüksek öğrenimde Bologna Süreci reformlarının uygulanması konusunda ileri bir aşamada bulunmaktadır. Eğitim, öğretim, gençlik ve kültür alanlarında iyi ölçüde ilerleme kaydedilmiştir. Ancak, Topluluk programlarının sorunsuz olarak uygulanabilmesi için Türkiye'nin toplam mali katkısını zamanında yapması gerekmektedir.

Türkiye 2009 Yılı İlerleme Raporu

Raporda "4.Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği" başlığının altında yer alan "Fasıl 26: Eğitim ve Kültür" kısmında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Programlarına, mevcut bütçeyi büyük ölçüde aşacak şekilde hibe başvurusu yapılmaya devam edilmektedir. Sadece merkezi olmayan eylemler için son bütçe döneminde proje ve bireysel hareketlilik için Türk Ulusal Ajansına 7.000'den fazla başvuru yapılmış ve yararlanıcılarla 2.000'den fazla hibe anlaşması imzalanmıştır. Geniş bir coğrafi alanın kapsanması bir kez daha sağlanmıştır. Türkiye katkısının zamanında ödenmesi Programların sorunsuz başlamasını sağlamıştır. Ulusal Ajansın idari kapasitesini güçlendirmeyi amaçlayan Kanun TBMM'de kabul edilmiştir. Türkiye, Eğitim ve Mesleki Eğitim 2010 Çalışma Programı kapsamındaki AB'nin ortak kriterlerinin karşılanmasında ilerleme sağlamış olup, yetişkinlerin hayat boyu öğrenmeye katılımı dâhil olmak üzere söz konusu kriterlerin tamamında performansını geliştirmiştir. Yükseköğretim alanında, 23 yeni üniversite kurulmuş olup, eğitim bulunmaktadır. Bolonya sürecinin uygulanması açısından Türkiye kadrosu ve fiziksel imkânlar açısından çeşitli ihtiyaçlar ileri aşamadadır. Ancak, geçmiş öğrenimlerin tanınması konusunda ulusal veya kurumsal düzeyde/program düzeyinde bir usul bulunmamaktadır. Dış kalite güvence sisteminin geliştirilmesi ve yükseköğretime erişimin genişletilmesi konularında ileride sorunlarla karşılaşılması muhtemeldir.

Türkiye 2010 Yılı İlerleme Raporu

Raporda "4.Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği" başlığının altında yer alan "Fasıl 26: Eğitim ve Kültür" kısmında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Yükseköğretim alanında, 2009 ve 2010'da yedi yeni devlet üniversitesinin ve bir yeni özel üniversitenin kurulmasıyla Türkiye'deki toplam üniversite sayısı 154'e ulaşmıştır. 30-34 yaş aralığında yüksek eğitimi başarıyla tamamlayanların oranı 2009 yılında % 14,7'ye yükselmiştir. Türkiye, Bolonya süreci tavsiyelerini uygulama bakımından ileri bir aşamadadır. Ancak, önünde birtakım güçlükler bulunmaktadır. Bunlar, yeterliliklerin tanınması, kalite garantisi ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesine (AYÇ) dayanan ulusal bir yeterlilikler çerçevesinin kurulmasıdır. Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Eylem programları mevcut bütçeyi oldukça aşan hibe başvuruları almaya devam etmektedir. 2009 yılında 1200'den fazla proje başvurusu yapılmış ve 10.000'den fazla bireysel hareketlilik finanse edilmiştir. 2010 yılında, Türkiye'nin programlara mali katkısı yaklaşık 80 milyon avroya ulaşmış ve zamanında ödenmiştir.

Türkiye 2011 Yılı İlerleme Raporu

Raporda "4.Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği" başlığının altında yer alan "Fasıl 26: Eğitim ve Kültür" kısmında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Türkiye, eğitim, mesleki eğitim ve gençlik konularında AB müktesebatı ve standartları ile uyum sağlamaya devam etmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Eylül 2011'de yeniden yapılandırılmıştır, diğer değişikliklerin yanı sıra, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ve AB ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü oluşturulmuştur. Yüksek öğrenim alanında, sekiz özel üniversitenin açılmasıyla, Türkiye'deki toplam üniversite sayısı artmaya devam etmiş ve toplamda 162'ye ulaşmıştır. Ancak, bu üniversiteler, öğretim kadrosunun sayısı ve altyapı bakımından önemli ölçüde farklılıklar göstermektedir. Türkiye, Bolonya süreci tavsiyelerini uygulama bakımından ileri aşamadadır. AB çerçevesiyle bağlantılı öğrenme çıktılarına dayanan kapsamlı bir ulusal yeterlilikler çerçevesinin geliştirilmesine devam edilmiştir. Yeterliliklerin tanınmasını ve hareketliliği kolaylaştıracak, bağımsız ve tam olarak işler, Avrupa standartları ve kılavuzları ile uyumlu bir Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Ajansı'nın kurulması gerekmektedir. İşlevsel bir ulusal yeterlilikler sisteminin hayata geçirilmesi için modüler mesleki eğitim ve öğretim (VET) müfredatı geliştirilmiş ve meslek okullarında uygulanmaya başlanmıştır. Modüllerin değerlendirilmesine yönelik tutarlı süreçler geliştirilmeli ve eğitimdeki ilerlemenin izlenmesi için bunların kullanılması sağlanmalıdır. Modüller, daha önceki ve uygun seviyedeki meslek okulundan ayrılış tasdiknamelerinin yerine ulusal düzeyde tanınan sertifikaların dayanağı olacaktır. Ayrıca modüller, önceki öğrenimlerin tanınmasını da kolaylaştıracaktır. Ulusal Mesleki Yeterlilik Sistemi'nin oluşturulmasındaki ilerleme, mesleki standartlar, yeterlilikler ve değerlendirme koşullarının oluşturulması için yirmi altı merkezin kurulmasıyla devam etmiştir. Bununla birlikte, Avrupa'dakini temel alan bir ulusal yeterlilikler çerçevesi henüz oluşturulmamıştır. Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Eylem programlarına duyulan ilgi ve katılım büyük oranda artmaya devam etmiştir. 2010 yılında bireysel program yararlanıcılarının toplam sayısı 37.000'den fazla olmuş ve yararlanıcılarla 63,4 milyon avro tutarında 1428 hibe anlaşması imzalanmıştır. Bütçelendirilmiş mali katkının yanı sıra, daha fazla başvuruya destek verilmesi amacıyla, Türkiye AB tarafından sağlanan tahsisata, kendi bütçesinden 9,3 milyon avro ilave yapmıştır. TBMM, bu fonların yönetilmesinden sorumlu olan Türk Ulusal Ajansı'nın idari kapasitesini güçlendiren bir kanun kabul etmiştir.

Türkiye 2012 Yılı İlerleme Raporu

Raporda "4.Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği" başlığının altında yer alan "Fasıl 26: Eğitim ve Kültür" kısmında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Kamuoyunun Hayat boyu Öğrenme ve Gençlik Programlarına ilgisi büyük oranda artmaya devam etmiş ve her iki programın tüm alt eylemlerine yapılan hibe başvurularının sayısında önemli bir artış söz konusu olmuştur. Türk Ulusal Ajansı, yararlanıcı kuruluşlar ve kişilerle toplamda

3.000'in üzerinde hibe sözleşmesi imzalamıştır. Toplamdaki nihai yararlanıcı sayısı 55.000'e ulaşmıştır ve daha fazla projenin desteklenmesini sağlamak amacıyla Mutabakat Zaptında, Türkiye'nin programlara yaptığı mali katkıyı 2012 ve 2013 yılları için sırasıyla % 40 ve % 60 oranında artırmak için değişiklik yapılmıştır. TBMM, 2014 yılında başlayacak bir sonraki programlama dönemi için Ulusal Ajans çalışanlarının sayısını 50 kişilik bir ilaveyle toplamda 220'ye çıkartan bir kanunu kabul etmiştir Türkiye, Bolonya süreci tavsiyelerini uygulama bakımından ileri bir aşamadadır. Yükseköğretim alanında, 2012 yılında 6 üniversitenin kurulmasıyla birlikte Türkiye'deki üniversitelerin toplam sayısı 168'e ulaşmıştır. Bununla birlikte, öğretim elemanı sayısı ve altyapı bakımından önemli nitelik farklılıkları mevcuttur. Yeterliliklerin tanınması, kalite güvencesi ve Avrupa Yeterlilik Çerçevesine (AYÇ) dayanan ulusal yeterlilik çerçevesinin oluşturulması da diğer zorluklar arasındadır. Mesleki Yeterlilik Kurumu, Kasım 2011'den itibaren yeterlilik sürecinin tamamından sorumlu tek organdır. Ancak, bağımsız ve tam olarak işler, Avrupa standartları ve kılavuzları ile uyumlu bir Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Ajansı hâlâ kurulmamıştır. Yükseköğretim için oluşturulmasına karar verilen kalite güvence ajansı için hazırlıklar ise henüz başlamamıştır. YÖK, Tunceli Üniversitesinin Zazaca ve Kürtçe dil bölümleri açma yönündeki önerisini Aralık 2011'de onaylamıştır. Böylece, Tunceli Üniversitesi dört yıllık lisans eğitimi veren Zazaca ve Kürtçe dil bölümleri açabilecektir. Türkiye'de, hayat boyu öğrenmedeki gelişme oldukça erken bir aşamadadır ve özellikle ülkenin en dezavantajlı bölgelerinde çabaların artırılması ve koordine edilmesi gerekmektedir. Yetkilendirme usullerinin kabul edilmesiyle birlikte, Ulusal Mesleki Yeterlilik Sistemine ilişkin düzenleyici çerçeve somut olarak oluşturulmuştur, ancak yakın gelecekte yalnızca birkaç sektörel belgelendirme kuruluşu faaliyete geçebilecektir. Ulusal Yeterlilik Çerçevesinin 2012 yılında kabul edilmesi planlanmaktadır.

Türkiye 2013 Yılı İlerleme Raporu

Raporda "4.Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği" başlığının altında yer alan "Fasıl 26: Eğitim ve Kültür" kısmında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Eğitim, öğretim ve gençlik alanında, Hayat boyu Öğrenme ve Gençlik Programlarına yapılan başvurular büyük oranda artmaya devam etmiştir. Türkiye, Avrupa 2020 ile Eğitim ve Öğretim 2020 hedeflerindeki performansını iyileştirmeyi ve yükseköğretime erişim dışındaki tüm alanlarda AB ortalaması ile farkı azaltmayı sürdürmüştür. Yükseköğretime erişimde ilerleme kaydedilmiştir, ancak AB ortalamasının altındadır Türkiye, Bologna süreci tavsiyelerini uygulama bakımından ileri bir aşamadadır, ancak Türkiye'deki 170 üniversite arasında nitelik açısından önemli farklılıklar süregelmektedir. Bağımsız, tümüyle işlevsel ve Avrupa standartları ve kılavuzları ile uyumlu bir Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Ajansı hâlâ kurulmamıştır. Yükseköğretim için oluşturulmasına karar verilen kalite güvence ajansı için hazırlıklar henüz başlamamıştır. Ulusal Hayat boyu Öğrenme Web Portalı geliştirilmiştir ve önceki öğrenmenin tanınması konusunda kılavuzlar hazırlanmıştır. Türkiye, Hayat boyu Öğrenme ve Gençlik programlarına çok başarılı bir şekilde katılmaya devam etmiştir; bu programlardan yararlananların sayısı 2012 yılında 60.000'i aşmıştır. Sağlanan desteğin sayısının 4 katından fazla başvuru yapılmıştır. Türkiye'nin programlara yaptığı mali katkının payı (AB desteği dâhil), AB'nin iki program için toplam bütçesinin %10'unu aşmıştır.

Türkiye 2014 Yılı İlerleme Raporu

Raporda "4.Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği" başlığının altında yer alan "Fasıl 26: Eğitim ve Kültür" kısmında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Eğitim, öğretim ve gençlik alanında, %55'i AB tarafından finanse edilen Hayat boyu Öğrenme ve Gençlik Programlarına yapılan başvurular büyük oranda artmaya devam etmiştir. Kurumlarla ve kişilerle 3.600'den fazla hibe anlaşması imzalanmıştır. Nihai yararlanıcıların toplam sayısı 70.000'e

ulaşmıştır. Türkiye, bazı üniversitelerde Bologna süreci tavsiyelerini uygulama bakımından ileri bir aşamadadır, ancak Türkiye'deki 176 üniversite arasında nitelik açısından önemli farklılıklar süregelmektedir. Bağımsız ve tümüyle işlevsel bir kalite güvencesi ve akreditasyon ajansı hâlâ kurulmamıştır. Yükseköğretim için oluşturulmasına karar verilen kalite güvence ajansı için hazırlıklar henüz başlamamıştır. Türkiye'nin hayat boyu öğrenme için yeterlilikler çerçevesinin 2014 yılında kabul edilmesi beklenmektedir. Gençlik Programlarına katılım artmaya devam etmiştir. Türkiye, Mayıs 2014'te "Erasmus+" programına tam katılım için anlaşma imzalamıştır.

2015 Türkiye Raporu

"Türkiye 2015 Yılı İlerleme Raporu" adıyla yer alan raporda "4.Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği" başlığının altında yer alan "Fasıl 26: Eğitim ve Kültür" kısmında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

AB, eğitim ve kültür alanında işbirliğini finansman sağlanan programlar ve açık koordinasyon yöntemi ile desteklemektedir. Üye devletler ayrıca, AB göçmen işçilerinin çocuklarının ayrımcılığa maruz kalmasını önlemeli ve eğitimlerini kolaylaştırmalıdır. Eğitim, öğretim ve gençlik alanında Türkiye, Erasmus+ programına tam katılım sağlamaktadır. Erasmus+ programına yönelik projelere yapılan başvurular artmaya devam ettiğinden Türkiye, katkı payını 2015'te 135 milyon avroya çıkarmıştır. Türkiye, AB'nin 'Eğitim ve Öğretim 2020' stratejik çerçevesinde ilerleme kaydetmiştir. 2012 değerlendirmesinde PISA puanını bir miktar artırmıştır; fakat 2009'da 41. sıradayken, 65 katılımcı ülke arasında 44. sıraya gerilemiştir. Türkiye, Bolonya sürecini uygulama bakımından ileri bir aşamadadır; ancak Türkiye'deki 186 yükseköğretim kurumu arasında nitelik açısından farklılıklar süregelmektedir. Türkiye "Yeterlilikler Çerçevesi"nin 2015'te kabul edilmesi beklenmektedir. Yaygın ve serbest öğrenmenin tanınma düzeyi düşüktür. 2014'te, yükseköğretim mezunu gençlerde işsizlik oranı %19,6 olup, bu oran okulu erken terk eden gençlerin %38,3 olan işsizlik oranının yarısı kadardır. Yetişkinlerin yüzde beşi hayat boyu öğrenmeye katılım sağlamıştır. Eğitim harcamalarının GSYH içindeki payı, 2015'te %3,19 ile durağan seyretmiştir. Türkiye, yeni "AB Gençlik Raporu"na katkıda bulunmuştur. Erasmus+ Gençlik Bileşenine oldukça aktif şekilde katılım sağlamaktadır. Yüksek genç işsizlik oranı karşısında, Türkiye'nin gençlerin yetkinliğini, becerilerini ve istihdam edilebilirliğini artırmak için uluslararası düzeyde yaygın öğrenimi desteklemek amacıyla Erasmus+ Gençlik bileşenini kullanması çok daha önemlidir.

2016 Türkiye Raporu

Raporda "4.Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği" başlığının altında yer alan "Fasıl 26: Eğitim ve Kültür" kısmında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Eğitim alanında, 15 Temmuz darbe girişimi sonrasında hükümet tarafından alınan tedbirlerin, birçok eğitim kurumunda kayda değer oranda personelin işten çıkarılması ve görev yeri değişiklikleri ile neticelenmesinin uzun vadeli etkileri olacaktır. Bazı okullar, gençlik dernekleri ve yükseköğretim kurumları resmi olarak kapatılmıştır. Türkiye'deki yükseköğretim kurumları arasında kalite açısından farklılıklar devam etmekle birlikte, Türkiye, Bolonya sürecini uygulama bakımından ileri bir aşamadadır. Avrupa standartları ve kılavuzları ile uyumlu, bağımsız ve tümüyle işlevsel bir Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Ajansı hâlâ kurulmamıştır. Türkiye "Yeterlilikler Çerçevesi"ni Ocak 2016'da kabul etmiştir. Mevcut sınıf geçme sisteminin yerine modüler müfredat ve kredili modül sistemine geçilmesi, mesleki eğitim ve öğretim açısından önemli bir sorun olmaya devam etmektedir. AB ortalamasının hâlâ oldukça altında olmakla beraber, özellikle okul öncesi eğitimde, çocukların okula kayıt olma oranlarında bazı ilerlemeler kaydedilmiştir. Başta yükseköğretim olmak üzere, eğitim, siyasi etkiye maruz kalmak bakımından yüksek riskli bir sektör olmaya devam etmektedir. Türkiye Erasmus+ programına başarılı bir biçimde katılım sağlamaya devam etmektedir.

2018 Türkiye Raporu

Raporda "5.Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği" başlığının altında yer alan "Fasıl 26: Eğitim ve Kültür" kısmında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Eğitim, öğretim ve gençlik alanında Türkiye, Erasmus+ programına başarılı bir biçimde katılmaya devam etmektedir. Bununla birlikte, Türkiye'nin Bologna sürecinin hayata geçirilmesine ilişkin taahhüdü uygulamada devam ettirilememiştir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) artık Avrupa yeterlilikler çerçevesine referanslanmış olsa da Türkiye'nin, kalite güvencesi, kredi sistemleri, yeterliliklerin uyumu ve yaygın ve serbest öğrenimin geçerlilik kazanmasıyla ilgili ilke ve prosedürlerin tam olarak yerine getirilmesini sağlaması gerekecektir. Örgün mesleki eğitim ve öğretim sektöründe, mevcut sınıf geçme sisteminin yerine modüler müfredat ve kredili modül sisteminin uygulanması, TYÇ'nin etkin bir şekilde uygulanması açısından önemli bir sorun olmaya devam etmektedir. Ayrıca, Türkiye'deki yükseköğretim kurumları arasında kalite açısından önemli farklılıklar da devam etmektedir. Türkiye, kalite değerlendirme ve güvencesinden sorumlu Yükseköğretim Kalite Kurulunu kurmuştur. Ancak, Türkiye henüz, Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvence Birliği'ne üye olmamıştır. OHAL kapsamında alınan tedbirleri müteakip, 8.800 yükseköğretim personelinin yanı sıra, 33.600'den fazla devlet okulu ve 22.400'ü aşkın özel okul öğretmeni ve yöneticisi ihraç edilmiştir. Binlerce kurum (özel okullar, üniversiteler, dernekler, öğrenci yurtları vb.) kapatılmıştır. Başta yükseköğretim olmak üzere eğitim, uygun olmayan siyasi etkiler nedeniyle hâlâ yüksek risk altındadır. %6 oranında gerçekleşen yetişkinlerin hayat boyu öğrenmeye katılım oranının da artırılması gerekmektedir.

2019 Türkiye Raporu

Raporda "5.Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği" başlığının altında yer alan "Fasıl 26: Eğitim ve Kültür" kısmında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

İlgili harcamaların GSYH'ye oranının %4,3 düzeyinde olduğu eğitim alanında Türkiye'deki 206 üniversite arasında kalite açısından farklılıklar devam etmekle birlikte, Türkiye, Bologna sürecini uygulama bakımından ileri bir aşamadadır. Türkiye, kalite değerlendirme ve güvencesinden sorumlu Yükseköğretim Kalite Kurulunu kurmuştur. Kasım 2018'de, Yükseköğretimde Kalite Konseyi'nin yönetiminin yanı sıra Türkiye'nin yükseköğretim sisteminde kalite güvence yönetimine ilişkin usul ve esasları içeren bir düzenleme yayımlanmıştır. Kurul henüz, Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvence Birliğine üye olmamıştır. Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) tarafından ulusal, mesleki yeterlilikler sisteminin uygulanması devam etmektedir. Ulusal meslek standartlarının ve ulusal niteliklerin hazırlanmasından ve belgelendirme kuruluşlarının yetkilendirilmesinden sorumlu otorite olan MYK, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nin (TYÇ) uygulanması görevini de üstlenmektedir. Kasım 2018'de, 792 ulusal meslek standardı Resmî Gazete'de yayımlanmış ve 467 nitelik onaylanmıştır. Yetki verilen belgelendirme kuruluşlarının sayısı 2017'de 116 iken, 2018'de 182'ye çıkmıştır. Bu belgelendirme kuruluşları tarafından yapılan sınavlar ve beceri testleri ile 431.907 kişiye MYK mesleki yeterlilik belgesi verilmiştir. TYÇ'de yer alacak niteliklerin kalite güvencesinin sağlanmasına ilişkin usul ve esaslar yayımlanmıştır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) artık Avrupa yeterlilikler çerçevesine referanslanmış olsa da Türkiye'nin, kalite güvencesi, kredi sistemleri, yeterliliklerin uyumu ve yaygın ve serbest öğrenimin geçerlilik kazanmasıyla ilgili ilke ve prosedürlerin tam olarak yerine getirilmesini sağlaması gerekecektir. Örgün mesleki eğitim ve öğretim sektöründe, mevcut sınıf geçme sisteminin yerine modüler müfredat ve kredili modül sisteminin uygulanması, TYÇ'nin etkin bir şekilde uygulanması açısından önemli bir sorun olmaya devam etmektedir. Mayıs 2018'de kabul edilen Özel Eğitim Kanunu'nda yapılan değişiklik, akredite bir mesleki yeterlilik kurumunda yapılan sınav sonrası sertifika alanlar ile özel eğitim kurumları

tarafından verilen tamamlanmış eğitim sertifikası sahiplerinin eşit şartlarda olduğunu ortaya koymaktadır. Bu değişiklik, Türkiye'de kalite güvencesi sağlanan bir mesleki yeterlilik sistemi kurma çabalarına zarar vermektedir Türkiye 2004'ten bu yana aday ülke olarak AB programlarına katılım sağlamaktadır. Erasmus+ programının hareketlilik eylemleri için başvurular, yaklaşık 110 milyon avroluk bir bütçeyle 2017'de 9.391 iken, 2018'de 10.578'e yükselmiştir. Kentsel ve kırsal alanlar arasındaki eşitsizlikleri azaltmayı, sürekli mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim yoluyla öğretmenlerin kalitesini artırmayı, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini azaltmayı, müfredatı aktarılabilir becerileri içerecek şekilde güncellemeyi vb. hedeflediğinden, kalite ve kapsayıcılık Türkiye için temel öncelikler arasındadır. Bu çabalar memnuniyetle karşılansa da son PISA sonuçlarına göre, Türkiye'nin sıralama tablosunun sonunda yer alması, eğitimin genel kalitesine ilişkin ciddi sorunlara işaret etmektedir.

2020 Türkiye Raporu

Raporda "5.Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği" başlığının altında yer alan "Fasıl 26: Eğitim ve Kültür" kısmında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Ülkedeki 209 üniversite arasında kalite açısından farklılıklar devam etmekle birlikte, Türkiye, Bolonya sürecini uygulama bakımından ileri bir aşamadadır. Yükseköğretimde Kalite Konseyi'nin (YÖKAK) yeniden düzenlenmesi idari ve mali bağımsızlığının artmasını sağlamıştır. YÖKAK, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarını bağımsız denetleme yetkisi olan ulusal bir otorite haline gelmiştir. Nisan 2020'de YÖKAK, Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvence Birliği'ne üye olmuştur. Türkiye 2004'ten bu yana AB eğitim programlarına katılım sağlamaktadır. Mevcut mali dönemde (2014-2020), Türkiye'den yaklaşık 280.000 katılımcı Erasmus+ programında yer almıştır. Söz konusu yıllarda, bütün katılımcı ülkeler arasında Türkiye en fazla Erasmus+ başvurusu alan ülke olmuştur. Bireysel hareketlilik bakımından Türkiye 6. gönderen ülke ve 15. alan ülke olmuştur. 2014'ten bu yana, Türk Ulusal Ajansı toplam 617 milyon avroluk yaklaşık 8.000 Erasmus+ projesi imzalamıştır. Haziran 2020 itibarıyla, yaklaşık 123 milyon avroluk bir bütçeye sahip Erasmus+ programının hareketlilik eylemleri için başvuru sayısı, 2018'de 10.584 iken, 2019'de 12.816'e yükselmiştir. Gençlik ve spor alanında, Türkiye Erasmus+ programının gençlik faaliyetlerine aktif bir şekilde katılmaktadır. Türkiye, 2019'da 6 milyar avroluk bütçeyle Avrupa Dayanışma Programı'na katılmıştır. Türkiye, Erasmus+ Spor 2019 Hibe Çağrısı kapsamında 10 projede lider ortak haline gelmiştir. Avrupa Birliği Gençlik ve Spor Stratejisi uygulanmaya devam etmiştir. Söz konusu belge, Avrupa Birliği Spor Çalışma Planı'nda (2017-2020) tanımlanan, dopingi engelleme, iyi yönetişim, spor alanında yenilik, spor ve sağlık, sosyal içerme ve eğitim gibi kilit konuları kapsamaktadır. Erasmus+ program ülkesi olarak Türkiye, Avrupa Spor Haftası'na da katılmıştır.

2021 Türkiye Raporu

Raporda "4.Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği" başlığının altında yer alan "Fasıl 26: Eğitim ve Kültür" kısmında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Erasmus+ programına yapılan başvuruların 2019'da 12.467 seviyesinden 2020'de 13.079'a çıkması Türk eğitim paydaşlarının programa gösterdikleri kesintisiz ilgiyi yansıtmaktadır. 2020'de 124 milyon avro tutarında 1.497 yeni proje sözleşmesi imzalanmıştır. Ayrıca, Avrupa Dayanışma Programı programına yapılan başvurular 2019'da 349'dan 2020'de 896'ya yükselmiştir; 2.000'den fazla katılımcının yer aldığı 269 projeye (181 gönüllülük projesi ve 88 dayanışma projesi) 6,12 milyon avro tutarında AB desteği verilmiştir. Türkiye, Kovid-19 küresel salgınının Erasmus+ Avrupa Dayanışma Programı'nın hem yararlanıcıları hem de potansiyel yararlanıcıları üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak için Avrupa Komisyonu tarafından önerilen tedbirleri uygulamıştır. Türkiye'deki 207 yükseköğretim kurumu arasında kalite açısından farklılıklar devam etmekle birlikte, Türkiye,

Bolonya sürecini uygulama bakımından ileri bir aşamadadır. Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarını denetleyen bir ulusal otorite olan Yükseköğretimde Kalite Kurulunun (YÖKAK) yeniden yapılandırılması idari ve mali bağımsızlığının artmasını sağlamıştır. Nisan 2020'de YÖKAK, Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvence Birliği'ne üye olmuştur. YÖKAK 2020'de kalite güvencesi faaliyetlerine kurumsal akreditasyon programını da ilave etmiştir. Etkililiğini güvence altına almak amacıyla, ilgili yükseköğretim yönetmeliği ve usullerinin YÖKAK düzenlemelerine daha fazla uyarlanması gerekmektedir. YÖKAK ayrıca, operasyonel bağımsızlığını güçlendirmek amacıyla daimî personel sayısını daha fazla artırmayı amaçlamalıdır.

2022 Türkiye Raporu

Raporda "4.Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği" başlığının altında yer alan "Fasıl 26: Eğitim ve Kültür" kısmında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Eğitim, öğretim ve gençlik alanında Türkiye 2004'ten bu yana aday ülke olarak AB programlarına katılım sağlamaktadır. 2021'de Türkiye, 2021-2027 döneminde ortak ülke olarak Erasmus+Avrupa Dayanışma Programlarına resmi olarak yeniden katılmıştır. 2021 teklif çağrısı kapsamında, merkezi olmayan projeleri yöneten Türk Ulusal Ajansı tarafından 200'ü gençlik alanında olmak üzere 1.100'ün üzerinde projeye hibe sağlanmıştır. İki programa ilişkin olarak 2021 paketleri kapsamında sağlanan hibe tutarı 103,5 milyon avrodur. 2021'de hibe sağlanan projelerde, daha az fırsata sahip 3.370'in üzerinde katılımcı da dâhil olmak üzere, 40.000'e yakın katılımcının yer alması planlanmaktadır. Her iki program için yapılan başvuru ve hibe sağlanan proje sayısında 2020'ye göre belirli bir azalma gözlenmektedir. Erasmus+ programı için yapılan başvurular 2020'de 13.079'dan 2021'de 6.754'e düşmüştür. Benzer şekilde, Avrupa Dayanışma Programına yapılan başvurular 2020'de 896'dan 2021'de 519'a düşmüştür. Yapılan başvurulardaki azalma, her iki programın akreditasyonadayalı yeni başvuru sürecinin bir sonucudur. Ek olarak, Kovid-19 küresel salgını her iki program kapsamında devam eden ve planlanan faaliyetleri olumsuz şekilde etkilemiştir. Ayrıca bu durum, programın 2014-2027 dönemi bütçe profiliyle de bağlantılıdır. Türkiye'deki 207 yükseköğretim kurumu arasında kalite açısından farklılıklar devam etmekle birlikte, Türkiye, Bolonya süreci kapsamındaki tedbirleri uygulama bakımından ileri bir aşamadadır. Yükseköğretim Kalite Kurulunun (YÖKAK) 2015'te yeniden yapılandırılması, Kurulun idari ve mali bağımsızlığının artmasını sağlamıştır, ancak Kurulun operasyonel bağımsızlığı hâlihazırda yeterli değildir. Bunun nedeni, Kurulun günlük faaliyetlerinde, bağımsız olmayan üçüncü tarafların (YÖKAK personeli yerine yükseköğretim kurumlarından atanan akademik personel) varlığıdır. Bolonya sürecini daha fazla güçlendirmek amacıyla, yükseköğretim kurumlarının ilgili makamlar nezdinde akreditasyonu daha güçlü şekilde teşvik edilmelidir. Gençlik alanında, Türkiye 2022'yi Gençlik Katılımı Yılı ilan etmiştir. Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından sağlanan gençlik hizmetleri yaygınlaşmıştır. Türkiye, 2022 Avrupa Gençlik Yılı'na katılım sağlamaktadır. Türk gençlik kuruluşları, her ikisi de Avrupa'daki uluslararası gençlik değişim faaliyetleri için temel finansman kaynağı olmaya devam eden Erasmus+ programına ve Avrupa Dayanışma Programına çok yüksek düzeyde ilgi göstermeye devam etmiştir. Ancak Türkiye'nin bir gençlik stratejisi bulunmamaktadır ve Türkiye, Avrupa Gençlik Stratejisi doğrultusunda sivil katılıma ve gençlerin güçlendirilmesine öncelik vermemektedir.

2023 Türkiye Raporu

Raporda "4.Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği" başlığının altında yer alan "Fasıl 26: Eğitim ve Kültür" kısmında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Türkiye'deki 208 yükseköğretim kurumu arasında kalite açısından kayda değer farklılıklar devam etmekle birlikte, Türkiye, Bolonya sürecini uygulama bakımından ileri bir aşamadadır. Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvencesi Tescil Kuruluşu (EQAR), Mart 2023'te, Avrupa

Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergelerine (ESG) uygunluk temelinde, Yükseköğretim Kalite Kurulunun (YÖKAK) tescilini onaylamıştır. Türkiye ayrıca, eğitim alanında Avrupa işbirliğini teşvik eden ve gençleri yeşil ve dijital dönüşümlere hazırlayan 7 Avrupa Eğitim Alanı (AEA) çalışma grubuna aktif olarak katılım sağlamaktadır. Eğitim, öğretim ve gençlik konusunda, Türkiye AB programlarına katılmaya devam etmektedir. Erasmus+ Avrupa Dayanışma Programına ilişkin olarak, sözleşmeye bağlanan proje sayısı 2021'de 918'den, 2022'de 1.075'e çıkmıştır ve toplam bütçe 225 milyon avro olmuştur. İki program kapsamında bir hareketlilik faaliyeti (Türkiye'den ve Türkiye'ye) gerçekleştiren katılımcı sayısı 239.000'i aşmaktadır. Avrupa Dayanışma Programı'na ilişkin olarak, 5 milyon avronun üzerinde bir toplam bütçeyle, hibe sağlanan başvuru sayısı 2021 ve 2022'de 184 olarak sabit kalmıştır. Gençlik konusunda, Türkiye'nin hâlâ bir ulusal gençlik stratejisi ve resmî olarak tanınan bir ulusal gençlik konseyi bulunmamaktadır. Türkiye'nin 81 ilinde 2021'de 388 olan gençlik merkezi sayısı 451'e (Haziran 2023) yükselmiştir. Yabancı öğrenciler de dâhil olmak üzere 850.000'i aşkın yükseköğretim öğrencisi Türkiye genelindeki 800 öğrenci yurdunda barınmaktadır. Yurt dışında eğitim gören öğrenciler de dâhil olmak üzere 1,5 milyon yükseköğretim öğrencisi öğrenim kredisi veya devlet bursu almaktadır.

2024 Türkiye Raporu

Raporda “4.Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği” başlığının altında yer alan “Fasıl 26: Eğitim ve Kültür” kısmında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Yükseköğretime kaydolma oranları da %44,66'dan %46,02'ye yükselmiştir. Türkiye, yükseköğretim alanında, Avrupa Yükseköğretim Alanı'na üyedir. Türkiye’deki 208 yükseköğretim kurumu arasında kalite açısından kayda değer farklılıklar devam etmekle birlikte, Türkiye, Bolonya sürecini uygulama bakımından ileri bir aşamada olmayı sürdürmektedir. Akademik özgürlüklerin ihlali ve üniversiteler üzerindeki aşırı devlet kontrolü ciddi bir endişe kaynağı olmaya devam etmektedir. Türkiye, Erasmus+ programına tam katılım sağlamaktadır. Programa gösterilen ilgi yüksek olmaya devam etmektedir: 2023’te, Türk kuruluşları, toplam 129,49 milyon avro tutarında hibe için 2.894 Erasmus+ (ve ayrıca Avrupa Dayanışma Programı) projesine başvuru sahibi veya ortak olarak katılmıştır. Türkiye, 2021-2025 Avrupa Eğitim Alanı çalışma gruplarına katılım sağlamaya devam etmektedir. Beş Türk üniversitesi, Avrupa Üniversiteleri İttifakları'nın ortağıdır. Gençlik politikası alanında, Türkiye'nin hâlâ bir ulusal gençlik stratejisi bulunmamaktadır. 2019'da Avrupa Gençlik Forumu tarafından gözlemci üye statüsü verilen bağımsız bir ulusal gençlik konseyi bulunmaktadır ancak bu konsey, Hükûmet tarafından tanınmamaktadır.

2025 Türkiye Raporu

Raporda “4.Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği” başlığının altında yer alan “Fasıl 26: Eğitim ve Kültür” kısmında aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

Yükseköğretim alanında Türkiye, Bologna sürecinin uygulanmasında ileri bir aşamadadır, ancak 208 yükseköğretim kurumu arasında ciddi kalite farkları sürmektedir. 2024 Bologna Süreci Uygulama Raporu’na göre Türkiye, özellikle derece yapıları açısından, bazı programların Bologna modeline uymaması nedeniyle, temel taahhütlerin tam olarak uygulanması konusunda daha fazla ilerleme kaydetmelidir. Türkiye Yükseköğretim Kalite Kurulu, Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Birliği (ENQA) yönetim kurulu üyesi olup, ENQA üyeliğinin ve Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvencesi Sicili (EQAR) kaydının yenilenmesini beklemektedir. Türkiye’den beş üniversite Avrupa Üniversiteleri ittifaklarında yer almaktadır. “Scholar at Risk” (Tehlikedeki Akademisyen) raporuna göre (Ekim 2024), Türkiye akademik özgürlüklere saygı bakımından dünya genelinde son %10’luk dilimde yer almaktadır. Temmuz 2025’te kabul edilen bir yasa, kamu ve vakıf üniversitelerinin rektörlerini atama yetkisinin yalnızca cumhurbaşkanına ait olduğunu yeniden teyit

etmiştir. Bu durum, üniversite özerkliği açısından endişelere yol açmaktadır. İlişkili ülke olarak Türkiye'nin Erasmus+ programına ilgisi artmaya devam etmektedir. 2024'te Türk kuruluşları 2.675 Erasmus+ projesine katılmıştır. Türkiye, 2021–2025 Avrupa Eğitim Alanı çalışma gruplarının tümünde yer almaktadır. Gençlik politikası alanında, gençlik hizmetleri çeşitlenmektedir. Devlet tarafından işletilen gençlik merkezleri, ofisleri ve hareketlilik kamplarının sayısı artmıştır. Türkiye, 2011 tarihli ulusal gençlik politikası belgesini güncelleme sürecindedir. Gençlerin demokratik katılım mekanizmaları ise hâlâ sınırlıdır. Avrupa Gençlik Forumu'nda yer alan, hak temelli güçlü bir gençlik ağı olan Go-For hâlen hükümet tarafından tanınmamaktadır. Buna paralel olarak, Gençlik ve Spor Bakanlığı bir Ulusal Gençlik Konseyi kurulması yönünde hazırlık çalışmaları başlatmıştır. 2025 baharında gerçekleşen protestolarda genç öğrencilerin haksız, aşırı ve uzun süreli tutuklulukları, Türkiye'de gençlerin siyasi katılım fırsatlarına ilişkin endişeleri artırmıştır. Avrupa Dayanışma Programı kapsamında onaylanan projelerin bütçesi 5,6 milyon avroya ulaşmış, ancak proje sayısı 2024'te biraz azalmıştır.

Yukarıda raporlarda Türkiye'deki Yükseköğretime ilişkin yer alan ifadeler aşağıdaki başlıklar altında değerlendiriliştir.

Üniversite Sayısı ve Öğrenci Kayıt Oranları

1998 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda, 72 üniversitede toplam 1,3 milyon öğrencinin yükseköğrenim gördüğü belirtilmiştir.

2009 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda, yükseköğretim alanında 23 yeni üniversitenin kurulduğu ve eğitim faaliyetlerinin sürdürüldüğü belirtilmiştir.

2010 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda, yükseköğretim alanında 2009 ve 2010 yıllarında 7 yeni devlet üniversitesi ile 1 yeni özel üniversitenin kurulmasıyla Türkiye'deki toplam üniversite sayısının 154'e ulaştığı belirtilmiştir. 30-34 yaş aralığında yükseköğretimi başarıyla tamamlayanların oranının 2009 yılında %14,7'ye yükseldiği ifade edilmiştir.

2011 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda, yükseköğrenim alanında, 8 özel üniversitenin açılmasıyla Türkiye'deki toplam üniversite sayısının artmaya devam ettiği ve 162'ye ulaştığı belirtilmiştir.

2012 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda, yükseköğretim alanında 2012 yılında 6 üniversitenin kurulmasıyla Türkiye'deki üniversitelerin toplam sayısının 168'e ulaştığı belirtilmiştir.

2013 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda, Türkiye'deki üniversite sayısının 170'e; 2014'te 176'ya; 2015'te 186'ya; 2019'da 206'ya; 2020'de ise 209'a; ulaştığı belirtilmiş, ancak üniversiteler arasında nitelik açısından önemli farklılıkların sürdüğü ifade edilmiştir.

2021 ve 2022 yılı AB Türkiye İlerleme Raporlarında, Türkiye'deki 207 yükseköğretim kurumu arasında kalite açısından farklılıkların devam ettiği belirtilmiştir.

2023 ve 2024 ve 2025 yılı AB Türkiye İlerleme Raporlarında, Türkiye'deki 208 yükseköğretim kurumu arasında kalite açısından kayda değer farklılıkların devam ettiği belirtilmiştir. Ayrıca 2024 yılında yükseköğretime kayıt oranı %46,02'ye ulaştığı kaydedilmiştir.

Bologna Süreci ve Uyum Adımları

2005 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda Yükseköğretim alanında, Bologna sürecinin Türkiye'de uygulanmasında kayda değer ilerlemelerin sağlandığı ifade edilmiştir.

2006 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda Avrupa Kredi Transfer Sisteminin Haziran'da Türkiye'de zorunlu olması ile birlikte yüksek eğitimdeki Bologna sürecinin uygulaması yönündeki gelişmenin devam ettiği belirtilmiştir.

2008 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda Türkiye'nin, yükseköğrenimde Bologna Süreci reformlarının uygulanması konusunda ileri bir aşamada olduğunu ifade etmiştir.

2009 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda Bologna sürecinin uygulanması açısından Türkiye'nin kadrosu ve fiziksel imkânları açısından çeşitli ihtiyaçlarının ileri aşamada olduğu belirtilmiştir. Ancak, geçmiş öğrenimlerin tanınması konusunda ulusal veya kurumsal düzeyde/program düzeyinde bir usul bulunmadığı ifade edilmiştir.

2010 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda Türkiye'nin, Bologna süreci tavsiyelerini uygulama bakımından ileri bir aşamada olduğu, ancak önünde birtakım güçlükler bulunduğu belirtilmiştir. Bunların yeterliliklerin tanınması, kalite garantisi ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesine (AYÇ) dayanan ulusal bir yeterlilikler çerçevesinin kurulması olduğu ifade edilmiştir.

2011 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda Türkiye'nin, Bologna süreci tavsiyelerini uygulama bakımından ileri aşamada olduğu ifade edilmiştir. AB çerçevesiyle bağlantılı öğrenme çıktılarına dayanan kapsamlı bir ulusal yeterlilikler çerçevesinin geliştirilmesine devam edildiği belirtilmiştir. Yeterliliklerin tanınmasını ve hareketliliği kolaylaştıracak, bağımsız ve tam olarak işler durumda olan, Avrupa standartları ve kılavuzlarıyla uyumlu bir Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Ajansının kurulması gerektiği belirtilmiştir.

2012 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda Türkiye'nin Bologna süreci tavsiyelerini uygulama bakımından ileri bir aşamada olduğu belirtilmiştir.

2013 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda, Türkiye'nin Bologna süreci tavsiyelerini uygulama bakımından ileri bir aşamada olduğu, ancak Türkiye'deki 170 üniversite arasında nitelik açısından önemli farklılıkların sürdüğü belirtilmiştir.

2014 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda, Türkiye'nin bazı üniversitelerde Bologna süreci tavsiyelerini uygulama bakımından ileri bir aşamada bulunduğu, ancak Türkiye'deki 176 üniversite arasında nitelik açısından önemli farklılıkların sürdüğü belirtilmiştir.

2015 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda, Türkiye'nin Bologna sürecini uygulama bakımından ileri bir aşamada olduğu, ancak Türkiye'deki 186 yükseköğretim kurumu arasında nitelik açısından farklılıklar sürdüğü belirtilmiştir.

2016 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda, Türkiye'deki yükseköğretim kurumları arasında kalite açısından farklılıkların devam ettiği, Türkiye'nin Bologna sürecini uygulama bakımından ileri bir aşamada bulunduğu belirtilmiştir.

2018 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda, Türkiye'nin Bologna sürecinin hayata geçirilmesine ilişkin taahhüdü uygulamada devam ettirilemediği ifade edilmiştir.

2019 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda, Türkiye'deki 206 üniversite arasında kalite açısından farklılıkların devam ettiği, Türkiye'nin Bologna sürecini uygulama bakımından ileri bir aşamada olduğu belirtilmiştir.

2020 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda, ülkedeki 209 üniversite arasında kalite açısından farklılıkların devam ettiği, Türkiye'nin Bologna sürecini uygulama bakımından ileri bir aşamada bulunduğu belirtilmiştir.

2021 ve 2022 yılı AB Türkiye İlerleme Raporlarında, Türkiye'deki 207 yükseköğretim kurumu arasında kalite açısından farklılıkların devam ettiği, Türkiye'nin Bologna sürecini uygulama bakımından ileri bir aşamada olduğu ifade edilmiştir.

2023 ve 2024 yılı AB Türkiye İlerleme Raporlarında, Türkiye'deki 208 yükseköğretim kurumu arasında kalite açısından kayda değer farklılıkların devam ettiği, Türkiye'nin Bologna sürecini uygulama bakımından ileri bir aşamada bulunduğu belirtilmiştir.

2025 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda, Yükseköğretim alanında Türkiye'nin Bologna sürecinin uygulanmasında ileri bir aşamada bulunduğu, ancak 208 yükseköğretim kurumu arasında ciddi kalite farklarının sürdüğü belirtilmiştir. 2024 Bologna Süreci Uygulama Raporuna göre Türkiye'nin özellikle derece yapıları açısından, bazı programların Bologna modeline uymaması nedeniyle temel taahhütlerin tam olarak uygulanması konusunda daha fazla ilerleme kaydetmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Akademik Özgürlük ve Siyasi Etkiler

2003 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda, Yüksek Öğretim Kanununa dayalı Türk eğitim ve üniversite sisteminin oldukça merkeziyetçi bir yapıya sahip olduğu müşahade edildiği belirtilmiştir. Yükseköğretim kanununda yer alan temel ilkeler ile eğitim programları arasındaki uyumun denetiminden sorumlu olan ve rektörler ve fakülteler üzerinde geniş disiplin yetkileri kullanan güçlü bir Yükseköğretim Kurumunun (YÖK) varlığı nedeniyle yükseköğretim sisteminde akademik, idari ve mali özerklik eksikliğinin bulunduğu ifade edilmiştir. TBMM'nin her yıl Yükseköğretim Kurumu bütçesini kabul ettiği, ancak söz konusu Kurumun harcamalarını denetleyemediği belirtilmiştir. Milli Eğitim Bakanının TBMM'de yükseköğretim sistemini temsil ettiği ve YÖK toplantılarına başkanlık edebildiği, fakat oy hakkının bulunmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca ne YÖK kararlarının ne de üniversite kararlarının Bakanlık onayına tâbi olmadığı belirtilmiştir. Milli Güvenlik Kurulunun da Yükseköğretim Kurulunda temsil edildiği kaydedilmiştir. Tüm bu yapısal unsurların, üniversitelerin istihdam piyasasına daha fazla yönelmelerini engellediği ifade edilmiştir.

2004 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda, yükseköğretim alanında Yükseköğretim Kurulunun, Yükseköğretim Kanunundaki temel ilkeler ile eğitim programlarının uyumunun denetiminden sorumlu olduğu ve rektörler ile fakülteler üzerinde geniş disiplin yetkilerine sahip olduğu belirtilmiştir. İleri derecede merkezi olan bu yapının, üniversitelerin yeterli ölçüde akademik, idari ve mali özerkliğe sahip olmalarını ve iş piyasalarına dönük bir yapı geliştirmelerini engellediği ifade edilmiştir.

2016 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda, başta yükseköğretim olmak üzere eğitimin, siyasi etkiye maruz kalma bakımından yüksek riskli bir sektör olmaya devam ettiği belirtilmiştir.

2018 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda, OHAL kapsamında alınan tedbirleri müteakip, 8.800 yükseköğretim personelinin yanı sıra 33.600'den fazla devlet okulu ve 22.400'ü aşkın özel okul öğretmeni ve yöneticisinin ihraç edildiği belirtilmiştir. Binlerce kurum (özel okullar, üniversiteler, dernekler, öğrenci yurtları vb.) kapatıldığı ifade edilmiştir. Başta yükseköğretim olmak üzere eğitimin, uygun olmayan siyasi etkiler nedeniyle hâlâ yüksek risk altında bulunduğu belirtilmiştir.

2024 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda, akademik özgürlüklerin ihlali ve üniversiteler üzerindeki aşırı devlet kontrolünün ciddi bir endişe kaynağı olmaya devam ettiği belirtilmiştir.

2025 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda, "Scholar at Risk" (Tehlikedeki Akademisyen) raporuna göre (Ekim 2024) Türkiye'nin akademik özgürlüklere saygı bakımından dünya genelinde son %10'luk dilimde yer aldığı belirtilmiştir. Temmuz 2025'te kabul edilen bir yasa ile kamu ve vakıf

üniversitelerinin rektörlerini atama yetkisinin yalnızca cumhurbaşkanına ait olduğunun yeniden teyit edildiği, bu durumun üniversite özerkliği açısından endişelere yol açtığı ifade edilmiştir.

Hayat Boyu Öğrenme, Gençlik ve Erasmus Programları

1998 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda Türkiye'nin 2000-2004 yıllarında Sokrates, Leonardo ve Avrupa İçin Gençlik Programlarına katılma imkanını öngörülmüş, bu katılımın, kültürlerin ve zihniyetlerin birbirine yaklaşmasına hizmet ettiği; bu amaçla, uygun finansmana ek olarak, Türkiye'nin programlara katılan kişilerin serbest dolaşımını sağlaması gerekli olduğu belirtilmiştir.

1999 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda komisyon ve Türk makamlarının, halen, Leonardo da Vinci II, Socrates II ve Avrupa İçin Gençlik başlıklı Topluluk programlarına Türkiye'nin katılmasına imkân vermek üzere Türkiye'de uygulamaya konulacak hazırlayıcı düzenlemeleri görüşüldüğü, bu düzenlemeler için AB finansmanı öngörüldüğü ifade edilmiştir.

2000 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda Türkiye'nin öğretim, eğitim ve gençlik sahalarındaki Topluluk programlarına katılımı için hazırlıklar yapıldığı ifade edildi.

2001 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda Türkiye'nin bu alanlardaki Topluluk programlarına (Sokrates, Leonardo Da Vinci ve Gençlik) katılımına ilişkin hazırlıklara yeni bir ivme kazandırıldığı belirtilmiştir. Aynı rapor Türkiye'nin programlara 2003 yılından itibaren tam olarak katılımı amacıyla, Millî Eğitim Bakanlığının yönetiminde bir hazırlığın 2001 yılı içinde başlayacağı, bu aşamada, Ulusal Ajansın kurulmasına ilişkin açık bir öneriye ihtiyaç olduğu öngörülmüştür.

2002 yılı AB Türkiye İlerleme Raporuna göre Ocak 2002'de çıkarılan bir Bakanlar Kurulu Kararıyla, Devlet Planlama Teşkilatı bünyesinde AB Eğitim ve Gençlik Programları Daire Başkanlığı kurulmuştur. Söz konusu Daire Başkanlığına, çeşitli Bakanlıklardan destek alınarak, yedi personel atanmıştır. Bu Daire Başkanlığının, üç Topluluk programından (Sokrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik) sorumlu Ulusal Ajans olarak Faaliyet gösterecek bir Merkez haline gelmesi planlandığı belirtilmiştir. Bu Başkanlığa, yasal stat¸ kazandırılması ve başkanlığın işlevsel hale getirilmesi amacıyla, Devlet Planlama Teşkilatının Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede değişiklik yapılması yöndeki çalışmalar sürdürüldüğü ifade edilmiştir.

2003 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda Türkiye'nin ilgili Topluluk programlarına katılımından sorumlu birimin Ocak 2002'de Devlet Planlama Teşkilatı bünyesinde kurulmasını takiben, 32 yeni personel atanma ve farklı bakanlıklardan görevlendirme suretiyle istihdam edildiği bildirilmiştir. Söz konusu birimin, Sokrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik Programlarından sorumlu olacak olan Ulusal Ajans olarak faaliyet gösterdiği ifade edilmiştir. Aynı rapora göre bu birimin, Komisyon ile iş birliği halinde çalışma planları oluşturmuş ve hazırlık tedbirlerinin tümünü uygulamaya koyduğu belirtilmiştir. Söz konusu birimin Türk Ulusal Ajansı olarak faaliyet göstermesini teminen hukuki statüsünü ve idari ve mali özerkliğini düzenlemek amacıyla, Temmuz 2003'de Devlet Planlama Teşkilatı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede değişiklik yapıldığı ifade edilmiştir. Personel istihdamındaki ve yakın gelecekte kurulacak olan Ulusal Ajansın hukuki statüsünü belirleyen kanunun kabulündeki önemli gecikmelere rağmen, Topluluk programlarına katılım hususunda iyi gelişmeler olduğu ifade edilmiştir. Kanunun çıkarıldığı, ancak uygulama yönetmeliklerinin henüz kabul edilmediği belirtilmiştir. İstihdam edilen personel sayısının makul bir düzeye erişmiş olmakla birlikte halen yetersiz olduğuna yer verilmiştir. Türkiye'nin 2004 yılındaki programlara tam katılımı için üç programın her birine yönelik hazırlıkların sürdürüldüğü, ancak Yüksek Öğretim Kanununa dayalı Türk eğitim ve üniversite sisteminin oldukça merkeziyetçi bir yapıya sahip olduğunun öngörüldüğü ifade edilmiştir.

2004 yılı AB Türkiye İlerleme Raporuna göre AT Antlaşması, topluluğun, eğitimin kalitesinin artırılmasına ve Üye Devletlerin faaliyetlerini destekleyen ve tamamlayıcı bir mesleki eğitim politikasının uygulanmasına katkı sağlamasını hüküm altına aldığı ifade edilmiştir. Topluluk mevzuatının, göçmen işçi çocuklarının eğitimine ilişkin bir direktiften ve eylem programları ile tavsiyelerden oluştuğu belirtilmiştir. Aynı raporda üye devletlerin topluluk programlarına (Leonardo Da Vinci, Socrates ve Gençlik) etkili biçimde katılıma ilişkin gerekli uygulama kapasitesine sahip olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Leonardo Da Vinci, Socrates ve Gençlik isimli Topluluk Programlarına katılımla ilgili olarak Türkiye'deki ulusal kurumlar ve Türk Ulusal Ajansı dikkate değer ilerleme sağladığı belirtilmiştir. Türkiye'nin gerekli hazırlık önlemlerini tamamladığı ve Nisan 2004'ten itibaren programlara tümüyle katılım sağladığı belirtilmiştir. Türk Ulusal Ajansının personel ve alt yapıya ilişkin uygulama kapasitesini geliştirdiği ve programların uygulanmasına yönelik ilk deneyimlerin oldukça tatmin edici olduğu belirtilmiştir. Yüksek Öğretim Kurulunun yapısı hakkında Mayıs 2004'te bir Anayasa değişikliği yapıldığı, bunun sonucunda, Genel Kurmay Başkanlığı Kurula temsilci atamaya yetkisinin ortadan kalktığı ifade edilmiştir. Türkiye'nin topluluk programlarına katılmaya başlamasının ve Türk Ulusal Ajansının performansı tümüyle başarılı olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, ilk dönemde kaydedilen başarının pekiştirilmesi ve topluluk programlarının koordinasyonu ile yönetiminin en yüksek standartlara çıkarılmasına yönelik çabaların sürdürülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Türkiye'nin üç topluluk programına katılmaya devam etmesi gerektiği belirtilmiştir. Programlardan tümüyle yararlanıbilmesine imkân tanımak için daha fazla çaba gösterilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

2005 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda Eğitim, öğretim ve gençlik alanlarındaki topluluk programlarının (Leonardo da Vinci, Socrates, Youth) mali yönetiminin sağlıklı bir şekilde sağlanması için üye ülkelerin hukuki, idari, mali çerçevelere ve gerekli uygulama kapasitesine sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir. Eğitim ve öğretim alanında Türkiye'nin, Nisan 2004'ten bu yana topluluğun *Leonardo da Vinci, Socrates* ve *Youth* programlarına son derece başarılı bir şekilde katıldığı ifade edilmiştir. Türk Ulusal Ajansı tarafından yürütülen bilgilendirme kampanyalarının da desteğiyle, bu programların öğrenciler ve genç profesyoneller arasında büyük ilgi gördüğü, 2004 yılında zaten önemli bir şekilde artış kaydeden başvuru sayısı 2005 yılında daha da yükseldiği bildirilmiştir. Türk Ulusal Ajansının, projelere ilişkin seçim, sözleşme, menfaat sahiplerine ödeme, proje denetleme ve komisyona bilgi verme dâhil programların dağıtılmış faaliyetlerin yönetimine ilişkin görevlerini tatmin edici bir şekilde yerine getirdiği belirtilmiştir. Türk Ulusal Ajansının, AB ortaklarıyla birlikte 9000'den fazla Türk katılımcının dâhil olduğu projeler için bu faaliyetlere tahsis edilen fonların %90'ının ihalesini gerçekleştirebildiği ifade edilmiştir. Türk Ulusal Ajansının, başvuru sayılarındaki önemli artışla baş edebilmek için yönetim kapasitesini güçlendirmeye yönelik çabalarını sürdürmesi gerektiği belirtilmiştir. Devlet Planlama Teşkilatı, Millî Eğitim Bakanlığı, AB İşleri Genel Sekreterliği, Yüksek Öğretim Kurulu, Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü ve Türk İş Kurumu temsilcilerinden oluşan bir Yönetim ve İzleme Komitesinin, Birlik Programlarının uygulanmasına yönelik genel politikaları belirlemek ve Ulusal Ajansın çalışmalarını izlemek ve değerlendirmek amacıyla düzenli toplantılar yaptığı ifade edilmiştir. Programların ulusal politikalara katkı sağlamasını güvence altına almak için ilgili tüm bakanlıkların Yönetim ve İzleme Komitesine etkin katılımlarının gerekli olduğu belirtilmiştir.

2006 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda Türkiye Topluluğun Leonarda da Vinci, Socrates ve Youth programlarına başarılı biçimde katıldığı ve programların ülke çapında duyurulmasına yönelik önlemler alındığı belirtilmiştir. Aynı raporda başvurulardaki kayda değer artış ve Türkiye'nin gelecekteki Lifelong Learning ve Youth in Action programlarına katılımını önemli ölçüde artırma niyeti dikkate alındığında, bu konulardan sorumlu olan Ulusal Ajansın daha fazla güçlendirilmesinden ve prosedürel gerekliliklerin azaltılmasından fayda sağlayacağı öngörülmüştür.

Türkiye'nin Avrupa Nitelikler Çerçevesi'nin gelişmesine katkıda bulunduğu, ancak ulusal nitelikler sisteminin henüz tesis edilmediği belirtilmiştir. Yaşam boyu eğitime katılım oranlarının çok düşük olduğu, ancak 2000 yılındaki %1,1 oranına kıyasla 2005 yılında %2'ye yükseldiği kaydedilmiştir. Avrupa Kredi Transfer Sisteminin haziran ayında Türkiye'de zorunlu hale gelmesiyle birlikte yüksek eğitimdeki Bologna sürecinin uygulaması yönündeki gelişmelerin devam ettiği ifade edilmiştir.

2007 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda Türkiye topluluğun Leonardo da Vinci, Sokrates ve Gençlik Programlarına başarılı katılımını sürdürdüğü ve Mutabakat Zabıtları imzalanan takip eden programlar olan Hayat Boyu Öğrenim ve Gençlik'e sorunsuz geçiş yaptığı belirtilmiştir. 2006 yılında, Ulusal Ajansın üç Topluluk Programı altındaki projelere tahsis edilen kaynakların %98'ini 18.000'den fazla Türk katılımcıyı içeren sözleşmelere dönüştürdüğü kaydedilmiştir. Potansiyel yararlanıcıların sayısını arttırmak amacıyla Türkiye'nin Erasmus öğrencilerine ek kaynak sağladığı ve Hayat Boyu Öğrenim ile Gençlik Programlarına mali katkısını artırdığı ifade edilmiştir. Programların uygulanmasını ve usule ilişkin şartları kolaylaştırmak üzere bir yönetmelik kabul edildiği belirtilmiştir. Bununla birlikte Ulusal Ajansın idari kapasitesinin, artan iş yüküyle başa çıkabilmek amacıyla geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

2008 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda, Hayat Boyu Öğrenim ve Gençlik Programlarına artan oranda başvuru yapıldığı ve anılan programlardan sorumlu Ulusal Ajansın güçlü ve etkin bir yönetim sergilediği belirtilmiştir. Türk makamlarının ve Ulusal Ajansın Hayat Boyu Öğrenim Programına ülke çapında katılımı teşvik etmek için aldıkları tedbirler sonucunda, 2007 yılında 81 ilin 80'inin anılan program kapsamında yer aldığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte, Türkiye'nin toplam katkı payını zamanında ödememesi nedeniyle söz konusu programların 2008 yılındaki uygulanmasının finansman eksikliği yüzünden sekteye uğradığı belirtilmiştir. Türkiye'nin yükseköğrenimde Bologna Süreci reformlarının uygulanması konusunda ileri bir aşamada bulunduğu ifade edilmiştir. Eğitim, öğretim, gençlik ve kültür alanlarında kayda değer ilerleme sağlandığı kaydedilmiştir. Ancak, topluluk programlarının sorunsuz şekilde uygulanabilmesi için Türkiye'nin toplam mali katkısını zamanında yapması gerektiği belirtilmiştir.

2009 yılı AB Türkiye İlerleme Raporuna göre Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Programlarına, mevcut bütçeyi büyük ölçüde aşacak şekilde hibe başvurusu yapılmaya devam edildiği belirtilmiştir. Sadece merkezi olmayan eylemler için son bütçe döneminde proje ve bireysel hareketlilik kapsamında Türk Ulusal Ajansına 7.000'den fazla başvuru yapılmış ve yararlanıcılarla 2.000'den fazla hibe anlaşması imzalandığı ifade edilmiştir. Geniş bir coğrafi alanın kapsanmasının bir kez daha sağlandığı kaydedilmiştir. Türkiye'nin katkı payını zamanında ödemesinin programların sorunsuz başlamasını sağladığı belirtilmiştir. Ulusal Ajansın idari kapasitesini güçlendirmeyi amaçlayan kanunun TBMM'de kabul edildiği ifade edilmiştir.

2010 yılı AB Türkiye İlerleme Raporuna göre Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Eylem programları mevcut bütçeyi oldukça aşan hibe başvuruları almaya devam ettiği belirtilmiştir. 2009 yılında 1200'den fazla proje başvurusu yapıldığı ve 10.000'den fazla bireysel hareketliliğin finanse edildiği ifade edilmiştir. 2010 yılında Türkiye'nin programlara mali katkısının yaklaşık 80 milyon avroya ulaştığı ve bu katkının zamanında ödendiği belirtilmiştir.

2011 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda Türkiye'nin eğitim, mesleki eğitim ve gençlik konularında AB müktesebatı ve standartları ile uyum sağlamaya devam ettiği belirtilmiştir. Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Eylem programlarına duyulan ilgi ve katılımın büyük oranda artmaya devam ettiği kaydedilmiştir. 2010 yılında bireysel program yararlanıcılarının toplam sayısı 37.000'den fazla olmuş ve yararlanıcılarla 63,4 milyon avro tutarında 1428 hibe anlaşması imzalandığı belirtilmiştir. Bütçelendirilmiş mali katkının yanı sıra daha fazla başvuruyu desteklemek

amacıyla Türkiye'nin AB tarafından sağlanan tahsisata kendi bütçesinden 9,3 milyon avro ilave ettiği ifade edilmiştir. TBMM'nin, bu fonların yönetiminden sorumlu olan Türk Ulusal Ajansının idari kapasitesini güçlendiren bir kanunu kabul ettiği belirtilmiştir.

2012 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda, kamuoyunun Hayat boyu Öğrenme ve Gençlik Programlarına ilgisinin büyük oranda artmaya devam ettiği ve her iki programın tüm alt eylemlerine yapılan hibe başvurularının sayısında önemli bir artış olduğu belirtilmiştir. Türk Ulusal Ajansının, yararlanıcı kuruluşlar ve kişilerle toplamda 3.000'in üzerinde hibe sözleşmesi imzaladığı ifade edilmiştir. Nihai yararlanıcı sayısının 55.000'e ulaştığı kaydedilmiştir. Daha fazla projenin desteklenmesini sağlamak amacıyla, Mutabakat Zaptında değişiklik yapıldığı ve Türkiye'nin programlara yaptığı mali katkının 2012 ve 2013 yılları için sırasıyla % 40 ve % 60 oranında artırılmasının kararlaştırıldığı belirtilmiştir.

2013 yılı AB Türkiye İlerleme Raporuna göre eğitim, öğretim ve gençlik alanında, Hayat boyu Öğrenme ve Gençlik Programlarına yapılan başvurular büyük oranda artışının devam ettiği belirtilmiştir. Rapor Türkiye'nin Hayat boyu Öğrenme ve Gençlik programlarına çok başarılı bir şekilde katılmaya devam ettiğini belirtmiştir. Programlardan yararlananların sayısının 2012 yılında 60.000'i aştığı kaydedilmiştir. Sağlanan desteğin sayısının 4 katından fazla başvuru yapıldığı belirtilmiştir. Türkiye'nin programlara yaptığı mali katkının payı (AB desteği dâhil), AB'nin iki program için toplam bütçesinin %10'unu aştığı belirtilmiştir.

2014 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda eğitim, öğretim ve gençlik alanında, %55'i AB tarafından finanse edilen Hayat boyu Öğrenme ve Gençlik Programlarına yapılan başvuruların büyük oranda artmaya devam ettiği ifade edilmiştir. Kurumlarla ve kişilerle 3.600'den fazla hibe anlaşmasının imzalandığı belirtilirken, nihai yararlanıcıların toplam sayısının 70.000'e ulaştığı ifade edilmiştir. Gençlik Programlarına katılımın artmaya devam ettiği belirtilmiştir Türkiye'nin, Mayıs 2014'te "Erasmus+" programına tam katılım için anlaşma imzaladığı belirtilmiştir.

2015 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda AB'nin, eğitim ve kültür alanında iş birliğini finansman sağlanan programlar ve açık koordinasyon yöntemi ile desteklediği ifade edilmiştir. Eğitim, öğretim ve gençlik alanında Türkiye'nin, Erasmus+ programına tam katılım sağladığı belirtilmiştir. Erasmus+ programına yönelik projelere yapılan başvuruların arttığı, Türkiye'nin, katkı payını 2015'te 135 milyon avroya çıkardığı ifade edilmiştir. Türkiye'nin, yeni "AB Gençlik Raporu"na katkıda bulunduğu ifade edilirken Erasmus+ Gençlik Bileşenine oldukça aktif şekilde katılım sağladığı belirtilmiştir. Yüksek genç işsizlik oranı karşısında, Türkiye'nin gençlerin yetkinliğini, becerilerini ve istihdam edilebilirliğini artırmak için uluslararası düzeyde yaygın öğrenimi desteklemek amacıyla Erasmus+ gençlik bileşenini kullanmasının çok daha önemli olduğu vurgulanmıştır.

2016 ve 2018 yılları AB Türkiye İlerleme Raporlarında Türkiye Erasmus+ programına başarılı bir biçimde katılım sağlamaya devam ettiği ifade edilmiştir.

2019 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda Türkiye'nin 2004'ten bu yana aday ülke olarak AB programlarına katılım sağladığı, Erasmus+ programının hareketlilik eylemleri için başvuruların, yaklaşık 110 milyon avroluk bir bütçeyle 2017'de 9.391 iken, 2018'de 10.578'e yükseldiği belirtilmiştir.

2020 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda Türkiye'nin 2004'ten bu yana AB eğitim programlarına katılım sağladığı, 2014-2020 mali döneminde, Türkiye'den yaklaşık 280.000 katılımcının Erasmus+ programında yer aldığı ifade edilmiştir. Söz konusu yıllarda, bütün katılımcı ülkeler arasında Türkiye'nin en fazla Erasmus+ başvurusu alan ülke olduğu vurgulanmıştır. Bireysel hareketlilik bakımından Türkiye'nin 6. gönderen ülke ve 15. alan ülke olduğu ifade edilmiştir.

2014'ten bu yana, Türk Ulusal Ajansının toplam 617 milyon avroluk yaklaşık 8.000 Erasmus+ projesinin imzalandığı belirtilmiştir. Haziran 2020 itibarıyla, yaklaşık 123 milyon avroluk bir bütçeye sahip Erasmus+ programının hareketlilik eylemleri için başvuru sayısının, 2018'de 10.584 iken, 2019'de 12.816'e yükseldiği belirtilmiştir. Aynı raporda gençlik ve spor alanında, Türkiye'nin Erasmus+ programının gençlik faaliyetlerine aktif bir şekilde katıldığı ifade edilmiştir. Türkiye'nin, 2019 yılında 6 milyar avroluk bütçeyle Avrupa Dayanışma Programı'na katıldığı ifade edilirken, Erasmus+ Spor 2019 Hibe Çağrısı kapsamında 10 projede lider ortak haline geldiği belirtilmiştir. Erasmus+ program ülkesi olarak Türkiye'nin, Avrupa Spor Haftası'na da katıldığı ifade edilmiştir.

2021 yılı AB Türkiye İlerleme Raporuna göre Erasmus+ programına yapılan başvuruların 2019'da 12.467 seviyesinden 2020'de 13.079'a çıkması Türk eğitim paydaşlarının programa gösterdikleri kesintisiz ilgiyi yansıtmaktadır. Rapor 2020'de 124 milyon avro tutarında 1.497 yeni proje sözleşmesinin imzalandığını belirtmiştir. Ayrıca, Avrupa Dayanışma Programı programına yapılan başvuruların 2019'da 349'dan 2020'de 896'ya yükseldiği, 2.000'den fazla katılımcının yer aldığı 269 projeye (181 gönüllülük projesi ve 88 dayanışma projesi) 6,12 milyon avro tutarında AB desteği verildiği ifade edilmiştir. Türkiye'nin, Kovid-19 küresel salgınının Erasmus+ Avrupa Dayanışma Programı'nın hem yararlanıcıları hem de potansiyel yararlanıcıları üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak için Avrupa Komisyonu tarafından önerilen tedbirleri uyguladığı belirtilmiştir.

2022 yılı AB Türkiye İlerleme Raporuna göre eğitim, öğretim ve gençlik alanında Türkiye'nin 2004'ten bu yana aday ülke olarak AB programlarına katılım sağladığı belirtilmiştir. 2021'de Türkiye'nin, 2021-2027 döneminde ortak ülke olarak Erasmus+ Avrupa Dayanışma Programlarına resmi olarak yeniden katıldığı belirtilmiştir. 2021 teklif çağrısı kapsamında, merkezi olmayan projeleri yöneten Türk Ulusal Ajansı tarafından 200'ü gençlik alanında olmak üzere 1.100'ün üzerinde projeye hibe sağlandığı ifade edilmiştir. İki programa ilişkin olarak 2021 paketleri kapsamında sağlanan hibe tutarının 103,5 milyon avro olduğu belirtilmiştir. 2021'de hibe sağlanan projelerde, daha az fırsata sahip 3.370'in üzerinde katılımcı da dâhil olmak üzere, 40.000'e yakın katılımcının yer almasının planlandığı ifade edilmiştir. Her iki program için yapılan başvuru ve hibe sağlanan proje sayısında 2020'ye göre belirli bir azalma gözlemlendiği belirtilmiştir. Erasmus+ programı için yapılan başvuruların 2020'de 13.079'dan 2021'de 6.754'e düştüğü; benzer şekilde Avrupa Dayanışma Programına yapılan başvuruların 2020'de 896'dan 2021'de 519'a gerilediği kaydedilmiştir. Başvurulardaki bu azalmanın, her iki programda akreditasyona dayalı yeni başvuru sürecinin bir sonucu olduğu, ayrıca Kovid-19 küresel salgınının devam eden ve planlanan faaliyetleri olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Bu durumun, programın 2014-2027 dönemi bütçe profiliyle de bağlantılı olduğu belirtilmiştir. Gençlik alanında, Türkiye'nin 2022'yi Gençlik Katılımı Yılı ilan ettiği, Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından sağlanan gençlik hizmetlerinin yaygınlaştırıldığı ifade edilmiştir. Türkiye'nin, 2022 Avrupa Gençlik Yılına katılım sağladığı ve Türk gençlik kuruluşlarının Erasmus+ programına ve Avrupa Dayanışma Programına (her ikisi de Avrupa'daki uluslararası gençlik değişim faaliyetleri için temel finansman kaynağı olmaya devam eden) yüksek düzeyde ilgi göstermeyi sürdürdükleri belirtilmiştir. Bununla birlikte Türkiye'nin bir gençlik stratejisinin bulunmadığı ve Avrupa Gençlik Stratejisi doğrultusunda sivil katılıma ve gençlerin güçlendirilmesine öncelik vermediği ifade edilmiştir.

2023 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda eğitim, öğretim ve gençlik konusunda, Türkiye'nin AB programlarına katılmaya devam ettiği ifade edilmiştir. Erasmus+ Avrupa Dayanışma Programına ilişkin olarak, sözleşmeye bağlanan proje sayısının 2021'de 918 iken 2022'de 1.075'e yükseldiği ve toplam bütçenin 225 milyon avroya ulaştığı belirtilmiştir. Her iki program kapsamında, Türkiye'den ve Türkiye'ye yönelik hareketlilik faaliyetlerine katılan toplam katılımcı sayısının 239.000'i aştığı kaydedilmiştir. Avrupa Dayanışma Programına ilişkin olarak, toplam bütçesi 5 milyon avronun

üzerinde olan hibe sağlanan başvuru sayısının 2021 ve 2022 yıllarında184 olarak sabit kaldığı ifade edilmiştir.

2024 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda Türkiye'nin, Erasmus+ programına tam katılım sağladığı ifade edilmektedir. Programa gösterilen ilginin yüksek olmaya devam ettiği belirtilmiştir. 2023'te, Türk kuruluşlarının toplam 129,49 milyon avro tutarında hibe için 2.894 Erasmus+ (ve ayrıca Avrupa Dayanışma Programı) projesine başvuru sahibi veya ortak olarak katıldığı ifade edilmiştir.

2025 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda ilişkili ülke olarak Türkiye'nin Erasmus+ programına ilgisinin artmaya devam ettiği belirtilmiştir. 2024'te Türk kuruluşlarının 2.675 Erasmus+ projesine katıldığı kaydedilmiştir.

İşgücü Piyasası ile Uyum ve Mezun İstihdamı

2003 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda ne YÖK kararlarının ne de üniversite kararlarının Bakanlık onayına tâbi olmadığı belirtilmiştir. Milli Güvenlik Kurulunun da Yükseköğretim Kurulunda temsil edildiği ifade edilmektedir. Bu yapının, üniversitelerin istihdam piyasasına daha fazla yönelmelerini engellediği belirtilmiştir. Üniversite mezunları arasındaki yüksek işsizlik oranının da bu görüşü desteklediği kaydedilmiştir. Üniversiteleri arz yönlü yapıdan çıkararak istihdam piyasasının taleplerine dayalı bir yapıya kavuşturmak amacıyla eğitim sisteminde reform yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

2004 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda, üniversitelerin iş piyasalarına daha fazla yönelmesini sağlamak için Yükseköğretim Kurulunun koordinasyon rolünün yeniden gözden geçirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca Türkiye'nin iş piyasası ile eğitim arasındaki bağları güçlendirmesi gerektiği ifade edilmiştir.

2015 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda, 2014 yılında yükseköğretim mezunu gençlerde işsizlik oranının %19,6 olduğu, bu oranın okulu erken terk eden gençlerin %38,3 olan işsizlik oranının yarısı düzeyinde bulunduğu belirtilmiştir. Türkiye'nin yeni "AB Gençlik Raporu"na katkıda bulunduğu ifade edilmiştir. Yüksek genç işsizlik oranı karşısında, Türkiye'nin gençlerin yetkinliklerini, becerilerini ve istihdam edilebilirliklerini artırmak için uluslararası düzeyde yaygın öğrenimi desteklemek amacıyla Erasmus+ gençlik bileşeninden yararlanmasının büyük önem taşıdığı belirtilmiştir.

Avrupa Eğitim Alanı (AEA) ve Dijital/Yeşil Dönüşüm Bağlantıları

2023 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda, Türkiye'nin ayrıca eğitim alanında Avrupa iş birliğini teşvik eden ve gençleri yeşil ve dijital dönüşümlere hazırlayan 7 Avrupa Eğitim Alanı (AEA) çalışma grubuna aktif olarak katılım sağladığı belirtilmiştir.

2024 yılı AB Türkiye İlerleme Raporunda, Türkiye'nin 2021-2025 Avrupa Eğitim Alanı çalışma gruplarına katılım sağlamaya devam ettiği belirtilmiştir. Ayrıca 5 Türk üniversitesinin Avrupa Üniversiteleri İttifaklarının ortağı olduğu ifade edilmiştir.

AB İLERLEME RAPORLARINDA YÜKSEKÖĞRETİME İLİŞKİN GENEL DEĞERLENDİRME

AB Türkiye İlerleme Raporları, Türkiye'nin eğitim, gençlik ve yükseköğretim alanlarındaki dönüşümünü özellikle Topluluk/EU programlarına katılım, Bologna süreci uyumu, üniversite sayısındaki artış, akademik özgürlük ve işgücü piyasası ile uyum öne çıkan başlıklar olmuştur. 1998 ve 1999 yıllarına ait raporlarda Türkiye'nin Sokrates, Leonardo ve Avrupa İçin Gençlik programlarına katılımına yönelik hazırlıkların başlatıldığı, bu katılımın kültürler ve zihniyetler arası

yakınlaşmaya hizmet edeceği ve bu çerçevede uygun finansmana ek olarak serbest dolaşımın sağlanmasının gerekli olduğu vurgulanmıştır. 2000–2003 döneminde, Devlet Planlama Teşkilatı bünyesinde AB Eğitim ve Gençlik Programları Daire Başkanlığının kurulması, bu birimin üç Topluluk programından sorumlu Ulusal Ajans olarak yapılandırılması, hukuki statüsünün ve idari-mali özerkliğinin güçlendirilmesi ve personel sayısının artırılması yönündeki düzenlemelerle kurumsal altyapı şekillendirilmiştir. 2004 yılı raporunda, Türkiye'nin gerekli hazırlık önlemlerini tamamlayarak Nisan 2004'ten itibaren Leonardo da Vinci, Socrates ve Gençlik programlarına tam olarak katıldığı; Türk Ulusal Ajansının uygulama kapasitesini geliştirdiği ve programların ilk uygulama deneyimlerinin tatmin edici olduğu ifade edilmiştir. 2005–2009 döneminde programlara yapılan başvuruların ve hibe anlaşmalarının sayısının hızla arttığı, on binlerce katılımcının hareketlilik faaliyetlerinden yararlandığı ve Türk Ulusal Ajansının mali yönetim, sözleşme, izleme ve raporlama yükümlülüklerini büyük ölçüde yerine getirdiği belirtilmiştir. 2010'lu yıllar boyunca Hayat Boyu Öğrenme, Gençlik ve ardından Erasmus+ ve Avrupa Dayanışma Programı kapsamındaki projelere yönelik başvuru ve katılımcı sayılarının yüksek seviyelerde seyrettiği; Türkiye'nin programlara mali katkısını artırdığı, ek ulusal kaynak tahsis ettiği ve özellikle gençlik bileşeni ile uluslararası düzeyde yaygın öğrenimi desteklediği vurgulanmıştır. 2014'ten sonra Erasmus+ programına tam katılımın sağlandığı, 2014–2020 döneminde Türkiye'den yaklaşık 280.000 katılımcının hareketlilik faaliyetlerine dâhil olduğu ve Erasmus+ projeleri için yüz milyonlarca avroluk bütçeye sahip binlerce projenin imzalandığı belirtilmiştir. 2021 sonrasında ise Türkiye'nin 2021–2027 döneminde ortak ülke statüsüyle Erasmus+ ve Avrupa Dayanışma Programına yeniden katıldığı, buna rağmen akreditasyona dayalı yeni başvuru sürecinin ve Kovid-19 salgınının etkileri nedeniyle başvuru sayılarında dönemsel azalmalar yaşandığı ifade edilmiş; sonraki yıllarda proje ve katılımcı sayılarının yeniden artışa geçtiği, 2023 ve 2024 raporlarında ise Türkiye'nin programa ilgisinin yüksek düzeyde devam ettiği vurgulanmıştır.

Bologna süreci bakımından AB İlerleme Raporları, Türkiye'nin yükseköğretim alanındaki dönüşümünü uzun bir dönem boyunca "ileri aşamada uyum" ifadesiyle tanımlamış, ancak bu uyumun ülke düzeyine eşit ve dengeli biçimde yansımadığına dikkat çekmiştir. 2005 yılından itibaren Bologna sürecinin uygulanmasında kayda değer ilerlemeden söz edilmiş; Avrupa Kredi Transfer Sisteminin zorunlu hâle gelmesi ve öğrenme çıktılarına dayalı ulusal yeterlilikler çerçevesi çalışmalarının sürmesi önemli adımlar olarak kaydedilmiştir. 2008 sonrasında Türkiye'nin Bologna reformlarını uygulama bakımından ileri bir aşamada olduğu sıkça vurgulanırken, geçmiş öğrenmelerin tanınmasına ilişkin ulusal ve kurumsal düzeyde eksiklikler, kalite güvencesi mekanizmalarının tam anlamıyla yerleşmemiş olması ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesine dayalı ulusal yeterlilikler çerçevesinin uygulamaya geçirilmesindeki güçlükler raporlarda tekrar edilmiştir. 2013 sonrasında raporlar, Türkiye'de artan üniversite sayısıyla birlikte kalite açısından önemli farklılıkların sürdüğünü ve Bologna sürecinin hayata geçirilmesine ilişkin taahhüdün her kurumda aynı düzeyde uygulanamadığını vurgulamıştır. 2024 Bologna Süreci Uygulama Raporuna atıfla, bazı programların derece yapıları nedeniyle Bologna modeline tam olarak uymadığı, temel taahhütlerin eksiksiz uygulanması için daha fazla ilerleme gerektiği belirtilmiştir.

Üniversite sayısı ve yükseköğretime erişim açısından bakıldığında, raporlar Türkiye'deki yükseköğretim sisteminin nicel büyümesini sistematik biçimde kayda geçirmiştir. 1998 yılında 72 üniversitede 1,3 milyon öğrencinin yükseköğrenim gördüğü belirtilmiş; 2009–2012 döneminde yeni devlet ve vakıf üniversitelerinin açılmasıyla toplam üniversite sayısının 154'ten 168'e yükseldiği ifade edilmiştir. Sonraki yıllarda üniversite sayısı 170, 176, 186 ve 200'lü rakamlara ulaşmış; 2019'da 206, 2020'de 209, 2021–2022'de 207, 2023–2025 raporlarında ise 208 yükseköğretim kurumunun varlığından söz edilmiştir. Ancak bu nicel artışa karşın hemen her dönemde, üniversiteler arasında kalite açısından kayda değer farklılıkların devam ettiği vurgulanmıştır. 2010 raporunda 30–34 yaş

aralığında yükseköğretimi tamamlayanların oranının %14,7'ye yükseldiği belirtilmiş; 2024 raporunda yükseköğretime kayıt oranının %46,02'ye ulaştığı kaydedilmiştir. Buna rağmen, kalite farklılıkları ve kurumsal kapasite dengesizlikleri, raporlarda sürekli izlenen bir tema olmuştur.

Akademik özgürlükler ve siyasi etkiler bağlamında, AB İlerleme Raporları yükseköğretim alanını riskli bir alan olarak tanımlamıştır. 2003 ve 2004 yıllarına ait raporlarda, Yükseköğretim Kanununa dayanan merkeziyetçi yapı, güçlü Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) rektörler ve fakülteler üzerindeki geniş düzenleme ve disiplin yetkileri ve Milli Güvenlik Kurulunun YÖK'te temsil edilmesi gibi unsurların, üniversitelerin akademik, idari ve mali özerkliğini sınırladığı ve üniversitelerin istihdam piyasasına daha fazla yönelmelerini engellediği ifade edilmiştir. 2016 yılı raporunda eğitimin, özellikle yükseköğretimin, siyasi etkiye maruz kalma bakımından yüksek riskli bir sektör olmaya devam ettiği belirtilmiş; 2018 yılı raporunda OHAL kapsamındaki tedbirler sonucu binlerce yükseköğretim personeli ve öğretmenin ihraç edilmesi, çok sayıda eğitim kurumunun kapatılması ve uygunsuz siyasi etkilerin devam etmesi ciddi bir sorun alanı olarak kaydedilmiştir. 2024 raporunda akademik özgürlüklerin ihlali ve üniversiteler üzerindeki aşırı devlet kontrolünün ciddi bir endişe kaynağı olmaya devam ettiği vurgulanmış; 2025 yılı raporunda uluslararası bir rapora göre Türkiye'nin akademik özgürlüklere saygı bakımından dünya genelinde son yüzde onluk dilimde yer aldığı belirtilmiştir. Aynı raporda, 2025'te kabul edilen bir yasayla kamu ve vakıf üniversitelerinde rektör atama yetkisinin yalnızca cumhurbaşkanına ait olduğunun yeniden teyit edilmesinin, üniversite özerkliği bakımından endişelere yol açtığı ifade edilmiştir.

2003 ve 2004 raporlarında YÖK'ün koordinasyon rolünün yeniden gözden geçirilmesi, üniversitelerin iş piyasalarına daha fazla yönelmesini sağlayacak düzenlemelerin yapılması ve eğitim ile işgücü piyasası arasındaki bağların güçlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. 2015 yılı raporunda yükseköğretim mezunu gençlerde işsizlik oranının %19,6 olduğu, bu oranın okulu erken terk eden gençlerin işsizlik oranının yaklaşık yarısı düzeyinde bulunduğu ifade edilmiş; bu bağlamda Erasmus+ gençlik bileşeninin gençlerin yetkinlik, beceri ve istihdam edilebilirliğini artırmak üzere daha etkili kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. 2023 ve 2024 raporlarında Türkiye'nin Avrupa Eğitim Alanı (AEA) çalışma gruplarına aktif katılımı, gençleri yeşil ve dijital dönüşümlere hazırlamaya yönelik iş birliklerine dâhil olması ve bazı Türk üniversitelerinin Avrupa Üniversiteleri İttifaklarında yer alması, yükseköğretimin Avrupa düzeyindeki entegrasyonunun bir parçası olarak kaydedilmiştir.

KAYNAKÇA

ABADOM (2025). Süleyman Demirel Üniversitesi Avrupa Birliği Dokümantasyon, Araştırma Ve Uygulama Merkezi. https://eucenter.sdu.edu.tr/tr/turkiye-ab-iliskileri/ilerleme-raporlari-6951s.html

Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu (2025). *İlerleme Raporları* https://www.eeas.europa.eu/delegations/turkey/i%CC%87lerleme-raporlar%C4%B1_tr

Çakır, E. (2021). Avrupa Komisyonu İlerleme Raporlarında Türkiye'nin İfade ve Basın Özgürlüğü. *Ankara Üniversitesi İlef Dergisi*, 8(2).

Dışişleri Bakanlığı-Avrupa Birliği Başkanlığı. (2025a). *Türkiye-AB İlişkilerinin Tarihçesi*. https://www.ab.gov.tr/turkiye-ab-iliskilerinin-tarihcesi_111.html

Dışişleri Bakanlığı-Avrupa Birliği Başkanlığı. (2025b). *Avrupa Komisyonu Tarafından Hazırlanan Türkiye Raporları*. https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html

Erdoğan, R. (2014). Avrupa Birliği İlerleme Raporlarında 24. Fasıl: "Güvenlik" Politikalarının İçerik Analizi. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 13(2), 1-19.

Gültekin, M., ve Şengül, S. A. (2006). Avrupa birliğinin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından Türk eğitim sisteminin durumu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2.

İktisadi Kalkınma Vakfı, (2012). *İKV Değerlendirme Notu*. İstanbul: İKV Yayınları.

Kushnir, I. (2022). The Role of the European Education Area in European Union Integration in Times of Crises. *European Review*, 30 (3).

MEB, 2025. *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2024-2025*. https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2024-2025/icerik/768

Nas, Ç. (2013). AB'de Yönetişimin Temel İlkeleri, *İkitisadi Kalkınma Vakfı Dergisi*, 2013.

Özgür, A. Ö. (2004). *Jandandarmanın Görev ve Yetkileri.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sağlam, M., Özüdoğru, O. F., & Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne etkileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1).*

TBMM (2020). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. Ankara: TBMM Basımevi

Turan, Rıfat & Ünal, Kadir (2020). Düzensiz Göç Kapsamında AB İlerleme Raporlarının Türkiye Üzerindeki Etkileri. *Journal of Awareness, 5, (4).*

Tuzcu, G. (2002). Avrupa Birliğine Geçiş Sürecinde Türk Eğitiminin Planlanması. *Milli Eğitim Dergisi 155-156.*

YÖK (2025). *Yükseköğretim Kanunu* (2547). https://www.yok.gov.tr/tr/page/mevzuat-aYrMB

BÖLÜM 15

YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCEDE OKUMA STRATEJİLERİ ÜZERİNE SİSTEMATİK BİR İNCELEME

NİLDA HOCAOĞLU[1]

Giriş

Okuma, toplumumuzda bilgi edinmenin temel yollarından biri olarak kabul edilmektedir. Günlük hayatta en sık kullanılan dil becerilerinden biri olması sebebiyle hayati bir rol oynar. İyi okuma bilmeyen bir kişinin özellikle eğitim, dolayısıyla iş imkânları açısından ciddi sıkıntılarla karşılaşacağı varsayılmaktadır (Ganesh, 2015). Bu nedenle, bireylerin hem akademik başarıları hem de toplumsal yaşamda etkin bir şekilde yer alabilmeleri için okuma becerisinin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Okuma, anlama ulaşmak için dili kullandığından psikolinguistik bir süreç olarak kabul edilir (Goodman, 1973: 3-14). Okuma, harf ve kelime tanıma, söz dizimi bilgisi, metin türleri ve metin yapısını tanıma gibi çeşitli bilişsel becerilerin kullanıldığı, yazılı bir metnin anlamını kavramaya yönelik karmaşık bir süreçtir

[1] Öğr. Grv. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Rektörlük Orcid: 0000-0002-3456-095X

(Richards & Schmidt, 2010: 483). Okuma eyleminin nihai amacı, metni anlamak, yani yazılı iletişimin amaçlanan anlamını belirlemektir (Richards & Schmidt, 2010: 108). Yabancı dil okuyucularının, metindeki ana fikirleri, amacı ve ayrıntıları anlayabilme, bilgileri eleştirel bir biçimde analiz edebilme ve bütünleştirebilmeleri için dil bilgisi bilgisini pekiştirmeleri, kelime dağarcıklarını genişletmeleri ve okuma stratejilerini geliştirmeleri gerekir. Yabancı bir dilde okuma, bilgi edinmek ve belirsizliği azaltmak için okuyucuların metinle etkileşimini içerir (Hudson, 1991: 143-170). Bu etkileşim, okuyucunun yalnızca metni çözümlemesiyle sınırlı olmayıp, anlamı yapılandırma sürecine etkin biçimde katılmasını gerektirir.

Okuma, okuyucunun ve okunan materyalin dahil olduğu, anlam oluşturmanın aktif ve etkileşimli bir sürecidir. Bu süreçte okuyucu, okuduğu metnin veya metnin içeriğini etkili ve verimli bir şekilde kavramak için belirli okuma stratejilerini kullanır. Yetenekli okuyucular, anlamayı desteklemek ve anlamı izlemek için amaçlı stratejiler kullanırlar (Denton et al., 2015). Stratejiler, öğrencilerin yeni bilgilerin edinilmesi, depolanması, geri çağrılması ve kullanılmasına yardımcı olmak için attıkları bilinçli bilişsel adımlardır (Ehrman & Oxford 1989). Rubin (1975: 43), yabancı dil öğrenme stratejilerinin çok geniş bir tanımını yaparak, "öğrencilerin yabancı bir dil hakkında bilgi edinmek için uyguladıkları teknikler veya araçlar" ifadesini kullanmıştır. Dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin yabancı bir dilde yeterlilik kazanmasını sağlayacak öğrenme teknikleri, davranışlar veya eylemler olarak da ifade edilir (Oxford & Crookall, 1989). Bu stratejilerin ayırt edici özelliklerinden biri, öğrenme sürecinde bilinçli olarak kullanılabilmeleri ve zamanla deneyimle pekişerek içselleştirilebilmeleridir.

Stratejiler bilinçli olarak kullanılabilir, ancak pratik yapıldıkça alışkanlık haline de gelebilir ve otomatikleşebilir. Dil

öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için kullandıkları amaçlı, yerleşik (gerçek bir ortamda) zihinsel eylemlerdir; bazen öğrencilerin öz düzenleme geliştirmelerine, yabancı/ikinci dilde görevleri tamamlamalarına ve yabancı/ikinci dil yeterliliğini ilerletmelerine yardımcı olarak gözlemlenebilirler; dil öğrenme stratejileri dinamik, karmaşık ve akıcıdır (Oxford, 2017). Bu doğrultuda, dil öğrenme stratejileri öğrenme sürecini destekleyen, zamanla otomatikleşerek öğrencilerin öz düzenleme becerilerini güçlendiren ve yabancı/ikinci dil yeterliliğinin gelişimine bütüncül bir katkı sunan temel unsurlar olarak değerlendirilebilir.

Stratejiler, üstbilişsel farkındalığı içerir; iyi okuyucular, hangi stratejiyi kullanacaklarına, ne zaman kullanacaklarına ve belirli bir metne nasıl uyarlayacaklarına karar verirler. Özetle, stratejiler, okuyucuların metinleri esnek ve uyarlanabilir şekilde yeniden yapılandırmak için kullandıkları bilinçli planlardır ve üstbilişsel donanımlardır (Par, 2020). Okuma çalışmalarının çoğunda "strateji terimi, okuyucuların okuduklarını anlamlandırmak için kasıtlı olarak bir metne yaklaştıklarında gerçekleştirdikleri zihinsel işlemleri ifade eder. Bunlar okuyucunun kontrol ettiği bilinçli teknikler olabileceği gibi otomatik olarak uygulanan bilinçsiz süreçler de olabilir (Hosenfeld, 1984; Block, 1986; Sarig, 1987). Yabancı dilde okuma stratejileri aşağıdakilerini kapsar (Cohen, 2010: 168):

a. Hedef dilde okuma alışkanlığı geliştirmek – örneğin, kişinin kendi düzeyine uygun ya da yakın gelişim alanı içinde yer alan okuma materyalleri bulmak için bilinçli çaba göstermesi,

b. Temel okuma becerilerini geliştirmek – örneğin, bir metni nasıl okuyacağını planlamak, okuma sürecinin nasıl ilerlediğini izlemek, ne kadarının anlaşıldığını kontrol etmek ve metni zihinsel olarak ya da metin kenarlarına notlar alarak özetlemek,

c. Bilinmeyen sözcük ve yapılarla karşılaşıldığında ne yapılacağına karar vermek – örneğin, çevreleyen bağlamdan ipuçları kullanarak yaklaşık anlamı tahmin etmek ya da tek tek sözcüklerin anlamları hakkında ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla sözlük kullanmak.

Block'a (1986) göre okuyucu stratejileri iki temel modda ele alınmaktadır: kapsamlı mod, okuyucunun metindeki yazarın düşüncelerini ve iletmek istediği anlamı kavramaya odaklanmasını ifade ederken; yansımalı mod ise okuyucunun metinde sunulan fikirleri duygusal ve kişisel deneyimleriyle ilişkilendirerek yorumlamasını kapsamaktadır. İkinci dil okuma sürecinin, okuyucuların ana dilinden diller arası aktarımı olduğu görüşünü savunan Sarig (1987), okuma stratejilerini (veya hareketlerini) dört türde (hem anlamayı destekleyen hem de engelleyen hareketler olmak üzere) şu şekilde sınıflandırır:

1. Genellikle yerel düzeyde kod çözme için yararlı olan teknik yardım hareketleri: göz gezdirme, tarama, atlama, metindeki temel öğeleri yazma, metnin bölümlerini farklı amaçlar için işaretleme, kenar boşluklarına paragrafları özetleme ve sözlük kullanma,

2. Okuyucunun metinde yer alan ifadeleri açıklama ve/veya basitleştirmeye yönelik girişimleri; ikame kullanımı, başka sözcüklerle yeniden ifade etme, dolaylı anlatımlar ve eş anlamlı sözcüklerden yararlanma,

3. Okuyucunun metinden tutarlı bir anlam oluşturma niyetini yansıtan bilişsel girişimler; gelecek bölümlerin öngörülmesinde içerik ve biçimsel şemaların etkili biçimde kullanılması, metindeki kişiler ile bunların görüş ve eylemlerinin belirlenmesi, metin anlamının bütüncül olarak çözümlenmesi, metinde sunulan özetlerden yararlanılması ve metnin temel odağının saptanması,

4. Metin işlemenin aktif olarak izlenmesini gösteren üstbilişsel olan veya bilinçli olmayan hareketler: planlama ve görevlerin yerine getirilmesinde bilinçli değişiklik; umutsuz bir ifadeyi terk etme (örneğin, "Bunu anlamadım, o yüzden okumaya devam edeceğim"); okuma hızında esneklik; hataların düzeltilmesi ve devam eden öz değerlendirme gibi stratejileri kapsamaktadır.

Okuduğunu anlamaya yönelik stratejiler dört tür şema üzerinden açıklanabilir: biçimsel şema, içerik şeması, kültürel şema ve dilsel şema. Biçimsel şemalar, çeşitli metin türlerinin retorik, örgütsel ve biçimsel yapılarına ilişkin arka plan bilgisinden oluşur (Li, Wu ve Wang, 2007). Bu nedenle, biçimsel şema, çeşitli türlere erişim biçiminin bilgisi olarak görülmektedir. Richards ve Schmidt'e (2010) göre şema, bir metnin inşasından sorumlu olan temel yapıyı ifade eder. Betimleme, mektup, hikâye, şiir ve rapor gibi farklı metin ve söylem türleri, özne, önermeler ve diğer bilgilerin bir araya getirilerek bir bileşen oluşturma biçimine göre farklılaştırılır. Bu temel yapı, biçimsel şemalar olarak kabul edilir. Örneğin, çeşitli öykülerden oluşan bir şema; mekân, bölüm, olay ve son olarak tepki gibi bileşenlerden oluşabilir. Aslında hikâyeler, karakterlerin, mekânın ve zamanın tanındığı bir kurgudan ve ardından tepkiye doğru giden bölümlerden oluşur. Çeşitli türlerde farklı yapılar bulunmaktadır. Bu yapıların yetersiz bilinmesi, okuduğunu anlamada önemli zorluklara yol açmaktadır (An, 2013). Dolayısıyla, okuduğunu anlamada biçimsel şemaların etkin biçimde kullanılması, okuyucunun metnin yapısal özelliklerini doğru tanımasına ve metni bütüncül bir çerçevede yorumlamasına olanak tanımaktadır. Metin türlerine özgü örgütsel yapıların farkında olunması, anlam kurma sürecini kolaylaştırırken; bu yapılara ilişkin yetersiz şema bilgisi ise anlama sürecini sekteye uğratmaktadır. Okuma öğretiminde biçimsel şemaların geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmesi, okuyucuların farklı metin türlerini daha etkili ve derinlemesine anlamalarını destekleyen temel bir unsur olarak değerlendirilebilir.

İçerik şeması, metnin ele aldığı konu alanına ilişkin olarak okuyucunun önceden sahip olduğu bilgi birikimini ifade etmektedir. Bu şema, belirli bir bağlamda tipik olarak gerçekleşen olaylara ilişkin kavramsal bilgilerin yanı sıra, söz konusu olayların tutarlı bir anlam oluşturacak biçimde birbirleriyle nasıl ilişkilendirildiğine dair bilgileri de kapsamaktadır. Başka bir ifadeyle içerik şeması, belirli bir duruma özgü tipik olay ve unsurların sınırlandırılmamış bir bütününü oluşturmaktadır (Li vd., 2007). İçerik şemasının mevcut olması ya da yetersizliği, okuyucunun metni konu alanı açısından anlama düzeyini doğrudan etkilemektedir (Ke, 2004). Bu doğrultuda Li ve Zhang (2016), içerik şemasını metnin içeriğine ilişkin arka plan bilgisi olarak tanımlamaktadır.

Kültürel arka plan bilgisi, bireyin önceki deneyimlerini ve metinle ilişkili kültürel bilgilerini kapsayan bir bilgi alanını ifade etmektedir. İkinci dil öğrenimi ve okuduğunu anlama üzerine gerçekleştirilen çok sayıda araştırma, okuma stratejilerinin, anlama sürecinde belirleyici rol oynayan önceki kültürel deneyimleri içerdiğini ortaya koymuştur. Şema türleri arasında yer alan kültürel şema, retorik ve söylemsel örgütlenme yapılarına ilişkin bilgileri içeren üst düzey bir bilişsel yapı olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, farklı metin ve makale türlerinin kendilerine özgü söylem ve örgütlenme çerçevelerine sahip olduğu kabul edilmektedir. Kültürel şema açısından stratejik kültürel bilgi, okuyucunun metinsel yapılar ve retorik kurallara ilişkin bilgisinin kapsamını belirlemekte; bu durum ise okuduğunu anlama becerisini ve söz konusu bilginin nasıl etkili biçimde öğretilebileceğini doğrudan etkilemektedir. İdeal koşullarda, okuduğunu anlamaya yönelik şemalara dayalı sosyokültürel bir yaklaşım iki temel sorunun çözümüne katkı sağlamaktadır (Lin, 2004). Bunlardan ilki, öğrencilerin yalnızca metin içeriğine ilişkin kültürel bilgilerini değil, aynı zamanda kültürel farklılıklara yönelik duyarlılıklarını da geliştirmesidir. İkincisi ise okuduğunu anlama becerilerinin

artırılmasıdır. Bu çerçevede, içerik şemasının büyük ölçüde kültüre özgü olduğu, kültürel şemanın ise genellikle içerik şemasının bir alt bileşeni olarak ele alındığı belirtilmektedir (Li vd., 2007).

Dilsel şema, kelime bilgisi ve dil bilgisi bilgisiyle ilgilidir. Okunan materyalin anlaşılmasına önemli ölçüde katkıda bulunur. Zhao ve Zhu'ya (2012) göre dilsel şema, geleneksel olarak kabul edilen fonetik, dil bilgisi ve kelime bilgisi dahil olmak üzere okuyucuların önceki dil bilgisini ifade eder. Okuyucular, okuma sürecinde hem metni yorumlayan bireyler hem de dilsel kodları çözen etkin öznelerdir; okuma becerileri geliştikçe bu yorumlama süreçleri giderek daha otomatik ve işlevsel bir nitelik kazanmaktadır. Okuyucular, doğru kod çözümünü desteklemek amacıyla metnin anlamına ilişkin öngörülerde bulunabilmektedir. Bu bağlamda, yeterli düzeyde kod çözme becerileri geliştirilmeden herhangi bir okuma materyalinin etkili ve anlamlı biçimde kavranması mümkün değildir (Nakamoto, Lindsey & Manis, 2007). Bu doğrultuda, okuma sürecinin bilişsel ve stratejik boyutlarının sistematik biçimde incelenmesi, alandaki kuramsal ve uygulamaya dönük bilgi birikiminin ortaya konulması açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, 2015-2025 yılları arasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileri üzerine Türkiye'de yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerini yapılmış oldukları yıl, araştırma modeli, örneklem türü, veri analizi tekniği ve araştırma konusu gibi çeşitli değişkenler açısından inceleyerek bir doküman analizi çalışması gerçekleştirmek ve ülkemizde son on yılda bu alanda yapılan lisansüstü tezlerin bir değerlendirmesini yaparak araştırmacılara bu konu hakkında bir derleme sunmaktır.

Bu amaç doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okuma stratejileri üzerine yapılmış tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?

2. Okuma stratejileri üzerine yapılmış tezlerin araştırma modeline göre dağılımı nasıldır?

3. Okuma stratejileri üzerine yapılmış tezlerin örneklem türüne göre dağılımı nasıldır?

4. Okuma stratejileri üzerine yapılmış tezlerin veri analizi tekniğine göre dağılımı nasıldır?

5. Okuma stratejileri üzerine yapılmış tezlerin konularına göre dağılımı nasıldır?

Bu araştırma ile İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileri üzerine son on yıl içerisinde yapılan lisansüstü tezler belirlenmiş temalara göre analizi gerçekleştirilmiş olup araştırma sonuçlarının bu alanda çalışan eğitimcilere ve yeni çalışmalar tasarlayan araştırmacılara katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Modeli

Doküman analizi, belirli bir amaç doğrultusunda ilgili kaynakların sistematik biçimde incelenmesini, okunmasını, not edilmesini ve değerlendirilmesini kapsayan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2005). Belgesel tarama olarak da adlandırılan bu yöntemde, basılı ya da dijital ortamdaki materyaller kapsamlı bir inceleme sürecinden geçirilmekte ve değerlendirme aşamasında çeşitli analitik işlemler uygulanmaktadır (Bowen, 2009). Bu çalışmada, son on yıl içinde İngilizce öğretiminde okuma stratejilerine yönelik yapılmış lisansüstü tezler belirlenmiş kriterlere (yıl, araştırma modeli, örneklem türü, veri analizi tekniği ve araştırma konusu) göre değerlendirilmiştir. Bu sebeple, araştırmanın yöntemi olarak doküman analizi yöntemi seçilmiştir.

Doküman analizi beş temel aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama olan "dokümanlara ulaşma", araştırmacının çalışmasında dokümanlara neden ihtiyaç duyduğunu gerekçelendirmesini ve hangi dokümanlara hangi kaynaklardan erişileceğini belirlemesini gerektirir. İkinci aşama, "dokümanların özgünlüğünü kontrol etme"dir. Bu aşamada araştırmacı, dokümanlardan elde edilen verilerin araştırmanın konusu olan kişi, kurum veya olgularla ilişkili olup olmadığını değerlendirmekte; verilerin birincil mi yoksa ikincil kaynaklardan mı elde edildiğini ve dokümanların özgünlüğünü sorgulamaktadır. Ayrıca dokümanların kim tarafından, ne zaman ve nerede üretildiğine ilişkin bilgiler doğrulanır. Üçüncü aşama olan "dokümanları anlama" sürecinde araştırmacı, ulaştığı dokümanları analiz etmeye başlar ve bu süreç, dördüncü aşama olan "veriyi analiz etme"ye geçişi sağlar. Bu aşamada araştırmacı, incelenen dokümanların araştırmanın amaçlarını karşılamada yeterli olup olmadığına karar vermekte ve gerekli görüldüğünde diğer yöntemlerle veri toplama sürecini desteklemektedir. Son aşama olan "veriyi kullanma" aşamasında ise elde edilen bulgular etik ilkelere uygun biçimde raporlanır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada ise son on yıl içinde İngilizce öğretiminde okuma stratejilerine yönelik lisansüstü yapılmış tezlerin belirlenmiş kriterlere (yıl, araştırma modeli, örneklem türü, veri analizi tekniği ve araştırma konusu) göre incelenmesi amaçlandığından ilgili alanda yapılmış tezlere YÖK'ün resmi tez sayfasından ulaşılmıştır. Bu sebeple, tezler özgün ve birincil kaynaktan ulaşılmıştır. Tezler 1'den 45'e göre rastgele sıralanmış, belirli kriterlere göre okunmuş ve analiz edilmiştir. Son olarak "veriyi kullanma" aşamasında ise elde edilen bulgulara göre çalışmanın sonucu rapor edilmiştir.

Çalışma Evreni

Araştırmanın evrenini, YÖK'ün tez sayfasında yer alan 2015-2025 yılları arasında İngilizce öğretiminde okuma stratejilerine yönelik yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleri

oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma amacına giren tezler YÖK tez veri tabanında okuma stratejisi dizini kullanılarak bulunmuş ve toplam 92 tane tez elde edilmiştir. Bu tezlerden İngilizce öğretimi ile ilgili olan toplam 45 tez araştırmacılar tarafından seçilmiştir. Örneklem seçiminde ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş kriterlere göre örneklem seçilir (Patton, 2005). Bu çalışmada 2015 yılı itibariyle İngilizce öğretiminde okuma stratejilerine yönelik lisansüstü tezlerin araştırılması ölçüt olarak belirlenmiştir. Tablo 1'e göre incelenen tezlerden 4 tanesi doktora tezi (%8,89) ve 41 tanesi yüksek lisans tezidir (%91,11).

Tablo 1 İncelenen tezlerin lisansüstü düzeyleri

Üniversitenin Adı	Tez Düzeyi		
	Doktora	Yüksek Lisans	Toplam
Akdeniz Üniversitesi		1	1
Anadolu Üniversitesi		2	2
Atatürk Üniversitesi		1	1
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi		1	1
Bahçeşehir Üniversitesi	1	3	4
Boğaziçi Üniversitesi		2	2
Çağ Üniversitesi		2	2
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1		1
Çukurova Üniversitesi		1	1
Dicle Üniversitesi		1	1
Erciyes Üniversitesi		1	1
Gazi Üniversitesi		2	2
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1		1
Hacettepe Üniversitesi		3	3
Hakkâri Üniversitesi		1	1
İstanbul Üniversitesi		2	2
İstanbul Aydın Üniversitesi		3	3
İzmir Demokrasi Üniversitesi		1	1
Kafkas Üniversitesi		1	1
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi		1	1
Kocaeli Üniversitesi		1	1
Maltepe Üniversitesi		3	3
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi		1	1
Ondokuz Mayıs Üniversitesi		2	2

Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1		1
Trakya Üniversitesi		2	2
Süleyman Demirel Üniversitesi		1	1
Yeditepe Üniversitesi		1	1
Yıldız Teknik Üniversitesi		1	1
Toplam	4	41	45

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmanın çalışma evreninde yer alan lisansüstü tezlerin toplam 29 üniversitede yürütüldüğü görülmektedir. Bu tezlerin en fazla Bahçeşehir Üniversitesi (f=4), Hacettepe Üniversitesi (f=3), İstanbul Aydın Üniversitesi (f=3) ve Maltepe Üniversitesi'nde (f=3) gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir veri analizi yöntemi olan doküman analizi tercih edilmiştir. Doküman analizi, araştırma problemine yönelik verilerin elde edilmesi amacıyla mektuplar, anılar, dilekçeler, yazıtlar, günlükler ve akademik makaleler gibi yazılı belgelerin sistematik biçimde incelenmesi, bu belgelerin çözümlenmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesini kapsayan bir veri toplama ve analiz yöntemidir (Ocak, 2019). Bu çalışmada, son on yıl içinde İngilizce öğretiminde okuma stratejilerine yönelik yapılmış lisansüstü tezler belirlenmiş kriterler (yıl, araştırma modeli, örneklem türü, veri toplama aracı, veri analizi tekniği ve araştırma konusu) dikkate alınarak doküman analizi ile incelenmiştir.

Bu araştırmada doküman analizinin gerçekleştirilmesinde izlenen basamaklar aşağıda verilmiştir:

1. Analiz birimleri ve ulaşılabilecek kaynaklar belirlenmiştir. YÖK Ulusal Tez Merkezinden ulaşılan tezler için bilgisayar ortamında bir dosya oluşturulmuştur.

2. Araştırma kapsamında belirlenen tezler yıl bazlı ve doktora/yüksek lisans olmak üzere sistematik olarak sıralanmıştır.

3. Doküman analizi için birimler (tezin yayınlandığı yıl, tezin düzeyi, tezin araştırma modeli, tezin örneklem birimi ve özellikleri, tezin veri analiz yöntemi ve araştırma konusu) belirlenmiştir.

4. Analiz süreci tablo formatına yansıtılarak farklı zamanlarda sonuçlar gözden geçirilerek sağlaması yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Doküman analizinde, araştırma problemine uygun belgelerin belirlenmesinde öncelik, doğrudan araştırma amacıyla hazırlanmış belgelere verilmelidir. Bu araştırmada güvenirliği sağlamak için tezlerin analiz sürecinde her aşama titizlikle gerçekleştirilmiş ve sürekli kontroller yapılmıştır. Öncelikle bu araştırmanın çalışma amacına giren tezler YÖK tez veri tabanında okuma stratejisi dizini kullanılarak bulunmuş ve toplam 223 tane tez elde edilmiştir. Ancak bu çalışmanın amacına uygun olan İngilizce dilinde okuma stratejilerine yönelik toplam 45 tez araştırmacı tarafından seçilmiştir. Tez çalışmalarının konularını sınıflandırma aşamasında alanında üç uzmandan görüş alınmış, görüşler değerlendirilerek ağırlıklı sonuca ulaşılmıştır.

Bulgular

İlk olarak "Okuma stratejileri üzerine yapılmış tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan analiz sonucunda 2015-2025 yılları arasında yapılan tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2 Tezlerin (2014-2023) yapıldığı yıllara göre dağılımı

Yıl	*f*	%
2015	2	4,45
2016	5	11,11
2017	2	4,45
2018	2	4,45
2019	9	20
2020	2	4,45
2021	4	8,88

2022	5	11,11
2023	5	11,11
2024	8	17,77
2025	1	2,22
Toplam	45	100,00

Tablo 2'de görüldüğü üzere 45 adet lisansüstü tez üzerinde bir analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çalışma evrenine dâhil olan tezlerin yayınlandıkları yıllara göre dağılımı incelendiğinde araştırılan tezlerin; 2'si (%4,45) 2015 yılında, 5'i (%11,11) 2016'da, 2'si (%4,45) 2017'de, 2'si (%4,45) 2018'de, 9'u (%20) 2019'da, 2'si (%4,45) 2020'de, 4'ü (%8,88) 2021'de, 5'i (%11,11) 2022'de, 5'i (%11,11) 2023'te, 8'i (%17,77) 2024'te ve 1'i (%2,22) 2025 yılında tamamlanmıştır. Bu sonuçlara göre, İngilizce öğretiminde okuma stratejileri üzerine yapılmış tezler en fazla 2019 (f=9) ve 2024 (f=8) yıllarında yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusu olan "Okuma stratejileri üzerine yapılmış tezlerin araştırma modeline göre dağılımı nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan analiz sonucunda 2015-2025 yılları arasında yapılan tezlerin araştırma modellerine göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 Tezlerde kullanılan araştırma modellerine göre dağılımı

Araştırma Modeli/Deseni	Türü	%
Karma yöntem (*f*: 17)	Karma desen: *f*: 12 Açımlayıcı (sıralı) karma desen: *f*: 2 İç içe geçmiş karma desen: *f*: 2 Yakınsak karma desen: *f*: 1	27,86
Deneysel yöntem (*f*: 13)	Deneysel desen: *f*: 4 Yarı deneysel desen: *f*: 9	21,31
Tarama yöntemi (*f*: 6)	Genel tarama: *f*: 3 İlişkisel tarama: *f*: 3	9,84
Belirtilmemiş	*f*: 6	9,84
Durum çalışması (*f*: 5)	Durum çalışması: *f*: 4 Açımlayıcı durum çalışması: *f*: 1	8,20
Nicel araştırma	*f*: 5	8,20
Nitel araştırma	*f*: 3	4,91
Meta analiz	*f*: 2	3,28

Eylem araştırması	*f*: 2	3,28
Betimsel araştırma	*f*: 2	3,28
Toplam	*f*: 61	100,00

Tablo 3'e göre araştırmaya dahil edilen lisansüstü tezler, kullanılan araştırma modeli açısından incelendiğinde çalışmalarda çeşitli araştırma modellerinden yararlanıldığı görülmektedir. Araştırma kapsamında yer alan tezlerin 17'si (%27,86) karma yöntem modelini kullanmıştır. Karma yöntem kullanan 17 çalışmanın ikisinde açımlayıcı sıralı karma desen, diğer ikisinde iç içe geçmiş karma desen ve bir tanesinde ise yakınsak karma desen tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan tezlerin 13'ü (%21,31) deneysel yöntem modelinden yararlanmışlardır. Deneysel yöntemi kullanan 13 çalışmanın dokuzunda ise yarı deneysel desenden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan tezlerin 6'sı (%9,84) tarama yöntem modelini kullanmıştır. Bunlardan üç tanesinde ise ilişkisel tarama tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan tezlerin 5'i (%8,20) durum çalışması modelini kullanmış olup bunlardan bir tanesi açımlayıcı durum çalışmasını tercih etmiştir. Araştırma kapsamında yer alan tezlerin 5'i (%8,20) nicel araştırma, 3'ü (%4,91) nitel araştırma, 2'si (%3,28) meta analiz, 2'si (%3,28) eylem araştırması ve 2'si (%3,28) betimsel araştırma deseninden yararlanmıştır. Ancak incelenen lisansüstü tezlerin 6'sında (%9,84) kullanılan araştırma modeli belirtilmemiştir. Dağılım incelendiğinde 2015-2025 yılları arasında İngilizce öğretiminde okuma stratejileri üzerine yapılmış tezlerde ağırlıklı olarak karma yöntemden yararlanıldığı görülmektedir. Deneysel yöntem ise karma yöntemden sonra en fazla kullanılan araştırma modeli olmuştur. Aşağıda, araştırmaya dahil edilen lisansüstü tezler arasından farklı araştırma modelleri kullanılmış çalışmalara örnekler verilmiştir:

Bektaş Bedir (2018)'in Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalığı, İngilizce Okuma Başarısı ve Öz Yeterliklerine Etkisi adlı doktora çalışmasında, karma

yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın amacı, üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuma stratejilerine yönelik üstbilişsel farkındalıkları, İngilizce dersindeki okuduğunu anlama başarıları ve öz yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu nedenle, araştırmada karma yöntem desenlerinden iç içe geçmiş desen tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel bölümünde, deneysel araştırma modellerinden ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desen; nitel bölümünde ise durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Karabacak (2022)'ın Dijital Hikayelerin 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarına, Akademik Başarısına ve Öğrenme Motivasyonuna Etkisi isimli yüksek lisans tezinde, deneysel desenden yararlanılmıştır. Bu çalışmanın amacı, 8. sınıf İngilizce dersinde Dijital Hikâye Anlatımı yönteminin öğrencilerin İngilizce okuma stratejilerine yönelik üstbilişsel farkındalıkları, İngilizce dersi akademik başarıları ve İngilizce öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu nedenle, bu çalışmanın yürütülmesinde yarı deneysel ön-test – son test denkleştirilmemiş gruplu kontrol gruplu desen tercih edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan "Okuma stratejileri üzerine yapılmış tezlerin örneklem türüne göre dağılımı nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan analiz sonucunda 2015-2025 yılları arasında yapılan tezlerin örneklem türüne göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 Tezlerde kullanılan örneklem türlerine göre dağılımı

Örneklem türü	Alt türü	*f*	%
Öğrenci	Üniversite hazırlık öğrencisi	15	32,60
	İng. Öğrt. bölümü	10	21,73
	İng. Öğrt ve İng. Dili ve Ede. bölümleri	3	6,52
	1.ve 2. sınıf üniversite öğrencisi	3	6,52
	Mesleki odaklı İngilizce öğrenenler	1	2,18
	Meslek lisesi öğrencileri	1	2,18

	Lise 10. sınıf	1	2,18
	Lise 9. sınıf	1	2,18
	Ortaokul 8. sınıf	4	8,69
	Ortaokul 7. sınıf	1	2,18
Öğretmen	Üniversite hazırlık okutmanı	3	6,52
Doküman	Makale	2	4,34
	Tez	1	2,18
Toplam		46	100,00

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin örneklem türlerine göre dağılımı değerlendirildiğinde, büyük çoğunluğunda örneklem grubunu öğrencilerin (f=40) oluşturduğu görülmektedir. Tablo 4'e göre bu öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu üniversitelerde İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrenciler (f=15, %32,60) oluşturmaktadır. Bu öğrencileri sırasıyla İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler (f=10, %21,73), İngilizce Öğretmenliği ve İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde okuyan öğrenciler (f=3, %6,52) ve üniversitelerde çeşitli bölümlerde okuyan 1. ve 2. Sınıf öğrencileri (f=3, %6,52) izlemektedir. Ayrıca, üç tezde örneklem grubunu üniversitelerde İngilizce hazırlık eğitimi veren okutmanlar (%6.52) oluşturmuştur. Diğer üç tezde ise örneklem, makale ve tez şeklinde dokümanlardan (%6.52) oluşmuştur. Aşağıda çeşitli örneklem türlerini kullanarak yapılan lisansüstü tez çalışmalarına örnekler verilmiştir:

Aksoy (2015)'un İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Orta Seviye Yetişkin Türk Öğrenciler Arasında, İngilizce Sözcük Biçim Bilgisinin, İngilizce Kelime Bilgisi, Dilbilgisi ve Okuma Stratejileri Kullanımının Ötesinde İngilizce Metin Düzeyinde Okuduğunu Anlamaya Katkısı adlı yüksek lisans çalışmasında örneklem türü olarak 87 üniversite hazırlık öğrencisi araştırmaya dahil edilmiştir.

Gök (2016), Online Ters Yüz Okuma Dersi Modelinin İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dilde Okuma Kaygısına Etkisi adlı yüksek lisans tezinde örneklem türü olarak İngilizce

öğretmenliği bölümünde okuyan toplam 66 öğrenciyi araştırmasına dahil etmiştir.

Araştırmanın dördüncü sorusu olan "Okuma stratejileri üzerine yapılmış tezlerin veri analizi tekniğine göre dağılımı nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan analiz sonucunda 2015-2025 yılları arasında yapılan tezlerin veri analizi tekniğine göre dağılımı Tablo 5'te yer almıştır.

Tablo 5 Tezlerde kullanılan veri analizi tekniğine göre dağılımı

Veri analizi tekniği		*f*	%
Nicel Analiz (f=120, %80)	Betimsel istatistik	28	18,66
	Bağımsız örneklem t-testi	22	14,66
	Eşleştirilmiş örneklem t-testi	17	11,33
	ANOVA	12	8
	Mann Whitney U-Testi	10	6,66
	Pearson korelasyon	9	6
	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	7	4,67
	Basit ve/veya çoklu regrasyon	3	2
	Spearman korelasyon	3	2
	Friedmann Test	3	2
	Ki-Kare testi	2	1,34
	ANCOVA	1	0,67
	MANOVA	1	0,67
	Kruskal Wallis H-Testi	1	0,67
	Path Analizi	1	0,67
Nitel Analiz (f=27, %17,99)	İçerik analizi	15	10
	Betimsel analiz	7	4,66
	Tematik analiz	4	2,66
	SWOT Analizi	1	0,67
Meta Analiz		2	1,34
Belirtilmemiş		1	0,67
Toplam		150	100,00

Tablo 5'e göre çoğunlukla nicel analiz tekniklerinin (%80) kullanıldığı göze çarpmaktadır, bunu sırasıyla nitel analiz (%17,99) ve meta analiz (%1,34) takip etmektedir. Nicel analiz tekniklerinin tercih edildiği tezlerin 28'sinde (yaklaşık %19) betimsel istatistik, 22'sinde (yaklaşık %15) bağımsız örneklem t-testi, 17'sinda (yaklaşık %12) eşleştirilmiş örneklem t-testi, 12'sinde (%8)

ANOVA, 10'unda (yaklaşık %7) Mann Whitney U-Testi ve 9'unda (%6) Pearson korelasyon analizinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Nitel analiz tekniklerinin tercih edildiği tezlerin 15'inde (%10) içerik analizi, 7'sinde (yaklaşık %5) betimsel analiz ve 4'ünde (yaklaşık %3) tematik analiz kullanılmıştır. Çalışma kapsamında incelenen tezlerin bir tanesinde (%0,67) ise kullanılan herhangi bir veri analizi tekniği belirtilmemiştir. Aşağıda çeşitli veri analizi tekniklerini kullanarak yapılan lisansüstü tez çalışmalarına örnekler verilmiştir:

Kutlutürk (2016)'ün Üniversite Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Arttırmada Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Kullanımı Etkilerinin İncelenmesi başlıklı lisansüstü tezinde, üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinden okuma stratejileri ölçeği aracılığıyla elde edilen veriler betimsel istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Soy (2016)'un İngiliz Dili Eğitimi Öğrencilerinin Bilişüstü Okuma Stratejileri ve Özyeterlilik İnançları isimli yüksek lisans tezinde, İngiliz dili eğitimi öğrencilerinin bilişüstü okuma stratejileri ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca, cinsiyet açısından öğrencilerin bilişüstü okuma stratejisi kullanımı ve öz yeterlilik inançları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

Araştırmanın beşinci sorusu olan "Okuma stratejileri üzerine yapılmış tezlerin konularına göre dağılımı nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan analiz sonucunda 2015-2025 yılları arasında yapılan tezlerin konularına göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

Tema	Kategori	*f*	%
Strateji Eğitimi (*f*:21)	Üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin üstbilişsel farkındalığa etkisi (T11, T17, T45)	3	35
	Üstbilişsel strateji eğitiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi (T11, T30, T45)	3	
	Açık okuma stratejisi öğretiminin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi (T34, T39)	2	

	Eğitim sonrası strateji kullanımı (T2, T28)	2	
	Okuma ve dinleme stratejisi eğitiminin başarı ve strateji kullanımına etkisi (T9)	1	
	Üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öz yeterliğe etkisi (T11)	1	
	Bütünleşik açık okuma stratejisi öğretiminin olası etkileri (T13)	1	
	Strateji eğitiminin metabilişsel farkındalığa etkisi (T14)	1	
	Özetleme becerisi öğretiminin okuduğunu anlama ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyine etkisi (T25)	1	
	Okuma stratejileri eğitiminin okuma kaygısı ve okuma başarısı üzerindeki etkisi (T28)	1	
	Üstbilişsel öğretimin okuma motivasyonu ve adanmışlığı üzerindeki etkisi (T45)	1	
	Açık okuma stratejisi eğitiminin strateji kullanımına etkisi (T39)	1	
	Strateji eğitiminin L2 ve L3'deki okuma anlama becerilerini geliştirmedeki etkisi (T35)	1	
	Hızlı okuma stratejilerinin okuma hızı, okumaya yönelik motivasyon ve üstbilişsel okuma stratejileri üzerindeki etkisi (T36)	1	
	Duyuşsal strateji eğitiminin okuma kaygısı seviyesi ve okuma başarısı üzerindeki etkisi (T42)	1	
Eğitim Modeli (*f*:6)	Yeni bir eğitim modelinin okumaya ve kaygıya etkisi (T3)	1	10
	İşbirlikçi Stratejik Okuma eğitim metodunun okuduğunu anlama motivasyonu, katılımı ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri (T18)	1	
	Ters yüz sınıf uygulamasının okuma stratejileri kullanımı ve ters yüz sınıfa yönelik tutumlar üzerindeki etkisi (T27)	1	
	Dijital Hikâye Anlatım yönteminin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarına, İngilizce dersi akademik başarısına ve İngilizce ögrenme motivasyonuna etkisi (T31)	1	
	Çok modlu göstergebilimsel yaklaşımın (ÇMGY) ÇMGY'ye yönelik tutumları ve ÇMGY'nin okuma anlama düzeyi üzerindeki etkisi ve okuma stratejilerine ilişkin üstbilişsel farkındalıkla ilişkisi (T37)	1	

	Bilişsel Akademik Dil Ögrenme Yaklaşımı modeli aracılığıyla üstbilişsel okuma stratejisi eğitiminin eleştirel okuma becerileri üzerindeki etkisi (T43)	1	
Stratejilerin İncelenmesi (*f*:14)	Üstbilişsel stratejiler (T21, T41)	2	23,34
	Çevrimiçi okuma stratejileri (T32, T24)	2	
	Üstbilişsel strateji farkındalığı (T8)	1	
	Sınavda kullanılan stratejiler (T10)	1	
	Okuma stratejilerine yönelik tutumlar (T16)	1	
	Okuma sonrası kullanılan bilişsel stratejiler (T4)	1	
	Çevrimiçi eğitimde okuma dersleri ve okuma materyalleri (T24)	1	
	Okuma becerilerini geliştirmeye etki eden faktörler ve okuma becerilerinin nasıl geliştirilebileceği (T26)	1	
	Çoklu metin okuma stratejileri (T29)	1	
	Okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (T33)	1	
	Okuma stratejileri türleri (T38)	1	
	Okuma sırasında ortaya çıkan bilişsel ve üstbilişsel okuma stratejileri ve okuma performansları (T44)	1	
Değişkenler Arasındaki İlişki (*f*:9)	Okuma stratejilerine yönelik tutumların çeşitli değişkenler açısından ilişkisi (T16, T20)	2	15
	Üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin farklı degişkenler açısından incelenmesi (T19, T21)	2	
	Okuduğunu anlama başarısı ve üstbilişsel okuma stratejileri kullanımının çeşitli değişkenler açısından ilişkisi (T15)	1	
	Bilişüstü okuma stratejileri ile öz yeterlilik arasındaki ilişki (T5)	1	
	Eleştirel okuma ve üstbilişsel stratejiler arasındaki ilişki (T23)	1	
	Dijital ortamlarda çoklu metinlerle uğraşırken stratejik işlemleme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki (T29)	1	
	Okuma becerisi stratejileri ile eleştirel okuma özyeterlik algıları arasındaki ilişki (T33)	1	
Etki (*f*:10)	Strateji kullanımının okuduğunu anlamaya etkisi (T6, T7, T12, T14, T21, T22)	6	16,66
	Okuma stratejilerinin başarıya etkisi (T6)	1	
	Bilişüstü okuma stratejileri ve öz yeterlilik inançlarının başarıya etkisi (T5)	1	

	Akran koçluğunun etkinliğini ve bunun okuduğunu anlama ve üstbilişsel okuma stratejileri üzerindeki etkisi (T40)	1	
	Sözcük biçim bilgisinin okuduğunu anlamaya etkisi (T1)	1	
Toplam		60	100,00

Tablo 6'ya göre, araştırmaya dahil olan lisansüstü tezlerin %35'i İngilizcede okuma stratejileri eğitimi üzerine odaklanarak strateji eğitiminin üstbilişsel farkındalığa, okuduğunu anlamaya, strateji kullanımına etkisi gibi alt problemleri incelenmiştir. Tezlerin yaklaşık %23'ü, katılımcıların okuma stratejilerine odaklanan araştırmalardan oluşmaktadır. Tezlerin yaklaşık %17'sinde strateji kullanımının farklı değişkenler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu değişkenlerden en fazla okuduğunu anlamaya olan etkisi ele alınmıştır. Tezlerin %15'inde okuma stratejileri, bazı değişkenler arasındaki ilişki açısından değerlendirilmiştir. Tezlerin %10'unda ise farklı bir eğitim modeli/yöntemi veya uygulamanın okuma üzerindeki etkisi incelenmiştir. Aşağıda farklı konu alanlarına göre yapılan lisansüstü tez çalışmalarına örnekler verilmiştir:

Tamin'in (2019) yüksek lisans tez çalışması, bir Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 10. sınıf öğrencileriyle yürütülen bir eylem araştırmasıdır. Bu çalışmada, bilişüstü okuma stratejileri programının öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu çalışma Tablo 6'da belirtilmiş "strateji eğitimi" teması altında yer almaktadır.

Karabulut'un (2023) yüksek lisans tezi çalışmasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen İngilizce öğretmen adaylarının çevrimiçi okuma stratejilerini belirlemeyi konu edinmiştir. Bu çalışma ise Tablo 6'da "stratejilerin incelenmesi" adlı temada gösterilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, 2015–2025 yılları arasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerine odaklanan lisansüstü tezler; yapıldıkları yıl, araştırma modeli, örneklem türü, veri analizi teknikleri ve ele alınan araştırma konuları bakımından sistematik olarak incelenmiştir. Bu kapsamda, ülkemizde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Çalışma kapsamına dâhil edilen lisansüstü tezlerin çoğunluğunu yüksek lisans tezleri oluştururken, geri kalan kısmı doktora tezlerinden meydana gelmektedir. Bu durum, yüksek lisans programlarının öğrenci alım kontenjanlarının doktora programlarına kıyasla daha fazla olması nedeniyle, yapılan tezlerin büyük ölçüde yüksek lisans düzeyinde yoğunlaşmasıyla açıklanabilir. Keray Dinçel ve Sanlav'ın (2023) çalışmalarında, 1995–2022 yılları arasında Türkçe diline yönelik gerçekleştirilen araştırmalarda okuma stratejileri üzerine yazılan lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerine ilişkin tez çalışmaları 2016 yılından itibaren artış göstermiş ve 2019 yılında en yüksek düzeye ulaşmıştır. 2019 sonrasında tez sayısında kısmi bir azalma gözlenmekle birlikte, 2022 ve 2023 yıllarında yeniden bir artış eğilimi ortaya çıkmıştır. Keray Dinçel ve Sanlav'ın (2023) bulgularıyla paralel olarak, okuma stratejilerine ilişkin lisansüstü tezlerin en yoğun biçimde 2018 ve 2019 yıllarında, eğitim bilimleri enstitüleri bünyesinde ve Türkçe eğitimi ana bilim dalında gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, elde edilen bulgular, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma stratejilerine yönelik akademik ilginin belirli dönemlerde yoğunlaştığını ve özellikle 2018–2019 yıllarında belirgin bir ivme kazandığını göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerine yönelik tez çalışmalarında ağırlıklı olarak karma yöntem modeli tercih edilmiştir. Deneysel yöntem ise karma yöntemin ardından en sık kullanılan araştırma modeli olmuştur. Keray Dinçel ve Sanlav'ın (2023) çalışmasında da benzer şekilde incelenen tezlerde en çok deneysel desenden yararlanılmıştır. Karma araştırma desenleri, nicel ve nitel yöntemlerin sınırlılıklarını telafi etme potansiyeline sahip olmaları nedeniyle, son yıllarda giderek daha yaygın biçimde tercih edilen bir araştırma deseni haline gelmiştir (Eğmir, 2019). Bu bağlamda, söz konusu bulgular, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin araştırmalarda hem derinlemesine hem de çok boyutlu veri elde etme gereksiniminin, araştırmacıları ağırlıklı olarak karma ve deneysel desenlere yönlendirdiğini ortaya koymaktadır.

İncelenen lisansüstü tezlerin örneklem türlerine göre dağılımı değerlendirildiğinde, örneklem grubunun büyük ölçüde öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Bu öğrencilerin önemli bir bölümünü üniversitelerde İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla İngilizce Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrenciler, İngilizce Öğretmenliği ile İngiliz Dili ve Edebiyatı programlarında öğrenim gören öğrenciler ve üniversitelerin farklı bölümlerinde öğrenim gören birinci ve ikinci sınıf öğrencileri izlemektedir. Bu bulgular doğrultusunda, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma stratejilerine yönelik lisansüstü tezlerde örneklem seçiminin ağırlıklı olarak üniversite düzeyindeki öğrencilere odaklandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Özellikle İngilizce hazırlık programlarında öğrenim gören öğrencilerin sıkça tercih edilmesi, araştırmaların daha çok akademik dil yeterliğinin geliştirilmesine yönelik bağlamlarda yürütüldüğünü göstermektedir. Keray Dinçel ve Sanlav'ın (2023)

çalışmasında da benzer şekilde incelenen tezlerde en çok öğretmen adayları ile çalışılmıştır.

Bu araştırmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin lisansüstü tezlerde veri analizinde nicel yaklaşımların belirgin biçimde ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmalarda istatistiksel karşılaştırma ve ilişki incelemelerine dayalı analizlerin yaygın olarak tercih edilmesi, alandaki çalışmaların daha çok ölçme ve karşılaştırma odaklı yürütüldüğünü göstermektedir. Buna karşılık, nitel ve meta-analitik çalışmaların sınırlı sayıda kalması, okuma stratejilerinin derinlemesine incelenmesine ve bulguların bütüncül biçimde sentezlenmesine yönelik araştırmalara duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır.

Öğrencilere etkili okuma eğitimi vermek, öğrenmede başarıyı sağlamak için İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin ve araştırmacıların temel kaygısıdır (Par, 2020). Anderson'a (2003) göre okuma, İngilizce öğrenenler için olmazsa olmaz bir beceri ve öğrenmede başarıyı garantilemek için öğrenilmesi gereken en önemli beceri olarak görülmektedir. Benzer şekilde Khamkhong (2018), sınıfta etkili ve başarılı olmak için öğrencilerin ders kitapları, araştırma makaleleri ve diğer değerli kaynaklardan bilgi edinmek için kapsamlı ve etkili bir şekilde okuma yapmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, okuma sürecinin niteliğini artırmaya yönelik strateji temelli yaklaşımların önemi araştırmacıların dikkatini çekmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin önemli bir bölümünde okuma stratejisi eğitiminin üstbilişsel farkındalık, okuduğunu anlama ve strateji kullanımı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bunun yanı sıra, bazı tezlerde katılımcıların okuma stratejilerine odaklanılırken, diğer bir kısmında strateji kullanımının çeşitli değişkenler üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu değişkenler arasında özellikle okuduğunu anlama becerisi öne çıkmaktadır.

Ayrıca, okuma stratejileri bazı çalışmalarda farklı değişkenler arasındaki ilişkiler bağlamında ele alınmış, bazı tezlerde ise farklı eğitim modeli, yöntem ya da uygulamaların okuma üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, lisansüstü tezlerde okuma stratejilerinin ağırlıklı olarak öğretim ve etkililik boyutlarıyla ele alındığı, ancak alternatif yaklaşımlar ve farklı kuramsal çerçevelerle yürütülen çalışmaların görece sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Keray Dinçel ve Sanlav'ın (2023) çalışmasında da benzer şekilde incelenen tezlerde çoğunlukla üstbilişsel okuma stratejileri, okuma stratejileri ve okuduğunu anlama stratejileri konu edilmiştir. Balta'nın (2024) çalışmasına benzer olarak, bu çalışmada da tezlerin konuları "strateji eğitimi", "eğitim modeli", "stratejilerin incelenmesi", "değişkenler arasındaki ilişki" ve "etki" olarak beşe ayrılmıştır. Balta'nın (2024) çalışmasında, araştırma bulgularının "okuma stratejilerinin etkileri", "okuma stratejisi uygulamaları" ve "okuma stratejilerinin okuma becerisiyle ilişkisi" olmak üzere üç ana kategori altında toplandığı görülmektedir.

Öneriler

Öğretmenler, okuma etkinlikleri sürecinde okuma stratejilerinin kullanımını açık öğretim yoluyla ele alarak öğrencilerin bu stratejilerin farkına varmalarını sağlamalıdır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin okuma materyallerinden anlam oluşturma sürecinde problem çözme stratejilerini etkili biçimde kullanabilmeleri için öğretmenlerin yeterli düzeyde öğretim sunmaları ve rehberlik etmeleri önem taşımaktadır. Bu süreç; öğrencilerin bağlamdan bilinmeyen kelime ve ifadelerin anlamını çıkarabilme, metnin güçlük düzeyine bağlı olarak okuma hızını düzenleyebilme, anlama sürecini desteklemek amacıyla metindeki bilgileri zihinde canlandırma veya görselleştirme ve okuma sırasında sunulan bilgiler üzerinde düşünerek değerlendirme becerilerini kazanmalarına yönelik uygulamalar aracılığıyla gerçekleştirilebilir.

Araştırmacılar, ileriki araştırmalarda eğitim düzeyi, dil yeterlilik seviyesi ve öğrenme stilleri gibi faktörlerin, yabancı dil olarak İngilizce öğrencilerinin okuma başarısını öngören olası değişkenler olarak etkilerini de inceleyebilirler. Ayrıca yapılan lisansüstü tezlerin çoğu üniversitelerde yabancı dil bölümlerinde gerçekleştirilmiştir. Bu durumda, farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin okuma stratejilerine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Buna göre ileride yapılacak çalışmalarda farklı kademelerdeki örneklem gruplarına odaklanılabilir.

Kaynakça

Aksoy, F. (2015). *İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Ögrenen Orta Seviye Yetişkin Türk Öğrenciler Arasında, İngilizce Sözcük Biçim Bilgisinin, İngilizce Kelime Bilgisi, Dilbilgisi ve Okuma Stratejileri Kullanımının Ötesinde İngilizce Metin Düzeyinde Okuduğunu Anlamaya Katkısı.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi.

An, S. (2013). Schema theory in reading. *Theory and Practice in Language Studies, 3*(1), 130-134.

Anderson, N. J. (2003). Scrolling, clicking, and reading English: Online reading strategies in a second/foreign language. *The Reading Matrix, 3*(3), 1-33.

Balta, E. E. (2024). Okuma stratejileri konulu çalışmalar: Bir meta-sentez incelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(39), 100-127. 10.29228/INESJOURNAL.75837

Bektaş Bedir, S. (2018). *Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalığı, İngilizce Okuma Başarısı ve Öz Yeterliklerine Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly, 20*(3), 463-494.

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

Denton, C. A., Wolters, C. A., York, M. J., Swanson, E., Kulez, P. A. & Francis, D. J. (2015). Adolescents' use of reading comprehension strategies: Differences related to reading proficiency, grade level, and gender. *Learning and Individual Differences, 37*, 81-95. Doi: 10.1016/j.lindif.2014.11.016.

Ehrman, M. & Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *The Modern Language Journal, 73*(1), 1-13. doi:10.1111/j.1540-4781.1989.tb05302.x

Eğmir, E. (2019). Karma Yöntem Araştırma Deseni. Gürbüz Ocak (Ed.) *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s.154-178). Ankara: Pegem Akademi.

Ganesh, B. M. (2015). Teaching Receptive and Productive Language Skills with the Help of Techniques. *An International Journal in English, 1*(2), 1-6.

Goodman, K. S. (1973). *Miscue Analysis: Applications to Reading Instruction.* Urbana, Illinois: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication.

Gök, D. (2016). *Online Ters Yüz Okuma Dersi Modelinin İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dilde Okuma Kaygısına Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi.

Hosenfeld, C. (1984). *Case studies of ninth grade readers*. In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (Eds.), Reading in a foreign language. London: Longman.

Hudson, T. (1991). A content comprehension approach to reading English for science and technology. *TESOL Quarterly, 25*(1), 77-104.

Karabacak, G. (2022). *Dijital Hikayelerin 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarına, Akademik Başarısına ve Öğrenme Motivasyonuna Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

Karabulut, N. (2023). *İngilizce Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Okuma Stratejilerinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ke, L. (2004). Content Schemata and Reading Comprehension. *Joumal of English Language Education Association, 27*(3), 1-7.

Keray Dinçel, B. ve Sanlav, G. (2023). Okuma stratejilerine yönelik yazılan lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 12*(3), 1254-1285.

Khamkhong, S. (2018). Developing English L2 critical reading and thinking skills through the Pisa reading literacy assessment framework: A case study of Thai EFL learners. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies, 24*(3), 83-94. http://doi.org/10.17576/3L-2018-2403-07.

Kutlutürk, S. (2016). *Üniversite Öğrencilerinin Okuma Becerilerini Arttırmada Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Kullanımı Etkilerinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi.

Li, X. H., Wu, J. & Wang, W. H. (2007). Analysis of schema theory and its influence on reading. *US-China Foreign Language, 5*(11), 18-21.

Li, J. P. & Zang, L. S. (2016). The Application of Schema Theory to English Reading Teaching in Junior High School. *Sino-US English Teaching, 13*(1), 14-21.

Lin, L. (2004). *Effects of culturally specific prior knowledge on Taiwanese EFL students' English reading comprehension.* (Doctoral dissertation), University of Victoria, Canada.

Nakamoto, J., Lindsey, K. A. & Manis, F. R. (2007). A longitudinal analysis of English language learners' word decoding and reading comprehension. *Reading and Writing, 20*(7), 691-719.

Ocak, G. (2019). Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Yolları. Gürbüz Ocak (Ed.) *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s.218-272). Ankara: Pegem Akademi.

Oxford, R. & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *The Modern Language Journal, 73*(4), 404–419. doi:10.1111/j.1540-4781.1989.tb05321.x

Oxford, R. L. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-regulation in Context.* New York and London: Routledge.

Par, L. (2020). The Relationship between Reading Strategies and Reading Achievement of the EFL Students. *International Journal of Instruction, 13*(2), 223-238. https://doi.org/10.29333/iji.2020.13216a

Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice.* USA: Sage Publications.

Richards, J. C. & Schmidt, R. W. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th Ed.). Harlow: Pearson Education Limited.

Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us? *TESOL Quarterly, 9*(1) 41–51. doi:10.2307/3586011.

Sarig, G. (1987). High-level reading in the first and in the foreign language: Some comparative process data. In J. Devinne, P. L. Carrell & D. E. Eskey (Eds.). *Research in reading in English as a second language* (p. 105-120). Washington, DC: TESOL.

Soy, E. (2016). *İngiliz Dili Eğitimi Öğrencilerinin Bilişüstü Okuma Stratejileri ve Özyeterlilik İnançları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.

Tamin, İ. B. (2019). *Okuma Stratejileri Programının 10. Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalıklarına Etkileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zhao, X. & Zhu, L. (2012). Schema Theory and College English Reading Teaching. *English Language Teaching, 5*(11), 111-117.

BÖLÜM 16

TÜRKİYE'DE İLKOKUL DÜZEYİNDE KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME VE KAPSAYICI EĞİTİM ÇALIŞMALARININ AMAÇ VE YÖNTEMLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

ÜMİT ŞAHBAZ[1]
MEHMET SALİH AKPINAR[2]

Giriş

Eğitim, bireylerin doğumla başlayan ve yaşam boyu süren gelişim yolculuklarını destekleyen en temel insan haklarından biridir. Modern toplumlar, eğitim aracılığıyla bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmesini, toplumsal hayata etkin katılım sağlamasını ve yaşam kalitelerini artırmasını hedeflemektedir. Bu doğrultuda eğitim sistemlerinin bireysel farklılıkları gözetmesi, her bireyin öğrenme sürecine eşit ve adil biçimde katılımını sağlaması gerekmektedir. Bu anlayış, son yıllarda eğitimde kapsayıcılık ve kaynaştırma/bütünleştirme kavramlarını ön

---

*Bu çalışma, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalında Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ danışmanlığında Mehmet Salih AKPINAR'ın hazırlamış olduğu 'İlkokul düzeyinde Kaynaştırma/Bütünleştirme ve Kapsayıcı Eğitim Çalışmalarının İncelenmesi' adlı yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

[1] Prof..Dr. Ümit ŞAHBAZ ORCID 0000-0002-1775-8884 Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü-Burdur Türkiye
[2] Uzman Özel Eğitim Öğretmeni Mehmet Salih AKPINAR ORCID 0009-0007-3172-2785 Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Yüksek Lisans Özel Eğitim

plana çıkarmıştır. Dolayısıyla, bireyler arasındaki farklılıkların eğitim sürecinde dikkate alınması ve eğitim ortamlarının tüm bireylerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde düzenlenmesi, özellikle özel gereksinimli bireyler başta olmak üzere farklı öğrenme özelliklerine hitap edecek yaklaşımların önemini artırmıştır.

Özel eğitim; özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, özel olarak yetiştirilmiş personel tarafından, bireylerin engel durumu ve gelişimsel özelliklerine uygun olarak hazırlanmış özel eğitim programları, yöntemleri ve teknikleri kullanılarak, bireye özgü biçimde düzenlenmiş ortamlarda sürdürülen sistemli bir eğitim sürecidir (573 sayılı KHK).

Bu tanım doğrultusunda, özel gereksinimli bireylerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve akademik gelişimlerini desteklemek amacıyla hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP), öğrencinin özgün öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alarak özel eğitim hizmetlerinin niteliğini artırmayı hedeflemektedir. Bu kapsamda geliştirilen öğretim programları, bireysel yeterlik düzeyine ek olarak öğrenme hızını, ilgi alanlarını ve çevresel koşulları da dikkate almakta ve en az kısıtlayıcı ortam (least restrictive environment) ilkesi çerçevesinde yapılandırılmaktadır (Batu & Kırcaali-İftar, 2011). Batu ve Kırcaali-İftar'a göre bu ortam, öğrencinin ailesi ve akranlarıyla birlikte olabileceği ve eğitim gereksinimlerinin en iyi biçimde karşılanabileceği yerdir (Batu & Kırcaali-İftar, 2011). Öte yandan, Şahbaz (2013), bütünleştirme kapsamında bireyselleştirilen ve öğrenci odaklı programlarla çocukların "en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında, en üst düzey başarı elde etmelerini sağlayacak bir

eğitim sisteminin içerisinde aktif olurlar" ifadesiyle bu anlayışı vurgulamaktadır.

En az kısıtlayıcı ortam, özel gereksinimli bireylerin mümkün olduğunca akranlarıyla birlikte eğitim almasını sağlar; ancak gereksinim hâlinde daha yoğun destek sunan alternatif ortamlar örneğin özel eğitim sınıfları, evde eğitim veya hastane sınıfı gibi seçenekler de kullanılabilir (MEB, 2018; Batu & Kırcaali-İftar, 2011; Şahbaz, 2013). Eğitim ortamlarının bu şekilde en az kısıtlayıcıdan en fazla kısıtlayıcıya doğru düzenlenmesi, 2018 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile sistematik hâle getirilmiştir. Bu düzenleme, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının önemini daha da artırmıştır.

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte ve gerekli destek hizmetler eşliğinde eğitim almalarını ifade etmektedir (Kargın, 2004). Bu uygulama, öğrencilerin izole edilmeden toplumsal yaşama aktif katılımlarını destekleyen bir yaklaşımdır. Kaynaştırma eğitimi; bireyin özelliklerine uygun düzenlenmiş eğitim ortamları, BEP, sınıf içi destekler ve işbirliğine dayalı öğretim uygulamaları ile yürütülür (Sucuoğlu & Kargın, 2008). Eğitim ortamları, "normal sınıf (kaynaştırma/bütünleştirme), destek eğitim odası, özel eğitim sınıfı, gündüzlü özel eğitim okulu, yatılı özel eğitim kurumu, hastane sınıfı ve evde eğitim" gibi aşamalı biçimde sınıflandırılmaktadır.

Türkiye'de 2018 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "kaynaştırma" ve "bütünleştirme" kavramları eş anlamlı olarak kullanılmakta ve bütünleştirici eğitim anlayışına vurgu yapılmaktadır (ÖEHY, 2018). Millî Eğitim Bakanlığı (2013) bütünleştirmeyi, "fırsat, olanak ve ihtiyaçların gelişimi ve değişiminden etkilenerek bu çerçevede devamlı genişleyen ve

yenilenen bir süreç" olarak tanımlar. Ancak alanyazında mainstreaming (kaynaştırma) ve inclusion (bütünleştirme) kavramları farklı anlamlar taşır. Mainstreaming (kaynaştırma), genellikle özel gereksinimli öğrencilerin belirli ölçütleri karşıladığında genel eğitim ortamlarına yerleştirilmesini ifade ederken; inclusion (bütünleştirme), tüm öğrencilerin farklılıklarına bakılmaksızın öğrenme süreçlerine tam ve anlamlı katılımını sağlayan, okulun tüm yapısını kapsayan bir eğitim felsefesidir (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Florian, 2008; UNESCO, 2020).

Kapsayıcı eğitim ise yalnızca yetersizlik temelli ayrımları değil, her türlü farklılığı dikkate alan daha bütüncül bir yaklaşımdır. "Kapsayıcı eğitim, yalnızca özel gereksinimli bireyleri değil; dil, etnik köken, sosyoekonomik düzey, cinsiyet, engel durumu gibi farklılıkları olan tüm öğrencileri kapsayan bir eğitim yaklaşımıdır" (Florian, 2008). Temel amacı, tüm öğrencilerin katılımını artırmak, dışlanmayı önlemek ve bireysel öğrenme gereksinimlerine yanıt verebilecek esnek bir sistem kurmaktır. Aktekin'e (2017) göre kapsayıcı eğitim, "tüm öğrenenlerin tercih ettikleri okullarda kendi akranları ile eğitim almasını, okul hayatına tam anlamıyla katılmasını, eğitim politikalarının, öğretim programlarının, okul kültürünün, öğretim uygulamalarının ve öğrenme ortamlarının öğrenenlerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde değiştirilmesini" öngörür.

Türkiye'de kapsayıcı eğitim politikaları, özellikle MEB tarafından 2017 yılında yayımlanan Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi ile hız kazanmıştır. Bu genelge, hem kavramsal hem de uygulama boyutunda önemli değişiklikler getirmiş; öğretmen, okul yöneticisi, özel eğitim uzmanı, rehber öğretmen ve velinin sürece aktif katılımını zorunlu hâle getirmiştir. BEP Geliştirme Birimi'nin görev tanımları

netleştirilmiş, destek eğitim odaları, gezici öğretmen desteği ve bireysel destek programları gibi uygulamalar yasal statü kazanmıştır. Ayrıca okul ortamlarının fiziksel ve sosyal erişilebilirliğini artıracak düzenlemeler hayata geçirilmiştir.

MEB tarafından 2017 yılında yayımlanan Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi'nin ardından 2018 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını benzer şekilde tanımlamış; "özel eğitim ihtiyacı olan birey" tanımını netleştirmiş, BEP uygulamalarını zorunlu hâle getirmiştir. Yönetmelikte "İlkokul ve ortaöğretim kademesinde öğrenciler kaynaştırma ortamlarında veya özel eğitim okul/sınıflarında eğitimlerini sürdürebilmektedirler. Bu noktada öğrencilerin yetersizliğin türü ve derecesine göre en az kısıtlayıcı ortama yerleştirilmesine resmî kuruluşlar karar vermektedir" ifadesi yer almaktadır (ÖEHY, 2018). Bu yönetmelik ile getirilen düzenlemeler, 2017 yılında yayımlanan Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi'nin kapsayıcı eğitim politikalarında başlattığı dönüşümle doğrudan ilişkilidir.

MEB tarafından 2017 yılında yayımlanan Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi, kapsayıcı eğitim politikalarında ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında önemli bir paradigma değişimini başlatmıştır. Bu düzenleme ile birlikte kavramsal çerçeve güncellenmiş, uygulama standartları yeniden tanımlanmış ve okul ortamlarının kapsayıcılığını artırmaya yönelik yeni yükümlülükler getirilmiştir. Ayrıca öğretmen, okul yöneticisi, özel eğitim uzmanı, rehber öğretmen ve velinin sürece aktif katılımı zorunlu hâle getirilmiş; BEP geliştirme süreçleri, destek eğitim odaları, gezici öğretmen desteği ve bireysel destek programları gibi uygulamalar

yasal güvence altına alınmıştır. Bunun yanı sıra, okul ortamlarının fiziksel ve sosyal erişilebilirliğini güçlendirecek düzenlemeler yapılarak kapsayıcı eğitimin ilkelerinin sahada somut biçimde karşılık bulması hedeflenmiştir. (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017/28).

Kaynaştırma, bütünleştirme ve kapsayıcı eğitim uygulamaları ilkokul, ortaokul ve lise gibi tüm eğitim kademelerinde yürütülmekle birlikte; öğrencilerin akademik, sosyal ve duyuşsal gelişimlerinin temellerinin atıldığı kritik bir dönem olması nedeniyle ilkokul kademesindeki uygulamaların incelenmesi özel bir önem taşımaktadır (UNESCO, 2017). Bu bağlamda, 2017 sonrasında ilkokul düzeyinde gerçekleştirilmiş kaynaştırma, bütünleştirme ve kapsayıcı eğitim konulu çalışmaların incelenmesi, MEB tarafından 2017 yılında yayımlanan Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi ile birlikte meydana gelen değişimin hem kavramsal hem de uygulama boyutundaki yansımalarının akademik alanyazında nasıl temsil edildiğini ortaya koymak açısından önemlidir.

Bu politika ve uygulama değişiklikleri, 2017 yılından sonra Türkiye'de yapılmış olan; çalışmalarının incelenmesini zorunlu hale getirmiştir.

Batmaz (2017) tarafından gerçekleştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yaptıkları Öğretimsel Düzenlemeler" başlıklı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin sınıf içi öğretim sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptığı düzenlemeler nitel olarak incelenmiştir.

Şahin (2017) tarafından gerçekleştirilen "İlköğretim Kaynaştırma Ortamlarında Eğitim Alan Özel Gereksinimli Öğrencilerin Veli ve Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma

Uygulamalarına Yönelik Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezinde, kaynaştırma ortamlarında eğitim alan çocukların velileri ve sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeyleri ve özel eğitim kavramlarına yönelik algıları incelenmiştir.

Söğüt (2017) tarafından gerçekleştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlamada Karşılaştıkları Güçlükler ve Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenlerin BEP hazırlama sürecinde yaşadıkları zorluklar ve çözüm önerileri ele alınmıştır.

Yaman (2017) tarafından gerçekleştirilen "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama ve uygulama süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar değerlendirilmiştir.

Gür (2018) tarafından gerçekleştirilen "Kaynaştırma Öğrencisi Olan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Uygulama ve Değerlendirmeye İlişkin Yaptıklarının Belirlenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim ve değerlendirme uygulamaları analiz edilmiştir.

Akçan (2018) tarafından gerçekleştirilen "Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması" başlıklı doktora tezinde, kaynaştırma eğitiminin başarısında sınıf yönetiminin rolü incelenmiştir.

Bilgiç (2018) tarafından gerçekleştirilen "Kaynaştırma Uygulamalarındaki Öğretimsel Uyarlamalar Eğitiminin Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Uyarlamaların Önemine İlişkin

Görüşlerine Etkisi" başlıklı doktora tezinde, deney öncesi desenle öğretmenlere verilen öğretimsel uyarlama eğitiminin öğretmenlerin görüşleri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Aşcı (2019) tarafından gerçekleştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıları ile Kişiler Arası Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile kişiler arası etkileşimdeki öz yeterlik algıları arasındaki ilişki ele alınmıştır.

Erdağı (2019) tarafından gerçekleştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, kaynaştırma eğitimindeki başarıyı etkileyen unsurlar öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Girgin (2019) tarafından gerçekleştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz yeterlikleri karşılaştırılmıştır.

Kakşa (2019) tarafından gerçekleştirilen "Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Uyguladıkları Okuma-Yazma Yöntemlerine İlişkin Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik okuma-yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve kullandıkları yöntemler ele alınmıştır.

Ünsal (2019) tarafından gerçekleştirilen "Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarında Rol Alan Sınıf Öğretmenlerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Durumları ile Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının

İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin görev bilinci ve tutumları arasındaki ilişki analiz edilmiştir.

Akbulut (2020) tarafından gerçekleştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin kendilerine ilişkin yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çınar (2020) tarafından gerçekleştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumu" başlıklı yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları, karşılaştıkları güçlükler ve bu sürece dair önerileri analiz edilmiştir.

Türer Kurşun (2020) tarafından gerçekleştirilen "Bütünleştirme/Kaynaştırma Uygulamaları Kapsamında Görev Yapan İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi: Elâzığ İli Örneği" başlıklı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin bütünleştirme/kaynaştırma uygulamalarında aile desteği, ekip çalışması ve fiziksel koşullara ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Çam Yücel (2021) tarafından gerçekleştirilen "İlkokul Kademesindeki Görme Engelli Çocukların Kaynaştırma Eğitim Süreçlerinin Eğitim Hakkı Perspektifinden Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, görme engelli öğrencilerin kaynaştırma eğitimine erişimleri ve eğitim hakkı temelinde yaşanan sorunlar değerlendirilmiştir.

Eren (2021) tarafından gerçekleştirilen "Kaynaştırma Eğitimi Verilen Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnançları ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin öz

yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir

Filiz (2021) tarafından gerçekleştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Yeterlilikleri ile Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygıları Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterlilik düzeyleri ile bu sürece dair duygu, tutum ve kaygıları arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir.

Akkuş (2022) tarafından gerçekleştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik Uyarlamaları" başlıklı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin otizmli öğrenciler için yaptıkları öğretimsel uyarlamalar analiz edilmiştir.

Kurt Özdöner (2022) tarafından gerçekleştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrencilerin Dikkat Süreçlerine Yönelik Yaptıkları Çalışmaların İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, kaynaştırma öğrencilerinin dikkat süreçlerine etki eden faktörler değerlendirilmiştir.

Bülbül (2023) tarafından gerçekleştirilen "İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Kaynaştırma Öğrencilerine Verilen Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezinde, sosyal bilgiler dersi kapsamında yürütülen değerler eğitiminin kaynaştırma öğrencileri üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir.

Çetin (2023) tarafından gerçekleştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Mesleki Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde,

öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz yeterlikleri ile genel mesleki yeterlikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Gündüzalp (2023) tarafından gerçekleştirilen "Sosyal Bilgiler Dersinin Kaynaştırma Öğrencilerine Öğretimi Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, sosyal bilgiler dersi kapsamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim süreçleri ve öğretmen deneyimleri araştırılmıştır.

Ürün (2023) tarafından gerçekleştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul ve İş Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyleri ile iş motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Amaç (2023) tarafından gerçekleştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri" başlıklı doktora tezinde, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim anlayışı ve buna ilişkin sınıf içi uygulamaları konusundaki görüşleri betimsel olarak araştırılmıştır.

Mazı (2023) tarafından gerçekleştirilen "Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi Başarısına Etkisi" başlıklı doktora tezinde, kapsayıcı eğitim ortamlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi nicel verilerle değerlendirilmiştir.

Yalçıntuğ (2023) tarafından gerçekleştirilen "İlkokul Bütünleştirme Sınıflarına Devam Eden Öğrencilere Yönelik Sosyal Beceri Eğitim Programı Hazırlama Sürecinin İncelenmesi" başlıklı doktora tezinde, göçmen ve özel gereksinimli öğrencilerin

bulunduğu sınıflarda sosyal beceri eğitimi programlarının hazırlanma süreci nitel yöntemle analiz edilmiştir.

Hodzic (2024) tarafından gerçekleştirilen "Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabullerine İlişkin Görüş ve Önerileri" başlıklı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin yeterlik, zaman yetersizliği, sınıf içi davranış problemleri ve velilerin olumsuz tutumları gibi sorunlar karşısındaki görüşleri ele alınmıştır.

Karabulut (2024) tarafından gerçekleştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarına Yönelik Davranışlarının Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, devletlerin ücretsiz ve zorunlu eğitimi sağlama yükümlülüğü bağlamında öğretmenlerin kapsayıcı eğitimdeki rollerine odaklanılmıştır.

Kat (2024) tarafından gerçekleştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Bilgi Düzeyleri ve Sınıf İçi Uygulamaları (Kayseri Örneği)" başlıklı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkında eğitim alma durumları, planlama ve değerlendirme süreçlerine etkisi araştırılmıştır.

Kişi (2024) tarafından gerçekleştirilen "Otizm ve Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Konmuş Öğrencilerin Bulunduğu Kaynaştırma Uygulamalarında Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ile İlgili Görüşleri, Çözüm Önerileri ve Çözüm Önerilerindeki Farklılıklar" başlıklı yüksek lisans tezinde, OSB ve ÖÖG tanısı almış öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar ve çözüm yolları analiz edilmiştir.

Turgut Çınar (2024) tarafından gerçekleştirilen "Birleştirilmiş Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf

Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlar ve Bu Sorunlarla Başa Çıkma Yolları" başlıklı yüksek lisans tezinde, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi zorlukları ve çözüm stratejileri araştırılmıştır.

Velioğlu (2024) tarafından gerçekleştirilen "Kalabalık Sınıflarda Kaynaştırma Öğrencisi Olan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi sorunları ve çözüm stratejileri incelenmiştir.

Yükseler (2024) tarafından gerçekleştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları ile Sınıf İçi Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyleri ile sınıf içi uygulamalarındaki yansımaları incelenmiştir. Ayrıca, bu araştırma kapsamında ulaşılan ve derleme, içerik analizi ya da politika incelemesi gibi yöntemlerle kapsayıcı eğitime ilişkin genel durumu analiz eden bazı çalışmalara da aşağıda kısaca yer verilmiştir.

Kalkan ve Kaya (2023) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen öz-yeterlilik düzeyi ile uygulama başarısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Topkaya, Şahin ve Güler (2022) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine rağmen uygulama becerileri açısından yetersiz oldukları belirlenmiştir.

Yanardağ, Konal ve Baş (2023) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen tutumlarının yaş, hizmet yılı ve sınıf mevcudu gibi değişkenlerden önemli ölçüde etkilendiği ortaya konmuştur.

Karasu ve Tuncer (2023) tarafından yürütülen çalışmada, materyal desteğinin kapsayıcı eğitimde öğrenci katılımı ve başarısı üzerindeki olumlu etkisi incelenmiştir.

Yılmaz ve Aksoy (2024) tarafından geliştirilen çalışmada öğretim materyallerinin, özel gereksinimli öğrencilerin akademik performansı üzerindeki olumlu etkileri değerlendirilmiştir.

Şefik ve arkadaşları (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin materyal eksikliği, destek hizmet yetersizliği ve hizmet içi eğitim eksikliği gibi sorunlarla karşılaştıkları saptanmıştır.

Gürbüz ve Kayhan (2022) tarafından yapılan çalışmada, kapsayıcı eğitim politikalarının uygulama mekanizmaları bakımından yetersiz kaldığı belirtilmiştir.

Çelebi ve Ekşi (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul kültürü, yöneticilerin liderlik tarzı ve öğretmen iş birliğinin kapsayıcı eğitimin başarısında belirleyici faktörler olduğu ifade edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde 2017 yılı sonrası dönemde bu konuda yapılmış çalışmaları sistematik biçimde ele alan bütüncül bir çalışmanın bulunmamaktadır. Araştırma gereksinimi buradan kaynaklanmaktadır.

1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemi, ilkokul düzeyinde kaynaştırma/bütünleştirme ve kapsayıcı eğitim çalışmalarının incelenmesidir

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1.1.1. Alt Problemler.

1. 2017–2024 yılları arasında ilkokul düzeyinde kaynaştırma/bütünleştirme ve kapsayıcı eğitim konularında yapılan lisansüstü tezlerin amaçları nelerdir?
2. 2017–2024 yılları arasında ilkokul düzeyinde kaynaştırma/bütünleştirme ve kapsayıcı eğitim konularında yapılan lisansüstü tezlerin yöntemleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Kapsayıcı eğitim, çağdaş eğitim sistemlerinin temel yapı taşlarından biri olarak kabul edilmekte ve tüm bireylerin eşit öğrenme fırsatlarına erişimini hedeflemektedir. Bu yaklaşımın merkezinde ise kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yer almaktadır. Özellikle ilkokul düzeyinde gerçekleştirilen bu uygulamalar, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal gelişimlerini ve akran ilişkilerini de doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla, bu uygulamaların etkililiğini araştırmak, sadece özel gereksinimli bireyler için değil, tüm öğrenciler açısından eğitimin niteliğini artırmak adına kritik önemdedir.

Türkiye'de son yıllarda kapsayıcı eğitime yönelik yasal ve yapısal gelişmeler yaşansa da, uygulamada karşılaşılan zorluklar ve tutum farklılıkları, bu alandaki gelişimin sınırlı kalmasına neden olabilmektedir. Bu noktada, geçmiş yıllarda yapılmış lisansüstü tezlerin sistematik biçimde incelenmesi, sahada karşılaşılan sorunların kökenine ışık tutacak, başarılı uygulamaların ortak

özelliklerini ortaya çıkararak yeni politikalara ve stratejilere yön verecektir.

Araştırma sonuçlarının, öğretmen görüşü içeren tezlerin amaç ve yöntem özelliklerinin incelenmesi yoluyla, Türkiye'de kapsayıcı eğitime yönelik araştırma eğilimlerinin ve metodolojik yönelimlerin anlaşılmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu yönüyle çalışma, gelecekte yapılacak araştırmaların planlanmasına, öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine ve uygulamada karşılaşılan sorunların hangi temalar etrafında ele alındığının belirlenmesine ışık tutacaktır. Ayrıca elde edilen bulguların, kapsayıcı eğitim politikalarının bilimsel temellere dayandırılmasına ve araştırma önceliklerinin belirlenmesine katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve kapsayıcı bir toplumun inşa edilmesi açısından, bu tür sistematik derleme çalışmalarının önemi yadsınamaz niteliktedir. Bu amacı gerçekleştirebilmek adına çalışma, 2017–2024 yılları arasında kapsayıcı eğitim, kaynaştırma ve bütünleştirme konularında Türkiye'de yapılmış lisansüstü tezleri sistematik biçimde inceleyerek, alandaki güncel eğilimleri, uygulamada karşılaşılan sorunları ve çözüm yollarını bütüncül bir çerçevede ortaya konmaktadır.

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2017–2024 yılları arasında yapılmış, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında ilkokul, kaynaştırma, bütünleştirme, kapsayıcı eğitim anahtar kelimeleriyle ulaşılan, Türkçe yazılmış ve öğretmen görüşlerine yer verilen İlkokul Düzeyinde Kaynaştırma/Bütünleştirme ve Kapsayıcı Eğitim Çalışmaları ile sınırlıdır.

İncelenen çalışmalara ait bilgiler ve bu çalışmalara verilen tematik kodlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 1 Alanyazın Taraması Sonucunda Ulaşılan Çalışmalar ve Kodları

	Yüksek Lisans Tezleri			**Doktora Tezleri**		
Araştırmalar ve Kodları	YL1:	Akkuş,	2022	D1:	Akcan,	2018
	YL2:	Akbulut,	2020	D2:	Amaç,	2023
	YL3:	Aşcı,	2019	D3:	Bilgiç,	2018
	YL4:	Batmaz,	2017	D4:	Mazı,	2023
	YL5:	Bülbül,	2023	D5:	Yalçıntuğ,	2023
	YL6:	Çam Yücel,	2021			
	YL7:	Çetin,	2023			
	YL8:	Çınar,	2020			
	YL9:	Erdağı,	2019			
	YL10:	Eren,	2021			
	YL11:	Filiz,	2021			
	YL12:	Girgin,	2019			
	YL13:	Gündüzalp,	2023			
	YL14:	Gür,	2018			
	YL15:	Hodzic,	2024			
	YL16:	Kakşa,	2019			
	YL17:	Karabulut,	2024			
	YL18:	Kat,	2024			
	YL19:	Kişi,	2024			
	YL20:	Kurt Özdöner,	2022			
	YL21:	Şahin,	2017			
	YL22:	Söğüt,	2017			
	YL23:	Turgut Çınar,	2024			
	YL24:	Türer Kurşun,	2020			
	YL25:	Ünsal,	2019			
	YL26:	Ürün,	2023			
	YL27:	Velioğlu,	2024			
	YL28:	Yaman,	2017			
	YL29:	Yükseler,	2024			

Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ilkokul düzeyinde kaynaştırma/bütünleştirme ve kapsayıcı eğitim çalışmalarının incelenmesi amacıyla sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme, belirli bir konuda daha önce yapılmış çalışmalardan elde edilen verilerin, önceden tanımlanmış yöntemler kullanılarak objektif biçimde analiz edilmesidir. (Karataş ve Ergin, 2020). Araştırmada, ilgili konuyla bağlantılı mevcut belgeler ve alanyazın taranarak, içeriklerin kapsamlı bir analizi yapılmıştır. Bu yöntem, belirli bir konuya ilişkin mevcut bilgilerin derlenmesine, anlamlandırılmasına ve ele alınan bağlamın derinlemesine anlaşılmasına olanak tanımaktadır. Araştırmanın temel yaklaşımı, mevcut dokümanlardan elde edilen bilgilerin eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi ve sentezlenmesidir.

2.2. Dahil Etme ve Hariç Tutma Ölçütleri

Araştırmada dahil etme kriterleri şunlardır:

- 2017-2024 yılları arasında yayımlanmış araştırma çalışması olması
- Türkiye'de gerçekleştirilmiş Türkçe çalışmalar olması
- Çalışmada yer alan katılımcılardan en az birinin Kaynaştırma, Bütünleştirme, Kapsayıcı Eğitim uygulamalarına dahil olması
- YÖK Tez'de yayınlanmış lisansüstü tez olması.
- Öğretmen görüşü içermesi

Hariç tutma kriterleri ise şu şekildedir:

a) 2017 yılı öncesinde yapılmış ilkokul düzeyinde Kaynaştırma/Bütünleştirme, Kapsayıcı Eğitim çalışmaları
b) (b)Türkiye dışında gerçekleştirilmiş veya Türkçe dışındaki dillerde yayımlanmış çalışmalar
c) katılımcılarından en az biri Kaynaştırma, Bütünleştirme, Kapsayıcı eğitim uygulamalarına dâhil olmayan çalışmalar
d) YÖK Tez'de yayınlanmayan çalışmalar
e) öğretmen görüşü içermeyen çalışmalar hariç tutma kriterlerini oluşturmaktadır.

2.3. Tezlerin İncelenmesinde Temel Boyutlar

Bu araştırmada incelenecek lisansüstü tezleri, aşağıdaki boyutlar çerçevesinde değerlendirilmiştir:

- Amacı
- Yöntemi

Bu boyutlar, Türkiye'de ilkokul düzeyindeki kaynaştırma ve kapsayıcı eğitim uygulamalarının alayazında nasıl ele alındığını ortaya koymak açısından önemlidir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada incelenen tezlerden sistematik ve tutarlı veri toplanabilmesi için bir veri toplama formu geliştirilmiştir..

Veri toplama formu, her bir tez için temel araştırma özelliklerinin sistemli şekilde kaydedilmesine olanak sağlayacak biçimde düzenlenmiştir. Formda sırasıyla araştırmanın amacı,

araştırma yöntemi, araştırmanın katılımcı sayısı ve araştırmanın bulguları başlıklarına yer verilmiştir. Her bir tez tam metin olarak okunmuş ve ilgili bölümlerden elde edilen bilgiler, veri toplama formuna özet ve nesnel bir şekilde aktarılmıştır. Bulgular kısmında, her çalışmanın öne çıkan bulgu ve sonuçları formun ilgili bölümüne not edilmiştir. Bu sayede, farklı tezlerin amaç, yöntem, katılımcı ve bulgu açısından sistemli olarak karşılaştırılması ve analiz edilmesi mümkün olmuştur.

Elde edilen veriler, form üzerinde tematik olarak kodlanarak tablo haline getirilmiş ve analiz sürecinde karşılaştırmalı değerlendirmeler yapılmıştır. Veri toplama formunun kullanılması, incelemeye dahil edilen tüm çalışmaların aynı standart ölçütlerle ele alınmasını sağlamış; böylece sistematik derlemenin geçerliliği ve bütünlüğü artırılmıştır.

2.5. Veri Toplama Yöntemi

2017–2024 yılları arasında Türkiye'de ilkokul düzeyinde kaynaştırma/bütünleştirme ve kapsayıcı eğitim konularında yapılmış lisansüstü tezleri sistematik olarak incelenmesi amacıyla anahtar kelimeler kullanılarak sistematik bir tarama gerçekleştirilmiştir. Kullanılacak anahtar kelimeler arasında "kaynaştırma," "bütünleştirme," "kapsayıcı eğitim,", “ilkokul” ve "özel gereksinimli öğrenciler" yer almaktadır. Elde edilen çalışmalar belirlenen dahil etme ve hariç tutma ölçütlerine göre filtrelenmiş ve analiz edilmiştir. Derleme çalışmaları, alanyazındaki mevcut araştırmalar ile güncel gelişmeleri bir araya getirerek bütünleştirilmiş, analiz edilmiş ve durumu pek çok yönüyle değerlendirmiştir (Çatıker ve Özkan, 2006). Bu çalışmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme yöntemi belli bir sistemle düzenli olarak yürütülmesi gereken bir süreçtir. Bu yöntemde öncelikle incelenecek dokümanlar titizlikle seçilir, dokümanların orjinalliği teyit edilir,

dokümanlar derinlemesine incelenerek kodlamalar yapılır ve son olarak veriler analiz edilir (Sak, Sak, Öneren-Şendil ve Nas, 2021).

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırma kapsamında ulaşılan çalışmaların alanyazın taraması sonuçları sunulmuş ve bu çalışmalar araştırma amacı ve yöntemi incelenmiştir. Bulgular, belirlenen temalar doğrultusunda yorumlanarak sunulmuştu

Tablo 2. Alanyazın Taraması Sonucu Ulaşılan Çalışmaların Araştırma Amaçları

Araştırmalar	Araştırma Amacı
YL1	İlkokulda kaynaştırma eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin, otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanılı öğrencilere yönelik yaptıkları eğitsel ve öğretimsel uyarlamaların neler olduğunu belirlemek; eğitim ortamı, içerik, öğretim stratejileri, yardımcı teknolojiler ve uzaktan eğitim süreçlerinde yapılan uyarlamaları incelemek.
YL2	Resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek.
YL3	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları ile kişiler arası öz yeterlik inançlarının; cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem yılı, mezuniyet durumları, görev yapılan okulun yerleşim yeri türü, görev yapılan sınıf türü, görev yapılan sınıf mevcudu, sınıftaki özel gereksinimli öğrenci sayısı ve tanısı gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek.
YL4	Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin deneyim ve görüşlerinden yola çıkarak; kaynaştırma öğrencilerine yönelik nasıl öğretimsel düzenlemeler yaptıklarını, karşılaştıkları engelleri ve aldıkları destekleri açığa çıkarmak.
YL5	İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi kapsamında kaynaştırma öğrencilerine verilen değerler eğitiminin, öğretmen görüşleri doğrultusunda kaynaştırma öğrencileri üzerindeki etkisini ortaya koymak; bu etkileri sosyal yaşam, akademik yaşam ve psikolojik etkenler açısından değerlendirmek.

YL6	İlkokul kademesinde görme engelli çocukların kaynaştırma eğitim süreçlerini eğitim hakkı perspektifinden incelemek; mevzuat ile uygulamalar arasındaki benzerlik ve farklılıkları, bu çocukların fiziki mekanlara ve materyallere erişimini, eğitim sürecinde paydaşlar arası işbirliğini, karşılaşılan güçlükleri ve çözüm önerilerini ortaya koymak.
YL7	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algıları ile mesleki öz-yeterlik algılarını incelemek; bu algıların çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek.
YL8	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını belirlemek; öğretmenlerin tutumlarının, çeşitli demografik ve mesleki değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek.
YL9	İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek ve daha etkili bir kaynaştırma eğitimi yürütülebilmesi için öneriler geliştirmek.
YL10	Kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları ile kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemek; bu değişkenlerin demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek.
YL11	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemek.
YL12	Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin çeşitli demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve kaynaştırmaya karşı tutumlar ile yeterlilikler arasındaki ilişkiyi analiz etmek.

YL13	Sosyal bilgiler dersinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden öğrencilere öğretimi konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek; bu kapsamda öğretim programında belirtilen amaçların ve uygulamaların kaynaştırma öğrencisinin ihtiyaçlarına uygunluğu, yapılan uyarlamalar ve karşılaşılan güçlükleri incelemek.
YL14	Kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri için yaptıkları öğretimsel uygulama ve değerlendirmeleri belirlemek; bu uygulamalarda kullandıkları yöntem ve teknikler ile değerlendirme süreçlerini incelemek.
YL15	Kapsayıcı eğitim ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerine yönelik sosyal kabullerine ilişkin görüş ve önerilerini ortaya koymak; öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerini ve bu konudaki yaklaşımlarını betimlemek.
YL16	Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler hakkındaki görüşlerini incelemek; bu süreçte karşılaşılan güçlükleri, kullanılan materyalleri ve ölçme-değerlendirme yöntemlerini belirlemek.
YL17	Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik davranışlarını değerlendirmek; öğretmenlerin performanslarının cinsiyet, yaş, kıdem, hizmet yılı, öğrenim durumu, mevzuat bilgisi ve kapsayıcı eğitim deneyimi gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek.
YL18	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik bilgi düzeyleri ile sınıf içi uygulamalarını belirlemek; öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde kullandıkları uygulamalar, karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerilerini ortaya koymak.

YL19	Sınıfında otizm ve özel öğrenme güçlüğü tanısı konmuş öğrencileri bulunan öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunları, bu sorunlara getirdikleri çözüm önerilerini ve çözüm önerilerindeki farklılıkları incelemek.
YL20	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik yaptıkları çalışmaların neler olduğunu belirlemek; dikkat süreçlerini geliştirmek için uygulanan yöntem ve etkinlikleri analiz etmek.
YL21	İlköğretim kaynaştırma ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin velileri ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemek; öğretmen ve veli görüşlerindeki benzerlik ve farklılıkları analiz etmek.
YL22	Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama sürecinde karşılaştıkları güçlükler ile kaynaştırma uygulamalarında yapılması gereken uyarlamalara ilişkin görüşlerini değerlendirmek; bu görüşleri öğretmenlerin ve öğrencilerin demografik özellikleri açısından incelemek.
YL23	Birleştirilmiş sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma yollarını belirlemek.
YL24	Elâzığ ili merkezinde ilkokullarda görev yapan bütünleştirme/kaynaştırma öğretmenlerinin bütünleştirme/kaynaştırma eğitimine ve uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerini belirlemek.
YL25	Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarını incelemek; öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını ne ölçüde yerine getirdiklerini ve tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek.

YL26	Sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, bu öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeyi ile iş motivasyon düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek.
YL27	Kalabalık sınıflarda kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlükleri, yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm yollarını incelemek.
YL28	Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik görüşlerini belirlemek; BEP hazırlama ve uygulama süreçlerinde karşılaştıkları sorunları ortaya koymak.
YL29	Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemek; bu iki değişkenin birbirini ne ölçüde yordadığını belirlemek.
D1	Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarını karşılaştırmak; sınıf yönetimiyle ilgili yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm yollarını incelemek.
D2	Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini derinlemesine analiz etmek; bu görüşlerin uygulamalara, kapsayıcılığa ve işbirliğine etkisini ortaya koymak.
D3	Kaynaştırma uygulamalarındaki öğretimsel uyarlamalar eğitimine ilişkin geliştirilen bir bilgilendirme paketinin, sınıf öğretmenlerinin uyarlamaların önemi konusundaki görüşlerine etkisini belirlemek.
D4	İlkokul 4. sınıf matematik dersi geometri öğrenme alanında kapsayıcı eğitim uygulamalarının öğrencilerin matematik başarılarına etkisini incelemek; öğretmen ve velilerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerini belirlemek.

D5	İlkokul bütünleştirme sınıflarına devam eden öğrencilere yönelik bir sosyal beceri eğitim programı hazırlama ve uygulama sürecini incelemek; bu programın öğrencilerin sosyal becerileri, sınıf içi kabul ve etkileşimleri üzerindeki etkilerini ortaya koymak.

3.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Bu çalışmada birinci alt amaca yönelik olarak incelenen tezlerin araştırma amaçları derlenmiştir. Tablo 2'de bu amaçlara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 2'de incelenen tüm lisansüstü tezlerinin araştırma amaçları görülmektedir. Tezler, ilkokul düzeyinde kaynaştırma/bütünleştirme ve kapsayıcı eğitim uygulamalarının çok boyutlu olarak ele alındığını göstermektedir. İlk gruptaki çalışmalar (YL1–YL7), daha çok öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik algı, öz-yeterlik, tutum, mesleki yeterlik ve uygulama örüntülerini ortaya koymaya odaklanmıştır. Özellikle öğretmenlerin çeşitli demografik değişkenlere göre bu kavramları nasıl deneyimlediği ve uyguladığı derinlemesine analiz edilmiştir. Orta kısımdaki tezler (YL8–YL15), kapsayıcı eğitim ortamlarının sosyal, akademik ve psikolojik etkilerini hem öğretmen hem de öğrenci ve veli bakış açısıyla değerlendirmiş; uygulama, güçlükler ve çözüm önerileri temalarında bulgular sunmuştur. Öğretmenlerin BEP hazırlama, uygulama, değerlendirme ve materyal kullanımı gibi pratik süreçlerde karşılaştığı güçlükler detaylı biçimde analiz edilmiştir. Sonraki çalışmalar (YL16–YL29), kapsayıcı eğitim uygulamalarında ortaya çıkan güncel sorunları (kalabalık sınıflar, dikkat süreçleri, motivasyon, sosyal kabul, yönetimsel ve fiziki sorunlar vb.) ve bu sorunlara ilişkin başa çıkma stratejilerini incelemiştir. Ayrıca, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirme yeterlikleri ile tutumları arasındaki ilişkiler, yine değişkenlere göre karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Doktora tezleri (D1–D5), kapsayıcı eğitimde derinlemesine ve yenilikçi müdahaleler, özel eğitim programlarının etkililiği, öğretimsel uyarlamalar ve sosyal beceri eğitimlerinin uygulamadaki etkilerini deneysel ya da karma yöntemlerle ortaya koymuştur. Bu tezlerde özellikle öğretmen eğitiminin ve aile katılımının kapsayıcı eğitime

etkileri ayrıntılı şekilde değerlendirilmiştir. Genel olarak tabloya bakıldığında, ülkemizde kapsayıcı ve bütünleştirici eğitim uygulamalarının hem teorik boyutta (tutum, öz-yeterlik, algı, kabul vb.), hem de pratik boyutta (uygulama örnekleri, karşılaşılan güçlükler, müdahale programları, öğretimsel stratejiler, sosyal beceri ve dikkat eğitimi, BEP uygulamaları vb.) kapsamlı olarak ele alındığı görülmektedir. Tezlerde öğretmen, öğrenci ve veli bakış açılarının birlikte değerlendirilmesi, sürecin çok aktörlü yapısına uygun bir bilimsel çeşitlilik sağlamıştır. Ayrıca, güncel uygulama sorunları ve çözüm önerileri ile alanyazına ve uygulayıcılara yol gösterici bilgiler sunulmuştur.

3.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Bu çalışmada ikinci alt amaca yönelik olarak incelenen tezlerin yöntemleri değerlendirilmiştir. Tablo 3'de bu yöntemlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 3. *Alanyazın Taraması Sonucu Ulaşılan Çalışmaların Araştırma Yöntemleri*

Araştırma/lar	**Araştırma Yöntemi**
YL2, YL3, YL7, YL8, YL9, YL10, YL11, YL12, YL17, YL19, YL22, YL26, YL29, D4	Nicel Araştırma
YL1, YL4, YL5, YL6, YL13, YL14, YL15, YL16, YL18, YL20, YL21, YL23, YL24, YL27, YL28, D1, D2, D5	Nitel Araştırma
YL25, D3	Karma Araştırma Desenli

Tablo 3'de görüldüğü gibi, araştırmaların on dördü nicel araştırma yöntemiyle, araştırmalardan on sekizi nitel araştırma

yöntemiyle ve araştırmalardan ikisi karma araştırma deseni yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, Türkiye'de ilkokul düzeyinde gerçekleştirilen kapsayıcı eğitim ve kaynaştırma konulu lisansüstü tezleri amaçları ve yöntemleri açısından incelemiştir. Çalışmaya dâhil edilen tezlerin tamamı öğretmen görüşü içermektedir. Bu durum, kapsayıcı eğitimin sahadaki uygulama süreçlerini öğretmen deneyimleri üzerinden anlamaya olanak tanımaktadır.

İncelenen tezlerin büyük çoğunluğunda araştırma amaçlarının öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumları, sınıf içi uyarlamaları ve öğretimsel uygulamaları gibi temalara odaklandığı görülmüştür (Akbulut, 2020; Batmaz, 2017; Bilgiç, 2018; Çetin, 2023). Bu yönelim, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin en temel yürütücüsü olarak algılandığını göstermektedir (Batu & Kırcaali-İftar, 2010; Sucuoğlu & Kargın, 2008). Öğretmenlerin bilgi, tutum ve öz-yeterlik düzeyleri, kapsayıcı uygulamaların niteliği üzerinde doğrudan etkili faktörlerdir (Çakıroğlu & Melekoğlu, 2014; Yılmaz & Korkmaz, 2020). Bu nedenle, araştırma amaçlarının öğretmen merkezli biçimde şekillenmesi, uygulamadaki mevcut durumun tanımlanması açısından anlamlı bir tercih olarak değerlendirilebilir.

Tezlerin önemli bir bölümünde amaçların betimsel nitelikte olduğu görülmektedir. Araştırmalar genellikle mevcut durumun öğretmen görüşlerine dayanarak ortaya konmasını hedeflemiştir (Bu yönelim, öğretmenlerin uygulama deneyimlerini ve algılarını anlamak açısından uygundur. Ancak bu tür çalışmalar, neden-sonuç ilişkilerini açıklamaktan ziyade, mevcut durumu tanımlamaya yöneliktir. Dolayısıyla bulgular, öğretmenlerin uygulama süreçlerine

ilişkin eğilimleri göstermekte; fakat doğrudan etkililik ya da başarıya ilişkin sonuç üretmemektedir. Bu durum, araştırmanın kendi sınırlılığı çerçevesinde değerlendirilmelidir.

Yöntemsel açıdan incelendiğinde, tezlerin büyük çoğunluğunun nitel araştırma desenleriyle yürütüldüğü, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmelerin ve anketlerin öne çıktığı görülmüştür. Bu yöntemsel tercih, öğretmen görüşlerini derinlemesine anlamak açısından uygundur ve araştırma amacına uyumludur

Veri toplama araçları incelendiğinde, tezlerin önemli bir kısmında öz-bildirim temelli verilerin kullanıldığı, yani öğretmenlerin kendi deneyim ve değerlendirmelerine dayalı yanıtlar verdiği görülmektedir. Bu yaklaşım, öğretmen algılarını doğrudan yansıtmakla birlikte, uygulamaların nesnel değerlendirmesini sınırlayabilir. Bu nedenle ileride yapılacak öğretmen görüşü odaklı araştırmalarda, gözlem veya doküman analizi gibi ek yöntemlerin kullanılması önerilebilir. Böylece öğretmen ifadeleri, uygulama gözlemleriyle desteklenebilir ve sonuçların güvenirliği artırılabilir.

Araştırma amaç ve yöntemlerinin genel görünümü, Türkiye'de kapsayıcı eğitim alanında lisansüstü çalışmaların büyük ölçüde öğretmen merkezli, uygulamaya dönük ve nitel odaklı olduğunu göstermektedir. Bu yönelim, alandaki araştırmaların sahadaki gerçek durumu yansıtma amacını taşımaktadır. Öğretmenlerin deneyimlerinden elde edilen veriler, sınıf içi uygulamaları, karşılaşılan güçlükleri ve destek ihtiyaçlarını belirlemede işlevseldir (Sucuoğlu & Kargın, 2008; Batu & Kırcaali-İftar, 2011). Ancak bu çalışmaların kapsamının genişletilmesi, farklı bölgelerden öğretmen gruplarını içermesi ve veri çeşitliliğinin artırılması, elde edilen bulguların güvenilirliğini güçlendirecektir (Mazı, 2023; Karataş & Ergin, 2020).

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimlerin içeriği uygulama ağırlıklı olarak yeniden düzenlenmelidir. Mevzuat aktarımının ötesine geçilerek, öğretimsel uyarlama örnekleri, bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlama süreçleri ve sınıf içi etkileşim stratejileri gibi somut içeriklere ağırlık verilmelidir (Karabulut, 2018; Özkubat, 2018). Ayrıca öğretmenler arasında işbirliği kültürünün geliştirilmesi, kapsayıcı eğitimin başarısı için kritik bir faktördür (Batu & Uysal, 2010). Bu bağlamda okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve özel eğitim uzmanları arasında düzenli koordinasyon toplantıları yapılmalı, uygulamaya dönük deneyim paylaşımı teşvik edilmelidir.

Araştırmacılar açısından ise, öğretmen görüşlerine dayalı araştırmaların kapsamı genişletilerek farklı iller, okul türleri ve öğretmen profilleriyle karşılaştırmalı çalışmalar yapılması yararlı olacaktır. Ayrıca gelecekteki araştırmalarda, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim anlayışlarının zaman içindeki değişimini izlemeye olanak sağlayacak boylamsal çalışmalar planlanabilir (Yılmaz & Korkmaz, 2020). Bununla birlikte, araştırmaların öğretmen görüşüyle sınırlı olduğu durumlarda, bu sınırlılığın açık biçimde belirtilmesi, bulguların yorumlanmasında genelleme riskini azaltacaktır.

Sonuç olarak bu araştırma, Türkiye'de ilkokul düzeyinde kapsayıcı eğitime ilişkin lisansüstü tezlerin amaç ve yöntem yönelimlerini ortaya koymuş, öğretmen görüşlerine dayalı araştırmaların sahadaki uygulamaları anlamada önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Çalışmaların genellikle nitel yaklaşımla yürütülmesi, öğretmenlerin deneyimlerini ayrıntılı biçimde yansıtmaktadır. Bulgular genel olarak, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin önemine ilişkin farkındalığının arttığını, ancak uygulama süreçlerinde hâlâ destek ve yönlendirmeye ihtiyaç duyulduğunu

göstermektedir (Çelebi & Ekşi, 2023; Yanardağ, Konal & Baş, 2023; Yükseler, 2024).

Kaynakça

Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. Special Education, 24, 3-6.
Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Routledge.

Akbulut, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akcan, E. (2018). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aktekin, S. (2017). Kapsayıcı eğitim: Eğitimde fırsat eşitliğini sağlama ve dezavantajlı gruplar. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Akkuş, M. (2022). Sınıf öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu tanılı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik uyarlamaları (Yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Amaç, Z. (2023). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşleri (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aşcı, O. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları ile kişiler arası öz yeterlik algılarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Batmaz, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemeler (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2010). Kaynaştırma. Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2010). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş (5. bs.). Kök Yayıncılık.

Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2011). Kaynaştırma: Bütünleştirme yoluyla eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S., ve Uysal, A. (2010). Günümüz sınıflarında engelli çocukların gelişimini destekleme.

Bilgiç, E. (2018). Kaynaştırma uygulamalarındaki öğretimsel uyarlamalar eğitiminin sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamaların önemine ilişkin görüşlerine etkisi (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bülbül, B. (2023). İlkokul sosyal bilgiler dersi kapsamında kaynaştırma öğrencilerine verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri (Yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çakıroğlu, O., & Melekoğlu, M. A. (2014). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin yeterlik düzeyleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(4), 1433–1448.

Çam Yücel, C. (2021). İlkokul kademesindeki görme engelli çocukların kaynaştırma eğitim süreçlerinin eğitim hakkı perspektifinden değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çatıker, S., & Özkan, A. (2006). Bilimsel makale yazımında kaynak gösterme kuralları. HEMAR-G Dergisi, 1(2), 6-22.

Çetin, D. (2023). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik

öz yeterlik algıları ile mesleki öz yeterlik algılarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Çelebi, H., & Ekşi, G. (2023). Kapsayıcı eğitimin sınıf yönetimi uygulamalarına yansıması: Öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(4), 412–431.

Çınar, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumu (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eren, E. (2021). Kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları ve kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erdağı, İ. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Filiz, İ. (2021). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygıları arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Florian, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education: Future trends. British Journal of Special Education, 35(4), 202–208.

Girgin, U. İ. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gündüzalp, G. (2023). Sosyal bilgiler dersinin kaynaştırma öğrencilerine öğretimi konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin

incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gür, P. (2018). Kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uygulama ve değerlendirmeye ilişkin yaptıklarının belirlenmesi (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet

Gürbüz, M., & Kayhan, E. (2022). Evaluation of inclusive education policies in Turkey: From legislation to implementation. *Educational Policy Analysis*, 14(2), 87–105. Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hodzic, E. (2024). Kapsayıcı eğitim ortamlarında sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerine yönelik sosyal kabullerine ilişkin görüş ve önerileri (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kakşa, M. H. (2019). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları okuma-yazma yöntemlerine ilişkin görüşleri (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kalkan, M., & Kaya, H. (2023). The relationship between teacher self-efficacy and inclusive education practices. *Journal of Special Education Studies*, 41(1), 23–36.

Karabulut, A. (2018). Bütünleştirmede destekleyici özel eğitim hizmetleri: Danışmanlık, sınıf içi destek ve kaynak oda. M. Çitil (Editör), Özel Eğitimde Bütünleştirme (s. 41-54). Ankara: Vize Akademik.

Karabulut, R. (2024). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik davranışlarının değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Karasu, F., & Tuncer, Z. (2023). The impact of material support on inclusive education outcomes. *International Journal of Inclusive Pedagogy*, 9(3), 55–70. https://consensus.app/papers/impact-material-

Karataş, K., & Ergin, A. (2020). Sistematik derleme ve meta-analiz: Tanım, aşamalar ve raporlama. Sağlık Akademisyenleri Dergisi, 7(1), 57-64.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(2), 1-13.

Kurt Özdöner, B. (2022). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin dikkat süreçlerine yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Mazı, A. (2023). Kapsayıcı eğitim uygulamalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarısına etkisi [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özkubat, U. (2018). Bütünleştirmede eğitsel uyarlamalar II. M. Çitil (Editör), Özel Eğitimde Bütünleştirme (s. 135-151). Ankara: Vize Akademik.

Özkan, Ö., & Çatıker, A. G. A. Bilimsel Makale Yazımında Kaynak Gösterme Kuralları.

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2008). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Şahbaz, Ü. (2013). Özel eğitimde müzik. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(1), 45-54.

Şahin, S. (2017). İlköğretim kaynaştırma ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin veli ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşleri (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Topkaya, E., Şahin, S., & Demirtaş, B. (2022). An investigation of pre-service teachers' attitudes towards inclusive education. *Teacher Education Quarterly*, 19(1), 44–59.

Turgut Çınar, G. (2024). Birleştirilmiş sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma yolları [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türer Kurşun, T. (2020). Bütünleştirme/kaynaştırma uygulamaları kapsamında görev yapan ilkokul öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi: Elâzığ ili örneği (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

UNESCO. (2009). Policy guidelines on inclusion in education. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris: UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254

UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

Ünsal, K. (2019). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ürün, A. (2023). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik sosyal kabul ve iş motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Velioğlu, B. (2024). Kalabalık sınıflarda kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yalçıntuğ, E. (2023). İlkokul bütünleştirme sınıflarına devam eden öğrencilere yönelik sosyal beceri eğitim programı hazırlama sürecinin incelenmesi (Doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yaman, A. (2017). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yanardağ, M., Konal, G., & Baş, B. (2023). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 31(2), 288–304.

Yılmaz, A., & Aksoy, B. (2024). İlkokul düzeyinde kapsayıcı eğitim materyallerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Yılmaz, A., & Korkmaz, H. (2020). Özel eğitimde ayrıştırma ve bütünleştirme uygulamaları: Sorunlar ve çözüm önerileri. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11(3), 25–42. https://doi.org/10.19160/ijer.748392

Yükseler, S. (2024). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

BÖLÜM 17

TEACHER EDUCATION AND EDUCATIONAL LEADERSHIP STRATEGIES IN HIGH-PERFORMING COUNTRIES: A PROPOSAL FOR A TEACHER ACADEMY MODEL

EMRAH ÖZYÜREK [1]
BEKİR KUL [2]

Introduction

Improving the quality of education systems and supporting the professional development of teachers are at the centre of many countries' education policies. In particular, according to international evaluations conducted by the OECD, high-performing countries such as Australia, Canada, China and Singapore have achieved remarkable success in teacher training and professional development of educational administrators. These countries set an example for the world with their teacher and school leader training methods and can provide some basic lessons for countries that want to improve their teacher training system and institutionalise in this field. In this study,

[1] Dr, Millî Eğitim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim Politikaları, Orcid: 0009-0004-6053-1070
[2] Doç, Dr, Millî Eğitim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim Politikaları, Orcid: 0000-0001-6687-717X

effective teacher and school leader preparation strategies and teacher academies of these four countries were examined and international reports and top policy documents were analysed. In particular, document analysis of OECD reports such as the International Survey of Teaching and Learning and the International Summit on the Teaching Profession 2008-2024 revealed that these high-performing countries place a strong emphasis on teaching professionalism, effective teaching practices, leadership and management. It was observed that these themes are not sufficiently integrated into existing teacher and educational administrator professional development programmes in many countries. In this context, the main purpose of this study is to provide a roadmap for how 'Teacher Academy' initiatives in different countries can improve the professional skills, effective teaching practices, leadership abilities and management skills of teachers and educational administrators. In the light of the findings from the experiences of four successful countries, the study aims to provide a comprehensive analysis of current teacher and educational administrator training systems and develop recommendations.

High-performing education systems' evaluations of teacher education and teacher professional development are crucial for understanding how initiatives work in practice at the system level (Darling-Hammond, 2017). International policy documents developed by the OECD indicate that the training teachers receive in the early years of their professional lives is insufficient to prepare them for the challenges of their careers in the context of a global and changing society (Schleicher, 2016; OECD, 2019). Therefore, countries and education systems are encouraged to provide professional learning opportunities for teachers on the grounds that the more professional learning is provided, the more positive the impact on teachers' technical, personal and professional qualities. Barber and Mourshed's (2007) report 'How do the world's best

performing education systems rise to the top?' examines examples of teacher education and leadership in countries with advanced education and training systems that focus on the professional and personal needs of teachers. In this report, it is claimed that 'the quality of an education system cannot exceed the quality of its teachers'.

In this context, the study focuses on four high-performing countries - Australia, Canada, China and Singapore - where teacher/educational administrator preparation policies and practices contribute significantly to teachers/administrators professional learning through teaching standards. The aim of the study is to deepen the theoretical background and founding philosophy of teacher academies in the light of international perspectives by supporting their conceptual infrastructure in the structuring process of teacher academies, which are planned to be established in order to bring new approaches to teaching and educational administration in the context of 'professionalism' as well as 'new qualifications' and 'meanings' to the teaching profession through teacher policies, teaching and leadership strategies. The following section provides brief information about the teacher training and development policies and strategies of the sample countries included in the analysis.

Australia (New South Wales): Australian Institute of Teaching and School Leadership

"The greatest resource in Australian schools is our teachers. They account for the vast majority of our expenditure on education. They have the greatest impact on students' learning, far more than the impact of any other education programme or education policy".

AITSL(Australian Institute for Teaching and School Leadership), 2011

The above statement emphasises that teachers play a leading role in quality education in Australia. Australia places great emphasis on developing teaching standards to improve quality education in general and the quality of teacher education in particular. Until 2012, there were two ways of setting teaching standards in Australia. The first way is for teaching institutions to set their own teaching standards and accredit teacher training programmes. The second way is for state education authorities to develop teaching standards for teachers (Schleicher, 2016).

As independent legal institutions, teacher colleges and institutes give educators professional autonomy, self-governance and the opportunity to shape the future of their field. Such an approach also supports the view of using standards as a tool to improve education. Ensuring the broad participation of professionals responsible for the recruitment of teachers, teacher educators and the teaching profession in the development of accreditation standards plays an important role in the successful implementation of the system. To this end, the Australian Government established the Australian Institute of Teaching and School Leadership (AITSL) in 2010. The aim of AITSL is to take a leading role in promoting excellence in teaching and school leadership through national professional standards (AITSL, 2011). AITSL's 2022-2026 strategic plan prioritises the implementation of teaching and educational management standards to develop quality teaching and leadership in schools and educational settings.

The teaching standards in Australia consist of three different domains: professional knowledge, practice and engagement. Each domain has sets of standards that place student teachers in one of the career stages defined as ‘Graduate, Proficient, High Accomplished and Leader’. Table 1 shows the teaching domains, standards, focus areas and descriptors used in this process.

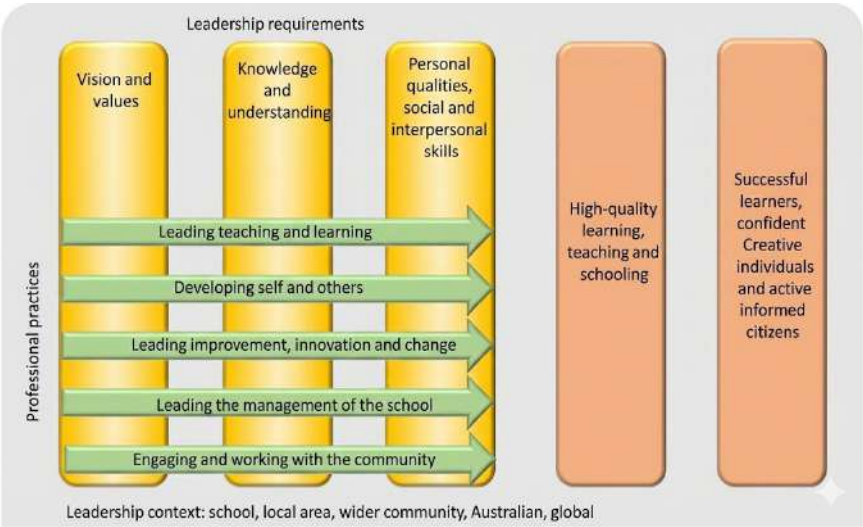
Table 1 Australian Professional Standards for Teachers

Teaching Areas	***Standards***	***Focus Areas and Descriptors***
Professional Knowledge	*1. Understand students and how they learn.* *2. Know the content and how to teach it.*	*Required at all stages of a career.*
Professional Practice	*3. Plan and implement effective teaching and learning.* *4. Create and maintain supportive and safe learning environments.* *5. Assess student learning, provide feedback, and report on student progress.*	*Required at all stages of a career.*
Professional Engagement and Connection	*6. Commitment to ongoing professional learning.* *7. Communicate with colleagues. Engage professionally with colleagues, parents/caregivers, and the community.*	*Required at all stages of a career.*

Source: Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011, p. 4)

In addition to teaching standards, AITSL is also responsible for the development of standards for educational managers. The standards are grouped into three leadership requirements mobilised by five professional practices. The three leadership requirements consist of (1) Vision and Values, (2) Knowledge and Understanding, (3) Personal Qualities, Social and Interpersonal Skills. Figure 1 illustrates these three leadership skills.

Figure 1 Leadership standards for educational administrators set by the Australian Institute of Teaching and School Leadership



Source: Australian Institute of Teaching and School Leadership (AITSL) (2014, p.10)

As a result, the 'Australian Institute of Teaching and School Leadership' sets standards at the level of teachers and educational administrators and plays an active role in putting these standards into practice. The next section provides information about Ontario College of Teachers in Canada.

Canada (Ontario): Ontario College of Teachers

"*The concept of professional autonomy and self-directed professional learning requires reliance on professional judgement to decide what needs to be learnt or developed. As professional educators, we are committed to continuous professional learning throughout our careers and need the freedom to gain the experiences we need. This is the best way to learn*"

Ontario College of Teachers (2016)

Similar to Australia, Canada has been quick to recognise the continued need for excellence in the work of teachers, who contribute significantly to the achievement of successful educational outcomes. The improvement and implementation of teaching and educational leadership standards play important roles in the development of schools and educational processes (Gomendio, 2017). For these reasons, the Ontario College of Teachers was established in 1996 to set teaching standards, create a culture of collaboration for teachers and educational administrators, increase the professional competence of teachers, train effective school leadership and principals, and promote professional learning for teachers (Ontario College of Teachers Act, 1996). The Ontario College is responsible for the accreditation of pre-service and in-service teacher education programmes, including more than 50 full- and part-time pre-service programmes in 19 faculties of education. In 1997, the College of Teachers took over from the Ministry of Education the 'responsibility for the training and development' of approximately 165,000 teachers. In 1999, the College developed standards for teachers that include professional knowledge, professional practice, leadership in learning communities and continuing professional learning.

In 2006, the Ontario College of Teachers updated its ethical and practice standards. At the heart of a strong and effective teaching profession is a commitment to students and student learning. For this reason, the Ontario College of Teachers has developed ethical standards for the teaching profession (Ontario College of Teachers, 2016).

In 2015, as part of the 'Enhanced Teacher Education Programme', teacher education programmes were extended from two to four semesters and an 80-day practicum was included in the programme. In the 2024-2028 Strategic Plan implemented by the

Ontario College of Teachers, emphasis is placed on accountability and teacher professionalism, as well as a leadership strategy to develop effective teachers and principals who play an important role in improving the school system (Ontario College of Teachers, 2024). Teaching standards frequently address teachers' technical knowledge and skills as well as their moral and ethical commitments to students and their learning (Ontario College of Teachers, 2020). This means that teachers' continuous reflection and learning are also taken into account, enabling them to continually improve their capacity to meet the needs of their students. In Ontario, the 'Standards for the Practice of the Teaching Profession' for developing teachers' professional learning are categorised into five groups: commitment to students and student learning, professional knowledge, professional practice, leadership in learning communities, and continuous professional learning, as shown in the figure below (Figure 2).

Figure 2. Standards of practice for the teaching profession



Source: Ontario Teachers College (2020, p. 5)

The Ontario Teachers College has accepted the concept of ethics for effective teaching as an important outcome of the implementation standards, emphasizing that ethical values are very important in the implementation of the standards. The next section will provide information about the Shanghai Teachers College.

China (Shanghai): Shanghai Teachers College

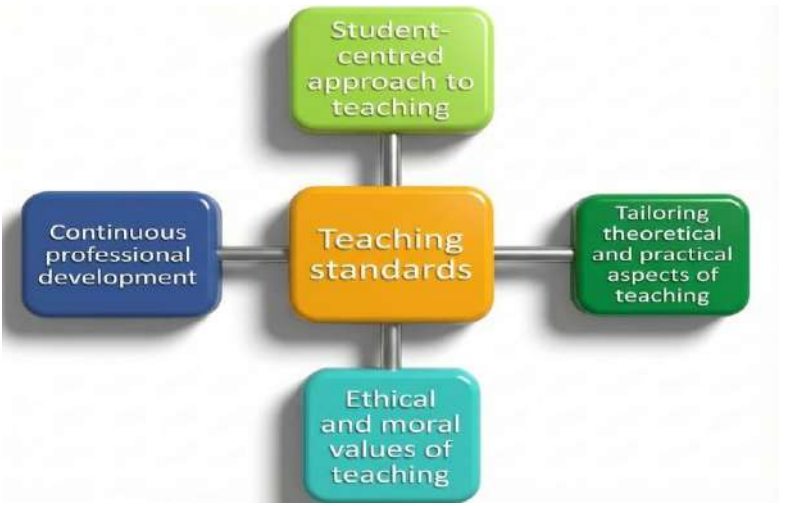
"*Teaching in Shanghai is a highly respected profession. Qualified candidates are eager to enter and remain in the teaching profession. Teaching in China is not seen as a private activity but rather is valued within a collective set of values supported by "open classroom" practices. This provides a solid criterion for distinguishing strong from weak teaching and ensures that teachers are held to consistently high standards*"

National Center on Education and the Economy (2016)

Shanghai has another high-performance system that ranks ahead of other countries in terms of teacher education and professional training of teachers. Shanghai Teacher Training College was established in 1954. It was transformed into Shanghai Teacher Training College in 1978 and renamed Shanghai Teacher Training University in 1984. In 2003, Shanghai Normal University (SHNU) took over the position of Shanghai Teacher Training College. SHNU is responsible for the education and continuing professional training of teachers. As a regional teacher training institution, teachers at SHNU receive training to become competent practice action researchers, and the most talented educators continue to mentor more experienced educators and improve the quality of teaching (Schleicher, 2011). SHNU also undertakes the responsibility of developing and implementing the teaching standards set by the

Ministry of Education of China. Teaching standards in Shanghai are divided into four broad categories, as shown in the figure below (Figure 3), focusing on the student-centered teaching approach, teachers' professional ethics, theoretical and practical aspects of teaching, and teachers' continuous professional development (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2011).

Figure 3 Shanghai Teaching Standards



The practical application of these standards contributes to the professional learning of teachers. Shanghai Teachers' College emphasizes the importance of cooperation and collaboration among teachers. A distinctive professional learning method in Chinese schools is the "Jiaoyanzu," which translates into English as "Teacher Research Group." These are groups of three to eight instructors who meet regularly and share office space (National Center on Education and the Economy, 2016). The aim of Jiaoyanzu is to improve teaching methods for both the school and individual teachers (Darling-Hammond, 2021). The following section provides information about the Singapore Teacher Training Institute.

Singapore: Institute of Teacher Education

"*The National Institute of Education must continue to ensure that teachers are well equipped with the right values, attitudes, dispositions, skills, literacies and knowledge to contribute to a strong teaching force*."

National Institute of Education, Singapore (2023)

Singapore's National Institute of Teacher Education was first established in 1950 as a Teacher Training College, which provided certificate courses in education for non-graduates. In 1973, the Institute of Education (IOE,2023a; 2023b) was established and took over the role of the Teacher Training College. The National Institute of Education is responsible for training teachers regardless of their level. As such, the institute is responsible for training teachers from initial teacher education programmes to professional development programmes. A new model of teacher education that takes into account 21st skills has been introduced by the National Institute of Education (NIE). This model is called the VSK (Values, Skills, Knowledge) model of teacher education. In addition to the VSK model, the Graduate Teacher Competency (GTC) framework, developed with evidence-based practices, is also an important area in teacher education in Singapore (IOE, 2023a) (Table 2).

Table 2 New graduate teacher competencies (GTCs) framework

Performance Dimension	***Core Competencies***
Professional Practice	*1. Nurturing the whole child* *2. Providing quality learning of child* *3. Providing quality learning of the child in CCA* *4. Cultivating knowledge:* *i. with subject mastery* *ii. with reflective thinking* *iii. with analytic thinking* *iv. with initiative* *v. with creative teaching* *vi. with a future focus*
Leadership and Management	*5. Winning hearts and minds* *i. Understanding the environment* *ii. Developing others* *6. Working with others* *i. Partnering parents* *ii. Working in teams*
Personal Effectiveness	*7. Knowing self and others* *i. Tuning into self* *ii. Exercising personal integrity and legal responsibilities* *iii. Understanding and respecting others* *iv. Resilience and adaptability*

Source: National Institute of Education (2009, p. 5)

Both the "Values, Skills and Knowledge" model and the "New graduate teacher competencies" framework have played an important role in shaping Singaporean teaching practice, including teaching as a profession, Singaporean curriculum philosophy, knowledge bases and pedagogical practices.

Figure 4 Singapore Teaching Practice



The Singapore Teacher Training Institute has raised the quality of education through the standards it has established through innovative and evidence-based policies it has provided to its teachers. In four countries that have shown high performance in training teachers and educational leaders, the institutes and colleges responsible for training and developing teachers/educational managers have generally worked in coordination with the ministries of education in determining and implementing standards, breaking the centralized system model and demonstrating how important coordinated work is for teachers to gain professionalism. The next section will discuss the methodological paths followed in conducting this study.

Method

This study aims to investigate how high performing countries train and develop their teachers and educational administrators through academies and teacher training colleges. The qualitative research paradigm is used to understand and explore complex issues about teachers and their professional learning in real-life settings (Merriam, 2002). This study adopts the case study approach of Stake (1995, 2006) and Merriam (1998). A case study is an intensive analysis of an individual unit (person or community) that emphasizes developmental factors in relation to the environment (Flyvbjerg, 2011). Adopting the case study approach allows for in-depth analysis from the perspectives of different countries (Merriam and Tisdell 2015). This approach allows for the exploration of semantic backgrounds and the viewing of experiences in different cultures. Reality is multiple and subjective as well as socially, experientially and culturally constructed. Framed with a relativist ontology and a subjectivist epistemology, this study adopts a qualitative approach to compare the perspectives defined in four countries' experiences of professionalism and leadership. In this study, open source meta-policy documents were examined using the document analysis method. For this reason, ethics committee approval is not required.

Country Based Document Analysis Method

The analysis of policy documents on professional learning of teachers and educational administrators provides background and contextual information (Bowen, 2009) that helps to understand the education and training of qualified teachers/educational administrators in high-performing countries, as well as the development processes of education systems in these countries in general (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson, and Orphanos, 2009).

Twenty-four documents were analyzed within the scope of the study (see Table 3). These included the Teaching and Learning International Survey (TALIS) reports between 2008 and 2018, and the records of the International Summit for the Teaching Profession between 2012 and 2024. In addition, the latest national documents and teaching standards documents for each country were included in the review. Thematic analyses were conducted to identify recent innovations, interventions, and policies in the four countries (Braun and Clarke, 2006).

The document analysis process of the study consisted of two parts. Thematic analysis followed the selection of documents. During the analysis phase, the contents, titles and subtitles were reviewed. The search terms were categorized as follows:

(1) policies related to teacher professional learning in high-performing countries, particularly Australia, Canada, China and Singapore,

(2) teacher professionalism,

(3) school leadership and management.

Table 3 Analyzed Documents

Categories	***Documents***	***Description***	***Sources***
International Summit on the Teaching Profession	*Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the world*	*The importance of developing a central role for teachers in educational change.*	*Schleicher, A. (2011), Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World, OECD Publishing*
	Preparing Teachers and Developing School	*School leaders can make a difference in school and student*	*Schleicher, A. (ed.) (2012), Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons*

	Leaders for the 21st Century: Lessons from around the world	*performance if they are granted the autonomy to make important decisions.*	*from around the World, OECD Publishing.*
	Teachers for the 21st Century Using Evaluation to Improve Teaching	*Teaching standards to be adopted by the profession, teachers must have a lead role in developing them, and the profession needs to own its professional standards as other professions do*	*OECD (2013), Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching, OECD Publishing.*
	Equity, Excellence and Inclusivenes s in Education Policy: Lessons from around the world	*Promoting excellence, equity and inclusion are key aims for education.*	*Schleicher, A. (2014), Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing.*
	Schools for 21st-Century: Learners Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches	*Promoting effective school leadership, strengthening teachers' confidence in their own abilities and innovating to create 21st-century learning environments*	*Schleicher, A. (2015), Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing.*
	Teaching Excellence through Professional Learning	*There needs to be profession-wide standards and a shared understanding of*	*Schleicher, A. (2016), Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from*

	and Policy Reform: Lessons from around the world	*what counts as accomplished teaching.*	*Around the World, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing,*
	Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcom es for All	*To achieve high quality, education systems need to perform well in two dimensions: excellence and equity.*	*Gomendio, M. (2017), Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing,*
	Valuing our Teachers and Raising their Status: How communities can help	*Successful schools depend on the resources and support of their communities and in turn, they contribute to the social health of their local communities; schools at the centre of their communities are often the most successful.*	*Andreas Schleicher (2018), Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing,*
	Learning from the Past, Looking to the Future: Excellence and equity for all	*Inclusive access to education opportunities is an obvious prerequisite to promote more equitable and inclusive education*	*Schleicher, A. (2021), Learning from the Past, Looking to the Future: Excellence and Equity for all, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing,*
	Teaching for the Future: Global Engagement, Sustainabilit y and Digital Skill	*Effective leadership is vital to creating an environment where institutions, educators, researchers and other innovators*	*OECD (2023), Teaching for the Future: Global Engagement, Sustainability and Digital Skills, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing*

		can work together as professionals.	
Teaching and Learning International Survey (TALIS)	*TALIS 2013 Results An International Perspective on Teaching and Learning*	*Teachers need professional development to enhance their collegiality and collaboration to create better teachers*	*OECD (2014), Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing*
	TALIS 2018 Results Teachers and School Leaders As Lifelong Learners Volume I	*This first volume, Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, focuses on the first pillar: the knowledge and skills involved in the work.*	*OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing*
	TALIS 2018 Results Teachers and School Leaders as Valued Professionals Volume II	*Focuses on the changing landscape of teacher professionalism under five pillars*	*OECD (2020), TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing,*
National reports	*Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles*	*This document, guides school leaders on their learning pathway.*	*Australian Institute for Teaching and School Leadership 2019, Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles, AITSL,*
	Australian Teacher Performance and Development Framework	*This document calls for the creation of a performance and development culture in all Australian schools.*	*Australian Institute for Teaching and School Leadership 2012*
	Essential Advice for	*Ethical standards, standards of*	*Ontario College Of Teachers, 2020*

	the Teaching Profession	*practice and the professional learning framework describe what it means to be a member of the teaching profession in Ontario.*	
	Ontario College Of Teachers 2022 Annual Report	*Infused into every area of our work is accountability, professionalism and transparency*	*Ontario College Of Teachers, 2022*
	Professional Learning Framework for the Teaching Profession	*Ethical standards, standards of practice and the Professional Learning Framework for the Teaching Profession*	*Ontario College Of Teachers, 2016*
	Developing Shanghai's teachers	*The teacher development system in Shanghai has three components: the teacher career ladder, in-service training and development, and performance appraisal.*	*Shanghai Normal University, 2016*
	Teaching For Success Teacher Policy in Shanghai and Lessons for Central America	*Preparing the Way for Effective Teaching; Managing for Good Performance*	*Bustillo Vélez E. and Chi J., (2018)*

	Empowered Educators How high-Performing Systems Shape Teaching Quality Around The World Country Brief Shanghai: Culture, Policy And Practice	*Shanghai's system of valuing, preparing, supporting, and recognizing teachers is a major contributor to the results Shanghai has achieved*	*The National Center on Education and the Economy, 2016*
	Singapore Teaching Practice	*The Singapore Teaching Practice (STP) articulates our educators' core beliefs about teaching and learning*	*National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore 2023*
	Empowered Educators How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around The World Country Brief Singapore: A Teaching Model For The 21st Century	*A framework that articulates the values, skills, and knowledge needed of teaching professionals*	*The National Center on Education and the Economy, 2016*
	Two decades and beyond growing educational	*Teacher quality contributes significantly to student learning*	*National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore 2023*

	research in Singapore	*and experiences in school.*	

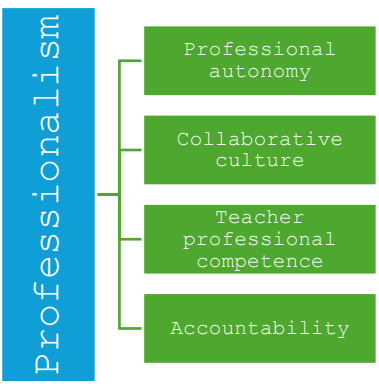
Data Analysis: Thematic Analysis

Thematic analysis was used to create themes that emerged from the reviewed studies (Braun & Clarke, 2006). Three themes emerged from the 24 documents reviewed. These themes align with effective professional learning at the teacher and education administrator level.

Professionalism

First, "professionalism" emerged as a significant theme, central to effective professional learning. Four high-achieving countries are focusing on establishing "colleges" and "academies" to develop the professionalism of teachers and educational administrators. Analysis shows that professionalism emerges through development in professional autonomy, collaborative culture, professional competence of teachers, and accountability (Figure 5).

Figure 5 The concept of professionalism



The countries that are the subject of this study and that are high achievers encourage a decision-making culture that supports teachers' professional autonomy. OECD TALIS research also reveals that high performing schools provide teachers with more professional autonomy in developing and implementing their own teaching approaches (OECD 2013; Schleicher, 2016). According to the TALIS (2013) professionalism framework, professional autonomy is related to decision-making on curriculum choices, learning materials, course content, assessment policies and disciplinary policies (OECD, 2013). AITSL, which develops standards for teachers in Australia, aims to strengthen professional autonomy that develops teachers' professional judgment with the principles it determines. In this context, teacher standards provide the development of professional learning goals. These standards provide a framework within which teachers can evaluate the success of their own learning; they help with self-reflection and self-assessment (AITSL, 2011). Members of the Ontario College of Teachers participate in a wide range of professional learning activities to advance their work and make their educational processes more qualified. These activities are at the core of the Professional Learning Framework for the Teaching Profession developed by the Ontario College of Teachers. This Framework aims to develop teachers' professional autonomy, which is one of the most important components of self-directed learning. Autonomy in professional learning is central to teacher professionalism. College members are intrinsically motivated to stay current through a variety of avenues shaped by their professional needs, interests, and aspirations (Ontario College of Teachers, 2016, p. 6). The National Institute of Education of Singapore (2009) defines professional learning as a combination of apprenticeship, mentoring, and collaborative learning environments. Kraft, Blazar, and Hogan (2018) provide empirical evidence that collaboration with other teachers enhances knowledge-based and social skills. Teachers in Shanghai, China, are

not promoted unless they can demonstrate that they work collaboratively. “Singapore Teaching Practice” offers noteworthy recommendations because it focuses on the complex interaction of students and learning in its local context. In Singapore, teachers strive for a collaborative vision of “shaping the future of the nation” while also bringing a myriad of perspectives and strengths to the table, which is recognized as a dynamism in the quest for a better quality education system (IOE, 2023b, p. 30).

High-performing countries place great emphasis on integrating external and internal accountability systems by supporting teachers and education administrators to align with agreed learning goals and performance standards. The “International Summits of the Teaching Profession” have developed a form of professional accountability. There is a deeper recognition that teachers’ well-being and effectiveness require working environments and conditions characterized by redesigning teachers’ work, shared leadership, professional accountability, and continuous learning (Schleicher, 2012).

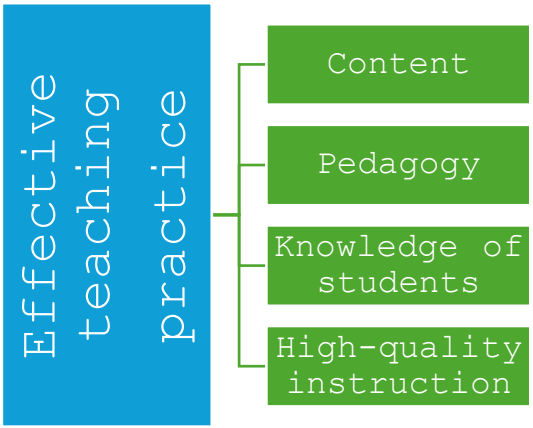
Standards contribute to the professionalization of teaching and elevate the status of the profession. In addition, these standards: It can also be used as the basis of a professional accountability model to help ensure that teachers can demonstrate appropriate levels of professional knowledge, professional practice and professional commitment (AITSL, 2011).

Effective Teaching

Secondly, “effective teaching” practices emerged as a promising theme as a result of the analysis. “Content, pedagogy, student knowledge, and quality education”, which are the keys to increasing teachers’ pedagogical content knowledge, help develop effective teaching practices (Figure 6). Educational institutions, teacher communities, and academies play important roles in

supporting these components. Structures where teachers come together, such as ministries of education and teacher academies in different countries, can work together more effectively to help implement them in daily teaching practices (Schleicher, 2021).

Figure 6 Components of effective teaching practice



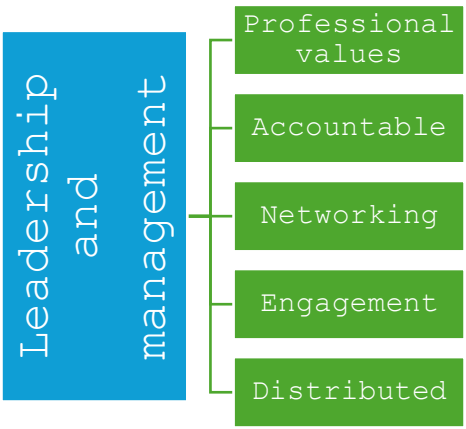
The “Education Policy Overview, 2015: Making Reforms Happen” report presents effective pedagogical approaches that engage students and personalize through good teaching – active learning, deepening understanding, problem solving and enhancing teamwork (OECD, 2015, p. 141). In addition, the “Valuing and Raising the Status of Our Teachers: How Societies Can Help” (Schleicher, 2018) and the “Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World” (Schleicher, 2016) report strongly emphasize that teachers need to acquire new pedagogical skills that drive meaningful learning. Teachers’ content and pedagogical knowledge should inform their decision-making and professional judgement. Effective teaching practice in Singapore includes reflective practice, where teachers demonstrate high-quality pedagogical content knowledge in practice in Singapore schools. "Teachers have the opportunity to observe and critically evaluate their teaching processes to improve

their own practice. These opportunities help them understand the ways in which various 'Processes and Domains of Teaching' enhance their professional learning in relation to classroom pedagogical practice (National Institute of Education, 2023b, p. 23)." In Australia, the Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) places emphasis on teacher professional knowledge, framed by the 'Professional Standards for Australian Teachers', for high quality teaching in Australian schools. There are standards in Australia that outline what teachers need to know and be able to do at four career stages. These Standards provide a comprehensive framework of the elements of effective teaching organised around the areas of professional knowledge, professional practice and professional commitment (AITSL, 2012, p. 5). The four career stages of graduate teachers, competent teachers, highly successful teachers and leading teachers require different knowledge and skills in the Australian context. Teachers are expected to demonstrate high-quality pedagogical knowledge and practice as they progress through their careers. Graduate teachers (new and early-career teachers) focus on content knowledge in their courses, while leader teachers (experienced and late-career teachers) demonstrate high-quality pedagogical knowledge. Ontario's success is closely tied to focusing on developing teachers' content knowledge and pedagogical skills, collaborating with school leaders to enhance instructional leadership, and continuously improving goals and strategies using school, school board, and provincial data. The Ontario College of Teachers aims for teachers to be up-to-date in professional knowledge that includes "…understanding and reflecting on student development, learning theory, pedagogy, curriculum, professional ethics, educational research, and relevant policies and legislation to strengthen professional judgment in practice" (Ontario College of Teachers, 2020, p. 6).

School Leadership and Management

Third, school leadership and management emerged as an important theme leading to teacher quality and school improvement. Effective leadership and management encompasses five areas: professional values, accountability (internal and external), networking (social and communication skills), interaction and working with the community, and distributed leadership (personal, instructional and collaborative) (Figure 7).

Figure 7 The concept of leadership and management



In four high-performing countries, developing leadership and management concepts is seen as a key policy for teacher education and development (Schleicher, 2016). Academies and institutions are encouraging teachers at all levels, from new qualification status to expertise, to lead innovations in the classroom, school and system as a whole. For example, the Australian Institute of Teaching and School Leadership (AITSL) has set out the "Australian Professional Standards for Principals" (AITSL, 2014, p. 4) for principals, which include:

- Increasing student achievement at all levels and stages,

- Promoting equity and excellence,

- Creating and sustaining conditions in which quality teaching and learning thrive,

- Influencing, developing and delivering community expectations and government policy,

- Contributing to the development of a 21st century education system locally, nationally and internationally.

In 2003, the Ontario College of Teachers launched an initiative to rebuild teacher confidence by engaging with unions as part of its professionalization goals. This initiative has received government funding to provide professional learning opportunities for teachers, emphasizing the importance of promoting best practices. In addition, the College has established a "teacher leadership learning program" to encourage teachers to collaborate with experts and colleagues to improve their teaching skills (Darling-Hammond, 2017). Launched in 2007 and lasting eight years, the "Ontario Teacher Leadership and Learning Program" has supported teachers' own professional development and leadership skills. The program has encouraged teachers to share their acquired skills with colleagues through virtual platforms, conferences and collaborative activities in schools. As a result, developing collaborative cultures among teachers and school leaders is one of the most powerful ways to improve the quality of teaching. Teachers need to be surrounded by the same kind of collaborative cultures that support all other high-performing professions (Asia Society, 2015, p. 17). An OECD study suggests that Distributed Leadership is essential for teacher collaboration (OECD, 2019). Distributed leadership is also of great importance for decision-making processes at the school level. In TALIS (2013), school principals were asked whether there was a collaborative culture for decision-making in the school. According to the survey findings, creating a strong school culture and climate is closely related to developing a collaborative culture between teachers and principals (OECD, 2013).

Singapore has a systematic approach to identifying and strengthening teacher leadership. In Singapore, teachers can enter one of three tracks after three years of teaching: principal, master teacher or specialized.

The Singapore Teachers Academy trains mentors to support teacher development. Teachers take training courses (Milestone, Teacher Leadership or Leaders in Education) before taking on new responsibilities. Singapore's system is a partnership between the government and the profession, with collaborative leadership being a defining feature (Asia Society, 2019). Accordingly, school principals should set flexible goals for teachers to try different positions.

Three main themes emerged from the 24 documents examined using the thematic analysis method used by Braun & Clarke (2006): professionalism, effective teaching, and school leadership and management. In high-achieving countries, colleges and academies are being established to improve the professionalism of teachers and educational administrators, and elements such as professional autonomy, collaborative culture, teacher competence, and accountability stand out as key components of professionalism. In addition, pedagogical content knowledge has been identified as the key to effective teaching practices, and these practices are supported by educational institutions and teacher communities. Effective leadership plays a critical role in school development and teacher quality, encompassing areas such as professional values, accountability, networking, community engagement, and distributed leadership. In countries such as Singapore and Ontario, systematic approaches have been developed to support teacher leadership, and distributed leadership is of great importance in school-level decision-making processes.

Findings

In this study, the findings obtained as a result of examining the teacher and educational administrator training strategies in high-performing countries form the basis of the recommendations for teacher academies. As a result of the analysis, three main themes were reached. These are shown in Figure 8.

Figure 8 Teacher Academy components



Professionalism and Standards

In the high-performance countries analyzed, a clear structure and system of standards were observed to increase the professionalism of teachers and educational administrators.

● Setting and Implementing Standards: In countries such as Australia, Canada, China (Shanghai) and Singapore, professional standards have been set for teachers and educational administrators. These standards are updated when necessary with a participatory approach and the implementation of the standards is encouraged. In these countries, the concept of "professionalism" is associated with professional autonomy, collaborative culture, professional competence and accountability. For example, the four broad categories determined for teachers in Shanghai (student-centered

teaching, teacher ethics, teaching theory and practice, continuous professional development) show that the standards are addressed comprehensively.

- Professional Autonomy and Collaboration: An environment is provided that allows teachers and educational administrators to work in collaboration with their colleagues in order to increase their professional autonomy. This environment plays an important role in professional development and performance evaluations.

Effective Teaching

High-performing countries that have developed successful systems for the training of teachers and educational administrators attach great importance to the principle of "Inclusive Teaching" in their practices.

- Pedagogical Skills and Curriculum: The documents reviewed revealed that inclusive pedagogy, curriculum and assessment methods are critical in developing teachers' pedagogical skills. The VSK (Values, Skills, Knowledge) model in Singapore and the Jiaoyanzu "Teacher Research Group" practices in Shanghai stand out as effective strategies for developing teachers' pedagogical competencies. Inclusive education practices include educational approaches designed to meet the individual needs of students.

- Curriculum Implementation and Assessment Methods: Teaching standards and the inclusiveness of the curriculum respond appropriately to the educational needs of all students.

Effective School Leadership and Management

Effective school leadership and management is a factor that directly affects teachers' professional qualifications and school development.

● Leadership Skills and Management Approaches: Analysis has shown that effective school leadership encompasses five main areas: professional values, accountability (internal and external), social and communication skills, interaction with the community, and personal/collaborative management skills. As in the cases of Shanghai and Singapore, when leaders are competent in these areas, it increases the overall success of the school and education system.

● Leadership and Management Training Programs: It has been determined that leadership training is important for strengthening leadership skills and developing management strategies.

It is evaluated that the above findings obtained as a result of the Thematic Analysis will guide the formation of teacher academy initiatives and the creation of strategies. In particular, determining professionalism standards, developing inclusive teaching practices, and implementing effective school leadership strategies diligently and carefully stand out as the basic elements of the academy's success.

Conclusion and Discussion

There are many countries that frequently change their models in teacher training policies and try to build a sustainable and institutional system. This study examines the strategies, studies and practices of high-performing countries such as Australia, Canada, China and Singapore in the training of teachers and educational administrators and offers recommendations for countries with teacher academy initiatives. The examined documents and thematic analyses reveal common elements and successful application models in effective teacher and educational administrator training processes. High-performing education systems attach great importance to developing the professionalism of teachers and educational administrators. In this context, elements such as professional

autonomy, collaborative culture, professional competence and accountability come to the fore in teacher/educational administrator training practices. The Teacher Academy should determine comprehensive professional standards for teachers and administrators and encourage the implementation of these standards. This approach will help teachers and educational administrators to perform their duties with high quality and efficiency. Effective teaching practices increase justice and accessibility in education and create a teaching environment that can respond to the needs of all students. In the analyzed documents, it is emphasized that educational programs, curriculum and evaluation methods should be inclusive. In this context, the Teachers' Academy should adopt innovative educational strategies to improve teachers' pedagogical skills and promote effective educational practices. In addition, it has been emphasized that teachers should acquire new pedagogical qualifications that stimulate meaningful learning (Schleicher, 2018; 2016).

In countries such as Australia, Canada, China (Shanghai) and Singapore, the determination and implementation of professional standards increase the professional autonomy of teachers and provide a collaborative environment. The standards in these countries encourage professionalism by including elements such as professional competence and accountability. The development of a similar structure by taking these standards into account by countries that have initiated or are planning a teacher academy will support the professional development of teachers.

Another important factor that directly affects teachers' qualifications and school development is effective school leadership and management. "Professional values, accountability, social and communication skills, interaction with the community and personal management skills" are critical areas for successful leadership. The academy should provide comprehensive training programs for

school leadership and management and develop strategies to strengthen leadership skills. Well-structured training programs and continuous professional development opportunities play an important role in increasing the competencies of teachers and administrators. The Teachers Academy should provide excellence in the education system by providing modular training programs, evidence-based practices and continuous development opportunities for teachers and education administrators. International experiences and local collaborations are of great importance in developing innovative approaches in education. As in the examples of Shanghai and Singapore, other countries can benefit from best practices by developing collaborations with international education institutions and adapt them to their local education systems. Countries that initiate the Teachers Academy should adopt a comprehensive approach that includes elements such as professional standards, effective teaching practices, effective leadership, continuous development and international collaborations. These strategies will contribute to the increase in the quality of education throughout the country by increasing the professional competencies of teachers and education administrators. The teacher academy initiative, which aims for excellence in education, has the potential to stand out as an institution that will ensure sustainable success in education systems. In addition, the academic community, primarily education faculties, non-governmental organizations operating in the field of education and international organizations, which are stakeholders and interested parties of the education system, should contribute and support the development of teaching academy initiatives.

Recommendations

As a result of the thematic analysis focusing on good practice examples from Australia, Canada, China and Singapore, suggestions regarding the founding philosophy, focus areas, priorities and implementation steps in teacher academy initiatives are presented below in three main areas.

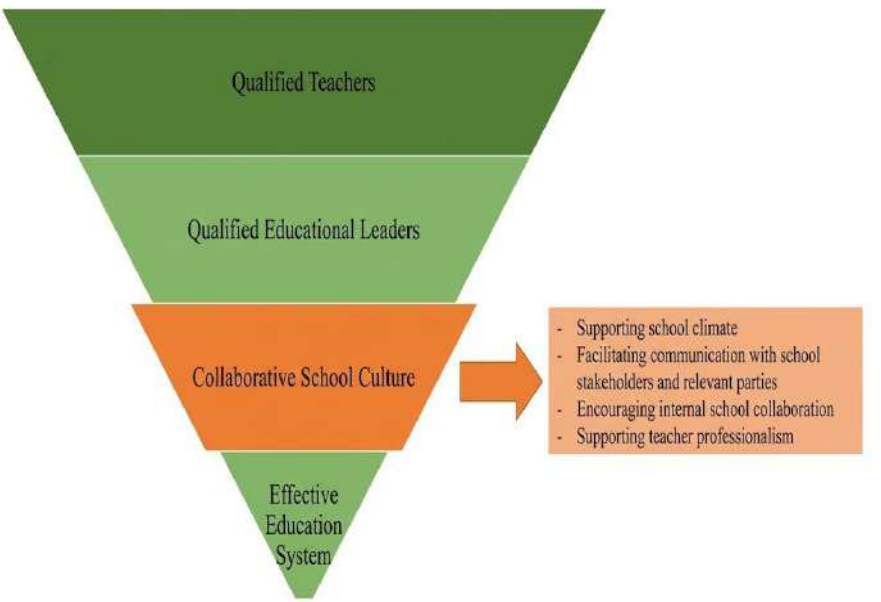
- **The academy should be designed to support the professionalism of teachers**

Improving and developing professionalism in teaching has an important place in the education policy agenda of high-performing countries. The Australian Institute of Teaching and School Leadership in Australia (p. 2), the Ontario College of Teachers in Canada (p. 4), the Shanghai Teachers College in Shanghai (p. 6), and the Institute of Teacher Training in Singapore (p. 7) have included programs aimed at developing teachers' professional collaborative culture and professional competence (Schleicher, 2016, Ontario College of Teachers, 2020, National Institute of Education, 2023). Evans (2008) stated that the concept of professionalism is related to the autonomy given to teachers and administrators. The institutes and colleges responsible for training teachers and administrators in the countries analyzed above have developed teacher-centered standards and policies (AILTS, 2011, 2014; Ontario College of Teachers, 2020). In the literature, studies on teacher qualifications have determined that improving teachers' professional qualifications improves students' quality learning and, as a result, school culture (Darling-Hammond and Lieberman, 2013). Providing an environment based on collaborative culture for teachers plays an important role in sharing their experiences and expert knowledge. TALIS 2018 findings showed that teachers who engage in a large number of professional collaborations, especially collaborative professional learning and activities with students from different

grades and age groups, are more likely to use cognitive activation practices (e.g., critical and analytical thinking, finding a common solution to a problem) (OECD, 2019). In Shanghai and Singapore, teachers are required to collaborate with other teachers in order to advance to the next career level, which has developed a collaborative culture between teachers and administrators (Zhang et al., 2016; IOE, 2023a). Similarly, as in the Shanghai and Singapore approaches, the focus of planned teacher academies should be on developing a "collaborative culture".

Teacher academies should provide professional learning opportunities for teachers and principals to learn how to create a collaborative culture. This collaborative culture is central to improving school culture and developing good leaders and teachers. One of the most important steps in building a strong system is to create the “middle layer” that is a bridge between teachers and the school (Figure 9).

Figure 9 Improving the System



A system without a collaborative school culture does not encourage school improvement and teachers. Fullan (2009, p. 12) discussed the ‘learning cultures’ that underlie people learning from each other and being collectively committed to improvement. Therefore, potential teacher academies should encourage schools to create school cultures based on collaboration between teachers and principals. One way to create a strong collaborative school culture is to establish teacher learning communities. Therefore, the teacher academy should work in collaboration with other stakeholders and think tanks to provide a better learning environment for teachers.

- **Professional standards should be determined and implemented by the Academy**

Teachers and school principals are seen as the most important professionals in ensuring that the curriculum determined by countries is transferred to students in the most efficient way. For example, Scott, Weldon and Dinham (2010) say, "The biggest equality problem in Australian education today is that every student has qualified teachers and quality teaching in schools." In order to achieve quality and standards in education, each country sets professional standards for teachers and some countries also for school principals and revises these standards according to today's conditions. Countries that regularly rank high in many international studies, such as Singapore, Shanghai and Ontario, take care to regulate teaching standards. It is thought that the key point behind the success of these systems is the rigorous teaching standards and their implementation in the classroom (Darling-Hammond & Rothman, 2011). Although national curriculum competency standards in many countries include knowing students, planning teaching, developing materials, teaching, managing teaching, measuring and evaluating, guidance, developing basic skills, helping students with special needs, teaching adults, after-school activities, personal development, improving the school and improving school-

environment relations, there are no national standards for teachers. Country-by-country document analysis has shown that AILTS in Australia, Ontario Teachers College in Canada, Shanghai Teachers College in Shanghai and the National Institute of Education in Singapore enable schools to better manage their resources in line with their standards. Building standards play an important role in improving school culture and teacher quality.

- **School principals' programs should be designed and implemented by the Academy**

Although the determination and implementation of teaching standards are generally on the education policy agenda of countries, very few countries have designed programs for the development of school principals. As discussed in the thematic analysis section of this study, especially the successful countries selected in this study have developed standards and policies to increase the quality of school principals.

In Singapore's education system, professional values that include three basic components have been adopted to better prepare leaders for the future (Ng, 2019). These components are commitment to the student, the profession and the community. In Singapore, school principals who support enthusiastic, independent students who are dedicated to lifelong learning, and who foster a quality education environment and supportive culture that allows for excellent teaching are considered "agents" who contribute to the lifelong learning of teachers (IOE, 2023b).

The standards set in Australia, on the other hand, reveal what school principals need to know, understand and do to be successful in their jobs and to ensure that their leadership has a positive impact (See Figure 1). The standards in question are organized through three “Leadership Perspectives”, namely “Professional Practices Perspective”, “Leadership Requirements Perspective” and

“Leadership Emphasis Perspective” (AILTS, 2014). These perspectives, guided by professionalism and collaboration, play an important role in effective teaching culture, monitoring of teaching quality and teachers’ full potential realization. Therefore, the National Education Academy should set standards for all levels and types of schools by carefully collaborating with stakeholders in planning, monitoring and analyzing learning outcomes. School principals should create high standards in terms of behavior and attendance by encouraging active participation in the education and teaching processes they work in.

As a result, in this study, suggestions regarding the structure and operation of 'Teacher Academies' were presented in line with the findings obtained from high-performing education systems such as Australia, Canada, China, and Singapore. In the countries examined, practices that improve the professionalism of teachers and educational administrators stand out as good examples of practices that can be used to improve the quality of the education systems of countries that want to establish teacher academies. The experiences of these countries that support the professional autonomy of teachers and educational leaders, encourage a collaborative school culture and set comprehensive professional standards should form the basic building blocks of the Academy. In general, the National Education Academy is expected to contribute to issues such as;

- Play an active role in the development of educational policies;
- Establishment of educational programs in teacher training, development and education,
- Ensuring equal opportunities in education and improving the quality of education.

In addition, the Academy should aim to increase the knowledge and skills of education professionals by organizing various training programs, seminars and workshops. On the other

hand, it should conduct evidence-based research on education-related issues in the development of educational policies and continue its activities in order to respond to the current needs of the education system by working on innovative teaching methods and strategies. Teacher academy initiatives should aim for sustainable success in the education systems of countries with an approach that includes professional standards, effective teaching and leadership practices and international collaborations. These strategies will contribute to the improvement of the quality of education in these countries and the construction of a stronger education system. Teacher academies are expected to add significant dynamism to the work to be carried out in line with the goals of strengthening education systems and increasing teacher quality, and to play a leading role in these areas.

References

AITSL, (2011). Australian Professional Standards for Teachers.

AITSL, (2012). Australian Teacher Performance and Development Framework.

AITSL, (2014).Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles.

Asia Society, (2015). Implementing Highly Effective Teacher Policy and Practice. Avaliable at: Implementing Highly Effective Teacher Policy and Practice | Asia Society

Asia Society, (2019). The Future of Teaching and Learning. Available at: The Future of Teaching and Learning | Asia Society

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.

Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, *9*(2), 27-40. https://doi.org/10.3316/qrj0902027

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

Bustillo Vélez E., and Chi J. (2018). TEACHING FOR SUCCESS Teacher Policy in Shanghai and Lessons for Central America.

Darling-Hammond, L. (2021) Defining teaching quality around the world, *European Journal of Teacher Education*, 44:3, 295-308, DOI: 10.1080/02619768.2021.1919080

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, *40*(3), 291-309. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession*. National Staff Development Council.

Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (2011). Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems. Alliance for Excellent Education.

Darling-Hammond, L. and A. Lieberman (eds.) (2013), High Quality Teaching and Learning: Changing Policies and Practices, Routledge, London

Evans, L. (2008), "Professionalism, professionality and the development of education professionals", British Journal of Educational Studies, Vol. 56/1, pp. 20-38.

Flyvbjerg, B. (2011). *Case study*. The Sage handbook of qualitative research, *4*, 301-316.

Fullan, M. (2009). *The challenge of change*. Calif Corwin.

Gomendio, M. (2017). Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing.

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, *88*(4), 547-588. https://doi.org/10.3102/0034654318759268

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. Jossey-Bass.

Merriam, S.B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, *1*(1), 1-17.

Merriam, S.B., and Tisdell, E.J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* (4th ed.). Jossey-Bass

Ministry of Education of the People's Republic of China. 2011. Middle school teacher professional standards. http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6127/201112/127830. html

National Institute of Education (2009). A Teacher Education Model for the 21st Century. Singapore: National Institute of Education.

Ng, D. F. S. (2019). Future-ready leadership development. In T. Townsend (Ed.), Leading learning in schools: Instructional leadership and leadership for learning. Palgrave Macmillan.

OECD (2013). Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching, OECD Publishing.

OECD (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing.

OECD, (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development. http://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

OECD (2020). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing.

OECD (2023). Teaching for the Future: Global Engagement, Sustainability and Digital Skills, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing.

Ontario College of Teachers. (1996). Ontario College of Teachers Act, Retrieve from https://www.ontario.ca/laws/statute/96o12

Ontario College of Teachers. (2016). Professional Learning Framework for the Teaching Profession

Ontario College of Teachers. (2022). 2022 Annual Report

Ontario College of Teachers. (2020). Essential Advice for the Teaching Profession

Ontario College of Teachers. (2024). 2024-2028 Strategic Plan, Retrieve from https://www.oct.ca/about-the-college/2024-2028-strategic-plan

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2015). Education policy outlook 2015: Making reforms happen. OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development. http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en

Schleicher, A. (2011). Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World, OECD Publishing.

Schleicher, A. (ed.) (2012), Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-e

Schleicher, A. (2014). Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing.

Schleicher, A. (2015). Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing.

Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world*, International Summit on the Teaching Profession. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en

Schleicher, A. (2018). Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing.

Schleicher, A. (2021). Learning from the Past, Looking to the Future: Excellence and Equity for all, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing.

Schleicher, A. (ed.) (2012). Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World, OECD Publishing.

Scott, C., Weldon, P. R., & Dinham, S. (2010). Teach for Australia pathway: Evaluation report phase 1 of 3 (April-July 2010).

Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Sage
Stake, R.E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford.
The National Center on Education and the Economy. (2016). Empowered Educators How high-Performing Systems Shape Teaching Quality Around The World Country Brief Shanghai: Culture, Policy And Practice.
IOE. (2023a). Singapore Teaching Practice.
IOE. (2023b). Two Decades and Beyond: Growing educational research in Singapore.
Zhang, M., Ding, X., and Xu, J. (2016). Developing Shanghai's Teachers, National Center on Education and the Economy.

YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE MODÜLER EĞİTİM MODELLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAM TASARIMINDA UYGULANABİLİRLİĞİ BÖLÜM 18

Adnan Özdemir[1]

Prof. Dr. Mehmet Bahaddin ACAT[2]

Giriş

Eğitim, bireylerin potansiyellerini en üst düzeye çıkaran ve toplumsal ilerlemeyi sağlayan önemli bir araçtır. Şimşek (2007, s.29) eğitimi, bireyin yaşamı boyunca süreklilik gösteren ve ona yaşamını nasıl sürdüreceği konusunda rehberlik eden, düşünme yeteneklerini geliştiren ve bu süreçle birlikte davranışlarında değişiklikler meydana getiren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Eğitim süreci hayat boyu devam eden bir öğrenme faaliyetidir. Eğitimdeki eksiklikler, işsizlik ve toplumsal huzursuzluk gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin sürekli olarak gelişen ihtiyaçlara uygun hale getirilmesi önemlidir denmektedir (Alkan vd., 1996, s. 329).

Son dönemde, eğitim sistemlerinde esnek, birey odaklı ve kişiselleştirilmiş yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Esnek eğitimin tanımında; günümüzde toplumsal ilerlemenin temel koşullarından biri olan eğitim sisteminin, geleneksel yöntemlerden sıyrılarak çağın değişim ve yeniliklerine uyum sağlayan; çocukların bireysel potansiyellerini ortaya koymalarına imkân tanıyan bir yapıya dönüşmesi gerekmektedir. Bu dönüşümün, söz konusu eğitim anlayışına uygun esnek öğrenme mekânlarında gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır (Künyeli ve Baydoğan, 2020, s. 444). Bu bağlamda, Modüler Eğitim Modeli (MEM) ve Yaşam Boyu Öğrenme (YBÖ) anlayışının birleştirilmesi, bireylerin sürekli gelişimini desteklerken, eğitim süreçlerini de daha verimli hale getirebilir. Bu eğitim modelleri, eğitim politikaları ve öğretim programlarında sürdürülebilir bir değişim yaratma potansiyeline sahip olup, öğrencilere yalnızca akademik bilgi değil, aynı zamanda yaşam becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Ancak, bu yaklaşımların hayata geçirilmesinde karşılaşılan zorluklar, teorik ve pratik çözümlerle aşılabilir. Sonuç olarak, Modüler Eğitim Modeli ve Yaşam Boyu Öğrenmenin birleşimi, daha kişiselleştirilmiş, erişilebilir ve etkili bir eğitim anlayışının inşa edilmesinde önemli bir adım olabilir.

[1] Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Öğrencisi. ORCID: 0000-0002-8338-8367

[2] Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi .Öğretim Üyesi. ORCID: 0000-0002-2930-2542

1. T. Y. Maarif Modelinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Modüler Öğretim

Maarif modelinin temel yaklaşımı, bilgi, beceri, eğilim ve değerleri temel alarak, erdemli ve yetkin bireyler yetiştirmek şeklinde ifade edilmiştir. Bu yaklaşımın somut yansımaları olan öğretim programları, bireyin tüm yönleriyle gelişimini desteklemek üzere tasarlandığı dile getirilmektedir. Programlarda, bilgi, beceri, eğilim ve değerler, öğrenciye ait yetenekler, ilgiler, ihtiyaçlar ve bireysel farklılıklarla bütünleştirilerek sunulmuş, programların teknik açıdan esnek ve gerektiğinde yenilenen, güncellenen bir yapıya sahip olması; aynı zamanda millî, manevi ve insani değerler doğrultusunda hayata geçirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2025, s.4).

Maarif Modelinde yaşam öğrenme kavramı açıklanırken; yaşam boyu öğrenme, öğrenen toplumun ve bilgi toplumunun bir yansıması olduğu dile getirilmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireylerin yalnızca okul döneminde değil, yaşamları boyunca öğrenmeye devam etmelerinin önemine dikkat çekmektedir. Öğrenme fırsatlarının yaşamın her aşamasına yayılmasını sağlayan hayat boyu öğrenme, genellikle kişinin bilgiyi içsel bir motivasyonla arayışı olarak tanımlanmaktadır. Bu çerçevede, yaşam boyu öğrenmeyi benimseyen bireyler, öğrenmenin sorumluluğunu üstlenerek, hem kişisel hem de toplumsal gelişimi desteklerken, aynı zamanda istihdam odaklı bir yaklaşımı da güçlendireceği ifade edilmektedir (MEB, 2025, s.54)

Maarif Modelinde benimsenen bütüncül yaklaşım ve yaparak yaşayarak öğrenim ilkeleri, modüler eğitim felsefesi ile uyumludur. Bütüncül yaklaşım ile insanın bir bütün olarak gelişimini ve eğitimini temel alırken, bireyin bilgi, beceri ve duygu alanın bir bütünlük içinde gelişimini temel almaktadır. Benzer şekilde Modüler eğitimde hazırlanacak her bir modülün bilgi, beceri ve tutum bütünlüğü içinde pragmatik bir yetkinlik/ yeterlilik kazandırması hedefiyle hazırlanması gerektiği dile getirilmektedir. Bu çerçevede Maarif modelinin benimsediği anlayışa benzer bir yaklaşımın modüler eğitimin temel ilkesi olduğu görülmektedir (MEB,2025, s.5).

2. Yaşam Boyu Öğretim

Yaşam boyu öğrenme, insan yaşamının başlangıcından bitişine kadar devam eden dinamik bir süreçtir. Bu süreçte yaşam boyu öğrenme, örgün eğitimdeki yaş, yer, mekân ve zaman sınırı olmaksızın, bireyin eğitim aracılığıyla kazandığı her türlü bilgi, beceri, tutum ve davranışları kapsamaktadır (Samancı ve Ocakcı, 2017). Yaşam boyu öğretim ile ilgili birkaç farklı açıklama yaparsak; Yaşam boyu öğrenme, farklı bir bakış açısıyla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yetkinliklerini geliştirme amacına yönelik yaşamı boyunca katılım sağladığı her türlü öğrenme faaliyetidir (MEB, 2018). Yaşam boyu öğrenme, bireylerin bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini sürekli olarak geliştirmeyi hedefleyen, hayatları boyunca katıldıkları her türlü öğrenme etkinliğini kapsayan bir süreçtir. Bu kavram, öğrenme uygulamalarını içine alan bir eğitim sürecini ifade eder. Yaşam boyu öğrenme, eğitim kurumlarında sağlanan öğretimin bir alternatifi olarak düşünülmemelidir. Ancak,

bu süreçte eksik kalan bilgilerin tamamlanması, yeni bilgilerle güçlendirilmesi ve mevcut bilginin daha da ilerlemesine katkı sağlanması mümkündür (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009).

2.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amaçları ve Önemi

Yaşam boyu öğrenme, bireylere bilgi toplumunda varlık gösterebilme, sosyo-kültürel ve ekonomik hayatta aktif bir şekilde yer alabilme fırsatı tanır (MEB, 2009). Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme, insanların yaşamlarını daha etkin biçimde yönlendirmelerini sağlayan bir araç olarak işlev görmektedir.

Yaşam boyu öğrenmenin temel amacı, toplumsal düzeyde eğitim seviyesini yükseltmektir. Bu sayede her birey, toplumda aktif bir vatandaş olarak sosyal yaşamın içinde yer alabilir (Rempel, 2010, s.188). Günümüzde hızlı değişimlere adapte olma konusunda bireylerin zorluklar yaşaması yaygın bir gerçektir. Geleneksel eğitim sistemleri, bu dönüşüme ayak uydurmayı bireyler için zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılmak, bireylerin çevresel, iş ve sosyal hayata uyum sağlamasında kritik bir rol oynamaktadır (Gündoğan, 2003). Yaşam boyu öğrenme, bireylerin kariyerleri boyunca kendilerini tanıyıp, mesleki bilgi ve becerilerini geliştirerek daha etkili bir şekilde çalışmalarını sağlamaktadır (Karabacak, 2019).

Onuncu Kalkınma Planı'nda yaşam boyu öğrenmenin temel hedefi, iş gücünün ihtiyaç duyduğu bireysel yetenekler ve niteliklerin kazandırılmasıdır. Bu hedefe ulaşılabilmesi için özellikle meslek okulları ve işletmeler arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesi ve girişimcilik kültürünün teşvik edilmesi gerekmektedir (DPT, 2013, s. 33). Sanayi, teknoloji ve bilim, modern toplumların gereksinimlerini karşılamak için kritik bir rol oynar. Eğitim sistemlerinin değişime kapalı kalması, bireylerin çağın gereksinimlerine uygun şekilde gelişmesini engeller. Değişimlere kapalı eğitim sistemleri, bireylerin toplumsal ve bireysel ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır (Adabaş, 2016, s. 35).

Örgün eğitim dönemi, bireylerin çocukluk ve ergenlik dönemi ile sınırlıdır; ancak yetişkinlik döneminde bu süreç devam etmelidir. Okul sonrası, yaşamda karşılaşılan sorunları aşmak için daha pratik, ekonomik ve çözüm odaklı öğrenme yöntemlerine ihtiyaç vardır. Bu noktada, yetişkinlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetleri ile bu ihtiyaçlarını karşılamaları büyük önem taşımaktadır (Bağcı, 2011).

Yaşam boyu öğrenme, kişisel tatmin, aktif vatandaşlık, sosyalleşme ve istihdam edilebilirlik/uyumluluk olmak üzere dört ana hedefe sahiptir. Bu nedenle, yaşam boyu öğrenme sadece mesleki ve ekonomik hedeflerle sınırlı kalmayıp, bireylerin her açıdan kendilerini gerçekleştirmelerini amaçlanmaktadır (Jarvis, 2009).

Son yıllarda yaşam boyu öğrenme konusu, birçok uluslararası kuruluş, ulusal hükümetler ve eğitim kurumları için büyük bir öneme sahip olmuştur. Çeşitli hükümetler ve karar verici

kuruluşlar, yaşam boyu öğrenmeyi, ekonomik ve sosyal zorluklarla başa çıkmada kritik bir faktör olarak kabul etmektedir (Duţă ve Rafaila, 2013).

2.2. Yaşam Boyu Öğrenme Strateji ve İlkeleri

a. Yaşam boyu öğrenme strateji ve ilkeleri, bireylerin ve toplumların ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmektedir. Bu bağlamda, zamanla değişen ihtiyaçlar ve toplumların talepleri göz önünde bulundurularak, yaşam boyu öğrenmenin ilkelerinin de değişkenlik göstermesi beklenir. Bu strateji ve ilkeler şu şekilde özetlenebilmektedir (DPT, 2001, ss. 15-16):

1. Ansiklopedik bilgilerin yerini dinamik ve güncel bilgilere bırakması, öğrenme süreçlerinin daha çağdaş ve dinamik kaynaklara yönelmesini ifade eder.
2. Okur-yazarlık oranlarının artırılması, toplumun eğitim seviyesini yükseltmeyi amaçlar.
3. Bilginin geleneksel yollarla aktarılmasına son verilmesi, öğrenme materyallerinin daha etkileşimli, yenilikçi ve teknoloji destekli araçlarla sunulmasına olanak tanır.
4. Aşırı uzmanlaşmaya son verilmesi, disiplinler arası yaklaşımları teşvik ederek, farklı alanlarda geniş bir bakış açısına sahip bireyler yetiştirmeyi hedefler.
5. Eğitimde geleneksel yöntemlerden vazgeçilmesi, daha yenilikçi ve esnek öğretim yaklaşımlarını benimsemeye olanak sağlar.
6. Eğitimin demokratikleştirilmesi, herkesin eşit ve adil bir şekilde eğitim olanaklarına erişebilmesini amaçlar.

b. UNESCO tarafından 1972 yılında hazırlanan raporda, yaşam boyu öğrenme ilkeleri şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Yaşam boyu öğrenme, toplumun her kesimini kapsamalıdır.
2. Öğrenme, belirli bir zaman ve mekan kısıtlamasına tabi olmamalıdır.
3. Eğitim, farklı yöntemler ve araçlarla verilmelidir.
4. Yaşam boyu öğrenme esnek olmalı; hem yatay hem de dikey hareketlilik sağlanabilmelidir.
5. Yaşam boyu öğrenme ile verilen eğitim, toplumsal, ekonomik, teknik ve pratik ihtiyaçlara yanıt verecek şekilde düzenlenmelidir.
6. Eğitim, gençleri yalnızca gelecekteki iş hayatlarına hazırlamakla kalmamalı, aynı zamanda onlara değişen koşullara uyum sağlama becerisi kazandırmalıdır.
7. Yaşam boyu öğrenmenin başarısında, okullardan çok iş, endüstri ve tarım sektörü gibi alanların önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir.

c. Yaşam boyu öğrenme çerçevesinde, öğrenme sadece örgün eğitim yoluyla öğrenmeyi değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel faaliyetlere ve gönüllü çalışmalara katılım yoluyla

öğrenmeyi de içermektedir. Eğitim alanları bu bağlamda çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Yaşam boyu öğrenmeyi uygulamak için altı temel yol vardır (Borg & Mayo, 2005, s. 210). İlkeler şunlardır:

1. İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım.
2. Öğrenme ve öğretimde yenilikler.
3. Öğrenmenin değerini göstermek
4. Danışmanlık ve rehberlik konusunda yeniden düşünmek.

d. Boynak (2004, s. 65), yaşam boyu öğrenmeyi güçlendirmek için aşağıda gösterilen bazı faaliyetler önermiştir:

1. Eğitimi yönetmek.
2. Öz değerlendirme.
3. Zayıf noktaları belirlemek.
4. Araştırma yapmak.
5. Tasarım sorunlarını çözmek
6. Test puanları yerine öğrenmeye odaklanmak
7. Nasıl öğrenileceğini bilmek.
8. Neden-sonuç ilişkileri kurma becerisini geliştirmek,
9. Sınır koymadan esnek düşünme becerilerini geliştirmek
10. Bilgi kaynaklarını çoğaltan bir anlayış geliştirmek.

2.3. Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinlikleri ve Eğilimleri

a. Yaşam boyu öğrenme yetkinlikleri sekiz temel boyutta Avrupa Birliği tarafından kabul edilmiştir (2006, s.189).

1. *Ana Dilinde İletişim*: Düşünceleri sözlü veya yazılı dilde ifade etme, yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ve dilbilimsel olarak uygun bir şekilde etkileşim kurma becerisidir.

2. *Yabancı Dilde İletişim*: Kültürel beceriler aracılığıyla sözlü ve yazılı dil gerektiren duygu ve düşünceleri ifade etme ve yorumlama becerisidir.

3. Matematiksel yeterlilik ve bilim ve teknolojide temel yeterlilikler: Bireyin günlük yaşamda karşılaştığı çeşitli problemleri çözmek için zihinsel ve yazılı olarak toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerini yapma becerisidir.

4. *Dijital yeterlilik*: İnternet aracılığıyla bilgi üretme, depolama, sunma ve işbirliğine dayalı ağlara katılma becerisidir.

5. *Öğrenmeyi öğrenme*: Engelleri aşma, mevcut fırsatları belirleme ve öğrenme başarılı bir şekilde öğrenme becerisidir. Öğrenmeyi öğrenme, bireysel ve sosyal olarak etkileşim kurma, kendi öğrenimini tasarlama, kendi zamanını ve bilgisini verimli bir şekilde kullanma, zorlukları

aşmak için harekete geçme ve mevcut bilgileri yeni bir bağlamda uygulama gibi bazı terimleri içerir.

6. *Kişilerarası, kültürlerarası ve sosyal yeterlilikler*: Bireylerin sosyal ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı bir şekilde katılma becerisidir.

7. Sosyal sorumluluk: Bireyin fikirleri eyleme dönüştürme becerisidir. Yaratıcılık, yenilikçilik ve risk alma ile hedefler için projeler planlama ve yönetme becerisini içerir.

8. Kültürel ifade: Müzik, resim, tiyatro ve edebiyat gibi görsel sanatlar alanında duyguları ve yaratıcı fikirleri ifade etme becerisidir.

Yukarıda bahsedilen temel yetkinliklerin yanı sıra, Brown, H. D. (2001). yaşam boyu öğrenenlerin "öz düzenlemeli öğrenme", "öğrenmeyi öğrenme", "iletişim becerileri", "proje yönetimi becerileri", "değerlendirme becerileri" ve "işbirliğine dayalı takım çalışması becerileri" gibi belirli yaşam boyu öğrenme becerilerine de sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

b. 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan eğitim programlarında sekiz temel yetkinlik olduğu gözlemlenmiştir. Bu yetkinlikler arasında eleştirel düşünme becerileri, yaratıcı düşünme becerileri, iletişim becerileri, araştırma-sorgulama becerileri, problem çözme becerileri, ana dili etkili kullanma becerisi, dijital okuryazarlık becerileri ve girişimcilik becerileri bulunmaktadır. Yaşam boyu öğrenenler, sürekli öğrenmeye ve bilgi yelpazesini genişletmeye eğilimli olup, bu öğrenenlerde gözlenen bazı eğilimler; motivasyon, risk alma, azim, öğrenmenin öz düzenlemesi ve merak şeklinde sıralanmıştır.

1. *Motivasyon*: Bir bireyin öğrenme faaliyetlerini değerli bulması ve bunlardan yararlanması anlamına gelir. Motivasyonu etkileyen iç ve dış faktörler vardır. İçsel faktörler, öğrenmeye karşı tutumlarımız, ilgi alanlarımız, dikkat düzeylerimiz ve kişilik özelliklerimiz gibi duygusal, sosyal ve fiziksel durumlarımızla ilgilidir. Dışsal faktörler ise ödül, ceza ve baskı gibi dışsal uyaranların etkisini içerir.

2. *Azim*: Bir işe sadık kalma ve öğrenmeye kararlı olma düzeyini ifade eder.

3. *Merak*: Yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden bir diğer unsur da meraktır. İnsanlar düşünmek, sorgulamak, eleştirmek ve tartışmak için yaratılmıştır, öğrenmeye ve her şeyi bilmeye meraklıdırlar. Merak, öğrenme sürecini yöneten temel unsurlardan biridir (Demirel & Coşkun, 2009).

4. *Öğrenmenin Öz Düzenlenmesi*: Öğrencilerin içsel motivasyonlarını geliştirmeye, kendi öğrenmelerini yönetmeye, hedeflerini belirlemeye hazır oldukları ve öğrenme sınırlamalarının da farkında oldukları döngüsel ve aktif bir süreç olarak tanımlanabilir (Zimmerman & Schunk, 2008).

5. *Risk Alma*: İyi dil öğrenenlerin önemli bir özelliğidir. Risk alma, belirsizliği tolere etmemizi sağlar. Başka bir deyişle, risk alanlar belirsiz durumlardan ve belirsiz uyaranlardan rahatsız olmazlar. Ayrıca, başarısızlık korkusu olmadan öğretilenlere odaklanma eğilimindedirler.

c. Ma ve arkadaşları (2012), yaşam boyu öğrenmenin beş temel özelliğini belirlemiştir. Bunlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Bütünsel Beceri Seti: Yaşam boyu öğrenme, kişisel büyüme ve gelişime katkıda bulunan çok çeşitli bilgi, beceri ve tutumları kapsar.

2. Çeşitli Yetkinlikler: Yaşam boyu öğrenme, hem bilişsel (bilgi ve düşünme becerileri) hem de bilişsel olmayan (pratik beceriler, tutumlar ve değerler) yönleri içerir.

3. Öğrenilebilir Beceri: Yaşam boyu öğrenme yetkinlikleri, eğitim deneyimleri yoluyla geliştirilebilir.

4. Aktarılabilirlik: Bu yetkinlikler uyarlanabilir ve farklı yaşam ve iş durumlarına uygulanabilir, böylece bireylere farklı bağlamlarda yaşamları boyunca yardımcı olur.

5. Büyümenin Temeli: Yaşam boyu öğrenmeyi oluşturan yetkinlikler, genel olarak sürekli kendini geliştirme ve yeteneklerini kasıtlı olarak iyileştirme için temel bir dayanak görevi görür.

2. 4. Yaşam Boyu Eğitimin Öğrenenlere Sağladığı Faydalar

Yaşam boyu eğitim, bireylerin öğrenme süreçlerinin hayatları boyunca devam etmesi gerektiğini vurgular. Her insanın farklı bir bakış açısına sahip olduğunu ve çeşitli yöntemler kullanarak bilgi edinme yolunun her birey için farklı olabileceğini belirtir. Ancak bu farklılık, gerçeği ve doğruyu bulma çabalarını geçersiz kılmaz; aksine, herkes kendi deneyimlerine dayanarak bu doğruya ulaşabilir. Bu süreç sürekli bir şekilde devam eder, bu yüzden eğitim sadece okul döneminde tamamlanan bir süreç olmaktadır (Sönmez, 2005, s. 330).

Günümüz eğitim sistemleri, giderek karmaşıklaşan ve çeşitlenen görevler, eşitlik talepleri ve mükemmeliyet arayışları ile birlikte, bireylerin zihinsel, duygusal ve fiziksel kapasitelerinin daha iyi bir şekilde geliştirilmesi adına insan kaynaklarının etkin kullanımına daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Bu hedeflere ulaşmak zorlu bir süreç olup mevcut eğitim politikalarının yeniden gözden geçirilmesini gerektirmektedir (Alkan vd., 1996, s. 327).

Başaran (1996, s. 120), günümüzde eğitim alanlarının arttığını ve eğitim amaçlarının çeşitlendiğini belirtmektedir. Geçmişte insanlar sadece belli başlı alanlarda eğitim alırken, günümüzde bilimsel bilgilere olan ihtiyaç hızla artmış ve bu da bireyleri daha fazla bilgi edinmeye zorlamıştır. Yaşam boyu eğitim, bireylerin sürekli öğrenmesini sağlayacak fırsatlar sunan bir eğitim anlayışıdır ve sadece okulda geçirilen yıllarla sınırlı değildir (Bülbül, 1991, s. 36). Bu anlamda yaşam boyu eğitim, yaşam boyunca süregelen öğrenme süreçlerini ifade eder. Bu, çocukluktan başlayan ve ömür boyu süren bir deneyim olmalıdır. Eğitim, sadece başlangıç ve bitiş dönemleriyle sınırlı değil, sürekli bir gelişim sürecidir (Celep, 2003, s. 34).

Bireyler belirli bir amaç için yetiştirilemez, çünkü hayat boyunca karşılaşacakları farklı görevler için yeterli bilgiye sahip olmaları gerekir. Yaşam boyu eğitim, kişilerin gereksinim

duyduğu bilgi ve becerileri geliştirmelerini sağlamak amacıyla onların sürekli olarak öğrenmelerini hedeflemektedir (Kayaalp, 2002, s. 71).

Yaşam boyu öğrenim, kişisel, sosyal ve mesleki amaçlarla yapılan öğrenimi kapsar ve resmi eğitim sistemlerinin ötesinde birçok farklı alanda kendini gösterir. Bu tür öğrenme, insan ve bilgiye yapılan yatırımların artırılmasını, dijital okuryazarlık gibi temel becerilerin kazanılmasını ve yenilikçi öğrenme fırsatlarının genişletilmesini teşvik etmektedir (http://www.mess.org.tr).

Yaşla birlikte insanların üretken ve yaratıcı olmalarını sağlamak, onlara kendilerini geliştirme fırsatları sunmakla mümkündür. Bunun için, bireylerin yaşamlarının farklı dönemlerinde kendilerini yetiştirebilmesi için gerekli olanakları bulabilmeleri, mevcut fırsatlardan haberdar olmaları ve bu fırsatları en iyi şekilde kullanabilme yeterliliklerini kazanmaları gerektirmektedir (Oktay, 2001, s. 24).

Başaran (1996), eğitimle ilgili olarak eğitilen kişinin duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını ifade etme, diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurma, sorunları çözme becerilerinin geliştirilmesi gibi çeşitli amaçlara odaklanılmasını önerir. Ayrıca, sağlıklı yaşam, üretim ve tutumluluk gibi yaşam becerilerinin de kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadır (Akt.: Akçay, 2006, s. 38).

20. yüzyılın son çeyreğinde, yaşam boyu gelişim anlayışının hızla kabul görmesiyle, eğitim ve öğretim, belirli bir yaş dönemi ile sınırlanmak yerine ömür boyu süren bir süreç halini almıştır. 21. yüzyılda, bir kişinin tek bir meslekte kalması nadir hale gelirken, teknolojik gelişmelerle birlikte uzaktan eğitim fırsatları da bireylerin farklı alanlarda eğitim almalarına ve gizli yeteneklerini keşfetmelerine imkân tanımaktadır (Oktay, 2001, s. 23).

Her yeni kuşağın, toplumlarına hizmet etmek için gerekli bilgi ve becerileri edinmesi beklenir. Bu, toplumun bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak bilim ve teknolojinin gelişimine katkıda bulunmayı amaçlar. Bu toplumsal işlevlerin yerine getirilmesi, eğitim kurumlarının varlık amacını oluşturur (Kocacık, 2003, s. 123).

Yaşam boyu öğrenme, kişinin bilginin nasıl bulunup değerlendirileceği, düzenleneceği ve kullanılacağı konularında beceriler edinmesini gerektirir. Bu beceriler, bireylerin başarılı bir şekilde öğrenmelerini ve gelişmelerini sağlamaktadır (Breivik, 1999, s. 271).

2.5. Teknoloji ve Yapay Zeka Yaşam Boyu Öğrenmeyi İlişkisi

Teknolojinin işyeri öğrenimine entegrasyonu ve bu sürecin bireysel yetenek gelişimi açısından yeniden çerçevelenmesi, özellikle hızla değişen iş dünyasında kritik bir öneme sahiptir. Bugün, kurumsal sektör dijital iletişim ve öğrenme platformlarını hızla benimsemektedir. Microsoft Teams, WebEx ve Zoom gibi araçlar, şirketlerin iletişim altyapısının temelini oluşturarak, çalışanların günlük iş deneyimlerini şekillendiren merkezi unsurlar haline gelmiştir. Bu platformlar, aynı zamanda verileri toplayarak çalışan deneyimlerini analiz etmek ve geri bildirim sağlamak

amacıyla kullanılmakta ve çalışan gelişimini destekleyen kararlar almaya yardımcı olmaktadır (Bersin, 2019; Ng ve Poquet, 2020). Ancak, bu teknolojilerin bireysel yetenek gelişimini izleme ve insan-makine performansı arasındaki etkileşimleri yansıtma noktasında henüz yeterli araç ve analiz geliştirilmemiştir. Bu bağlamda, yetenek yaklaşımına dayalı bir tasarım, çalışanların hangi becerilere ihtiyaç duyduklarını belirlemelerine, kendi gelişim hedeflerini netleştirmelerine ve bu hedeflere ulaşırken öz düzenleme yeteneklerini kullanmalarına yardımcı olabilir. Yapay zeka tabanlı teknolojiler, iyimser bir bakış açısıyla, yetkinliklerin gelişimiyle ilgili verileri öğrenenlerin kullanımına sunarak, verilerin kötüye kullanılma riskini en aza indirirken, aynı zamanda öğrenenleri kendi öğrenme süreçlerine dahil edebilir. Bu teknolojilerle dönüşen ortamlarda, yaşam boyu öğrenme perspektifinden insan gelişimine yönelik bir yetenek yaklaşımı, öğrenme ve çalışma için yapay zeka kullanımına dair alternatif anlatıların oluşmasına katkı sağlayabilir (Thompson ve Graham, 2020).

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin bilgi ve becerilerini sürekli olarak geliştirdiği bir süreçtir ve hem resmi hem de gayri resmi öğrenmeyi kapsar (Çolakakoğlu, 2002; Pongratz, 1996). Teknoloji, veri ve yapay zeka, yaşam boyu öğrenmeyi yeniden şekillendiriyor. Dijital platformlar, şirketlerin iletişim ve öğrenme altyapısını güçlendirirken, bireylerin gelişim hedeflerini belirlemelerine yardımcı oluyor (Bersin, 2019; Ng ve Poquet, 2020). Yapay zeka, öğrenme süreçlerini kişiselleştirerek, bireylerin kendi gelişimlerini yönetmelerini sağlıyor (Thompson ve Graham, 2020). Bu yeni fırsatlar ile eğitim sistemleri, endüstri ve bireyler, öğrenmeyi sürekli bir gereklilik olarak görmeli ve destekleyici ortamlar yaratmalıdır (Reinsch, 2007; Avrupa Komisyonu, 1996; UNESCO, 2000).

2.6. Okullar ve Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin öğrenmeye yönelik tutumlarını geliştirmeyi ve kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu üstlenmelerini amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu anlayışla, öğretmenler bilgi aktarımcıları değil, rehberler ve rol modelleri olarak yer alır. Öğrenme, birey için zevkli ve sürekli bir ihtiyaç haline gelirken, okullar öğrencilere sosyal ve öğrenme becerileri kazandıracak şekilde düzenlenmeli, beceri temelli müfredatlar ve destekleyici eğitim programları geliştirilmelidir (Bryce ve Withers, 2003). Ayrıca, eğitimde öğrenci merkezli yaklaşım, bireysel gelişimi destekleyen esnek ve teknoloji destekli yapılarla güçlendirilmelidir (Boynak, 2004; Bryce, Frigo, McKenzie, Withers, 2000).

Yaşam boyu öğrenme, bilgi okuryazarlığına dayanır ve bireylerin dijital dünyada bilgiye kolayca erişmelerini ve kullanmalarını sağlar (Knapper ve Cropley, 2000). Eğitimciler, öğrencilerin üstbilişsel ve özdenetimli öğrenme becerilerini geliştirerek, onları yaşam boyu öğrenmeye

hazırlamalıdır (Dunlop, 1997). Bu tür okullar, tüm paydaşlarla işbirliği yaparak yüksek kaliteli ve sürdürülebilir bir öğrenme ortamı yaratmayı hedefler (Bryce, Frigo, McKenzie ve Withers, 2000).

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşamları boyunca devam eden bir süreçtir ve yalnızca formal eğitimle sınırlı kalmaz yaygın eğitim olarak da önemli bir yer tutmaktadır; zaman, mekan ve yaş sınırlamalarına bağlı olmaksızın bilgi, beceri ve tutumları kapsar (Samancı & Ocakcı, 2017). Yaygın eğitim; yaş sınırlaması olmadan, her yaş grubunun erişimine açık olan, planlı programlı eğitimi ifade etmektedir (Tozar, 2010). Bu özellikleri nedeniyle yaşam boyu öğrenme, eğitimciler için büyük önem taşır. Zira bu kavram, gelişimin her evresinde öğrenmenin gerekliliğini vurgular. Her yaştan insanı kapsayan bu kavram, toplumun her kesiminden bireyleri, çocuklardan gençlere, yetişkinlerden yaşlılara kadar, yaşamlarının her döneminde eşit şekilde ilgilendirir. Ayrıca, yaşam boyu öğrenme, hükümetler, sanayi sektörü ve bilgi sağlayıcı kuruluşlar gibi çok sayıda paydaşı etkileyen ve tüm eğitim kurumlarını kapsayan çok boyutlu bir yapıya sahiptir (European Commission, 2001; UNESCO, 2016). Bunun yanı sıra, hayat boyu öğrenme, bireylerin ırk, din ve cinsiyet gibi farklılıklarına bakılmaksızın kaliteli eğitime erişim hakkına sahip olmalarını savunan öğrenen toplum modeline dayanmaktadır (Hager, 2001). Öğrenmenin yalnızca okul ortamı ile sınırlı olmadığı ve yaşam boyu devam ettiği anlayışı ışığında, bu kavram günümüzde sıkça gündeme gelen bir konu olmuştur. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşları, sosyal ve ekonomik düzeyleri, eğitim geçmişleri ya da bulundukları yerden bağımsız olarak, herkese eşit öğrenme fırsatları sunan, örgün eğitim dahil sürekli bir öğrenme süreci olarak tanımlanabilir (Dinevski & Dinevski, 2004).

3. Modüler Öğretim

Alkan (1989, s. 15)' a göre; eğitim açısından modülü, "ulaşılacak öğrenme hedeflerini davranışsal olarak gösteren, hedeflere ulaşabilmek için gerekli etkinlikleri belirleyen, hedeflere ne derece ulaşıldığını kontrol etme olanağı veren ve değişik öğrenme koşulları içinde bulunan bireylerin öğretiminde etkili biçimde kullanılma özelliği taşıyan, kendi içinde bütünlüğü olan bir öğrenme elemanı" olarak tanımlamaktadır; (Aydın, 1991, s. 197) modüler öğretimi, öğrencilerin kazanması gereken beceri ve bilgilerin modüler birimler şeklinde düzenlenmesi, bu birimlerin uygulanması ve ardından değerlendirilmesi süreci olarak tanımlamaktadır.

Modüler öğretim, bir eğitim programının yeterlilik esasına dayalı olarak, belirli bir modül çerçevesinde uygulanmasıdır (Külahçı, 1995: 27). Bu bağlamda, modülün tüm öğeleri; hedefler, içerik, amaçlar, etkinlikler ve ölçme araçları, birbirleriyle uyum içinde olmalıdır ve her modül, belirli bir bilgi veya beceriye odaklanır. Özellikle mesleki ve teknik eğitimde uygulandığında, modüler öğretim, eğitim süreçlerini daha esnek ve ekonomik hale getirir, ayrıca teknolojik ve toplumsal değişimlere daha hızlı adapte olmayı sağlar. Bu yaklaşım, bireysel farklılıkları göz

önünde bulundurarak, eğitimde daha tutarlı bir yapı oluşturur ve verimliliği artırır (De Brujin ve Howieson, 1995). Modüler eğitim, öğrencilerin aktif bir şekilde sürece dahil olmalarını sağlayarak, farklı öğrenme stillerini keşfetmelerine olanak tanır. Aynı zamanda, öğrenciler için belirli standartlar koymak daha kolay hale gelir. Geleneksel öğretim ile kıyaslandığında, modüler öğretimde öğrenci pasif bir alıcı değil, aktif bir katılımcı olur. Öğretmen, ders anlatan biri değil, öğrencinin eğitim sürecinde rehberlik eden bir figürdür. Öğrenciler, ders kitapları ve notlarının yanı sıra ek öğretim materyalleri ile konuları daha derinlemesine öğrenebilir. Dönem içi ve sonu sınavları yerine farklı değerlendirme yöntemleriyle ölçme yapılır, böylece öğrenciler başarıya ulaşana kadar tekrar yapma fırsatına sahip olur (Ekşioğlu, 2013, s. 30).

Sonuç olarak, modüler öğretim, giriş yapma, amaç belirleme, gerekli araçları sağlama, uygulama, hedeflere ulaşma seviyesini ölçme ve değerlendirme gibi temel unsurları içermelidir (Gömleksiz, 1999; Gömleksiz, 2002; Gömleksiz ve Erten, 2010b; Külahçı, 1995; Taşpınar, 1997). Bu unsurları barındıran modüler eğitimin temel özellikleri şunlar olabilir:

a. Bireylerin istekleri ve yetenekleri göz önünde bulundurulmalıdır,
b. Bireylere, kendi ihtiyaçlarına göre fırsatlar sunulmalı ve esneklik tanınmalıdır,
c. Eğitim programı içeriğinde, bireysel farklılıklar dikkate alınarak esneklik sağlanmalıdır,
d. Eğitim uygulamalarında çeşitli öğretim anlayışları benimsenmelidir,
e. Yaygın ve örgün eğitim kurumları arasında geçiş imkanı tanınmalıdır,
f. Bilgisayar destekli veya uzaktan eğitim sistemlerine kolayca adapte edilebilir olmalıdır (Alkan, 1989, ss. 16-17).

Modüler ve geleneksel öğretim arasındaki farklar aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir:

Geleneksel Öğretim	**Modüler Öğretim**
Grupla Öğretim	Bireyselleştirilmiş öğretim
Öğrenci pasif/dinleyici	Öğrenci aktif
Öğretmen anlatıcı	Öğretmen rehber
Ders kitabı ve notları	Farklı öğretim materyalleri
Dönem ortası ve sonu sınavları	Çeşitli değerlendirme yöntemleri
Geçer not almak yeterli	Başarıncaya kadar tekrar

Kaynak: (De Brujin ve Howieson, 1995)

Tablo1. Modüler öğretim ve geleneksel öğretim arasındaki farklar.

3.1. Modüler Öğretimde Uygulama

Modüler öğretim, öğrencilerin kişilik özelliklerini ve öğrenme tercihlerine uygun bir öğretim süreci sunmayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yöntem, özellikle pratik bilgilerin kazandırılması açısından büyük önem taşır. Çin Halk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı kılavuzda modüler öğretim yöntem ve teknikleri şöyle tanımlanmıştır: Öğretmenler, eğitim ortamının önemli bir parçasıdır ve öğretmenlerin farklı eğitim ortamlarını değerlendirme yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin veya eğitmenlerin öğrenme sürecindeki rolleri de dikkatle incelenmelidir. Öğretmenin sorumluluğu, her bir modül ya da modül serisi için özel bir öğretim yaklaşımı geliştirmek, uygulamak ve bu süreci düzenlemektir. Bu bağlamda, öğrencilerin kişilikleri ve öğrenme stillerine uygun yöntemlerin kullanılması, en etkili öğretim tekniklerinin öğrencilere kazandırılması hedeflenir (Abazaoğlu, 2014).

Herkes öğrenebilir, ancak her bireyin öğrenme tarzı farklıdır. Her öğrenci, en verimli öğrenme yolunu bulmalı, bu yolu açmalı bir şekilde kullanarak ilerleyebilmelidir. Öğrenme tarzına yönelik yapılan düzenlemeler, öğrencinin başarısını arttıracaktır (Sapancı, 2014).

a. Öğrenci merkezli modüler eğitim uygulamalarında şu stratejiler önerilmektedir:

1. Öğrenci odaklı bir eğitim ortamı ve koşul oluşturulmalıdır.
2. Okullarda öğrenci odaklı bir yaklaşım benimsenmelidir.
3. Planlama aşamasında, öğrenci odaklı bir okul anlayışında ortak bir görüş birliği sağlanmalıdır.
4. Öğrenci odaklı eğitimin gerekliliklerine uygun olarak, ders içerikleri, öğretim materyalleri, modüller, kılavuzlar, öğretim yöntemleri, değerlendirme sistemleri yeniden yapılandırılmalıdır.
5. Öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmeleri için ders dışı etkinlikler desteklenmelidir.
6. Öğrenci katılımını arttırmak amacıyla, bir rampa uygulama modeli ve kapsamlı rehberlik sunulması çok önemlidir. Modüller veya modül serileri için uygun öğretim stratejileri tasarlamak ve uygulamak eğitimcilerin sorumluluğundadır. Öğrencilerin kişilik özelliklerine ve öğrenme stillerine uygun stratejilerle öğrenmelerini sağlamak önemlidir. Bu sayede öğrenciler, en verimli öğrenme yöntemlerini keşfederek bu yolda ilerleyebilirler (Ülger, 2020).

b. Modüler öğretim için önerilen yöntemler aşağıdaki gibidir:

1. *Simülasyon Yöntemi*: Öğrencilere gerçek hayat örnekleri sunulur. Öğrenciler, bir problem veya görevle karşılaşır ve öğretmenlerin rehberliğinde bilgi ve becerilerini uygulamaya koyarlar.

2. *Demo Yöntemi*: Bir işlem veya adım, görsel bir şekilde sunulur. Öğretmen tarafından anlatıldıktan sonra öğrenciler, bireysel ya da grup halinde uygulama yaparlar. Bu yöntem, özellikle bir aracın nasıl kullanılacağını öğretmek için kullanılır.

3. *Rol Oynama Yöntemi:* Öğrenciler, gerçek yaşam senaryolarında bir görev veya problemle karşılaşırlar. Öğrenciler, bu görev veya problemi çözmek için kendi bilgi ve becerilerini kullanarak çözüm üretirler. Bu yöntem, genellikle grup çalışması şeklinde uygulanır.

4. *Bilgisayar Destekli Eğitim:* Bu yöntem, öğrencilerin bireysel öğrenmelerini desteklemek için tasarlanmıştır. Ancak, öğretmenler hedefleri belirlemeli ve planlamayı buna göre yapmalıdır. Hazırlanan eğitim programları, bu amaca yönelik olarak öğrencilerin öğrenmelerini geliştirebilir.

Her öğrenci, yeni ve zor bilgileri öğrenme, hatırlama ve işlem yapma konusunda farklı yollar kullanır. Her bireye uygun bir öğrenme tarzı belirlemek, ideal öğrenme ortamları ve yöntemlerinin oluşturulmasını sağlar ve bu da daha verimli, başarılı ve kalıcı öğrenmeye yol açar. Modüler öğretim, öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine hitap eden ve onlara özelleştirilmiş öğrenme fırsatları sunan esnek bir yaklaşımdır.

3.2. Modüler Öğretimde Öğretmenlerin ve Öğrenenlerin Rolleri

Modüler öğretim yaklaşımında, öğretmen ve öğrencilerin rollerindeki farklar belirgindir. Geleneksel eğitimde öğretmen genellikle bilgiyi sunan kişi olarak ön planda bulunurken, modüler öğretimde öğretmen daha çok öğrenme sürecini organize eden ve denetleyen bir rol üstlenir. Modüler öğretimde öğretmen ve öğrencinin rollerini şu şekilde özetleyebiliriz (MEB, 2006):

a. Uzman ve Rehber: Öğretmen, konu hakkında derinlemesine bilgiye sahip bir uzman olmanın yanı sıra, öğrenciye rehberlik eder, öğrenme aktivitelerine dair açıklamalar yapar ve öğrencinin sorumluluklarını netleştirerek, ondan beklentilerini belirler.

b. Bilgi Sağlayıcı: Öğretmen, öğrencilerini modülün hedeflerine yönlendirir ve onlara öğrenme amaçları ile çalışma yöntemleri hakkında bilgi verir. Gerektiğinde bu süreci destekler ve modüldeki ilerleme aşamaları ile değerlendirme kriterleri hakkında bilgilendirme yapar.

c. Kolaylaştırıcı: Öğretmen, öğrencilerin öğrenmeye erişebilmeleri için gerekli olan araçları ve materyalleri kullanıp kullanmadıklarını gözlemler ve eksiklik durumunda yardım sağlar.

d. Kalite İzleyicisi: Sürekli olarak öğretim ve öğrenim süreçlerini denetleyen öğretmen, eğitim kalitesini artırmak için öğrenme ortamını düzenler ve iyileştirmek adına çalışmalar yapar. Öğrenme ortamını analiz ederek eksik noktaları tespit eder.

e. Öğrenme Rotalarını İzleyen: Öğretmen, öğrencilerin gelişimini takip eder ve bununla ilgili gerekli kayıtları tutarak, değerlendirmenin sağlıklı yapılabilmesi için bilgileri düzenler.

f. Öğrencinin Sorumluluğu: Modüler öğretimde öğrenciler yüksek düzeyde sorumluluk taşır. Öğrenci, öğretmenden gerekli temel bilgileri ve iş planını alarak, öğrenme yol haritasını kendisi oluşturur. Başarı için aşağıdaki sorulara yanıt araması tavsiye edilir:

1. Öğrenme sürecini tek başıma mı, yoksa başkalarıyla birlikte mi daha etkili bir şekilde yönetebilirim?
2. Öğrenme faaliyetlerimi zaman açısından nasıl planlayabilirim?
3. Karşılaştığım öğrenme sorunlarını ve soruları nasıl dile getirebilirim?
4. Geribildirim almak için kimden ve nereden destek alabilirim?
5. Şu an karşılaştığım ana sorunlar nelerdir?
6. Öğrenme görevimi bir sonraki adım için nasıl daha iyi organize edebilirim?

Bu şekilde, modüler öğretimde öğretmenin ve öğrencinin görev ve sorumlulukları daha esnek ve dinamik bir şekilde şekillenir.

3.3. Modüler Öğretimin Yaklaşımın Yararları ve Sınırlılıkları

a. Modüler yaklaşımın, diğer mesleki eğitim sistemlerine kıyasla bazı önemli avantajları bulunmaktadır. Bu avantajlar yedi farklı açıdan ele alınacaktır:

1. *Yeterlilik*: Modüler yaklaşım, belirli bir konu hakkında kapsamlı bilgi sunar ve gerekli becerileri kazandırır. Modülün başlangıcında, ortasında ve sonunda hatalar tespit edilip düzeltilir. Ayrıca, modülün önceden belirlenen gereklilikleri sağlaması, potansiyel hataları ortadan kaldırır.

2. *Esneklik*: Bireysel öğrenme süreçlerine uygundur. Modüllerin farklı şekillerde birleştirilebilmesi, çeşitli eğitim programlarının uygulanmasına olanak tanır. Bu yapı, öğrencilerin bireysel hızlarına ve farklılıklarına uygun şekilde uyum sağlar.

3. *Açıklık*: Öğretim yöntemine, yer ve biçime bağlı herhangi bir zorluk oluşturmaz. Giriş sınavı, sertifika veya diploma gibi şartlar gerekmiyorsa, herkesin eğitim almasına imkan tanır.

4. *Ekonomiklik*: Yüksek kaliteli bir modül hazırlamak zorlu bir süreçtir, ancak bir kez oluşturulduktan sonra birçok öğrenciye, öğretmene ve alana hitap edebilir. Ayrıca, yeterlilik ve esneklik gibi faktörler, ekonomik açıdan da verimli olmasını sağlar.

5. *Kullanışlılık*: Modüller, farklı öğretim/öğrenim durumlarına kolayca adapte edilebilir. Kısa süreli hizmet içi eğitimlerde, öğretmenler tarafından hızla uygulanabilir. Bu tür hizmet içi kurslar da mevcuttur.

6. *Heterojen gruplarda etkinlik*: Modülün başlangıç kısmına uyulduğu sürece, farklı yaş, deneyim, bilgi, beceri ve davranış düzeylerine sahip heterojen gruplarla da başarılı bir şekilde uygulanabilir.

7. *Öğretmenlere destek:* İyi hazırlanmış bir modül, öğretmenin ihtiyaç duyacağı tüm bilgileri içerir. Modüler eğitimde eğitim almış öğretmenler kadar, bu konuda fazla deneyimi olmayan öğretmenler de kısa süreli bir eğitimle modülü kullanabilir. Modüler yaklaşım, öğretmenin geleneksel eğitim sistemine kıyasla daha az yıpranmasına yardımcı olur, bu da öğretmenin rehberlik ve ders dışı etkinliklere daha fazla zaman ayırabilmesini sağlar.

b. Modüler yaklaşımın olumsuz yönleri de vardır. Modüler sistemde, modüllerin kısa ve küçük olması, modül hazırlamanın kolay olduğu anlamına gelmez. Tüm eğitim programlarında olduğu gibi, modüler programlarda da zaman ve hazırlık gereksinimleri aynıdır. Modüler yaklaşımın olumsuzlukları şu üç ana başlık altında değerlendirilebilir:

1. *Modül hazırlığı zaman alır*: Modül tasarımı kısa sürede yapılacak bir şey değildir. Eğitim programı hazırlığının her aşaması (ihtiyacın belirlenmesi, mesleki analiz, hedeflerin belirlenmesi vb.) modül geliştirmede de geçerlidir.

2. *Modül hazırlığı uzmanlık gerektirir*: Modül tasarlamak, eğitim programı geliştirmeye benzer şekilde yüksek düzeyde bilgi ve uzmanlık gerektiren bir süreçtir. Bu süreç, bir ekip çalışmasıdır. Alkan'a göre, bu ekipte eğitim-öğretim tasarımcıları, konu uzmanları, değerlendirme uzmanları, eğitim teknolojileri uzmanları ve diğer destekleyici personel yer almalıdır.

3. *Uygulama zorlukları:* Modüler yaklaşım, bir yenilik olduğu için başlangıçta öğretmenler ve öğrenciler arasında bu yeni yönteme karşı bir direnç oluşabilir. Bu direncin üstesinden gelinmesi, modüler eğitimin başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlayacaktır. Geleneksel sisteme alışmış olan bireylerde, yeni yaklaşımlara karşı doğal bir korku ve tepki gelişmesi olasıdır (Serfiçeli, 2002).

3.4. Mesleki ve Teknik Liselerde Modüler Öğretim Programı

Dünyada hızla değişen koşullar, gelişmekte olan ülkeler için nitelikli iş gücü yetiştirme sorununu gündeme getiriyor. Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim, özellikle sektörel ihtiyaçlar ve yeterli mesleki yönlendirme eksiklikleri nedeniyle istenilen düzeyde değildir (MEB, 2012). Bu durum, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun yönlendirme alamamaları ve meslek seçiminde zorluk yaşamalarıyla sonuçlanmaktadır. Türkiye'de mesleki eğitimin iyileştirilmesi için çeşitli adımlar atılmıştır, örneğin 1970'lerin sonlarında OSANOR Projesi (Okul-Sanayi Ortaklaşa Eğitim) ve 1986'da kabul edilen 3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu önemli bir dönüm noktası olmuştur. Ayrıca, 2002-2007 yılları arasında uygulanan "Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi" (MEGEP), yeterlilik temelli modüler öğretim programları geliştirilmesini sağlamıştır (Gömleksiz ve Erten, 2010b; Altın, 2007). 2024 yılında ise MEGEP yerine, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi için yeni bir program başlatılmıştır (Adıgüzel ve Berk, 2009). 2024 yılında MEGEP yerine, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi,

Anadolu Meslek ve Anadolu Teknik Programı isminde yeni bir program oluşturulmuştur. Program MEGEP lerle aynı içeriklerden oluşmasına rağmen ders saatleri çoğaltılmıştır.

Modüller, yaklaşım, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre içerik seçimlerine imkan verir, öğretmenlerin desteğiyle öğrenmeyi destekler (Külahçı & Taşpınar, 1993). Türkiye'de mesleki eğitimde modüler öğretim güçlü bir yön olarak görülse de, öğretmenlerin modüler sistemi yeterince anlamadığı ve eksik bilgilendirildikleri belirtilmiştir (Debreli, 2009; Dursun, 2008; Gürlek, 2010). Modüler öğretim hakkında bilgi sahibi öğretmenleri ise öğrencilerin başarılarını artıran etkili materyaller geliştirdiği gözlemlenmiştir (Sert, 2007).

4. Yaşam Boyu ve Modüler Öğretimin Teorik Değerlendirmesi

Modüler öğretim öğrencilere öğrenme süreçlerini kendi hızlarında ve bireysel ihtiyaçlarına göre şekillendirme imkânı sunar. Bu model, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini ve öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmelerini teşvik ettiği görülmektedir. Bu tasarım modellerinde ele alınan araştırma konusu, öğrenme sürecinde esnek bir ortam sunarak öğrencilerin derse etkin biçimde katılmalarını, kendi temposunda ilerleyebilmelerini ve öz değerlendirme yapmalarına olanak tanımaktadır (Gömleksiz, 2002, s. 421). Yaşam Boyu Öğrenme Modeli ise, bireylerin eğitim süreçlerine hayatları boyunca devam etmeleri gerektiği anlayışına dayanır. Bu model, sadece okul dönemine değil, tüm yaşam süresince öğrenmeye devam edilmesi gerektiğini savunur.

Hayat boyu öğrenme (yaşam boyu öğrenme), yaşamın her aşamasında ve her ortamında (evde, okulda, iş ortamlarında vb.) ortaya çıkan; bilgi, beceri, tutum ve davranışlara ilişkin kazanımları içeren sürekli bir süreçtir (Samancı ve Ocakcı, 2017). Bireylerin yaşı ya da sosyoekonomik koşulları ne olursa olsun, belirli bir mekâna ya da zamana bağlı olmaksızın gerçekleşebilen toplumsal bir olgudur (Brown, Larionova ve Lally, 2018).

Bu iki modelin birleşimi, eğitimde daha sürdürülebilir bir yaklaşım sağlar. Öğrenciler, modüler yapılar aracılığıyla belirli alanlarda derinlemesine bilgi edinirken, aynı zamanda yaşam boyu öğrenme perspektifiyle bilgilerini sürekli olarak güncelleyebilir ve farklı alanlarda yeni yetkinlikler kazanabilirler. Sonuç olarak, bireyler yalnızca teorik bilgiyle değil, aynı zamanda pratik becerilerle de donanmış olurlar.

5. Yaşam Boyu ve Modüler Öğretimin Pratik Değerlendirilmesi

Modüler yapı, öğrencilere farklı hızlarda öğrenme imkânı tanıyarak esneklik sağlasa da, öğretmenler açısından ek bir yük oluşturabilecek ve aynı zamanda yüksek maliyetleri beraberinde getirebilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde bunu destekler şekilde, modüler öğretim tasarımının bazı sınırlılıkları olması; örneğin bir modülün hazırlanmasının uzun süre ve yoğun çaba gerektirmesi, bireysel öğretim amaçlandığında tasarım sürecine ve maliyete yansıyabilmektedir (Cengizhan,

2008) Özellikle öğretmenlerin, modüler içerikleri etkin bir şekilde yönetebilmek için ek eğitim alması gerekmektedir ve bu eğitimleri hizmet içi eğitimlerine yansıtılması gerekir. Modüler öğretim sistemi üzerine yapılan çalışmalarda, meslek dersi öğretmenlerinin bu alandaki bilgi eksiklikleri ön plana çıkmaktadır. Debreli (2009, s.155), meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin yalnızca dörtte birinin modüler sistemi tanıdığını ve bu nedenle hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını vurgulamıştır. Dursun (2008) da öğretmenlerin modüler sistem konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadığını ifade ederek bu alanda hizmet içi eğitimin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Aktaş ve Erdoğan (2012, s.109) ise öğretmenlerin modüler sistemi uygulamada belirli bir bilgiye sahip olduklarını, ancak çeşitli eksikliklerin bulunduğunu belirtmiştir. Modüler öğretim programını bilen öğretmenlerin, derslerini programın gereklerine uygun biçimde yürüttükleri ve bunun öğrenci başarısını artırabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca bu öğretmenlerin, bilgi yetersizliği yaşayan meslektaşlarına kıyasla daha fazla öğretim materyali ve etkinlik hazırladıkları görülmüştür. Bu bulgular, modüler öğretim hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik yeni materyaller üretme konusunda daha istekli olduklarını göstermektedir (Sert, 2007, s.237)

Öğrenciler için modüler sistemin sunduğu avantajlar oldukça belirgindir: Öğrenme, kişisel ihtiyaçlara göre şekillenebilir ve bu da motivasyon ile başarıyı artırabilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde bunu destekler şekilde, bu yaklaşım, esnek bir öğrenme ortamı sunarak öğrencilerin derse etkin biçimde katılmasını, kendi öğrenme hızlarına göre ilerleyebilmesini ve öz değerlendirme yapabilmesini mümkün kılmaktadır (Gömleksiz, 2002, s. 421).

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımının uygulanması ise, öğrencilerin sadece okullarda değil, aynı zamanda topluluklarda, iş yerlerinde ve günlük yaşamda sürekli olarak öğrenmelerini teşvik eden bir eğitim kültürünün oluşmasını sağlar. Bu bağlamda düşünüldüğünde bunu destekler şekilde, yaşam boyu öğrenme, bireyin yetkinliklerini ve potansiyelini hayatı boyunca sürdürülebilir biçimde geliştirmesini sağlayan sürekli bir süreçtir. Kişinin merakını ve ilgisini canlı tutarak yeni bilgiler edinmeye yönelik isteğini artırır. Böylece bireyin hem toplumda hem de iş yaşamında ortaya çıkan değişim ve yeniliklere uyum göstermesine yardımcı olarak yaşamın tüm alanlarında daha aktif olmasını mümkün kılar denmiştir (Akkuş, 2008).

Bu kültürün benimsenmesi, bireysel ve toplumsal ilerleme açısından önemli bir gereklilik taşımaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde bunu destekler şekilde, yaşam boyu öğrenme anlayışı, öğrencilerin öğrenmeye yönelik kalıcı bir tutum geliştirmelerini sağlar. Yaşam boyu öğrenme, küreselleşmenin öne çıkardığı "istihdam edilebilirlik" ve "ekonomik rekabet gücünü arttırmak amacıyla yalnızca daha nitelikli mesleki eğitim vererek bireylerin mesleki becerilerini geliştirmekle sınırlı kalmamalıdır. Bunun ötesinde, insanların gündelik yaşam ortamlarında öğrenmeyi etkinleştiren, öğrenmeyi hayatın bütününe yayan, kalıcı hale getiren ve bireylerde öğrenme

merakını destekleyen bir işlev üstlenmelidir. Ayrıca 21. yüzyılın sorgulayan, araştıran, eleştirel düşünebilen, öğrenmeyi öğrenmiş, özgür, girişimci, bilinçli ve yaşamın tüm aşamalarında aktif yurttaşlar yetiştirmeyi de hedeflemelidir (Duman, 2006). Ancak, bu tutumun kazanılması zaman alabilir ve belirli stratejilerle desteklenmesi gerekebilir.

Sonuç Olarak

Sonuç olarak, Modüler Eğitim Modeli ile Yaşam Boyu Öğrenme Modeli'nin birleşimi, Maarif Öğretim Programı kapsamında uygulama için yeni fırsatlar oluşturabilir. Her iki model de öğrencilere daha bağımsız, sürekli ve farklı ortamlarda öğrenme fırsatları sunarak eğitimin kalitesini ve sürdürülebilirliğini artırabilmektedir. Bu öğretim programının başarıyla hayata geçirilmesi, eğitimcilerin bu yenilikçi yaklaşıma uyum sağlama kabiliyetlerine, modüler içeriğin etkinliğine ve yaşam boyu öğrenmenin toplumsal kabulüne bağlı olmaktadır. Ancak, bu tür bir modelin başarılı olabilmesi için yalnızca teorik değil, aynı zamanda pratikte de güçlü bir eğitim altyapısına ve sürekli destek sağlayacak bir ekosisteme ihtiyaç bulunmaktadır. Eğitimciler, öğrenciler, aileler ve toplumsal paydaşlar arasında işbirliği içinde gerçekleştirilecek bir süreçle, bu modelin potansiyeli yüksek olabilecektir.

Üretken Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Bu tezin hazırlanması sırasında ChatGPT üretken yapay zekâ aracından metindeki anlatım bozukluklularını gidermek üzere faydalandığımı beyan ederim.

KAYNAKÇA

Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Electronic Turkish Studies, 9*(5), 1-46. https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale_tr_ozet&makale_id=17467

Adabaş, A. (2016). Bartın üniversitesi lisansüstü eğitim öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri. (Yüksek lisans tezi). YÖK tez veritabanından erişildi (Tez No: https://acikerisim.bartin.edu.tr/

Akkuş, N. (2008). *Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 Pısa Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi.* Yüksek lisans tezi: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Aktaş, M. ve Erdoğan, M. (2012). Metal teknolojisi alanı modüler öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(6), 91- 118. https://dergipark.org.tr/tr/pub/baebd/issue/3337/46224

Alkan, C. (1989). Modüler Programlama ve Türkiye'de Uygulaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 13-22. *https://www.google.com/*

Alkan, C., Doğan, H.ve Sezgin, S.İ. (1996). Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları: Kavramlar,Gelişmeler, Uygulamalar, Yönelmeler. Gazi Büro Kitabevi. Ankara. https://www.google.com/

Altın, R. (2007). *Mesleki eğitim sisteminde yeni eğilimler ve modüler sistem.* Ankara: Mesut Matbaacılık. https://legal.com.tr/kitaplik/arama

Aydın, S. (1991). Modüler Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Etkin Kullanımı, Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu Bildiri Metinleri. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, 117-119. https://www.nadirkitap.com/

Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(*2), 139-173. Erişim adresi: http://dergipark.ulakbim.gov.tr/. Türkiye Eğitim Sistemi. Ankara: Yargıcı Matbaası. https://www.nadirkitap.com/turkiye

Bersin, J. (2019). The capability academy: Where corporate training is going. *Josh Bersin*. https://www.linkedin.com/-

.

Boynak, F. (2004). Bilgisayar destekli devre tasarımı dersi uygulaması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* – TOJET. 3 (1). 9. https://tojet.net/articles/v3i1/319.pdf

Breıvık, P. S.(1999). Take II-Information Literacy: Revolution in ducation.Reference Service Review. 27(3). 271-275. https://www.academia.edu/

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy (4th edition).* USA: Longman. https://www.scirp.org/

Brown, K., Larionova, V. A. ve Lally, V. (2018). Lifelong learning as a tool for the development of smart cities: Technology enhanced learning as an enabler. *R-economy, 4*(4), 133–143. doi: 10.15826/recon.2018.4.4.018. https://ideas.repec.org/a/aiy/journl/v4y2018i4p133-143.html

Bryce, J.&Withers,G. (2003). *Engaging secondary school students in lifelong learning*. Australia: Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.

Bryce,J., Frigo,T., Mckenzie, P.&Withers, G. (2000). *The era of lifelong learning: Implications for secondary schools.* Australia: Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.

Bülbül, S. (1991). Halk Eğitimine Giriş. Anadolu Üniversitesi AÖF Yayın No:213. Eskişehir. https://journals.iku.edu.tr/

Celep, C. (2003). Halk Eğitimi. Anı Yayıncılık.Ankara. https://www.nadirkitap.com/

Celep, C. (2006). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim sorunları ve model önerisi*. *1*. Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Teknolojileri Kongresi 05-07 Eylül 2005, İstanbul. Basım: Marmara Üniversitesi, 2006. https://www.researchgate.net/profile/Yavuz-Kaleli/publication

Cengizhan, S. (2008). Modüler öğretim tasarımının farklı Öğrenme stiline sahip öğrencilerin Akademik başarılarına ve öğrenme Kalıcılığına etkisinin belirlenmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama 2008 , 4 (1):98-116 Journal of Theory and Practice in Education Makaleler/Articles ISSN: 1304-9496. https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5447/73879

Cotton, K. (1998). *From high school student to lifelong learner your route to independence*. Washington: Northwest Regional Educational Laboratory. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809003061

Çelik, V. (2001). *Okul kültürü ve yönetimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık. https://www.nadirkitap.com/

Çolakoğlu, J. (2002). Yaşamboyu öğrenmede motivasyonun önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 127-134 https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-

De Bruijn, E., & Howieson, C. (1995). *Modular Vocational Education And Training İn Scotland And The Netherlands: Between Specificity And Coherence.Comparative Education*, 31: 83-100. https://www.researchgate.net/publication/

Debreli, Ö. (2009). Modüler sistemde meslek liselerinde görev yapan meslek öğretmenlerinin alan ve uyum süreçlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Demirel, M., and Coşkun, Y. (2009). Üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0*(18), 111-134 https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181284

Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme* (10. b.). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Devlet Planlama Teşkilatı. (2001). Uzunvadeli strateji ve sekizinci beş yıllık kalkınma planı, Özel ihtisas komisyonu raporu. Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim. Ankara: https://www.sbb.gov.tr/

Devlet Planlama Teşkilatı. (2013). Onuncu Kalkınma Planı (2007-2013). Ankara: https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/Dokuzuncu_Kalkinma_Plani-2007-2013.pdf

Dinevski, D., & Dinevski, I. V. (2004). The concepts of university lifelong learning provision in Europe. *Transition Studies Review, 11*(3), 227-235. https://ideas.repec.org/a/spr/trstrv/v11y2004i3p227-235.html

Duman, A. (2006). *Yetişkinler Eğitimi,* Ankara: Ütopya Yayınları. https://www.nadirkitap.com/

Dunlop, J.C. (1997). *Preparing Students for Lifelong Learning: A Review of Instructional Methodologies https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1937-8327.2003.tb00276.x*

Dursun, B. (2008). Yönetici ve Öğretmen Görüşleri ile Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesinin (MEGEP) Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Duţă, N. ve Rafailă, E. (2014). Importance of the lifelong learning for professional development of university teachers–needs and practical Implications. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 127*, 801-806. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.358 https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814024495

Ekşioğlu, Subhan (2013). *Mesleki ve Teknik Liselerde Uygulanan Modüler Öğretim Programının Değerlendirilmesi,* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara. https://avesis.gazi.edu.tr/yonetilen-tez/

European Commission. (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Office for Official Publications of the European Communities. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF

European Union. (2006). Key Competences for lifelong learning, European Communities. Retrieved December 11, 2022, from https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962 https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/youth-in-action-keycomp-en.pdf

Fer, S. (2000). Modüler Program Yaklaşımı ve Bir Öneri. *Milli Eğitim Dergisi,* 147. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/147/fer.htm

Fındıkçı, İ. (2006). Enformasyon bilgi toplumu dünyası; bilgi toplumunda eğitim ve öğretmen. Bilgi ve Toplum Dergisi. 1. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayını, 83-91. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/800923. https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/article/952648

Gagne, R. M. (1985). *The Conditions of Learning* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart, and Winston. https://www.iup.edu/senate/files/uwucc/conditions-of-learning-robert-gagne.pdf

Göksan, T. S., Uzundurukan, S. ve Keskin S. N. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları, *1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu*, Bildiriler kitabı: 143-151. Antalya. https://avesis.sdu.edu.tr/

Gömleksiz, M. N. (2002). An individual approach in English language teaching: an evaluation of modular teaching environment and modular teaching. Educational Sciences: Theory and Practice, 2(2): 420-424. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63260

Gömleksiz, M. N. ve Erten, P. (2010b). Mesleki ve teknik ortaöğretimde modüler öğretim uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *E-Journal of New World Science Academy*, *5*(4),2104- 2122. https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19822/212265

Gömleksiz, M.N. (1999). *Yabancı Dil Öğretiminde Modüler Öğretim Yöntemi İle Geleneksel Yöntemin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisinin Karşılaştırılması*.Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 7(2), 2-15. Erişim adresi: http://www.kamu-is.org.tr/pdf/7223.pdf https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/36293

Gürlek, Y. (2010). Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Elektrik Elektronik Teknolojileri Alanında Modüler Öğretim Sisteminin Analizi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Hager, P. (2001). Lifelong learning and the contribution of informal learning. In D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton, & Y. Sawano (Eds.), *International handbook of lifelong learning*. Springer International Handbooks of Education, *6*. Springer, Dordrecht. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-010-0916-4_5

Helterbran, V.R. (2005). Lifelong or school-long learning a daily choice. *The Clearing House, 78(6),* 261-264. https://eric.ed.gov/?id=EJ725119

Hızal, A. (1983). Uzaktan Öğretim Süreçleri ve Yazılı Gereçler, Eğitim Teknolojisi Açısından Yaklaşım. Ankara: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:122. https://books.google.com.tr/books/about/Uzaktan_%C3%B6%C4%9Fretim_s%C3%BCre%C3%A7leri_ve_yaz%C4%B1l.html?id=cwkVDAEACAAJ&redir_esc=y

International Labour Organization (ILO) (1987). Mesleki Eğitim: Seçilmiş Açıklamalı Terimler. Ankara. https://www.csgb.gov.tr/Media/a1mngrrb/tuerkiye-taraf%C4%B1ndan-onaylanan-ilo-soezle%C5%9Fmeleri.pdf

Jarvis, P. (2009). The European Union and lifelong learning policy. *The Routledge international handbook of lifelong learning*, 271-280.Routledge Imprint. London, UK. https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203870549/routledge-international-handbook-lifelong-learning-peter-jarvis

Karabacak, K. (2019). Hayat boyu öğrenme. A. Arslan (Ed.), Eğitimde güncel konular ve yeni yaklaşımlar (s. 167-198). Ankara: Nobel Akademik Araştırmalar Yayınevi. https://www.nobelyayin.com/egitimde-guncel-konular-ve-yeni-yaklasimlar-15480.html

Karakuş, C. (2013). Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 26-35. http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/04.karakus.pdf

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım https://www.nobelyayin.com/bilimsel-arastirma-yontemi-kavramlar-ilkeler-teknikler_1755.html

Kayaalp, İ. (2002). Eğitimde İletişim Dili. Bilge Kültür Sanat Yayıncılık. İstanbul. https://www.nadirkitap.com/

Kazu, İ. Y. ve Demirli, C. (2003). Teknik Öğretmenlerin Mesleki ve Teknik Öğretim Programları Hakkındaki Görüşleri (Elazığ İli Örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 4, 75-82. https://dergipark.org.tr/tr/pub/fudad/issue/46988/589985

Kılıççı, Y. (2000). *Okulda ruh sağlığı*, Ankara: Anı yayıncılık. https://www.nadirkitap.com/okulda-ruh-sagligi-prof-dr-yadigar-kilicci-kitap7419185.html?srsltid=AfmBOooljRpb_tvb7alBinpcUUWugIpyCFo_OIK_WnYJAF9b4jXTWiuu

Knapper,C.K, & Cropley, A.J. (2000). *Lifelong learning in higher education*, 3. Ed. London: Kogan Page. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1000820

Kocacık, F. (2003).Toplumbilim Ders Notları. Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları:92. Özemek Matbaası. Sivas. https://www.nadirkitap.com/kitapara.php?ara=kitapdetay&tip=kitap&kitap

Külahçı, Ş. (1995). *Eğitim Programları-Temel Kavramlar ve Program Türleri (Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi: A-2).* Ankara: Özışık Ofset. https://www.academia.edu/9599898/Program_Geli%C5%9Ftirme_ve_Program_T%C3%BCrleri

Külahçı, Ş. G. ve Taşpınar, M. (1993). Modüler Öğretim Yaklaşımı ve Fırat Üniversitesi'nde Yapılan Çalışmalar. *Eğitim ve Bilim*, 17(90), 24-34. https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/221

Künyeli, F. B., Baydoğan, M. Ç. (2020). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi L, 2020/3, 427-446Geliş Tarihi: 1.04.2020, Yüksek Lisans Tezinden Üretilmiştir.* https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Laal, M., & Salamati, P. (2012). Lifelong Learning: Why Do We Need It? Procedia - https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811030023

Maarif, (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif modeli, Öğretim Programları. Ortak metni. 2025. https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin

MEB (2006). *MEGEP Öğretim Programları ve Modüler Öğretim Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. https://megep.meb.gov.tr/

MEB, (2012). *Mesleki ve teknik eğitim çalıştayı*. Ankara: MEB. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü. https://mtegm.meb.gov.tr/TR/dokumanlar/calistay2012.pdf

MEB, (2014). Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_07/29122004_mte_stareji_belgesi_2014_2018_1.pdf

MEB, (2024). Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi , Anadolu Meslek ve Anadolu. https://mtegm.meb.gov.tr/

MEB. (2009). Hayat boyu öğrenme strateji belgesi. Erişim adresi: http://mesbil.meb.gov.tr/genel/hayat%20boyu%20%C3%B6%C4%9Frenme%20dokuman.pdf. https://hbogm.meb.gov.tr/

MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. [http://2023vizyonu. meb.gov.tr], erişim tarihi:10.10.2018 https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/223.pdf

Ng & Poquet,(2020. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. Computers & Education: Artificial Intelligence, 2, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041 https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X21000357

Oktay, A. (2001). 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitimi Sistemi. (Yayına Hazırlayanlar: Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan). Sedar Yayıncılık. İstanbul. https://www.nadirkitap.com/21-yuzyilda-egitim-ve-turk-egitim-sistemi-ap190

Özarslan, Y. (2010, Nisan). *Kişiselleştirilmiş Öğrenme Ortamı Olarak IPTV*. Uluslararası Eğitim Teknolojileri 2010 (International Educational Technology) Sözlü Bildiri, İstanbul. https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423877251.pdf

Özçifçi, A., Göloğlu, C., Kadı, İ. (2004). Yükseköğretim öncesi mesleki ve teknik eğitim için öneriler, mesleki ve teknik eğitimde öğretmen eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığı: MTEP (Mesleki Eğitimin Modernizasyonu Projesi) Uluslararası Konferansı, 22-23 Ocak 2004, Ankara. 217-220. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/891458

Özkan, H. H. (2005b). Öğrenme Öğretme Modelleri Açısından Modüler Öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 117-128. https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisosbil/issue/2816/37903

Pongratz, E.M. (1996). *Lifelong learning in young adult literature*. Unpublished doctorate thesis, The Pennsylvania State University. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809003061

Reinsch, E. 2007. *The relationship among lifelong learning, emotional intelligence and life satisfaction for adults 55 years of age or older*.Unpublished doctorate thesis, University of Illinois. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809003061

Rempel, H. G. (2010). A longitudinal assessment of graduate student research behavior and the impact of attending a library literature review workshop. *College & Research Libraries*, *71*(6). https://eric.ed.gov/?id=EJ1064869

Richardson, P.L.&others. (1978). *Lifelong learning and public policy*. Wacshington:D.C.U.S.Government Printing Office https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=678463

Samancı, O. ve Ocakcı, E. (2017). Hayat Boyu Öğrenme. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (24), 711-722. https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/33599/351270

Sapancı, A. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Asya Öğretim Dergisi, 2*(2), 60-68. https://dergipark.org. tr/tr/pub/aji/issue/1539/18843. https://dergipark.org.tr/en/pub/aji/issue/1539/18843

Serfiçeli, Y., S., 2002 , "Modüler Program Yapısı", Ankara https://www.nadirkitap.com/kitapara.php?

Sert, Ö. (2007). Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Modüler Öğretim Sisteminin Bilişim Teknolojileri Alanında Uygulanması ve Öğretmen, Öğrenci Açısından Değerlendirilmesi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Sert, Ö. (2007). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında modüler öğretim sisteminin bilişim teknolojileri alanında uygulaması ve öğretmen, öğrenci açısından değerlendirilmesi* (Tez No. 201572). [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Sever, D. (2020). Modüler Öğretim Yaklaşımı.G. Ekici, M. Güven (Eds.), *Yeni öğrenme ve öğretme yaklaşımları* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi. https://depo.pegem.net/9786053641827.pdf

Sezer, H. ve Orgun, F. (2017). Hemşirelik eğitiminde simülasyon kullanımı ve simülasyon modeli. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi,* 33(2), 140- 152. https://dergipark.org.tr/tr/pub/egehemsire/issue/32885/283062.
Social And Behavioral Sciences, 31, 399-403. Https://Doi.Org/10.1016/J.Sbspro.2011.12.073.
https://dergipark.org.tr/tr/pub/egehemsire/issue/32885/283062

Sönmez, V. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık. https://www.kitapsan.com.tr/ogretim-ilke-ve-yontemleri-v-sonmez-ani

Sönmez, V.(2005) Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı. Anı yayıncılık, Ankara. https://pegem.net/urun/Program-Gelistirmede-Ogretmen-El-Kitabi-r

Şimşek, S. (2007). Eğitim İle İlgili Temel Kavramlar. *Eğitim Bilimine Giriş* içinde. (Ed. N. Saylan). (s. 1-17). Ankara: Anı Yayıncılık. https://www.researchgate.netdf

Thompson, T.-L., & Graham, B. (2020). More-than-human approach to researching AI at work: Alternative narratives for AI and networked learning. *Twelfth International Conference on Networked Learning, 2020*, 293–300 https://www.researchgate.net/publication/383199129_

Tozar, Y. (2010). *Eğitim Politikası ve Demokrat Parti Dönemi.* [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Ülger, B. B. (2020). Üstün yeteneklilere özgü farklılaştırılmış sorgulama temelli fen ders modülleri: Uygulamaya yönelik görüşler. *Journal of Individual Differences in Education, 2*(2), 64-74. https://doi.org/10.47156/jide.847514. https://dergipark.org.tr/tr/pub/jide/issue/59224/847514

Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık. https://www.nadirkitap.com/egitimde-program-gelistirme-teori-ve-teknikler-

Yagan, A. (2020). Lifelong learning tendencies of vocational school students. *TOJET: Turkish Online Journal of Educational Technology*, 189-198. https://eric.ed.gov/?id=ED610660

Zimmerman, B., and Schunk, D. (2008). *Motivation: An essential dimension of self-regulated learning.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. https://psycnet.apa.org/record/2008-03967-001

BÖLÜM 19

MATEMATİĞİN YENİ YÜZÜ: ÖĞRENME SÜREÇLERİNDE YAPAY ZEKÂ EKOSİSTEMİ

Vildan DONMUŞ KAYA [1]
Seda DAĞ [2]

GİRİŞ

Teknoloji, modern insan yaşamının neredeyse bütün boyutlarına nüfuz eden temel bir unsur hâline gelmiştir. Bu teknolojik dönüşümün en dikkat çekici ve hızla gelişen bileşenlerinden biri ise kuşkusuz yapay zekâdır (YZ). Alan Turing'in 1950 yılında "düşünebilen makineler" fikrini ortaya atmasıyla birlikte, YZ yalnızca teknik bir merak unsuru olmaktan çıkarak farklı sektörlerde araştırma imkânı sunan geniş bir bilimsel zemin

[1] Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Orcid:0000-0003-4362-393X
[2] Yüksek Lisans Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Orcid: 0009-0000-2980-1176

kazanmıştır (Zhang ve Aslan, 2021). “Yapay zekâ” teriminin ilk kez McCarthy ve çalışma arkadaşları tarafından 1955’te bir yaz okulu projesinde kullanılması da insan öğrenmesinin tüm biçimlerinin makineler tarafından da gerçekleştirilebileceği yönündeki varsayıma dayanmaktadır (McCarthy ve diğerleri, 1955:12). Bu yaklaşım, YZ çalışmalarının insan bilişini taklit eden, hatta kimi hâllerde onu aşmaya aday sistemler geliştirme çabasını temellendirmektedir.

Siyasal, ticari, eğitimsel ve sağlıkla ilgili alanlarda önemli dönüşümlere kapı aralayan YZ, günlük yaşamın pek çok boyutunu da köklü biçimde etkilemiştir (Voskoglou ve Salem, 2020). YZ teknolojilerinin hızla ilerlemesi, bu dönüşümlerin eğitim başta olmak üzere çeşitli sektörlerde doğurduğu sonuçların sistematik biçimde incelenmesini zorunlu kılmaktadır. Zira ancak bu şekilde olası riskler en aza indirilebilir ve YZ’nin sunduğu imkânların daha etkin biçimde kullanılması sağlanabilir. Nitekim kişiselleştirilmiş öğrenme modellerinden ölçme-değerlendirme süreçlerine kadar geniş bir yelpazeye yayılan YZ destekli eğitim teknolojileri hem öğrencilerin akademik başarısını hem de öğretim süreçlerinin verimliliğini önemli ölçüde artırmaktadır.

Tarihsel süreç boyunca çoğu öğrenci tarafından zor ve kaygı uyandırıcı bir ders olarak görülen matematik (Karabıyık, 2024; Duralar, 2024; Saralar-Aras ve diğerleri, 2024), YZ’nin sunduğu kişiselleştirilmiş öğrenme imkânları ve etkileşimli tasarımlar sayesinde daha erişilebilir ve ilgi çekici hâle gelebilmektedir. Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun çözümler üreten YZ tabanlı sistemler, öğretmen ve öğrencilere hem eğlenceli hem de verimli öğrenme ortamları sunmaktadır (Borah ve Borah, 2024). Günümüzde YZ modellerinin matematik sorularını adım adım çözebildiği, çok sayıda matematiksel denklem ve formülü işleyebildiği görülmektedir; bununla birlikte karmaşık, çok katmanlı ve yaratıcı analiz gerektiren durumlarda hâlâ belirli sınırlılıkları bulunmaktadır (Karabıyık, 2024).

Bilgisayar teknolojilerindeki ilerlemeler YZ'nin kapsamını genişletmeye devam etmekte; bu genişleme, öğrenme süreçlerinde matematiksel becerilerin gelişeceğine yönelik beklentileri de artırmaktadır (Mohamed ve diğerleri, 2022). Özellikle öğrencilere özel geribildirim sağlama, düzenli pratik imkânı sunma ve kişiye özgü öğrenme planları oluşturma gibi işlevleriyle YZ, matematik eğitiminde giderek daha merkezi bir konum edinmektedir (Holmes ve diğerleri, 2019). Bununla birlikte, YZ'nin eğitim ortamlarında etkili ve sorumlu bir biçimde kullanılabilmesi için öğretmenlerin etik ilkeleri gözetmesi, aynı zamanda belirli düzeyde YZ okuryazarlığına sahip olması gerekmektedir (Voskoglou ve Salem, 2020). Bu yeterliliklerin düşük olduğu durumlarda, öğretmenlerin profesyonel gelişim programlarıyla desteklenmeleri elzemdir (Alanoğlu ve Karabatak, 2020; Holmes ve diğerleri, 2019).

YZ çağında öğretmenlerin yalnızca teknolojiyi onaylayan pasif uygulayıcılar olarak kalmaları beklenmemektedir. Aksine, YZ'nin pedagojik çerçevesini, etik sınırlarını ve toplumsal etkilerini sorgulayan; öğrencilerini eleştirel düşünme becerilerine sahip, YZ okuryazarı bireyler olarak yetiştirebilen rehberler olmaları gerekmektedir (Holmes ve diğerleri, 2019; Zawacki-Richter ve diğerleri, 2019).

Bu bölümde YZ kavramı; YZ'nin eğitime entegrasyonuna ilişkin olanaklar, sınırlılıklar ve etik yönler; YZ destekli uygulamaların matematik eğitimine katkıları, matematik öğretiminde kullanılan YZ araçları; YZ kullanımının öğretmen ve öğrenci açısından avantaj ve dezavantajları ile alan yazındaki güncel araştırma bulguları ele alınacaktır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Yapay Zekâ Kavramı

Günümüz dünyasında yaşamın hemen her alanına nüfuz eden yapay zekâ (YZ), insan zihninin düşünme, çözüm üretme ve

davranış geliştirme biçimlerini taklit etme potansiyeli taşıyan makine temelli sistemler olarak tanımlanmaktadır (McCarthy, 1955; Nilsson, 1998). YZ, kendisine girilen komutlar ve maruz kaldığı veri örüntülerinden hareketle öğrenebilen, kendini geliştirebilen ve giderek daha karmaşık işlemleri yerine getirebilen bir yapıya sahiptir (Russell ve Norvig, 2021; TÜBİTAK, 2021). Matematiksel modeller, bilgisayar sistemleri ve insan bilişinin belirli yönlerinin sentezinden oluşan bu yapılar, makinenin yalnızca mekanik bir araç olmaktan çıkarak bilişsel bir aktöre dönüşme sürecinin ürünüdür (Katarcan, 2019; Kurzweil, 2005).

YZ araştırmacıları, YZ'yi belirli insan topluluklarının ihtiyaçlarına yönelik olarak geliştirilen; fiziksel ya da sanal ortamları etkileyebilen, tahmin, öneri ya da karar üretebilen makine tabanlı sistemler olarak tanımlamaktadır. Bu sistemler, içinde bulundukları ortamı algılayabilmek için büyük ölçekli verilerden yararlanmakta; bu verileri çeşitli matematiksel ve istatistiksel modellere dönüştürmekte ve bu modeller aracılığıyla yeni bilgileri türeterek eyleme geçebilecek çıktı süreçleri üretmektedir. Tasarımları gereği, farklı düzeylerde insan müdahalesi olmaksızın karar verebilme ve otonom biçimde davranış sergileyebilme kapasitesine sahiptirler (OECD, 2019).

YZ sistemleri kendi içinde farklı kategorilere ayrılmaktadır:

- **Dar (zayıf) YZ:** Belirli bir görevi yerine getirmek üzere kodlanmış, kapsamı sınırlı sistemlerdir (Russell ve Norvig, 2021). Günümüzde kullanılan çoğu YZ uygulaması bu sınıfa dâhildir.
- **Genel YZ:** İnsana özgü düşünme, muhakeme, karar verme ve problem çözme süreçlerini bütüncül biçimde gerçekleştirebilen, teori aşamasındaki YZ türüdür (Goertzel ve Pennachin, 2007).

- **Süper YZ:** İnsan zihinsel kapasitesini aşan düzeyde bilişsel yetkinliklere sahip olması öngörülen, henüz geliştirilmemiş ileri seviye YZ türüdür (Bostrom, 2014).
- **Tepkisel makineler:** Geçmiş deneyimleri depolayamayan, öğrenme yeteneği bulunmayan ve yalnızca mevcut duruma anlık tepki veren sistemlerdir. IBM'in Deep Blue programı bu kategoriye örnektir (Nilsson, 1998).
- **Sınırlı belleğe sahip sistemler:** Kısıtlı düzeyde öğrenme becerisine sahip olup, edindikleri bilgileri kısa bir süreliğine kullanabilen YZ türleridir (Poole ve Mackworth, 2017).
- **Zihin teorisine dayalı YZ:** İnsanların duygu durumlarını, niyetlerini veya zihinsel süreçlerini anlamayı hedefleyen; hâlen araştırma ve geliştirme aşamasında bulunan YZ yaklaşımıdır (Arrieta ve diğerleri, 2020).
- **Öz farkındalık sahibi YZ:** Metabilişsel kapasiteye sahip olması öngörülen, teorik düzeyde tasarlanan ve YZ çalışmalarının en ileri aşamasını temsil eden sistemlerdir (Kurzweil, 2005).

Bu sınıflandırmalar, YZ'nin yalnızca teknik bir olgu olmadığını; aynı zamanda insan bilişini, toplumsal düzeni ve etik tartışmaları doğrudan etkileyen çok katmanlı bir araştırma alanına dönüştüğünü göstermektedir.

Yapay Zekânın Eğitime Entegrasyonu: Olanaklar, Sınırlılıklar ve Etik Yönler

Günümüzde hızla gelişen teknoloji, eğitim alanını da derinden dönüştürmüş; bu dönüşüm, öğretim süreçlerinin niteliğini ve biçimini yeniden tanımlayan çeşitli pedagojik yenilikleri beraberinde getirmiştir (MEB, 2025). Küresel ölçekte farklı disiplinlerde yaygınlaşan ve sürekli geliştirilen yapay zekâ (YZ) teknolojileri, eğitim ortamlarında da giderek daha görünür hâle

gelmektedir. Özellikle COVID-19 pandemisi sırasında dikkat çekici bir biçimde gündeme gelen YZ'nin eğitime entegrasyonu, güncel durumda sınırlı olmakla birlikte (Çetin ve Aktaş, 2021), alan yazındaki araştırmalar bu teknolojinin eğitimde kullanımının yakın gelecekte önemli ölçüde artacağına işaret etmektedir (Arık ve Seferoğlu, 2022; Meço ve Coştu, 2022; Wang ve diğerleri, 2024). Bu nedenle, YZ'nin eğitim paydaşlarına sunduğu fırsatlar kadar doğurabileceği risklerin de çok boyutlu biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir.

YZ'nin öğrencilere sağladığı temel avantajlardan biri, bireysel farklılıkları merkeze alan kişiselleştirilmiş öğrenme ortamlarının oluşturulmasıdır (Seyrek ve diğerleri, 2024). Çevrimiçi öğrenme olanakları sayesinde öğrenciler farklı coğrafyalardaki akranlarıyla etkileşim kurabilmekte, mekândan bağımsız öğrenme deneyimleri yaşayabilmektedir (Roll ve Wylie, 2016). YZ destekli uygulamalar, öğrenenlere rehberlik ederek analitik düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamakta ve öğrencilere anlık, etkili dönüt sunmaktadır (Temur, 2024). Bununla birlikte, YZ kullanımının potansiyel olumsuzlukları da bulunmaktadır. Veri güvenliği ve mahremiyetin riske açık hâle gelmesi, öğrencilerin aşırı teknoloji desteğine alışarak problem çözme ve araştırma becerilerinin zayıflaması, yaratıcılıkta gerileme ve öğretmenlerin rollerinin YZ tarafından tehdit edildiğine ilişkin kaygılar bunlar arasındadır (Holmes, Bialik ve Fadel, 2019; MEB, 2024; Miao, Holmes, Huang ve Zhang, 2021).

Öğretmenler açısından YZ, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek onlara uygun içerikler geliştirme imkânı sunmakta; öğretmenin iş yükünü azaltarak öğretim süreçlerini daha verimli hâle getirmektedir (Zawacki-Richter ve diğerleri, 2019). Öğretmen yardımcısı işlevi görebilen bu sistemler, ders materyallerinin kişiselleştirilmesi, ödev süreçlerinin otomatikleştirilmesi ve hızlı dönüt sağlanması gibi çok yönlü

katkılar sunmaktadır (Akdeniz ve Özdinç, 2021; Chen ve diğerleri, 2020). Ayrıca öğrencilerin ilgi alanları, hazırbulunuşluk seviyeleri ve bireysel öğrenme ihtiyaçları daha kolay tespit edilmekte; bu durum öğrenme ortamlarının etkin biçimde kurgulanmasını kolaylaştırmaktadır (Yolcu, 2024). Özel gereksinimli öğrenciler için sunduğu erişilebilirlik olanakları ise eğitimde fırsat eşitliğinin güçlendirilmesine katkıda bulunmaktadır (MEB, 2024).

Eğitim yönetimi açısından da YZ çeşitli yararlar sunmaktadır. YZ tabanlı sistemler, idari ve yönetimsel süreçlerde verimliliği artırmakta; karar alma ve işleyiş süreçlerini daha sistematik, hızlı ve hatasız hâle getirmektedir (Alanoğlu ve Karabatak, 2020; Chen ve diğerleri, 2020). Sharma ve diğerleri (2019), özellikle uzaktan ve çevrimiçi eğitim ortamlarında YZ'nin yönetimsel etkinliğini vurgulamaktadır. Yöneticiler için YZ, ayrımcılıktan uzak, adil, etik değerlere bağlı ve baskıcı olmayan bir yönetim anlayışının geliştirilmesine katkı sunmakta; böylece güvenli bir çalışma ortamı oluşturarak personel verimliliğini desteklemektedir (Canbek, 2020; Çetin ve Aktaş, 2021).

Bu çerçevede, OECD'nin 2015 yılında kamuoyuna sunduğu Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030 projesi, öğrenci ve öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirilmesini merkeze almakta; müfredat geliştirme süreçlerine yol gösterici bir nitelik taşımaktadır (OECD, 2015).

Bununla birlikte, YZ'nin eğitime entegrasyonunun etik boyutu da ciddi biçimde ele alınması gereken bir konudur. Maral'a (2024) göre, veri gizliliği ve güvenliği, algoritmik şeffaflık, toplumsal eşitsizliklerin artma riski, bilimsel güvenirliğin zedelenmesi ve YZ sistemlerinin "kara kutu" niteliği taşıması başlıca etik sorunlardandır. Bu sorunların azaltılabilmesi için açık etik ilkelerin belirlenmesi, bu ilkelere uyumun ise yasal düzenlemelerle güvence altına alınması kritik bir gerekliliktir (KVKK, 2021). Ayrıca öğretmen ve yöneticilerin etik farkındalık düzeylerinin artırılması,

etik temelli öğretim programlarının hazırlanması ve eğitimin etik bir dönüşüm sürecine tabi tutulması önem arz etmektedir (Temur, 2025).

Yapay Zekâ Destekli Uygulamaların Matematik Eğitimine Katkısı

YZ teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, hükümetlerin matematiksel düşünme becerilerine sahip bireylere duyduğu ihtiyacı belirgin biçimde artırmıştır. Zira matematik, yalnızca sayısal işlemlerden ibaret bir disiplin olmayıp bilgisayar teknolojilerinin, algoritmik yapıların ve dolayısıyla YZ sistemlerinin ontolojik temelini oluşturmaktadır (Görgüt, 2024; Kara, 2024). Matematiksel düşünme; analitik düşünme, mantıksal muhakeme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel süreçleri içermekte olup, YZ destekli uygulamaların bu becerileri geliştirmede etkili bir araç olarak öne çıktığı vurgulanmaktadır (Holmes ve diğerleri, 2019; Voskoglou ve Salem, 2020). Bu nedenle, matematik derslerinde YZ uygulamalarının kullanımının giderek yaygınlaştığı görülmektedir (Kara, 2024; MEB, 2023; Nayıroğlu ve Tutak, 2024; Zhang ve Aslan, 2021).

YZ destekli uygulamaların matematik eğitiminde kullanımı, öğrencilerin soyut matematiksel kavramları daha iyi anlamalarına ve öğrenmenin kalıcılığının artmasına katkı sağlamaktadır (Demircioğlu, Yazıcı ve Demir, 2024; Holmes, Bialik ve Fadel, 2019). Ayrıca, öğrencilerin matematiksel süreçler aracılığıyla YZ'nin işleyiş mantığını, öğrenme biçimlerini ve algoritmik yapılarını da kavrayabildiği görülmektedir (Kara, 2024). Matematiğin soyut doğası gereği, özellikle somut işlemler döneminden soyut düşünme aşamasına geçiş yapan öğrenciler için kavramların somutlaştırılarak sunulması öğrenme sürecini kolaylaştırmakta ve bilişsel yükü azaltmaktadır (Çalışkan ve Arı, 2023; Özkan, Aksoy ve Çınar, 2023).

YZ tabanlı araçların matematik derslerinde kullanımı, öğretimi geleneksel pedagojik kalıpların ötesine taşıyarak öğrencilere farklı bakış açıları kazandırmakta ve dersin daha verimli işlenmesine olanak sağlamaktadır (Holmes ve diğerleri, 2019; Zhang ve Aslan, 2021). Uygun biçimde tasarlanmış öğretim süreçlerinde, bu teknolojilerin öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonlarını artırdığı ve matematiğe ilişkin olumlu tutum geliştirmelerine katkı sunduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Wu, 2021; Voskoglou ve Salem, 2020).

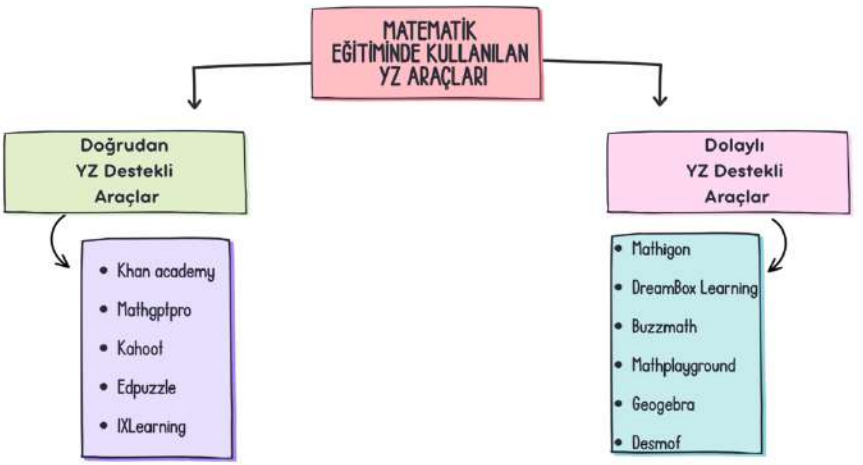
Matematik dersine yönelik önyargılar, soyut kavramların kavranmasındaki güçlükler ve çok aşamalı mantıksal soru tipleri nedeniyle ders çoğu öğrenci tarafından zor ve kaygı uyandırıcı bir alan olarak görülmektedir. Bu olumsuz tutumların azaltılması ve matematiğe yönelik daha olumlu bir öğrenme kültürü oluşturulması adına, YZ destekli uygulamaların etik ilkeler gözetilerek öğretim programlarına sistematik biçimde entegre edilmesi gerekmektedir (Demircioğlu, Yazıcı ve Demir, 2024; Duralar, 2024; Karabıyık, 2024; Saralar-Aras ve diğerleri, 2024). YZ araçları, anlık geri bildirim sağlayarak öğrenenlerin bireysel özelliklerini tanımakta; kişiselleştirilmiş öğrenme yolları sunarak mentörlük işlevi görmektedir (Eker ve Halıcı-Gürbüz, 2024; Görgüt, 2024; İncemen ve Öztürk, 2024; Meço ve Coştu, 2022; Mohamed ve diğerleri, 2024; Nayıroğlu ve Tutak, 2024).

Türkiye'de 2023 yılında uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında öğretim programlarında kapsamlı değişikliklere gidilmiş; ortaokul 7. ve 8. sınıflarda haftalık 72 saatlik içeriğe sahip "YZ Uygulamaları" dersi seçmeli dersler arasına alınmıştır (MEB, 2023). Bu ders yoluyla öğrencilerin erken yaşlardan itibaren YZ kavramlarına aşina olmaları, algoritmik düşünme becerilerini geliştirmeleri ve YZ okuryazarlık düzeylerinin artırılması hedeflenmektedir (Eker ve Gürbüz, 2024).

Sonuç olarak, matematik eğitiminde YZ destekli araçların etkili ve etik bir biçimde kullanımı, öğrencilerin matematiksel becerilerinin gelişimine kayda değer katkılar sunmaktadır. Bu araçların sınıf düzeyi, öğrenci profili ve pedagojik hedefler doğrultusunda dikkatle seçilmesi, öğretim sürecinin niteliğini artıracaktır. Bu süreçte öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin YZ okuryazarlığına sahip olmaları, söz konusu teknolojilerin bilinçli, güvenilir ve etkili biçimde kullanılmasını mümkün kılacaktır.

Matematik eğitiminde kullanılan yapay zekâ araçları

Şekil 1 Matematik eğitiminde kullanılan yapay zekâ araçları



Matematik eğitiminde kullanılan yapay zekâ (YZ) araçları, genel olarak *doğrudan YZ destekli* ve *dolaylı YZ destekli* olmak üzere iki ana kategoriye ayrılmaktadır. Her iki grup da öğrenme süreçlerini destekleme potansiyeline sahip olmakla birlikte, teknolojik altyapıları, işlevsel amaçları ve pedagojik etkileri bakımından önemli ölçüde farklılaşmaktadır.

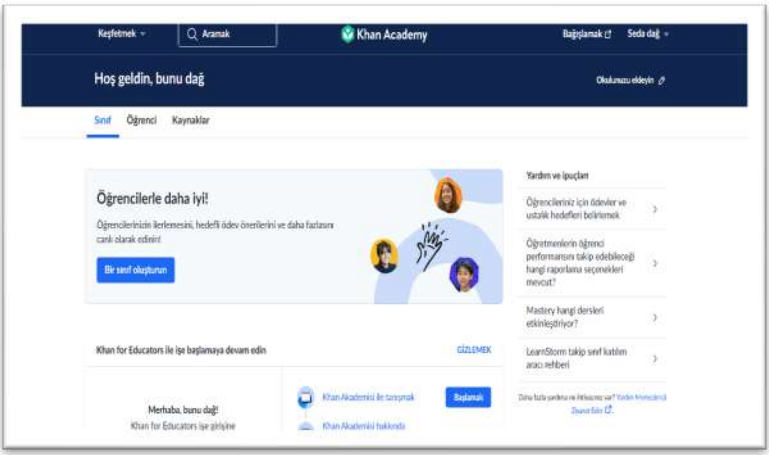
Dolaylı YZ destekli uygulamalar, öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımını önemseyen, dijital iş birliğine dayalı öğrenme

ortamları sunmaktadır. Bu araçlar; görsel sunum becerilerinin geliştirilmesi, etkileşimli öğrenme alanlarının oluşturulması, dijital materyal tasarımı ve öğrenme görevlerinin desteklenmesi gibi işlevlere sahiptir. Sınırlı ölçüde otomatik öğrenme ve karar verme mekanizmaları barındırsalar da temel olarak insan etkileşimi ve pedagojik yönlendirme ile etkin hâle gelen sistemlerdir.

Doğrudan YZ destekli araçlar ise öğrenci verilerini analiz eden, öğrenme sürecine otomatik olarak katılan, karar verebilen ve gerektiğinde yönlendirme yapan sistemlerdir. Bu araçların arka planında makine öğrenmesi, doğal dil işleme, veri madenciliği ve benzeri gelişmiş algoritmalar bulunmaktadır. Bu sistemler yalnızca öğrenmeyi desteklemekle kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin öğrenme yolculuklarını kişiselleştirir, anlık geri bildirim sağlar, hataları tespit eder ve öğrenme rotasını optimize eder.

Khan Academy: Anaokulundan üniversite düzeyine kadar tüm sınıflar için ders materyalleri sunan ücretsiz bir eğitim platformudur. Matematik, fen bilimleri, okuma–yazma, ekonomi, bilgisayar bilimleri, sanat tarihi ve daha birçok disipline ilişkin binlerce alıştırma ve öğretim materyali içermektedir. Platform, geniş kapsamlı içeriği sayesinde öğrencilerin farklı alanlarda temel bilgi ve beceriler geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Khan Academy'nin *Khanmigo* adı verilen YZ destekli asistanı, öğrencilerle etkileşimli biçimde iletişim kurarak sorular sormakta, açıklamalar yapmakta ve öğrenme sürecine rehberlik etmektedir. Bu YZ tabanlı sistem, öğrencilerin akademik eksikliklerini belirleyerek bireyselleştirilmiş öneriler sunmakta; öğrenme programları oluşturarak öğrencileri uygun içeriklere yönlendirmektedir. Platform, öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynler için özel olarak tasarlanmış içeriklerle öğrenme süreçlerine çok yönlü destek sağlamaktadır. Böylece hem bireysel öğrenme hem de sınıf içi öğretim bağlamında etkin, erişilebilir ve esnek bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Khan Academy, 2025).

Şekil 2 Khan Academy uygulaması giriş ekranı



Kaynak: https://www.khanacademy.org/

***MathGPTPro*:** Matematik problemlerini çözmek amacıyla geliştirilen doğrudan YZ destekli bir uygulama olan MathGPTPro, kullanıcıların erişimine sunulan ücretli bir sistemdir. Uygulama, öğrencilere ipuçları sağlayarak öğrenme ilerlemelerini takip etmekte ve öğrencilerin ilgi alanları ile yetenekleri doğrultusunda kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Ayrıca öğretmen, öğrenci ve ailelere yönelik kapsamlı YZ desteği sağlayarak öğretim sürecini daha etkileşimli ve eğlenceli hâle getirmektedir. Öğretmenler için ödev hazırlama, öğrenci ilerlemesini izleme ve değerlendirme süreçlerini kolaylaştıran bir altyapı sunan uygulama; öğrencilere ise web, Play Store ve App Store üzerinden erişim imkânı sağlamaktadır. Sokratik soru sorma tekniği kullanarak öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden sistem, onların bilişsel gelişimlerine ve motivasyon düzeylerine olumlu katkılar sunmaktadır. Uygulama, cebir, matematik ve geometri gibi alanlardaki çok çeşitli problemlere çözüm yolları üretmektedir (MathGPTPro, 2025).

Şekil 3 MathGPTPro uygulaması giriş ekranı

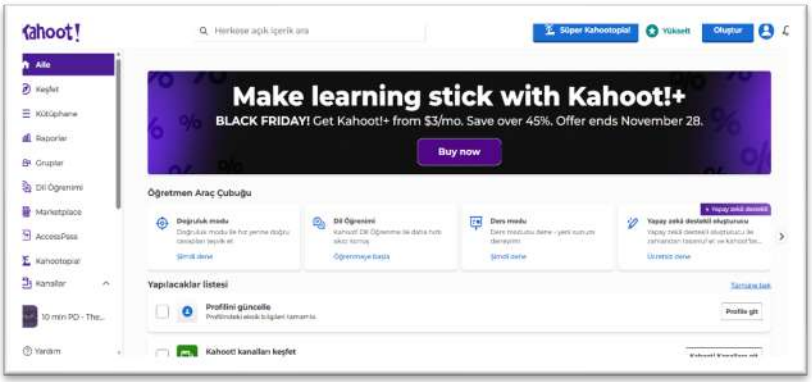


Kaynak: https://www.mathgptpro.com/

Kahoot: Öğrenmeyi eğlenceli ve etkileşimli hâle getirmek amacıyla kullanılan, sınav, anket, tartışma ve sıralama soruları oluşturulabilen bir dijital öğrenme platformudur. Çoktan seçmeli, doğru–yanlış, açık uçlu, boşluk doldurma ve anket gibi farklı soru türlerinin hazırlanmasına olanak tanıyan bu YZ destekli uygulama, öğrenme süreçlerini oyunlaştırarak öğrencilerin derse yönelik ilgilerini artırmaktadır. Uygulama, sınavların sonunda katılımcıların yanıtlarını analiz etmekte ve en başarılı katılımcıları ekranda sıralayarak geri bildirim sürecini daha görünür hâle getirmektedir (Donmuş-Kaya, 2022; MEB, 2025). Kahoot'un öğretmenler, öğrenciler ve aileler için geliştirilmiş YZ asistan desteği bulunmaktadır. Öğretmenlere; YZ tabanlı materyal oluşturma, sunum slaytlarını etkileşimli sorularla entegre etme ve ders modunu kullanarak daha etkili öğretim gerçekleştirme olanağı sunmaktadır. Öğrenciler ise YZ desteğiyle anında çalışma setleri oluşturabilmekte, notlarını tarayarak birkaç saniye içinde sınırsız sayıda bilgi kartı, pratik test ve benzeri öğrenme materyallerine dönüştürebilmektedir (Kahoot, 2025). Ayrıca Kahoot, iş dünyası çalışanlarına yönelik olarak da YZ tabanlı sunum hazırlama, çalışan eğitimleri planlama ve toplantı–etkinlik düzenleme gibi işlevler

sunarak kurumsal öğrenme süreçlerini desteklemektedir. Platformun ücretli bir uygulama olduğu bilinmektedir.

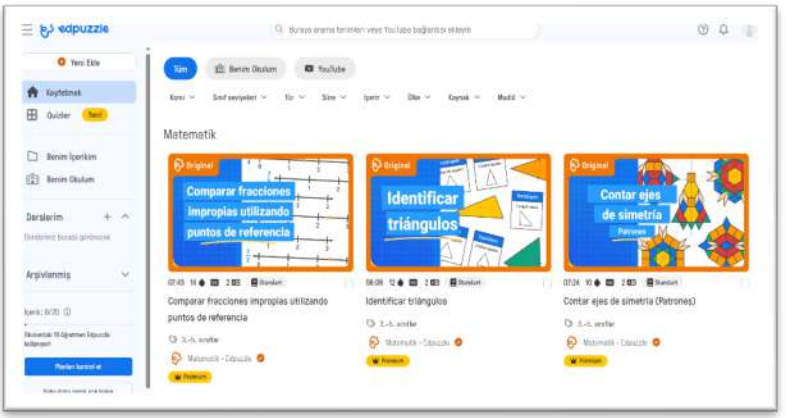
Şekil 4 Kahoot uygulaması giriş ekranı



Kaynak: https://kahoot.com/

Edpuzzle: Her sınıf seviyesine uygun görsel içerikler sunan, öğrencinin aktif katılımını merkeze alan ve ücretli olarak kullanılan bir dijital öğrenme platformudur. Öğretim sürecinde etkileşimli videolar sunan uygulama, öğrencilerin dikkatini derse çekmeyi ve öğrenme sürecini daha katılımcı bir yapıya kavuşturmayı amaçlamaktadır. YZ desteği sayesinde Edpuzzle, öğretmenlere farklı sınıf seviyelerine uygun içerikler hazırlama, öğrenci performansını ayrıntılı biçimde izleme, videolara entegre edilmek üzere otomatik soru oluşturma ve özgün video içerikleri üretme gibi çeşitli olanaklar sağlamaktadır. Bu yönüyle öğretmenlerin planlama, ölçme ve değerlendirme süreçlerini kolaylaştıran bütünleşik bir dijital öğrenme aracıdır. Öğrenciler açısından ise uygulama, bireysel hız ve ilgi alanlarına uygun görsel içerikler sunarak öğrenmenin derinleşmesini desteklemekte; ilgi çekici videolar ve kişiselleştirilmiş öğrenme materyalleri aracılığıyla derse yönelik motivasyonun artmasına katkıda bulunmaktadır (Edpuzzle, 2025).

Şekil 5. Edpuzzle uygulaması giriş ekranı



Kaynak: https://edpuzzle.com/

IXLearning: Matematik, dil sanatları, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve İspanyolca gibi disiplinleri kapsayan 17.000'den fazla beceri listesini içeren kapsamlı bir dijital öğrenme platformudur. Anaokulundan 12. sınıfa kadar her kademeye uygun içerik sunan sistem, öğrencilerin düzeylerine göre kademeli bir öğrenme süreci oluşturarak ilerlemeyi sistematik bir yapıya kavuşturmaktadır. Uygulama, öğrencilerin bilgi eksikliklerini belirleyip bu doğrultuda bireysel gelişim planları oluşturmakta; böylece kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmaktadır. YZ desteği sayesinde öğretmenlere öğrencilerin ilerleme süreçlerini gerçek zamanlı olarak izleme olanağı tanımakta, veri temelli yönlendirmeler ve öğretimsel kararlar alınmasına katkı sağlamaktadır. Platform; ödüllendirme sistemleri, beceri önerileri, tanılayıcı testler ve mobil uygulama seçenekleri gibi çok çeşitli içerik ve araçlarla öğrenme sürecini desteklemektedir. IXLearning, aile, öğretmen ve okul programlarıyla farklı kullanıcı gruplarına hizmet veren ücretli bir eğitim platformudur (IXLearning, 2025).

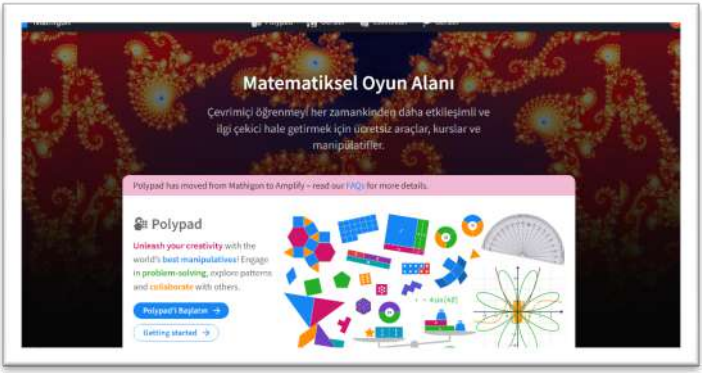
Şekil 6 IXLearning uygulaması giriş ekranı



Kaynak: https://www.ixl.com/

Mathigon: Geometri, olasılık, sayılar ve cebir gibi temel matematik konularına ilişkin etkileşimli içerikler sunan, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenciler için tasarlanmış ücretsiz bir dijital öğrenme platformudur. Matematiksel kavramların oyunlaştırılması ve görselleştirilmesi yoluyla öğrenmeyi destekleyen uygulama, öğrencilerin soyut kavramları daha kolay anlamalarına yardımcı olmaktadır. Platform, tarihteki önemli matematikçilere ilişkin biyografik bilgiler, matematiksel bilmeceler, origami ve tangram etkinlikleri, problemler, bulmacalar ve dört işlem becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar gibi çeşitli öğrenme materyallerini bir arada sunarak öğrenme sürecini hem eğlenceli hem de çok yönlü bir hâle getirmektedir. Mathigon'un sanal manipülatiflerle zenginleştirilmiş "Polypad" sayfası, öğrenci ihtiyaçlarına uygun görsel ve işitsel uygulamalar içererek öğrenme deneyimini çeşitlendirmektedir. Ayrıca platform, öğretmenler için web seminerleri, eğitici videolar ve ders planı desteği gibi profesyonel gelişimi destekleyici kaynaklar sunmakta; böylece sınıf içi öğretim süreçlerinin daha etkili ve etkileşimli biçimde yürütülmesine katkı sağlamaktadır (Mathigon, 2025).

Şekil 7 Mathigon uygulaması giriş ekranı



Kaynak: https://tr.mathigon.org/

DreamBox Learning: 5–14 yaş aralığındaki çocuklara yönelik olarak geliştirilen, oyun temelli bir öğrenme platformudur. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onların güçlü ve gelişime açık yönlerine odaklanan sistem, bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Anaokulundan sekizinci sınıfa kadar tüm düzeylerde matematik ders içerikleri sağlayan uygulama, aynı zamanda okuma becerilerini destekleyen çeşitli programlarla çok yönlü bir öğrenme ekosistemi oluşturmaktadır. Eğitimciler ve ebeveynler için özelleştirilmiş kullanım seçenekleri sunan platform, öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimseyerek farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını desteklemektedir. Gelişimsel izleme, öğrenme analitiği ve anlık geri bildirim gibi işlevleri sayesinde öğrencilerin öğrenme süreçlerini yakından izlemeye ve yönlendirmeye imkân tanımaktadır. Dolaylı YZ desteği sunan bu sistem, gerçek yaşam bağlamına uygun öğrenme senaryoları oluşturarak öğretimi daha ilgi çekici ve anlamlı hâle getirmektedir (DreamBox Learning, 2025).

Şekil 8 Dreambox uygulaması giriş ekranı



Kaynak: https://www.dreambox.com/

Buzzmath: 6–16 yaş arası öğrenciler için öğretimi tamamlayıcı nitelikte tasarlanmış ücretli bir eğitim platformudur. İçerisinde yer alan 14.000'den fazla eğlenceli, etkileşimli ve farklı seviyelere uyarlanabilir etkinlik aracılığıyla matematik öğretimini desteklemeyi amaçlamaktadır. Uygulama, öğrencilerin başarılarını pekiştirmek amacıyla ödül sistemi kullanmakta; yıldız ve rozet gibi sembolik pekiştireçlerle öğrenen motivasyonunu artırmaktadır. Matematiksel kavramların somutlaştırılması ve renkli görsel öğelerle desteklenmesi, kavram öğretimini kolaylaştırmakta ve öğrenme sürecini daha anlamlı hâle getirmektedir. BuzzMath, her sınıf düzeyine uygun etkinlikler sunarak hem bireysel hem de grup çalışmasına imkân tanımaktadır. Dolaylı YZ desteği ile çalışan sistem hem öğretmenlere hem de ebeveynlere rehberlik ederek öğrenme süreçlerini izleme ve yönlendirme imkânı sağlamaktadır. Öğrencilerin yaptığı hatalara yönelik ipuçları sunan uygulama, ayrıntılı analizler yaparak kişiselleştirilmiş geri bildirimler üretmektedir. Öğretmenler için sağladığı başlıca faydalar arasında, öğrencilerin ilerlemelerini ayrıntılı gelişim raporlarıyla inceleme olanağı yer almaktadır. Bu raporlar aracılığıyla verilen yıldız ve rozetlerin sayısı ve veriliş zamanları takip edilmekte; öğrencilerin

öğrenme sürecindeki etkileşimleri sistematik biçimde kayıt altına alınmaktadır. Veliler açısından ise platform, istenilen zaman ve mekânda içerik sunma, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğrenme yolları belirleme ve süreç boyunca yönlendirici raporlar aracılığıyla destek sağlama gibi önemli katkılar sunmaktadır (BuzzMath, 2025).

Şekil 9 Buzzmath uygulaması giriş ekranı



Kaynak: https://www.buzzmath.com/en/

Mathplayground: Okul öncesinden altıncı sınıfa kadar uzanan geniş bir yaş aralığındaki öğrenciler için matematik konularına yönelik çeşitli oyunlar sunan ücretsiz bir dijital öğrenme platformudur. Matematiği eğlenceli bir yapıyla öğretmeyi amaçlayan uygulama hem bireysel hem de çok oyunculu oyun seçenekleriyle öğrencilerin etkin katılımını desteklemektedir. Problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla düşünme blokları, mantık oyunları ve bulmacalar gibi etkileşimli etkinliklere yer veren platform, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini oyunlaştırılmış bir ortamda geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Kavramların oyunlaştırılarak sunulması, öğrencilerin öğrenme sürecine farkında olmadan dâhil olmalarını sağlamakta; bu durum içsel motivasyonu artırmakta ve öğrenmenin kalıcılığını desteklemektedir. Birçok

oyunda şekillere, bloklara ve yol tasarımlarına yer verilmesi, görsel-uzamsal becerilerin gelişimine katkı sağlamakta; farklı oyun temalarının günlük yaşam nesnelerinden seçilmesi ise öğrencilerin matematiksel ilişkileri gerçek yaşam bağlamıyla kurmalarını kolaylaştırmaktadır. Platform, her oyuna ilişkin oynanış açıklamaları, hedeflenen beceriler ve etkinlikten beklenen kazanımlara dair yönlendirmeler sunarak öğrencileri, öğretmenleri ve velileri bilgilendirmekte ve öğrenme sürecini yapılandırmalarına yardımcı olmaktadır (MathPlayground, 2025).

Şekil 10 MathPlayground uygulaması giriş ekranı

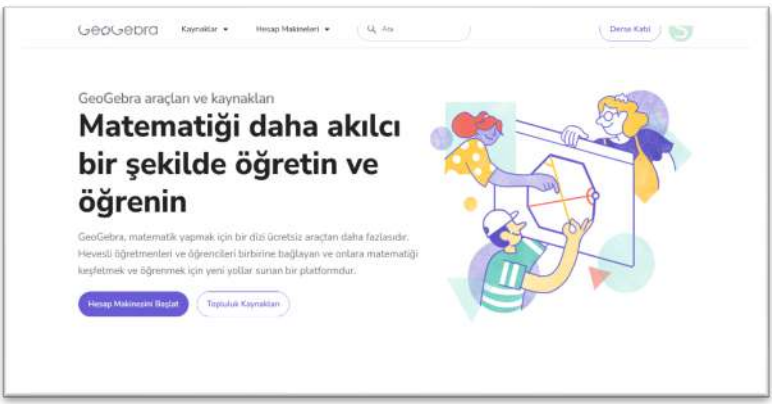


Kaynak: https://www.mathplayground.com/

Geogebra: Bir milyondan fazla içeriği etkileşimli biçimde sunan ücretsiz bir dijital öğrenme uygulamasıdır. Dinamik geometri, cebir, kalkülüs ve istatistik gibi pek çok matematiksel konuyu görsel olarak keşfetme olanağı sunan platform, öğrencilerin soyut matematiksel kavramları somut modeller aracılığıyla anlamalarını kolaylaştırmaktadır. Öğretmenler açısından GeoGebra, öğrencilerin ilerlemelerini izlemeyi kolaylaştırmakta; ders materyallerinin özelleştirilmesine imkân tanımakta ve bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunmaktadır. Anlık geri bildirim mekanizmaları sayesinde öğrencilerin öğrenme süreçleri daha verimli hâle gelmekte, sınıf

içinde aktif katılım desteklenmektedir. Uygulamanın 3D grafik araçları, geometri alanında gerçek dünya bağlamlarıyla ilişki kurmayı mümkün kılmakta; geometrik şekillerin ve bu şekiller arasındaki ilişkilerin dinamik olarak analiz edilmesini sağlamaktadır. Cebirsel problem çözme süreçlerinde ise adım adım çözüm sunma, farklı çözüm yollarını gösterme ve öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirme gibi işlevleri bulunmaktadır (GeoGebra, 2025).

Şekil 11 Geogebra uygulaması giriş ekranı



Kaynak: https://www.geogebra.org/

Desmos: K–12 düzeyinde öğretmen ve öğrenciler için ücretsiz, etkileşimli ders içerikleri sunan bir eğitim platformudur. Grafik çizimi, bilimsel hesap makinesi, dört işlem uygulamaları, matris hesaplamaları, geometri araçları ve 3D hesaplayıcılar gibi geniş bir matematik araç seti sunarak matematiksel kavramların görselleştirilmesini ve çok boyutlu bir öğrenme deneyimi oluşturulmasını sağlamaktadır. Platform, sunduğu içeriklerle öğrenci merkezli ve kişiselleştirilmiş öğrenme olanakları geliştirmekte; öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun biçimde tasarlanmış etkileşimli öğrenme süreçleri sunmaktadır. *Desmos Classroom* özelliği aracılığıyla öğrenci yanıtlarına göre şekillenen

dinamik dersler hazırlanabilmekte; anlık geri bildirimlerle öğrenme süreci daha esnek ve etkileşimli hâle gelmektedir. Platform, derslere hem sınıfça hem de küçük gruplar hâlinde katılım imkânı tanıyarak farklı öğrenme ortamlarını desteklemektedir (Desmos, 2025).

Şekil 13 Desmos uygulaması giriş ekranı



Kaynak: https://www.desmos.com/?lang=tr

Matematik eğitiminde yapay zekâ kullanmanın matematik öğretmenlerine avantajları ve dezavantajları

YZ teknolojilerinin eğitimde giderek daha fazla yer edinmesi, özellikle matematik öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde anlamlı katkılar sunma potansiyelini artırmaktadır. Ancak bu teknolojilerin sınıf ortamında etkili bir biçimde kullanılabilmesi, öğretmen rollerinin yeniden tanımlanmasını ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim içinde olmalarını gerekli kılmaktadır. Eğitim, toplumsal değişimlerden en hızlı etkilenen alanlardan biri olduğundan, öğretmenlerin de bu dönüşüme uyum sağlayacak yeni bilgi ve beceriler kazanması kritik önem taşımaktadır (İşler ve Kılıç, 2021).

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri (YEĞİTEK) Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilen çalışmalar, öğretmenlerin YZ uygulamalarına ilişkin mesleki yeterliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede, 16–20 Nisan 2024 tarihlerinde Ankara'da "YZ Uygulamaları Eğitici Eğitimi" düzenlenmiş; eğitim kapsamında YZ araçları, blok tabanlı YZ uygulamaları, makine öğrenmesi ve derin öğrenme gibi temel alanlarda öğretmenlere güncel bilgi ve beceriler kazandırılmıştır (MEB, 2024a). YEĞİTEK tarafından yayımlanan *Eğitimde Kullanılan YZ Araçları: Öğretmen El Kitabı* ise öğretmenlerin ders içi uygulamalarda yararlanabilecekleri YZ tabanlı araçlara yönelik kapsamlı rehberlik sunmaktadır (MEB, 2024b).

Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2022 yılında geliştirilen FEYZA (Fırsatları Artıran Eğitimde Yapay Zekâ) Projesi kapsamında *FEYZA YZ Uygulamaları Kitabı* yayımlanmış; 27 Kasım–1 Aralık 2023 tarihlerinde Tokat'ta, 20–24 Kasım 2023 ve 26–30 Ağustos 2024 tarihlerinde Ankara'da gerçekleştirilen eğitimlerle öğretmenlerin YZ okuryazarlığını artırmaya yönelik kapsamlı çalışmalar yürütülmüştür (MEB, 2024c). Benzer şekilde, Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi tarafından yayımlanan *Ulusal YZ Stratejisi* belgesinde de eğitimde YZ entegrasyonunda öğretmenin merkezi rolü açık bir biçimde vurgulanmıştır (Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi, 2021). Tüm bu çalışmalar, YZ'nin eğitimde bilinçli ve etkili kullanımına yönelik önemli adımlar olarak değerlendirilmektedir.

YZ'nin matematik öğretmenlerine faydaları;

- Farklı düzeylerde ve çeşitli öğrenme stillerine sahip öğrenciler için etkili öğrenme ortamları oluşturur (Nayıroğlu ve Tutak, 2024; Seyrek ve diğerleri, 2024; Zhou ve diğerleri, 2021).
- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun içerikler sunarak her öğrencinin kendi hızında ilerlemesine imkân tanır (Chen ve

diğerleri, 2020; Kaya ve Köseoğlu, 2024; Luckin ve diğerleri, 2016).

- Öğretmene değerlendirme ve dönüt verme süreçlerinde destek olur; zaman yönetimini kolaylaştırır ve öğretim sürecini hızlandırır (Demircioğlu, Yazıcı ve Demir, 2024; Holmes ve diğerleri, 2019).
- Değerlendirme sürecini daha şeffaf ve veri temelli hâle getirerek daha doğru ölçme–değerlendirme yapılmasını sağlar (Luckin ve diğerleri, 2016).
- Öğretmenlerin ders planlama, program hazırlama ve evrak işlemlerinde destek sunarak iş yükünü azaltır (Holmes ve diğerleri, 2019; Zhai ve diğerleri, 2020).
- Konuya uygun içerik geliştirmede ve etkileşimli öğrenme ortamları oluşturmada etkili bir araçtır (Mohamed ve diğerleri, 2022; Voskoglou ve Salem, 2020).
- Öğretmenin üzerindeki operasyonel yükü azaltarak kendini geliştirmesi için zaman yaratır; mesleki gelişime katkı sağlar (Yolcu, 2024).
- Matematik öğretmenlerinin alan ve pedagojik bilgilerinin güncel kalmasına hizmet eden çeşitli eğitimlerle desteklenmesine imkân tanır (Chen, Chen ve Lin, 2020).

YZ'nin matematik eğitimine sağladığı yararların yanında öğretmenler açısından bazı problemler de ortaya çıkmaktadır (Acar, 2020; Çetin ve Aktaş, 2021; Gökoğlu, 2024; Jiang ve diğerleri, 2024; KVKK, 2021; Yolcu, 2024; Zhao ve Liu, 2018):

- Öğrencilerin kişisel verilerinin güvenlik riskiyle karşı karşıya kalması.
- Sınıf yönetiminde çeşitli zorluklar yaşanması.

- Öğrenci–öğretmen arasındaki duygusal bağın zayıflaması veya kurulamaması.
- Öğrencilerin iş birliği, iletişim ve birlikte çalışma gibi sosyal becerilerinde gerileme görülebilmesi.
- Dijital yeterlik düzeyi düşük öğretmenlerin sürece uyum sağlamakta zorlanması.
- Öğretmenin rolünün YZ tarafından tehdit edildiğine yönelik kaygıların artması.
- Geleneksel matematik öğretmeni kimliğinin dönüşüm sürecinde ortaya çıkabilecek mesleki kimlik çatışmaları.
- Öğrencinin süreçte yaptığı hatalardan dolayı öğretmenin haksız yere sorumlu tutulması ve bunun öğretmende mesleki yetersizlik duygusu oluşturması.

Matematik derslerinde YZ kullanımının öğretmenlere önemli avantajlar sağladığı görülmekle birlikte, beraberinde çeşitli risk ve zorluklar da getirdiği açıktır. Bu dezavantajların etkisini azaltmak için YZ'nin öğretmen kontrolünde, pedagojik amaçlara uygun ve etik ilkeler doğrultusunda kullanılması önerilmektedir. Böylelikle YZ teknolojilerinin matematik öğretimini destekleyen güçlü yönlerinden yararlanılırken olası olumsuz etkiler en aza indirilebilir.

Matematik eğitiminde yapay zekâ kullanmanın öğrencilere avantajları ve dezavantajları

Teknolojiyle iç içe büyüyen günümüz öğrencilerinin bilgiyi işleme ve öğrenme biçimleri önemli ölçüde değişmiştir. Geleneksel öğretim yöntemleri, birçok öğrenci açısından dersleri sıkıcı hâle getirmekte; bu durum matematik dersinde kaygı düzeyinin artmasına ve derse yönelik tutumun olumsuz yönde etkilenmesine yol açabilmektedir (Tuncer ve Yılmaz, 2016). Öğrencilerin günlük hayatlarında doğal bir parça hâline gelen YZ teknolojilerinin

matematik derslerine pedagojik açıdan doğru biçimde entegre edilmesi, öğrenme sürecinin daha ilgi çekici, etkileşimli ve keyifli hâle gelmesini sağlayabilir. Bu bağlamda, matematik derslerinde YZ kullanımının öğrencilere sağladığı avantajlar şu şekildedir (Demircioğlu, Yazıcı ve Demir, 2024; Holmes ve diğerleri, 2019; Kara, 2024; Luckin ve diğerleri, 2016; MEB, 2024):

- **Zaman ve mekândan bağımsız öğrenme:** Öğrenciler istedikleri zaman ve yerde matematik çalışabilmektedir.
- **Anında geri bildirim:** YZ'nin hızlı dönüt verme özelliği sayesinde öğrenciler çözümlerinin doğruluğunu hemen görebilmektedir.
- **Ayrıntılı hata analizi:** YZ, öğrencinin yaptığı hataları adım adım açıklayarak kişiye özel öğrenme programı oluşturabilmektedir.
- **Bireyselleştirilmiş çalışma planı:** Öğrencilerin ilgi ve tutumlarına uygun çalışma programları hazırlayarak bunların takibini yapabilmektedir.
- **Etkileşimli öğrenme:** İnteraktif uygulamalar yoluyla öğrenme süreci daha katılımcı hâle getirilmektedir.
- **Zengin içerik çeşitliliği:** Öğrenciler yüzlerce dijital içerikle bireysel öğrenme fırsatlarına erişebilmektedir.
- **Soyut kavramların somutlaştırılması:** Matematiğin soyut yapısı görselleştirilerek kavramların anlaşılması kolaylaşmaktadır.
- **Artırılmış ve sanal gerçeklik:** Üç boyutlu görselleştirmeler yoluyla geometrik ve mekânsal kavramlar daha iyi kavranabilmektedir.
- **Sanal öğretmene erişim:** Öğrencilerin istedikleri an danışabilecekleri bir sanal öğretmene erişim imkânı sunar.

- **Matematiksel hayal gücünün gelişmesi:** YZ destekli uygulamalar, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve matematiksel hayal gücünü artırabilmektedir.

Matematik eğitiminde YZ kullanımının önemli avantajları bulunmakla birlikte, bazı riskler ve sınırlılıklar da söz konusudur (Çakmak ve Gökçearslan, 2024; Duralar, 2024; MEB, 2024; Opesemowo ve Ndlovu, 2024; Taşçı ve Çelebi, 2020; Voskoglou ve Salem, 2020;):

- **Sosyoekonomik eşitsizlikleri artırma riski:** YZ uygulamalarının maliyetli olması ve güçlü bir teknolojik altyapı gerektirmesi, dezavantajlı öğrenciler için fırsat eşitsizliğini artırabilir.
- **Veri gizliliği riski:** Öğrencilerin kişisel verileri tehdit altında olabilir.
- **Öz düzenleme becerisi eksikliği:** Öz disiplin düzeyi düşük öğrenciler için süreç kontrolsüz hâle gelerek dersle bağlantının tamamen kopmasına neden olabilir.
- **Öğretmen–öğrenci ilişkisi:** Duygusal bağın zayıflaması, öğrencilerin matematik öğrenme isteğini olumsuz etkileyebilir.
- **Sosyalleşme eksikliği:** YZ'ye fazla bağımlılık, öğrencilerin yüz yüze etkileşim ve grup çalışması fırsatlarını azaltabilir.
- **Ekran bağımlılığı:** Dijital ortamlarda geçirilen sürenin artması ekran bağımlılığı riskini yükseltebilir.
- **Problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinde azalma:** Sorulara kolay ve hızlı çözümler sunulması, öğrencinin düşünme süreçlerini kısaltarak eleştirel becerilerde gerileme yaratabilir.

Matematik derslerinde YZ kullanımının öğrenciler açısından çok yönlü faydaları bulunmakla birlikte, dezavantajların kontrol

altına alınması için teknolojinin pedagojik bir çerçeveye oturtulması ve etik ilkeler doğrultusunda öğretmen rehberliğinde uygulanması büyük önem taşımaktadır.

MATEMATİK EĞİTİMİNDE YAPAY ZEKÂ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR: 2025-2020 YILLARI

Matematik eğitiminde yapay zekâ (YZ) üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, ilgili çalışmaların 1980'li yıllara kadar uzandığı görülmektedir. 1980'lerden sonra hemen her yıl bu alanda yayınların yapıldığı, özellikle son beş yılda araştırma sayısının belirgin biçimde arttığı anlaşılmaktadır. Bu kapsamda, matematik eğitiminde YZ kullanımına ilişkin son yıllarda yapılan çalışmalar yıllara göre aşağıda özetlenmiştir.

2025 Yılında Yapılan Araştırmalar

Göktepe-Yıldız ve Göktepe-Körpeoğlu (2025) tarafından gerçekleştirilen bibliyometrik analiz çalışması, 1987–2023 yılları arasında matematik eğitiminde YZ alanında yayımlanan araştırmaların eğilimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, yayın ve atıf sayılarına göre ABD, Çin ve Avustralya'nın öne çıktığı, en çok yayının ise *Lecture Notes in Computer Sciences* dergisinde yapıldığı belirlenmiştir. Bulgular, alanın uluslararası ölçekte yoğun ilgi gördüğünü ve özellikle teknoloji merkezli ülkelerin bu araştırma alanını desteklediğini göstermektedir.

2024 Yılında Yapılan Araştırmalar

Demircioğlu ve diğerleri (2024), *"YZ Destekli Matematik Eğitimi: Bir İçerik Analizi"* başlıklı çalışmalarında 4 Türkçe ve 30 yabancı olmak üzere toplam 34 makaleyi doküman incelemesi yoluyla analiz etmiştir. Betimsel içerik analizinin uygulandığı araştırmada, en çok çalışmanın 2023 yılında yayımlandığı; en fazla yayının Kore'de gerçekleştirildiği, en sık kullanılan anahtar kelimenin "yapay zekâ" olduğu; YZ araçları içinde en çok

ChatGPT'nin tercih edildiği ve çalışmaların büyük ölçüde bilişsel alanı hedeflediği tespit edilmiştir.

Duralar (2024), matematik eğitiminde YZ'ye ilişkin 25 makaleyi sistematik olarak incelemiştir. En çok yayının 2020 yılında yapıldığı görülmüştür. YZ'nin kişiselleştirilmiş öğrenme, öğrenmeyi kolaylaştırma, motivasyonu artırma, materyal çeşitliliği, program hazırlama, anında dönüt verme gibi avantajları; öğretmen denetimi gerekliliği, etik sorunlar ve öğrenci–öğretmen bağının zayıflaması gibi dezavantajları ayrıntılı biçimde tartışılmıştır. Ayrıca YZ'nin bilinçli ve pedagojik temelli kullanımının verimliliği artıracağı vurgulanmıştır.

Kara (2024), *"21. Yüzyıl Matematik Eğitiminde Yapay Zekâ: Teknolojik Dönüşümde Global Stratejiler"* adlı çalışmasında YZ'nin kullanım alanlarını, avantajlarını, dezavantajlarını ve 21. yüzyıl becerileri bağlamında matematiğin önemini incelemiştir. Çalışmada, hükümetlerin YZ politikaları, müfredat düzenlemeleri ve PISA'da başarı gösteren Çin ve Singapur'un YZ stratejileri analiz edilmiştir. Ayrıca Türkiye'de YZ'nin eğitime entegrasyonuna yönelik mevcut ve geleceğe dönük planlar ele alınmış, etik sorunlar ışığında öneriler sunulmuştur.

Karabıyık (2024), *"Matematik Eğitiminde Yenilikçi Bir Yaklaşım: ChatGPT'nin Rolü"* başlıklı çalışmasında ChatGPT'nin matematik eğitimindeki katkılarını nitel vaka çalışması yöntemiyle incelemiştir. 4 matematik öğretmeni adayı ve 17 mühendislik öğrencisiyle yürütülen araştırmada ChatGPT'nin kavram öğretiminde ve problem çözmede etkili olduğu; ancak geometri alanında sınırlılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmada sohbet botlarının güvenli entegrasyonu için yeni araştırmalar önerilmiştir.

Nayıroğlu ve Tutak (2024), literatür taramasına dayalı çalışmalarında YZ'nin matematiksel becerileri geliştirme, rehberlik sağlama ve kişiselleştirilmiş öğrenme sunma gibi avantajlarını

incelemiş; matematik öğretiminde kullanılan YZ araçlarını tanıtmışlardır. Bu araçların etkili kullanımına yönelik daha fazla deneysel araştırmaya ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır.

Opesemowo ve Ndlovu (2024), otoetnografiye dayalı nitel analizlerinde YZ'nin kişiselleştirilmiş öğretim, uyarlanabilir değerlendirme ve gerçek zamanlı geri bildirim gibi faydalarını; yaratıcı düşünmenin zayıflaması, veri gizliliği, algoritmik önyargı ve duygusal zekâ eksikliği gibi risklerini ele almıştır. Araştırmada YZ'nin tarihsel gelişimi ve etik yönleri ayrıntılı olarak incelenmiş, YZ sistemlerinin "iyi–kötü–çirkin" yönleriyle birlikte değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

2023 Yılında Yapılan Araştırmalar

Tapan-Broutin (2023), 2022–2023 bahar döneminde 32 matematik öğretmeni adayıyla yürüttüğü nitel araştırmada öğretmen adaylarının ChatGPT ile ilk deneyimlerinde sordukları soruları incelemiştir. ChatGPT konuşmalarından elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada, başlangıçta sosyal–duygusal içerikli soruların daha baskın olduğu; süre arttıkça bilimsel ve pedagojik içerikli soruların öne çıktığı gözlenmiştir. Bulgular, YZ ile etkileşim arttıkça öğretmen adaylarının kullanım becerileri ve akademik farkındalıklarının geliştiğini göstermektedir.

2022 Yılında Yapılan Araştırmalar

Mohamed ve diğerleri (2022), 2017–2021 yılları arasında yayımlanan 20 makaleyi PRISMA yöntemine dayalı sistematik literatür incelemesiyle analiz etmiştir. Araştırmada YZ yaklaşımlarının robotik, sistem tabanlı, araç temelli, öğretilebilir ajan, otonom ajan ve kapsamlı yaklaşımlar olarak sınıflandırıldığı belirtilmiştir. En fazla çalışmanın ABD ve Meksika'da gerçekleştirildiği bulunmuştur. YZ'nin matematik eğitimindeki etkileri, fayda–dezavantaj dengesi, kavramsal anlama, etkileyen

faktörler ve geleceğe yönelik stratejiler kapsamında değerlendirilmiştir.

Sunghwan Hwang (2022), 2000–2022 yılları arasındaki 21 çalışmayı ve 30 bağımsız örneklemi kapsayan meta-analizinde YZ'nin matematik başarısına etkisini incelemiştir. Sınıf düzeyi ve konu türü değişkenlerinin etki büyüklüğünü anlamlı biçimde etkilediğini; ancak diğer değişkenlerin anlamlı farklılık oluşturmadığını bulmuştur.

2021 Yılında Yapılan Araştırmalar

Hwang ve Tu (2021), matematik eğitiminde YZ'nin rollerini ve eğilimlerini bibliyometrik haritalama ve sistematik inceleme yoluyla değerlendirmiştir. Çalışma, YZ'nin kişiselleştirilmiş öğrenme desteği sağladığını, kullanılan teknolojileri, araştırma yöntemlerini, konu başlıklarını ve atıf ilişkilerini ortaya koymuştur. Araştırmacılara gelecekteki çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

Kaushik, Parmar ve Jhamb (2021) benzer şekilde matematik eğitimindeki YZ çalışmalarını bibliyometrik açıdan incelemiş; özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için YZ'nin sunduğu destek mekanizmalarını tartışmıştır.

2020 Yılında Yapılan Araştırmalar

Voskoglou ve Salem (2020), YZ'nin matematik eğitimindeki gelecekteki rollerini tartışarak geleneksel öğrenme yaklaşımlarıyla karşılaştırmış; avantajlar, dezavantajlar ve geleceğe yönelik araştırma önerileri sunmuştur.

Park (2020), son beş yıldaki rapor ve makaleleri analiz ederek YZ'nin matematik eğitiminde kişiselleştirilmiş öğrenme, öğretmen–öğrenci desteği ve öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi gibi katkılarını incelemiştir. YZ'nin yalnızca bilişsel değil duyuşsal süreçleri de desteklediği belirtilmiş; çevrimdışı ortamlarda

kullanılabilmesi ve matematik içeriklerinin YZ ile geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

SONUÇ

Bu bölümde, YZ teknolojilerinin matematik eğitimine entegrasyonu çok yönlü biçimde ele alınmış; YZ'nin matematiksel düşünme becerilerinin geliştirilmesindeki rolü, öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkileri, kullanılan araçlar, avantajları, sınırlılıkları ve alanyazındaki güncel eğilimler kapsamlı olarak incelenmiştir. Elde edilen bilgiler ve incelenen araştırmalar, YZ'nin yalnızca teknik bir yenilik değil; aynı zamanda eğitimin epistemolojik, pedagojik ve sosyo-duygusal boyutlarını dönüştüren derin bir paradigma değişimi olduğunu göstermektedir.

Günümüzde teknolojiyle iç içe büyüyen öğrencilerin öğrenme biçimleri değiştiğinden, geleneksel öğretim yöntemleri matematik derslerinde motivasyon kaybına, kaygı düzeyinin yükselmesine ve derse yönelik olumsuz tutumların artmasına neden olabilmektedir. Bu bağlamda YZ; kişiselleştirilmiş öğrenme, anında geri bildirim, görselleştirme, somutlaştırma, etkileşimli öğrenme ve sınırsız içerik sunma gibi özellikleriyle öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmekte, matematiği daha erişilebilir ve anlamlı hâle getirmektedir. Artırılmış gerçeklik, oyunlaştırma ve dinamik geometri uygulamaları gibi araçlar ise özellikle soyut matematiksel kavramların öğrenilmesini kolaylaştırarak öğrenme sürecinin kalıcılığını artırmaktadır.

Matematik öğretmenleri açısından YZ, ders planlama, değerlendirme, içerik geliştirme ve bireyselleştirilmiş rehberlik gibi öğretim süreçlerini hızlandırmakta ve kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte öğretmenin mesleki rolünü destekleyici nitelikte olan bu teknolojiler, öğretmen–öğrenci etkileşiminin niteliğini dönüştürmekte; öğretmenleri bilgi aktarıcısı rolünden öğrenme tasarımcısı, rehber ve veri okuryazarı rolüne taşımaktadır. Millî

Eğitim Bakanlığı'nın son yıllarda yürüttüğü FEYZA Projesi, YZ eğitici eğitimleri ve öğretmen el kitapları gibi çalışmalar, Türkiye'de YZ okuryazarlığının artırılmasına yönelik stratejik adımlar olarak dikkat çekmektedir.

Öğrenciler açısından YZ'nin sağladığı imkânlar önemli olmakla birlikte, bazı riskler de barındırdığı görülmektedir. Sosyoekonomik farklılıkların derinleşmesi, veri gizliliği ve mahremiyet sorunları, ekran bağımlılığı, öz düzenleme becerilerinin zayıflaması ve problem çözme–eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerin pasifleşme riski, YZ entegrasyonunun etik ve pedagojik sınırlarını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde öğretmenler için dijital yeterlik eksikliği, sınıf yönetimi sorunları, geleneksel öğretmen kimliğinin dönüşüm sürecinde yaşanabilecek belirsizlikler ve mesleki kaygılar dikkatle yönetilmesi gereken başlıklar arasındadır.

Alanyazındaki araştırmalar, YZ'nin matematik eğitiminde giderek daha fazla yer edindiğini, 2020'li yıllardan itibaren çalışmaların belirgin biçimde arttığını ve özellikle ChatGPT gibi büyük dil modellerinin çalışmalarda ağırlık kazandığını göstermektedir. İncelenen araştırmalar; YZ'nin kişiselleştirilmiş öğrenme, uyarlanabilir değerlendirme, gerçek zamanlı geri bildirim ve etkileşimli öğrenme ortamları oluşturma konularında güçlü bir potansiyele sahip olduğunu ortaya koyarken, bu teknolojilerin etik, pedagojik ve politik boyutlarının da titizlikle ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, YZ'nin matematik eğitimine entegrasyonu, öğretim süreçlerini daha etkili, verimli ve öğrenci merkezli hâle getirebilecek güçlü olanaklar sunmaktadır. Ancak bu süreçte YZ'nin kontrollü, bilinçli ve etik ilkelere dayalı biçimde kullanılması zorunludur. YZ araçlarının, öğretmenin rehberliğinde, pedagojik hedeflere uygun olarak ve öğrencilerin bilişsel–duyuşsal gelişimleri gözetilerek kullanılması gerekmektedir. YZ'nin gücünden doğru

biçimde yararlanıldığında, matematik eğitimi hem bireysel hem toplumsal düzeyde daha kapsayıcı, yaratıcı ve etkili bir yapıya kavuşacaktır. Öğretmenlerin YZ okuryazarlığının artırılması; öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler için sürdürülebilir mesleki gelişim programlarının oluşturulması; veri güvenliği ve etik kuralların titizlikle uygulanması; teknolojik altyapının güçlendirilmesi, sosyoekonomik eşitsizlikleri azaltıcı politikaların hayata geçirilmesi bu dönüşümün sağlıklı biçimde gerçekleşmesi için temel koşullardır.

Bu doğrultuda YZ, matematik eğitiminde bir tehdit unsuru değil; dikkatli kullanım ve pedagojik uyumla bütünleştiğinde öğrenmeyi güçlendiren, öğretimi zenginleştiren ve geleceğin eğitim sistemlerine yön veren stratejik bir fırsat olarak görülmelidir.

KAYNAKÇA

Acar, O. (2020). *Yapay zekâ fırsat mı yoksa tehdit mi?* Kriter Yayınevi

Akdeniz, M., ve Özdinç, F. (2021). Eğitimde yapay zekâ konusunda Türkiye adresli çalışmaların incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 912-932.

Alanoğlu, M. ve Karabatak, S. (2020). Eğitimde yapay zekâ. F. Güçlü Yılmaz ve M. Naillioğlu Kaymak (Ed.), *Eğitim Araştırmaları-2020* (ss. 175-185). Eyuder Yayınları.

Arrieta, A. B., Díaz-Rodríguez, N., Del Ser, J., Bennetot, A., Tabik, S., Barbado, A., ... & Herrera, F. (2020). Explainable Artificial Intelligence (XAI): Concepts, taxonomies, opportunities and challenges toward responsible AI. *Information Fusion, 58*, 82–115.

Borah, P., & Borah, A. C. (2024). A review of use of artificial intelligence in teaching and learning of mathematics. *International Journal of Science and Advanced Technology, 15*(4). https://doi.org/10.71097/IJSAT.v15.i4.1190

Bostrom, N. (2014). *Superintelligence: Paths, dangers, strategies.* Oxford University Press.

Buzzmath. (2025, 10 Haziran). Explore math with interactive activities. https://www.buzzmath.com/en/

Çakmak, N. ve Gökçearslan, Ş. (2024). *Eğitimde Yapay Zekâ: Riskler ve Siber Aylaklık*. V-international Baku Conference on Scientific Research (pp.1-10). Baku, Azerbaijan

Çalışkan, F. ve Arı, K. (2023). Somut nesneler ve dinamik geometri yazılımının kullanımının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin geometri performanslarına, tutumlarına ve öz-yeterliğine etkisi. *SEBED, 2*(1), 34-56.

Canbek, M. (2020). Yapay Zeka Liderliği: Mintzberg'in Yönetsel Rollerini Taklit Etmek. A. Özbebek Tunç ve P. Aslan (Ed.), *Endüstri 4.0'da İşletme Yönetimi ve İletişim Perspektifleri* (s. 173-187). IGI Global Bilimsel Yayıncılık.

Çetin, M. ve Aktaş, A. (2021). Yapay Zeka ve Eğitimde Gelecek Senaryoları. *OPUS International Journal of Society Researches, 18*(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268. https://doi.org/10.26466/opus.911444.

Demircioğlu, E., Yazıcı, C., ve Demir, B. (2024). Yapay Zekâ Destekli Matematik Eğitimi: Bir İçerik Analizi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 11*(106), 771– 785. https://doi.org/10.5281/zenodo.11109449.

Desmos. (2025, 10 Haziran). Desmos Güzel ve özgür bir matematik https://www.desmos.com/?lang=tr

Donmus-Kaya, V. (2022). Cooperative learning is a relevant instructional approach for developing content with Web 2.0s in pre-service teachers training?: A phenomenological research, *International Online Journal of Educational Sciences, 14*(3), 683-704. https://doi.org/10.15345/iojes.2022.03.007

DreamBox Learning. (2025, 10 Haziran). DreamBox: Online math program for students. https://www.dreambox.com/

Duralar, B. (2024). *Matematik eğitiminde yapay zekâ araştırmaları: Sistematik bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Edpuzzle. (2025, 10 Haziran). Edpuzzle: Make any video your lesson. https://edpuzzle.com/

Eker, C. ve Halıcı Gürbüz, S. (2024). Matematik öğretmenlerinin matematik dersinde yapay zekâ kullanımına yönelik yeterlilik algıları. *Sosyal, Beşeri Ve İdari Bilimler Dergisi, 7*(7), 513–528.

GeoGebra. (2025, 10 Haziran). GeoGebra – the world's favorite, free math tools. https://www.geogebra.org/

Goertzel, B., & Pennachin, C. (Eds.). (2007). *Artificial general intelligence*. Springer.

Gökoğlu, S. (2024). Eğitimde üretken yapay zekanın zorlukları ve sınırlamaları. *Üretken yapay zekâ ile eğitimi dönüştürmek: Hızlı mühendislik ve sentetik içerik oluşturma* (Bölüm 8, ss. 1–24). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1351-0.ch008.

Göktepe, Y, S. ve Göktepe K, S. (2025). Matematik eğitiminde yapay zekanın eğilimleri ve içgörüleri: Bibliyometrik bir analiz. *Uluslararası Elektronik Matematik Eğitimi Dergisi, 20*(3), em0837.

Görgüt, R. Ç. (2024). *Yapay zeka ve matematik eğitimi*. *Eğitim & Bilim*, 2023-IV, 43–70. Efe Akademi Yayınları.

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

Hwang, S. (2022). Examining the effects of artificial intelligence on elementary students' mathematics achievement: A meta-analysis. *Sustainability*, *14*(20), 13185. https://doi.org/10.3390/su142013185.

Hwang, G.-J., & Tu, Y.-F. (2021). Roles and research trends of artificial intelligence in mathematics education: A bibliometric mapping analysis and systematic review. *Mathematics, 9*(6), 584. https://doi.org/10.3390/math9060584

İncemen, S. ve Öztürk, G. (2024). Farklı eğitim alanlarında yapay zekâ: Uygulama örnekleri. *International Journal of Computers in Education, 7*(1), 27–49. https://doi.org/10.5281/zenodo.12600022.

IXL Learning. (2025, 10 Haziran). IXL | Math, language arts, science, social studies, and Spanish. https://www.ixl.com/

Jiang, R., Chen, Y., Peng, Y., Xie, S., & Qu, D. (2024). Opportunities and challenges of AI in vocational education. *International Journal of Learning and Teaching*, *10*(5), 590–596. https://doi.org/10.18178/ijlt.10.5.590-596.

Kahoot (2025, 10 Haziran). Kahoot! | Learning games and quizzes. https://kahoot.com/

Kara, E. (2024). 21. yüzyıl matematik eğitiminde yapay zekâ: teknolojik dönüşümde global stratejiler. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi, 9*(15), 8-43. https://doi.org/10.47646/CMD.2024.334.

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

Kaya, M. ve Köseoğlu, Z. (2024). Geleceğin eğitimini şekillendirmek: Öğretmen yardımcısı yapay zekâ. *Pearson Journal, 8*(29), 1555–1578. https://doi.org/10.5281/zenodo.13384238.

Khan Academy (2025, 10 Haziran). Khan Academy | Free online courses, lessons & practice. https://www.khanacademy.org/

Kişisel Verileri Koruma Kurumu (KVKK). (2021). *Kişisel verileri koruma kurumu, yapay zekâ alanında kişisel verilerin korunmasına*

dair tavsiyeler. https://kvkk.gov.tr/Icerik/7048/Yapay-Zeka-AlanindaKisisel-Verilerin-Korunmasina-Dair-Tavsiyeler.

Kurzweil, R. (2005). The singularity is near: When humans transcend biology. Viking Press.

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.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. Pearson.

Maral, T. (2024). Sosyal bilimlerin kesişim noktası: Yapay zekâ ve etik. *Ankara Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi (Yapay Zeka ve Sosyal Bilimler Öğretimi)*, Özel Sayı, 17–33.

Mathgptpro. (2025,10 Haziran). Mathos | Yapay Zeka Matematik Çözücü ve Hesap Makinesi https://www.mathgptpro.com/

Mathigon. (2025, 10 Haziran). Mathigon – Matematiksel Oyun Alanı. https://tr.mathigon.org/

Math Playground. (2025, 10 Haziran). Math Playground: Fun math games for kids. https://www.mathplayground.com/

McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (2006). A proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, *AI Magazine, 27*(4), 12. https://doi.org/10.1609/aimag.v27i4.1904.

MEB YEĞİTEK (2024). *Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamaları Raporu*. Ankara. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/11104346_meb_egitimde_uyz_formu_raporu _web_28082024_tr.pdf.

Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*.

UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709

Milli Eğitim Bakanlığı. (2025). *Ortak metin.* https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin.

Mohamed, M., Hidayat, R., Nabilah, N., Sabri, N., Mahmud, M., & Baharuddin, S. (2022). Artificial intelligence in mathematics education: A systematic literature review. *International Electronic Journal of Mathematics Education, 17*, Article em0694. https://doi.org/10.29333/iejme/12132.

Nayıroğlu, B. ve Tutak, T. (2024). Matematik öğretiminde yapay zekanın rolü: Eğitimde kullanılan araçların incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies, 11*(1), 65–78. https://doi.org/10.33907/turkjes.1415591

Nilsson, N. J. (1998). *Artificial intelligence: A new synthesis*. Morgan Kaufmann.

Özkan, M., Aksoy, N. C. ve Çınar, C. (2023). Cebir öğretiminde gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının öğrenci başarısına ve kalıcılığına etkisi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 13*(25), 375–395. https://doi.org/10.23863/kalem.2022.228

OECD (2019), *Toplumda Yapay Zeka*, OECD Yayıncılık, Paris, https://www.oecd.org/en/publications/artificial-intelligence-in-society_eedfee77-en.html.

Opesemowo, O., & Ndlovu, M. (2024). Artificial intelligence in mathematics education: The good, the bad, and the ugly. *Journal of Pedagogical Research*, 1–14. https://doi.org/10.33902/JPR.202426428.

Park, M. (2020). Applications and possibilities of artificial intelligence in mathematics education. *Communications of Mathematical Education, 34*(4), 545–561. https://doi.org/10.7468/JKSMEE.2020.34.4.545.

Poole, D., & Mackworth, A. (2017). *Artificial intelligence: Foundations of computational agents* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Sharma, R. C., Kawachi, P., & Bozkurt, A. (2019). The landscape of artificial intelligence in open, online and distance education: Promises and concerns. *Asian Journal of Distance Education, 14*(2), 1-2.

Kaushik, R., Parmar, M., & Jhamb, S. (2021). Roles and research trends of artificial intelligence in mathematics education. In *Proceedings of the International Conference on Computing, Communication, and Smart Technologies (ICCCMST)* (pp. 202–205). IEEE. https://doi.org/10.1109/ICCMST54943.2021.00050.

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/s40593-0160110-3.

Russell, S., & Norvig, P. (2010). *Artificial Intelligence: A Modern Approach.* Pearson Education.

Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.). Harlow, England: Pearson.

Saralar-Aras, H. G. İ. (2020). 21. yüzyılda matematik öğretmeninin sırt çantası: Yapay zekâ ile web araçlarının matematik öğretiminde kullanımı. S. Yakut (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sınıf içi uygulamalar* (ss. 77–92). Eğitim Yayınevi. https://books.google.com.tr/books?id=FG1EEQAAQBAJ.

Seyrek, M., Yıldız, S., Emeksiz, H., Şahin, A. ve Türkmen, M. T. (2024). Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zeka Kullanımına Yönelik Algıları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 11*(106), 845–856. https://doi.org/10.5281/zenodo.11113077.

Taşçı, G., ve Çelebi, M. (2020). Eğitimde Yeni Bir Paradigma: "Yükseköğretimde Yapay Zekâ*". OPUS International Journal of Society Researches, 16*(29), 2346-2370. https://doi.org/10.26466/opus.747634.

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.

Temur, S. (2024). Yapay Zekânın Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Potansiyel Faydaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(3), 2621-2656. https://doi.org/10.51460/baebd.1541524.

Temur, S. (2025). Eğitimde yapay zekâ kullanımı: Etik sorunlar ve çözümler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (74),* 568-595. https://doi.org/10.21764/maeuefd.1516576.

TÜBİTAK. (2021). https://en.bilgem.tubitak.gov.tr/en/yze/.

Tuncer, M. ve Yılmaz, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve kaygılarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(2), 47–65

Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, *59*(236), 433–460. https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433.

Voskoglou, M. G., & Salem, A.-B. M. (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.

Yolcu, H. (2024). Yapay genel zekâ çağında öğretmen rolünün yeniden tanımlanması: Öngörüler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. https://doi.org/10.51948/auad.1383166

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*, Article 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Zhai, X., Zhang, M., & Li, M. (2020). The effect of chatbots on learning engagement in online education. *Educational Technology & Society, 23*(4), 77-88

Zhang, K., & Aslan, A. B. (2021). AI technologies for education: Recent research and future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *2*, 100025**.** https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100025

Zhou, Y., Chen, L. & Xu, Y. (2021). Impact of AI-based language learning tools on students' motivation and engagement. *Educational Technology Research and Development, 69*(5), 1201-1219.

BÖLÜM 20

YÜKSEKÖĞRETİMDE İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ TEMEL EĞİTİMLERİNİN ETKİLİLİĞİ: BİLİŞSEL, DAVRANIŞSAL VE PEDAGOJİK BİR İNCELEME

SAMET TOSUN[1]

Giriş

İş sağlığı ve güvenliği (İSG) temel eğitimleri, günümüz yükseköğretim kurumlarında yalnızca bir zorunluluk olarak değil, eğitim-öğretim süreçlerinin niteliğini doğrudan etkileyen bir bileşen olarak değerlendirilmektedir. Üniversitelerde yürütülen laboratuvar ve atölye uygulamaları, saha çalışmaları ve klinik eğitimler; kimyasal maddeler, mekanik donanımlar, biyolojik ajanlar ve elektrikli ekipmanlar gibi çok çeşitli tehlikeleri barındırır. Bu öğrenme ortamlarında meydana gelen kazaların önemli bir bölümünün, öğrencilerin temel güvenlik prensiplerini bilmemesi veya bu kuralları doğru şekilde uygulayamamasıyla ilişkili olduğu pek çok çalışma tarafından ortaya konmuştur (National Research Council, 2011). Özellikle yüksek riskli ortamlarda karşılaşılan yaralanmaların, küçük bir dikkatsizlikten ciddi sonuçlara kadar uzanan geniş bir yelpazede gerçekleştiği bilinmektedir.

Genç yetişkinler üzerinde yapılan araştırmalar, bu grubun tehlikeyi olduğundan daha düşük algılama ve risk alma eğilimlerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (EU-OSHA, 2019). Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerde deneyimsizliğin yarattığı özgüven–risk dengesizliği, güvenli davranış geliştirme sürecini daha kritik hâle getirir. Bu nedenle İSG temel eğitimi, yalnızca bilgi aktarımına dayanan kısa süreli bir bilgilendirme etkinliği olmaktan ziyade, öğrenci davranışlarını ve güvenlik kültürünü şekillendiren erken dönem bir müdahale alanıdır.

İSG eğitiminin gerekliliği, sadece tehlikelerin tanıtılmasından ibaret değildir. Etkili bir eğitim süreci, öğrencilerin riskleri nasıl değerlendirdiğini, karar verme süreçlerinin nasıl işlediğini ve güvenli davranışı ne ölçüde içselleştirdiğini belirleyen bilişsel ve psikolojik unsurları da kapsar. Öğrenme sırasında öğrencinin dikkat düzeyi, zihinsel yükü ve duygusal durumu, güvenlik davranışlarının kalıcılığı üzerinde önemli bir belirleyicidir. Örneğin Hart ve Staveland'ın (1988) geliştirdiği NASA-TLX gibi ölçüm araçları, laboratuvar uygulamalarında öğrencilerin yaşadığı zihinsel yükü değerlendirmeye olanak sağlayarak eğitimin bilişsel yönüne ışık tutmaktadır.

Pandemi sonrası dönemde dijital teknolojilerin kullanımının artması, İSG temel eğitimlerinin sunum biçimini önemli ölçüde çeşitlendirmiştir. Geleneksel yüz yüze eğitimler, özellikle davranış temelli becerilerin kazandırılmasında hâlen kritik bir işlev görürken; çevrim içi öğrenme ortamları

[1] Öğr. Gör. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Zile Meslek Yüksekokulu, Mimarlık ve Şehir Planlama Bölümü, ORCID: 0000-0002-5454-3057

erişim kolaylığı, maliyet etkinlik ve içerik tekrarına olanak tanıma gibi avantajlar sağlamaktadır. Hibrit modeller ise her iki yaklaşımın güçlü yönlerini birleşik bir sistem hâline getirerek, teorik bilginin çevrim içi modüllerle sunulmasını, uygulamaların ise yüz yüze etkinliklerle desteklenmesini mümkün kılmaktadır (Clark & Mayer, 2016).

Bu kitap bölümü, yükseköğretimde sunulan İSG temel eğitimlerini bilişsel, davranışsal ve pedagojik boyutlarıyla birlikte ele alan bütüncül bir çerçeve ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bölümün devamında İSG eğitiminin kuramsal temelleri açıklanacak; ardından yüz yüze, çevrim içi ve hibrit eğitim modelleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilecektir. Sonrasında öğrenme psikolojisi, bilişsel yük yönetimi ve davranış temelli güvenlik yaklaşımları ekseninde İSG eğitiminin nasıl tasarlanabileceğine ilişkin kapsamlı bir tartışma sunulacaktır. Böylece, üniversite öğrencilerinin hem bilişsel hem de davranışsal açıdan güvenli bir öğrenme ortamına hazırlanmasına katkı sağlayacak bütünleşik bir eğitim yaklaşımı önerilmektedir.

1. İSG Temel Eğitiminin Kuramsal Temelleri

1.1. Güvenlik Kültürünün Öğretim Boyutu

Güvenlik kültürü, bir kurumun güvenlik konusundaki değerlerini, yerleşik normlarını ve davranış örüntülerini kapsayan çok katmanlı bir yapıdır (Reason, 1998). Üniversitelerde bu kültürün oluşması yalnızca çalışanların değil, öğrencilerin de güvenliğini doğrudan etkiler. Özellikle laboratuvar, atölye ve klinik temelli programlarda öğrencilerin güvenlik algısının gelişmesi, eğitim sürecinin niteliğiyle yakından ilişkilidir. Nitekim Topgül ve Alan (2017), üniversite öğrencilerinde güvenlik farkındalığının kazanılmasında verilen eğitimin kalitesinin belirleyici bir unsur olduğunu göstermektedir. Bu nedenle güvenlik kültürünün öğretim boyutu, genç bireylerde güvenli davranışın erken dönemde yerleşmesi açısından kritik bir önem taşır.

1.2. Bilişsel Yük Kuramı ve İSG Eğitimi

Sweller'ın bilişsel yük kuramı (1988), öğrenme sürecinin temelinde yer alan bilgi işleme kapasitesinin sınırlı olduğunu ve bu kapasite zorlandığında öğrenmenin olumsuz etkilendiğini ortaya koyar. Özellikle çevrim içi öğrenme ortamlarında dikkat dağıtıcı unsurların fazlalığı, dışsal bilişsel yükün artmasına neden olabilir. Bu durum, öğrencinin temel İSG kavramlarını anlamasını ve uygulamaya aktarmasını zorlaştırır. Charles ve Nixon'un (2019) çalışmaları, İSG eğitimleri sırasında bilişsel yükün fizyolojik göstergelerle (örneğin EEG, kalp atım varyabilitesi) izlenebileceğini ve bu tür ölçümlerin öğretim tasarımının iyileştirilmesine katkı sağlayabileceğini göstermiştir. Bu çerçevede bilişsel yükün dengelenmesi, İSG eğitimlerinin etkinliği için temel prensiplerden biri hâline gelmektedir.

1.3. Nöroergonomik Yaklaşımın Katkısı

Parasuraman ve Rizzo'nun (2008) ortaya koyduğu nöroergonomi yaklaşımı, insan performansının altında yatan nörobilişsel süreçleri anlamaya yönelik bütünleşik bir çerçeve sunar. İSG eğitimleri söz konusu olduğunda dikkat düzeyi, stres yanıtı, bilişsel yük birikimi ve karar verme gibi süreçler öğrencilerin öğrenme ve güvenli davranış geliştirme yeteneğini doğrudan etkiler. Laboratuvar ortamlarında öğrencilerin dikkatinin zaman zaman dağılması, ekipmanların yanlış kullanımı gibi riskleri beraberinde getirebilir. Bu nedenle nöroergonomi temelli öğretim tasarımlarının ilerleyen yıllarda İSG eğitimlerinde daha fazla önem kazanacağı ve güvenli öğrenme ortamlarının standart bir bileşeni hâline geleceği öngörülmektedir.

1.4. Davranış Temelli Güvenlik (Bbs) Yaklaşımı

Geller'ın (2001) geliştirdiği davranış temelli güvenlik yaklaşımı, güvenli davranışın yalnızca bilgiye değil; motivasyon, sosyal pekiştirme ve sürekli geri bildirim süreçlerine bağlı olarak geliştiğini savunur. Bu bakış açısına göre İSG temel eğitiminin hedefi, yalnızca kuralların öğretilmesi değil, öğrencinin güvenli davranışı içselleştirmesidir. Öğrenciler, gerçek uygulama ortamlarında uyarıları doğru yorumlayabilmeli, riskli durumları ayırt edebilmeli ve güvenli davranışı zamanla otomatik bir beceri hâline getirebilmelidir. Bu nedenle BBS yaklaşımı, üniversite öğrencilerinin pratik güvenlik becerilerini geliştirmede değerli bir çerçeve sunmaktadır.

2. İSG Eğitim Modellerinin Karşılaştırmalı Analizi

2.1. Yüz Yüze Eğitimlerde Bağlamsal ve Duyusal Öğrenme

Yüz yüze yürütülen İSG eğitimleri, öğrenmenin doğrudan fiziksel çevreyle temas hâlinde gerçekleşmesi sayesinde bağlamsal, duyusal ve davranışsal öğrenmeyi en güçlü biçimde destekleyen eğitim modelidir. Özellikle laboratuvar, atölye ve saha uygulamalarının yoğun olduğu programlarda öğrenciler yalnızca teorik bilgi edinmekle kalmaz; riskleri bizzat deneyimleyerek anlamlandırma, tehlikeyi fiziksel bağlam içinde tanıma ve güvenli davranışları tekrar yoluyla içselleştirme fırsatı bulur. Örneğin bir kimyasalın kokusunu almak, yüksek ısıya yaklaşmanın oluşturduğu hissi deneyimlemek, makine gürültüsünü işitmek ya da kişisel koruyucu donanımı fiziksel olarak takmak gibi deneyimler, beynin çoklu duyusal kodlama süreçlerini harekete geçirir ve öğrenmenin kalıcılığını artırır.

Cohen ve Wogalter'ın (2005) bulguları, uyarı işaretlerinin fiziksel ortamda algılanmasının davranış üzerinde dijital sunumlara kıyasla çok daha güçlü bir etki yarattığını göstermektedir. Örneğin bir öğrencinin laboratuvar kapısında "Koruyucu gözlük takınız" uyarısını gerçek bir risk ortamında görmesi, aynı mesajın yalnızca çevrim içi bir sunumda gösterilmesine göre daha anlamlı ve davranışa yönlendirici bir sonuç doğurur. Bunun temel nedeni, öğrencinin uyarıyı fiziksel bağlama yerleştirerek deneyimlemesidir.

Yüz yüze eğitimin en belirgin avantajlarından biri, eğitmenin anında geri bildirim verebilmesidir. Öğrencinin kişisel koruyucu donanımı doğru takıp takmadığı, kimyasal maddeyi hatalı pipetleyip pipetlemediği ya da makineyi güvenli prosedüre uygun şekilde çalıştırıp çalıştırmadığı doğrudan gözlemlenebilir. Bu gözlemler doğrultusunda birkaç saniye içinde verilen düzeltici geri bildirimler, özellikle öğrenme sürecinin erken dönemlerinde riskli davranışların kalıcı hâle gelmesini önlemede kritik bir rol oynar.

Bandura'nın sosyal öğrenme teorisi (1977), bireylerin yalnızca kendi deneyimlerinden değil, başkalarını gözlemleyerek de öğrendiğini vurgular. Laboratuvar ve atölyelerde öğrencilerin akranlarıyla birlikte çalışması, bu sosyal öğrenme dinamiklerini doğal biçimde devreye sokar. Güvenli davranışı modelleyen öğrencilerin varlığı, diğer öğrencilerin de benzer davranış örüntülerini benimsemesini kolaylaştırır. Bu yönüyle yüz yüze eğitim hem pedagojik hem de sosyal öğrenme açısından benzersiz bir yapı sunmaktadır.

Gerçek bağlamda tehlike algısının oluşması da yüz yüze eğitimin çevrim içi modellere göre önemli bir avantajıdır. Ses, sıcaklık, titreşim, kokular gibi duyusal ipuçlarının doğrudan deneyimlenmesi, öğrencinin tehlikeyi yalnızca bilişsel olarak değil, algısal düzeyde de anlamasını sağlar. Bu nedenle yüz yüze model, İSG eğitiminin uygulama temelli niteliğiyle en uyumlu öğrenme yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir.

2.2. Çevrim İçi Eğitimlerde Bilişsel ve Teknik Sınırlılıklar

Çevrim içi İSG eğitimleri, özellikle geniş öğrenci gruplarına ulaşma kolaylığı, zaman esnekliği ve düşük maliyet gibi avantajları nedeniyle yükseköğretimde giderek daha yaygın kullanılan

bir model hâline gelmiştir. Video dersler, etkileşimli içerikler, mini quiz'ler, dijital simülasyonlar ve çevrim içi tartışma alanları, öğrencilerin teorik bilgiyi kendi hızlarında öğrenmelerine olanak sağlar.

Bununla birlikte çevrim içi öğrenmenin etkili olabilmesi, pedagojik tasarımın niteliğine ve öğrencinin öz disiplinine oldukça bağlıdır. Stavredes (2011), çevrim içi ortamlarda dikkat süresinin yüz yüze öğretime kıyasla daha çabuk azaldığını ortaya koymaktadır. Sosyal medya bildirimleri, ev ortamındaki dikkat dağıtıcı unsurlar, çoklu ekran kullanımı, düşük içsel motivasyon ve pasif öğrenme eğilimleri çevrim içi eğitimlerde öğrenme kalitesini düşüren temel etkenler arasında yer alır.

Çevrim içi eğitimlerde duyusal bağlamın kaybolması da önemli bir dezavantajdır. Öğrenci bir kimyasalın kokusunu algılayamaz, makinenin çıkardığı titreşimi hissedemez veya gürültülü bir atölyede nasıl davranması gerektiğini deneyimleyemez. Bu nedenle çevrim içi öğrenme, bilgi düzeyinde etkili olsa da davranışsal öğrenmeyi tek başına desteklemekte sınırlı kalır.

Değerlendirme süreçleri de benzer şekilde bazı zorluklar içerir. Young ve arkadaşlarının (2015) çalışması, çevrim içi sınavlarda öğrencilerin yanıtları internetten araştırmaya daha eğilimli olduklarını ve bunun başarıyı yapay biçimde yükseltebildiğini göstermektedir. Bu durum, sınavlardan alınan yüksek notların her zaman gerçek öğrenme düzeyini yansıtmadığı anlamına gelir.

Teknik sorunlar da çevrim içi öğrenmenin verimliliğini doğrudan etkileyebilir. İnternet bağlantısındaki kesintiler, düşük çözünürlüklü videolar, platform uyumsuzlukları ve kullanıcı arayüzü problemleri öğrencinin dikkatini bölerek dışsal bilişsel yükü artırır. Sweller'ın bilişsel yük kuramına göre yüksek dışsal yük öğrenmeyi olumsuz etkilediğinden, çevrim içi İSG eğitiminin güçlü teknik altyapı ve kaliteli içerikle desteklenmesi gereklidir.

Özetle çevrim içi eğitim modeli, teorik bilgi kazandırmada etkili; fakat uygulamalı, davranışsal ve duyusal öğrenme boyutlarında sınırlı bir kapasiteye sahiptir. Bu nedenle İSG eğitiminde tek başına kullanıldığında davranış değişimi yaratmada yetersiz kalabilir.

2.3. Hibrit Modelin Değerlendirilmesi

Hibrit model, İSG temel eğitimleri açısından en dengeli ve bütüncül yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Bu modelde teorik içeriklerin çevrim içi modüller aracılığıyla sunulması, uygulamalı becerilerin ise yüz yüze etkinliklerde pekiştirilmesi sağlanır. Böylece bilgi edinme süreci ile davranış geliştirme süreci bir araya getirilerek, öğrenmenin tüm boyutları desteklenmiş olur.

Clark ve Mayer (2016), hibrit öğrenme modellerinin özellikle teknik ve çok aşamalı konularda öğrenme verimliliğini belirgin şekilde artırdığını ifade etmektedir. Hibrit yaklaşımın güçlü yanlarından biri, bilişsel yükün daha dengeli yönetilmesidir. Öğrenci önce çevrim içi içerikler aracılığıyla kavramsal altyapıyı oluşturur; ardından yüz yüze oturumlarda bu bilgiyi uygulamaya aktararak üretken bilişsel yükü artırır. Bu süreç, hem öğrenmenin kalıcılığını güçlendirir hem de davranışa dönüşmesini kolaylaştırır.

Hibrit modelin avantajları şu şekilde özetlenebilir:

- Öğrenciler dijital içerikleri istedikleri zaman tekrar edebilir.
- Yüz yüze etkinliklerde kritik uygulama becerileri doğrudan deneyimlenir.
- Dikkat süresi daha iyi yönetilir; uzun teorik içerikler ekranda bölümlendirilebilir.
- Laboratuvar ve atölye süreleri yalnızca uygulamaya ayrıldığı için zaman verimliliği artar.
- Değerlendirme hem çevrim içi testler hem de yüz yüze performans ölçümleriyle çok boyutlu hâle gelir.

Bu çerçevede hibrit model, İSG eğitimlerinde "bilgi → uygulama → davranış" döngüsünü tamamlayabilen en etkili pedagojik yaklaşım olarak görülmektedir. Teorik öğrenme çevrim içi ortamda gerçekleştirilirken, davranış değişimini gerektiren kritik süreçler yüz yüze etkinliklerle desteklenir. Böylece öğrencinin hem bilişsel hem de davranışsal güvenlik becerileri yapılandırılmış olur.

3. Pedagojik Tasarım, Nörobilimsel Öğrenme ve Bilişsel Yük

İSG temel eğitimlerinin etkili olabilmesi, yalnızca içerik üretmekle ya da bilginin aktarımıyla sınırlı değildir; öğrenenlerin bilişsel kapasitesi, dikkat süreleri, motivasyon dinamikleri ve hatta nörofizyolojik tepkileriyle uyumlu bir öğretim tasarımına ihtiyaç vardır. Son yıllarda nörobilim alanında yapılan çalışmalar, öğrenmenin yalnızca sözel bilginin aktarılmasıyla değil; duygusal katılım, bağlamsal deneyim ve bilişsel yük yönetimiyle güçlendiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle İSG eğitiminin pedagojik yapısı, hem klasik öğrenme psikolojisi hem de nöroergonomi çerçevesi içinde birlikte ele alınmalıdır.

Öğrenme sürecinin temel belirleyicilerinden biri dikkattir. Kahneman'ın (1973) dikkat modeli, bireyin bilişsel kapasitesinin sınırlı olduğunu ve çevresel dikkat dağıtıcıların öğrenme verimliliğini doğrudan azalttığını belirtir. Bu durum özellikle çevrim içi İSG eğitimlerinde daha belirgin hâle gelir; çünkü ekran tasarımı, metin yoğunluğu, görsel sunumun kalitesi ve anlatım hızındaki uyumsuzluk dışsal bilişsel yükü artırabilir. Slaytlarda fazlaca metin yer alması, renk kontrastının doğru ayarlanmaması veya uzun ve tekdüze anlatımlar, öğrencinin bilişsel kaynaklarını gereksiz yere tüketebilir. Clark ve Mayer'ın (2016) multimedya öğrenme ilkelerini esas alan çalışmaları, bu tür tasarım hatalarının öğrenme performansını önemli ölçüde düşürdüğünü göstermektedir.

Yüz yüze eğitimlerde ise dikkat sürecini etkileyen uyaranlar farklı bir biçimde ortaya çıkar. Laboratuvar, atölye ya da klinik ortamlarında görsel, işitsel ve kinestetik uyaranların yoğunluğu hem öğrenmeyi destekleyebilir hem de dikkat dağıtıcı olabilir. Örneğin öğrencinin güvenlik adımlarını uygulamalı olarak görmesi öğrenmeyi kolaylaştırırken, aynı ortamda yüksek gürültü ya da hareketli ekipmanlar odağı dağıtabilir. Bu nedenle yüz yüze eğitimlerde çevre düzenlemeleri ve iş akışının planlanması kritik önem taşır. Öğretim elemanının adımları doğru sırayla göstermesi, gerekli noktaları vurgulaması ve öğrenciye yapılandırılmış geri bildirim vermesi, bilişsel yükün dengelenmesini sağlar.

Sweller'ın (1988) bilişsel yük kuramına göre öğrenme süreci üç temel yükten oluşur: içsel, dışsal ve üretken yük. İSG eğitimlerinde içsel yük çoğu zaman yüksektir; çünkü öğrenci, tehlikelerin tanınması, risk değerlendirme adımları, KKD kullanım teknikleri ve acil durum prosedürleri gibi çok katmanlı bilgileri aynı süreç içinde öğrenmeye çalışır. Bu nedenle içsel yükün azaltılması için modüler ve adım adım ilerleyen bir öğretim yaklaşımı daha uygundur. Uzun ve yoğun bir eğitimin tek oturumda verilmesi yerine, kısa ve tematik modüller hâlinde düzenlenen eğitimler öğrenmeyi kolaylaştırır.

Üretken yük ise öğrencinin yeni bilgiyi anlamlandırmak için harcadığı faydalı bilişsel çabadır. İSG eğitimlerinde üretken yükü artırmak için en etkili yöntemlerden biri problem temelli öğrenmedir (PBL). Örneğin öğrencilere laboratuvarda meydana gelebilecek bir kimyasal sızıntı senaryosu verilerek uygun risk değerlendirmesi yapmaları istenebilir. Bu tür uygulamalar, öğrencinin bilgiyi yalnızca alma konumundan çıkarıp bilgi oluşturan bir role geçmesini sağlar. Böylelikle öğrenme hem daha kalıcı hem de daha işlevsel hâle gelir. Bu yaklaşım, Bandura'nın (1977) davranış modelleme ilkeleriyle de doğal olarak uyumludur.

Nöroergonomi açısından değerlendirildiğinde, öğrenenlerin dikkat ve zihinsel yük düzeylerinin ölçülmesi, gelecekte kişiye uyarlanmış eğitim tasarımlarının önünü açabilir. EEG çalışmalarında öğrencilerin karmaşık içeriklere maruz kaldıklarında zihinsel yüklerinin yükseldiği gözlenmiştir (Berka et al., 2004). Benzer biçimde pupillometri araştırmaları, göz bebeği genişlemesinin bilişsel yük artışının güvenilir bir göstergesi olduğunu ortaya koymuştur (Beatty, 1982). Bu bulgular, İSG eğitimlerinin gelecekte adaptif, yani öğrencinin anlık bilişsel durumuna göre şekillenen bir yapıya dönüşebileceğine işaret etmektedir.

4. İSG Eğitiminde Davranışsal Güvenlik, Tutum ve Motivasyon

İSG temel eğitimlerinin nihai amacı, öğrencinin güvenli davranışı benimsemesi ve riskli davranışları azaltmasıdır. Bilginin aktarılması bu sürecin yalnızca başlangıcıdır; asıl hedef, öğrenci tutumlarının ve davranış örüntülerinin güvenlik yönünde dönüşmesidir. Bu noktada Davranış Temelli Güvenlik (Behavior Based Safety – BBS) yaklaşımı önemli bir teorik çerçeve sunar. Geller'a (2001) göre güvenli davranış; bilgi, motivasyon ve çevresel fırsatların bir araya gelmesiyle oluşur. Dolayısıyla öğrencinin güvenli davranışı bilmesi yeterli değildir; bu davranışı göstermek için uygun motivasyona ve uygun fiziksel ortama da sahip olması gerekir.

Üniversite öğrencilerinin güvenlik davranışlarını etkileyen önemli sosyal faktörlerden biri akran etkisidir. Zijlstra (1995), genç yetişkinlerin risk alma eğilimlerinin sosyal çevre tarafından güçlü biçimde şekillendirildiğini ortaya koymaktadır. Bir grup içinde güvenlik kurallarını hafife alan öğrenciler bulunduğunda, diğer öğrencilerin de bu davranışı normalleştirme ihtimali artar. Bu durum özellikle uygulamalı mühendislik laboratuvarlarında, mimarlık atölyelerinde ve meslek yüksekokulu uygulamalarında sıkça karşılaşılan bir risktir.

Motivasyon da güvenli davranışın en önemli belirleyicilerinden biridir. Öğrencilerin güvenliği bir sorumluluk olarak değil de yalnızca zorunlu bir prosedür olarak görmesi, davranış değişimini engelleyebilir. Bu nedenle eğitimin sunuluş biçimi, dersin işlenişi, kullanılan örneklerin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi ve öğretim elemanının tutumu doğrudan motivasyon üzerinde belirleyicidir. Turpin ve çalışma arkadaşları (2021), güvenlik kültürünün yerleşmesinde motivasyonun anahtar bir rol oynadığını göstermektedir; bu bulgu eğitim ortamları için de geçerlidir.

Güvenli davranış yalnızca ani ve akut tehlikelere karşı farkındalıkla ilişkili değildir; uzun vadeli sağlık risklerinin de öğrenme sürecinde yer alması gerekir. Öğrencilerin ergonomik riskler, kimyasal maddelere kronik maruziyet veya uzun vadeli iş sağlığı sorunları gibi konuları çoğu zaman soyut bulduğu, bu nedenle hafife alabildiği bilinmektedir (Cox & Griffiths, 2005). Bu tür risklerin gerçek örneklerle desteklenmesi, öğrenci algısını ve tutumunu önemli ölçüde değiştirebilir.

Duygusal öğrenme de güvenli davranışın gelişiminde güçlü bir etkendir. Kaza hikâyeleri, kısa belgeseller, mağdur ifadeleri veya gerçek kazaların görsel anlatımları, öğrencinin risk algısını artırarak daha kalıcı öğrenme sağlar. Wickens (2002), duygusal kodlamanın öğrenmeyi güçlendiren temel mekanizmalardan biri olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle İSG temel eğitimlerinin yalnızca bilgilendirme odaklı değil, aynı zamanda öğrencinin duygusal bağ kurabileceği unsurlarla da desteklenmesi önemlidir.

5. İSG Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

İSG temel eğitimlerinin başarısını değerlendirmek, yalnızca bilgi ölçümüne dayanan tek boyutlu bir süreçle sınırlandırılamaz; aksine, öğrenenin bilişsel kazanımlarını, davranış değişimini ve eğitimin gerçek hayattaki etkilerini kapsayan bütünleşik bir yaklaşım gerektirir. Bu kapsamda literatürde en sık kullanılan modellerden biri, Kirkpatrick'in dört seviyeli değerlendirme yapısıdır. Bu model, eğitime verilen tepkiyi, öğrenme düzeyini, davranışa yansıyan değişiklikleri ve son olarak

eğitimin sonuçlarını sistematik biçimde incelemeyi önerir (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Bu çerçeve, İSG gibi hem bilişsel hem davranışsal bileşenleri olan alanlarda oldukça işlevseldir.

Teorik bilginin değerlendirilmesi genellikle çoktan seçmeli testlerle gerçekleştirilmektedir; ancak çevrim içi testlerin kendi içinde bir dezavantaj taşıdığı bilinmektedir. Higher Education Academy'nin (2015) yayımladığı rapora göre çevrim içi testlerde elde edilen başarı oranları, yüz yüze yapılan testlere kıyasla ortalama %18 daha yüksek çıkmaktadır. Bu fark, öğrencilerin internet üzerinden kolayca araştırma yapabilmesi, dikkat dağınıklığının değerlendirilememesi veya gerçek zamanlı gözetimin sınırlılığı gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle özellikle davranış temelli bir alan olan İSG eğitiminde yalnızca teorik test sonuçlarına dayanmak, öğrenme çıktıları hakkında yanıltıcı bir tablo sunabilir.

Davranış temelli ölçümler ise eğitimin gerçek etkisini ortaya koymada çok daha güvenilir araçlardır. Öğrencinin kişisel koruyucu donanımı doğru takıp takmadığı, makineyi prosedürlere uygun çalıştırması, laboratuvar tehlikelerini doğru yorumlaması veya acil durumlarda yeterli tepkiyi gösterebilmesi, doğrudan gözlenebilir performans göstergeleridir. Bu amaçla davranış kontrol listeleri, performans değerlendirme formları ve yapılandırılmış gözlem araçları kullanılabilir. Bu tür yöntemler, eğitimin davranışsal çıktılar üzerindeki etkisini somut ve ölçülebilir hâle getirir.

İSG eğitimlerinin etkililiğini anlamada psikolojik değerlendirme araçları da önemli bir yer tutmaktadır. NASA-TLX (Hart & Staveland, 1988), öğrencilerin eğitim sürecindeki zihinsel yükünü değerlendirmek için yaygın biçimde kullanılan bir araçtır. CarMen-Q ölçeği (Rubio-Valdehita et al., 2017) ise bilişsel iş yükünün alt boyutlarını analiz etme olanağı sağlar. Filho ve arkadaşlarının (2023) üniversite laboratuvarlarında yaptığı çalışma, özellikle ilk kez uygulamalı eğitim alan öğrencilerin mental iş yükünün daha yüksek olduğunu ve bu durumun güvenlik hatalarına zemin hazırladığını göstermektedir. Bu bulgular, bilişsel değerlendirme araçlarının, İSG eğitimlerinin kalitesini artırmada ne kadar kritik olduğunu ortaya koymaktadır.

Günümüzde uygulamalı eğitimlerde simülasyon tabanlı değerlendirmeler giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Sanal gerçeklik (VR) ortamlarında yangınla mücadele uygulamaları, kimyasal dökülme senaryoları ya da makine durdurma–kilitleme (LOTO) prosedürlerinin simülasyonu yapılabilir. Bu yöntem, risk içermeyen bir ortamda öğrencinin gerçek hayata yakın uygulamalar yapmasına olanak tanır. Ayrıca simülasyonların tekrarlanabilirliği, ölçümlerin objektif yapılabilmesi ve öğrenme deneyiminin standartlaştırılması gibi avantajları, bu yaklaşımı modern İSG eğitimlerinin vazgeçilmez bir bileşeni hâline getirmektedir.

6. Sonuç ve Öneriler

Bu kitap bölümünde yükseköğretimde verilen İş Sağlığı ve Güvenliği (İSG) temel eğitimlerinin pedagojik niteliği, öğrenme psikolojisiyle ilişkisi ve farklı eğitim modellerinin (yüz yüze, çevrim içi ve hibrit) öğrenme çıktıları üzerindeki etkileri bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Analizler, İSG eğitiminin yalnızca bilgi aktarımından ibaret olmadığını; bilişsel süreçler, duyuşsal tepkiler ve davranışsal öğrenmenin bir arada işlediği çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla İSG eğitiminin başarısı, bu çok katmanlı yapının pedagojik olarak doğru tasarlanması ve kurumun genel eğitim politikalarıyla uyumlu biçimde uygulanmasıyla mümkündür.

Yüz yüze eğitimlerin özellikle uygulama temelli öğrenme gerektiren alanlarda belirgin bir üstünlüğe sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin gerçek ortamlarda bulunması, riskleri somut olarak deneyimlemelerini sağlayarak güvenli davranış geliştirmelerini kolaylaştırmaktadır. Eğitmen tarafından sağlanan anlık geri bildirim, akran etkileşiminin öğrenmeye katkısı ve çok duyulu bağlamsal deneyimler, yüz yüze eğitimi İSG alanında vazgeçilmez kılan unsurlar arasındadır. Bu durum literatürde de açık biçimde ifade edilmiştir; Wickens (2021), Filho (2023) ve Bell (2022) yüz

yüze eğitimin özellikle davranış değişimi gerektiren durumlarda temel bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Çevrim içi eğitimler ise erişilebilirlik, tekrar edilebilirlik ve maliyet etkinlik gibi avantajları nedeniyle özellikle teorik içeriklerde güçlü bir alternatif sunmaktadır. Animasyon, video, 3D modelleme ve simülasyon gibi araçlar, uygun pedagojik tasarımla birleştiğinde bilişsel yükü azaltarak öğrenmeyi destekleyebilir. Bununla birlikte çevrim içi ortamların dikkat dağıtıcı yapısı, yapay olarak yükselen sınav başarıları, davranış gözlemi yapılamaması ve uygulamalı becerilerin yeterince geliştirilememesi gibi sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu nedenle çevrim içi eğitimlerin etkili olabilmesi için teknik altyapı, içerik tasarımı ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin titizlikle planlanması gerekmektedir.

Hibrit eğitim modeli, İSG eğitiminin geleceği açısından en dengeli ve bütüncül çözüm olarak öne çıkmaktadır. Bu model, teorik bilgi ediniminin çevrim içi modüller aracılığıyla gerçekleştirilmesini, uygulamalı davranış becerilerinin ise yüz yüze ortamda pekiştirilmesini sağlar. Böylece hem bilişsel yük kuramının önerileriyle uyumlu bir yapı oluşur hem de davranış temelli güvenlik yaklaşımının gereksinimleri karşılanır. Öğrenciler çevrim içi içeriklerle ön bilgi oluştururken, yüz yüze uygulamalarda bu bilgileri somut davranışlara dönüştürme fırsatı bulur. Bu süreç öğrenmeyi hem hızlandırır hem de kalıcı hâle getirir.

İSG temel eğitiminin kapsamı yalnızca fiziksel tehlikelerden ibaret değildir. Psikososyal riskler, ergonomik sorunlar, bilişsel dikkat süreçleri, motivasyon dinamikleri ve dijital güvenlik gibi unsurlar da öğrencinin güvenlik davranışını şekillendiren önemli bileşenlerdir. Öngel'in (2020) çalışması, öğrencilerin psikososyal faktörlere bağlı olarak güvenlik davranışlarında önemli değişiklikler olabildiğini göstermektedir. Bu nedenle İSG eğitimleri, yalnızca teknik bilgilerin verildiği bir yapı olmaktan çıkmalı; öğrencilerin bilişsel ve duygusal gereksinimlerini dikkate alan bir öğrenme ekosistemi hâline getirilmelidir.

Bu değerlendirmeler, üniversitelerin İSG eğitimlerini kurumsal düzeyde ele almasının gerekliliğini de ortaya koymaktadır. Çoğu zaman öğrenciler tarafından "tamamlanması gereken zorunlu bir modül" olarak görülen İSG eğitimi, gerçekte yükseköğretimin merkezî bileşenlerinden biridir. Eğitimlerin akademik takvimle uyumlu planlanması, laboratuvarlara giriş öncesi zorunlu modüllerle desteklenmesi, periyodik hatırlatma eğitimlerinin uygulanması ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin bilimsel temellere dayanması, İSG eğitiminin kurum içindeki etkisini güçlendirecektir.

Gelecek araştırmalar açısından üç temel yönelim öne çıkmaktadır. Birincisi, çevrim içi ve hibrit eğitimlerin etkisini artırmak amacıyla yapay zekâ temelli öğrenme analitiği ve adaptif içerik sistemlerinin kullanılması, eğitimleri kişiselleştirilebilir hâle getirebilir. İkincisi, bilişsel yükün gerçek zamanlı ölçülmesini sağlayan nöroergonomik araçların (EEG, göz izleme, pupillometri vb.) eğitim tasarımına entegre edilmesi, öğrencinin anlık öğrenme durumunu daha iyi anlamaya olanak tanıyacaktır. Üçüncüsü, davranışsal güvenliğin değerlendirilmesine yönelik performans tabanlı yöntemler, VR simülasyonları ve risk senaryolarına dayalı uygulamalar, eğitimin gerçek beceri kazanımına olan etkisini daha doğru biçimde ölçmeyi mümkün kılacaktır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, yükseköğretimde İSG temel eğitimi; bilişsel yük, öğrenme psikolojisi, davranış gelişimi ve pedagojik tasarım gibi birçok bileşenin bir araya geldiği çok boyutlu bir yapı sergilemektedir. Yüz yüze, çevrim içi ve hibrit modellerin avantajları ve sınırlılıkları birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Bu nedenle yükseköğretim kurumlarında tek bir ideal model yerine, öğrenci profiline, kurumsal olanaklara ve öğrenme hedeflerine uygun bütünleşik bir eğitim stratejisi benimsemek en etkili yaklaşım olacaktır. İyi tasarlanmış bir İSG eğitimi, öğrencilerin risk

farkındalığını artırır, güvenli davranışı içselleştirmelerine yardımcı olur, mesleki hayata hazırlık süreçlerini güçlendirir ve nihayetinde iş kazalarının azaltılmasına doğrudan katkı sağlar.

Bu bakış açısıyla İSG temel eğitimi, üniversitelerde yalnızca “zorunlu bir ders” olarak değil, kurumsal güvenlik kültürünün ve geleceğin iş gücünün niteliğini belirleyen temel yapı taşlarından biri olarak ele alınmalıdır. Öğrencilerin güvenlik tutumlarının büyük ölçüde üniversite yıllarında şekillendiği düşünüldüğünde, İSG eğitiminin doğru yöntemlerle ve uygun zamanda verilmesi, gelecekte daha bilinçli, daha özenli ve daha güvenli davranış eğilimlerine sahip bir işgücünün oluşmasına önemli katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Beatty, J. (1982). Task-evoked pupillary responses, processing load, and the structure of processing resources. Psychological Bulletin, 91(2), 276–292.

Berka, C., Levendowski, D. J., Cvetinovic, M. M., Petrovic, M. M., Davis, G., Lumicao, M. N., … & Olmstead, R. (2004). Real-time analysis of EEG indexes of alertness, cognition, and memory acquired with a wireless EEG headset. International Journal of Human-Computer Interaction, 17(2), 151–170.

Cain, B. (2007). A review of the mental workload literature. Defence Research and Development Canada.

Charles, R. L., & Nixon, J. (2019). Measuring mental workload using physiological measures: A systematic review. Applied Ergonomics, 74, 221–232.

Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). E-learning and the science of instruction. Wiley.

Cohen, H. H., & Wogalter, M. S. (2005). Usability and safety of warning systems. Human Factors, 47(1), 123–134.

Cox, T., & Griffiths, A. (2005). The nature and measurement of work-related stress. In J. R. Wilson & N. Corlett (Eds.), Evaluation of Human Work (pp. 553–572). CRC Press.

EU-OSHA. (2019). Work-related accidents among young workers. https://osha.europa.eu

Filho, P. A., da Silva, L., Pombeiro, A., Costa, N., Carneiro, P., & Arezes, P. (2023). Assessing mental workload in industrial environments. Occupational and Environmental Safety and Health V, 677–689.

Geller, E. S. (2001). Behavior-based safety. CRC Press.

Hart, S. G., & Staveland, L. E. (1988). Development of NASA-TLX. In P. A. Hancock & N. Meshkati (Eds.), Human Mental Workload (pp. 139–183). North-Holland.

Higher Education Academy (2015). Assessment in online learning.

Hofmann, D. A., & Morgeson, F. P. (1999). Safety-related behavior. Journal of Applied Psychology, 84(2), 281–291.

Kahneman, D. (1973). Attention and effort. Prentice-Hall.

Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). Evaluating training programs. Berrett-Koehler.

Parasuraman, R., & Rizzo, M. (2008). Neuroergonomics: The brain at work. Oxford University Press.

Reason, J. (1998). Achieving a safe culture. Work & Stress, 12(3), 293–306.

Rubio-Valdehita, S., López-Núñez, M. I., López-Higes, R., & Díaz-Ramiro, E. M. (2017). Development of the CarMen-Q. Psicothema, 29(4), 570–576.

Stavredes, T. (2011). Effective online teaching. Jossey-Bass.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving. Cognitive Science, 12(2), 257–285.

Turpin, A., Shier, M., Nicholas, D., & Graham, J. R. (2021). Workload and safety in social work. Journal of Social Work, 21(3), 575–594.

Wickens, C. D. (2002). Situation awareness and workload. Current Directions in Psychological Science, 11(4), 128–133.

Young, M. S., Brookhuis, K. A., Wickens, C. D., & Hancock, P. A. (2015). State of science: Mental workload. Ergonomics, 58(1), 1–17.

Zijlstra, F. R. H. (1995). Efficiency in work behaviour. Delft University Press.

BÖLÜM 21

ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN MATEMATİK DERSLERİ İLE İLGİLİ KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR, ÇÖZÜMLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİNİN İNCELENMESİ

1. HİLAL KÖKSAL[1]
2. HÜSEYİN HÜSNÜ BAHAR[2]

Giriş

Matematik dersi ilk ve ortaöğretim programlarında yer alan derslerden birisidir. Bu ders önceden olduğu gibi (Karaçay, 1985), günümüzde de ilk ve ortaöğretim programlarında önem sırası bakımında "ana dilden" sonra gelen önemli bir ders olarak görülebilir. Sınavla öğrenci alan okullara gitmek için özel öğretmene ihtiyaç duyulan derslerin başında Matematik vardır. Ayrıca dershane veya kurs merkezi gibi yerlerde de matematik dersi en çok önemsenen derstir (Tıraş, 2024). Hem ilkokul hem de ortaokulda her sınıf düzeyinde haftada beş ders saati olarak planlanan matematik dersi, öğretim yılı boyunca her sınıf düzeyinde asgari 180 ders saati

[1] Öğretmen, Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Orcid: https://orcid.org/0009-0008-7612-6802
[2] Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0061-3344

olarak yer alan zorunlu derslerden birisidir (TTKB, 2024). Öğretim programlarındaki ağırlığının yanı sıra, merkezi sınav sonuçlarının belirlenmesinde önemli bir ağırlığı olan matematik dersindeki başarı öğrenci, öğretmen, okul yönetimi ve aileler tarafından önemsenen bir başarı olarak görülebilir. Ancak matematik dersi başarısını etkileyen çok farklı değişkenlerin olduğu bilinmektedir. Bu değişkenleri öğrenci, öğretmen, aile, okul gibi farklı başlıklar altında sınıflandırmak mümkündür. Başarı istenen bir durum iken, başarısızlık ilgili taraflar arasında bir gerilim veya çatışma kaynağı oluşturabilir. Öğrenci başarı veya başarısızlığı ile ilgili şikâyet ve talepler, öğretmenlerin yanı sıra okul yönetimine de bildirilmektedir. Bu şikâyet ve talepler belli bir derse ilişkin olabileceği gibi, ders grubuna veya genel işleyişe ilişkin de olabilir. Gerek matematik dersi gerekse matematik alanı ile ilgili öğrenme eksiklikleri sebebiyle diğer derslerde yaşanan başarısızlık başta öğrenci olmak üzere öğretmen, veli, okul yöneticisi gibi tüm ilgili tarafları ilgilendiren bir konu olarak görülebilir.

Bilişsel giriş davranışları belli bir dersin veya ünitenin öğrenilmesini kolaylaştıran veya mümkün kılan ön öğrenmelerdir. Ünite ve derse yönelik ön öğrenmeleri kapsayan bilişsel giriş davranışları başarıdaki değişkenliğin yarısını açıklama gücündedir (Senemoğlu, 2012). Matematik Dersi Öğretim Programı (TTKB, 2018) incelendiğinde, farklı sınıf veya ünite düzeyindeki bazı kazanımlarının önceki ünite veya sınıf kazanımları ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Önceki bazı kazanımların, sonraki bazı kazanımlar için ön öğrenme niteliğinde olduğu söylenebilir. Bu sebeple, önceki kazanımları gerçekleştirmeyen veya kazanıma ilişkin eksikliği olan öğrencilerin yeni öğrenme ünitelerinde sorun yaşaması kaçınılmazdır. Özellikle sınıf düzeyinin yükselmesine paralel olarak bu sorunların artması beklenir. Hatta bu konuda imkânı ve duyarlılığı olan veliler etüt merkezlerinin yanı sıra, destekleme ve yetiştirme kursları ile özel dersler yoluyla

öğrencilerin bu eksikliklerini tamamlama yoluna gitmektedir (Keskin & Kazak, 2020). Farklı ülkelerde de özel dershane ve dershane benzeri yapılanmalar bulunmakla birlikte, Türkiye'de bunların daha yaygın olduğu ifade edilmektedir (Baştürk, 2010). İlk ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik olarak düzenlenen destekleme ve yetiştirme kursları bu kapsamda değerlendirilebilir. Destekleme ve yetiştirme kurslarında, 2019-2020 öğretim yılında en çok tercih edilen dersin matematik (3.398.923 öğrenci) olduğu, bu dersin öğrencinin akademik gelişimi açısından en önemli kabul edilecek derslerden biri olduğu ifade edilmiştir (T. C. Sayıştay Başkanlığı, 2025). Özel kurs ve ilave etkinliklerin daha çok öğrencilerin daha başarısız olduğu derslere yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan bir çalışmada (Tuncer & Bahadır, 2017), ortaokul öğrencilerinin en başarısız olduğu derslerin matematik ve İngilizce olduğu ifade edilmiştir. Diğer taraftan, ilk ve ortaöğretim sonrası sınavla öğrenci alan okul ve programlara girişte matematik başarısı önemlidir. Ortaokuldan ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi sınav sisteminde (Liselere Geçiş Sistemi-LGS) Matematik dersi başarısı önemli bir ağırlığa sahiptir. LGS Sınavında (2024) öğrencilere toplam 90 soru sorulmuş olup, bu soruların 50'si sözel alan, 40'ı ise sayısal alandandır. Sayısal alandaki soruların yarısı (20 soru) matematik alanındandır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024) (Milli Eğitim Bakanlığı, 2023). LGS sınavında sorulan (2023 yılı) 90 sorunun 20'si matematik sorusudur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2023). Öğrencilerin en başarısız olduğu derslerden biri olması (T. C. Sayıştay Başkanlığı, 2025) ve LGS puanındaki katkısının %20'den fazla olması LGS puanında matematik başarısının önemini ortaya koymaktadır. Matematik alanının LGS başarısındaki ağırlığı, matematik dersinde öğretmen ve öğrencinin yanı sıra, okul yöneticileri üzerinde de başarı beklentisi yönünde bir baskı oluşturabilir. Okul yönetiminin matematik dersi başarısını artırmaya yönelik olarak yapılacak çalışma ve alınacak önlemlere liderlik etmesi beklenir. Bu sebeple başarı beklentisi öğrenci, öğretmen ve

velileri ilgilendiren bir konu olduğu gibi, okul yöneticilerini de ilgilendiren bir husus olarak görülebilir.

İlgili kaynaklar, matematik dersi öğretiminde bazı sorunların yaşandığını rapor etmektedir. Matematik birçok kişi tarafından anlaşılması zor, sevimsiz bir ders olarak kabul edilmektedir (Pesen, 2002). Öğrencilere en çok stres ve kaygı yaşatan derslerden birinin matematik olduğu ifade edilmektedir (Aydın & Keskin, 2017; Norman, 2011). Matematik dersine ilişkin zorluk algısı matematiğin doğasından kaynaklanabilir (Boz, 2008). Ayrıca matematik kaygısı, sınav korkusu, sınavda başarısızlık, çocuklar üzerindeki ebeveyn baskısı, matematik dersine ilişkin zorluk algısı gibi sebepler matematik öğretim önündeki engellerden bazılarıdır (Aydın & Doğan, 2012). Matematik dersindeki başarısızlıklar ailevi ve bireysel sebeplerle ilgili olduğu gibi, okul ortamı ile ilgili de olabilir. Ortaokul ve ortaöğretimde görev yapan matematik öğretmenleri, öğrencinin ilkokuldan zayıf gelmesini matematik dersinde gözlenen başarısızlığın önemli sebeplerinden birisi olarak görmektedir (Tıraş, 2024). İlkokulda matematik dersindeki başarısızlık sebeplerinin incelendiği bir çalışmada (Afacan & Bircan, 2023), öğrenci başarısızlığında okul kaynaklı bazı sorunların da etkili olduğu ifade edilmiştir. Okulda matematik dersine uygun derslik ve donanımların olmaması, öğrenci sayısının fazlalığı, derslik yetersizliği veya dersliğin küçük olması gibi sebeplerin matematik başarısızlığında etkili olduğu belirtilmiştir. Tıraş (2024), matematik öğretimi alanında gerçekleşen teknolojik gelişimin diğer alanlara göre daha fazla olduğunu, teknolojik araçların soyut kavramların somutlaştırılması ve işlem sürecini kısaltması sürecinde etkili olduğunu belirtmektedir. Okul ortamı ile ilgili olan hususların önemli bir kısmı okul yönetimini de ilgilendiren, okul yönetiminin çözmesi beklenen sorunlardır. Okulun sunduğu fiziksel ve teknolojik imkanlar, homojen olmayan sınıflar ile kalabalık sınıf mevcudu gibi hususların öğrenci başarısını doğrudan veya dolaylı olarak etkilediği

ifade edilmektedir (Duran & Berk, 2021). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili bir araştırmada (Can E. , 2022), okul yöneticilerinin fiziksel koşulların yanı sıra öğretmen, öğrenci ve veli kaynaklı bazı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin öğretim programına uyması konusunda öğretmenlerle gerilim yaşadığı ifade edilmektedir (Tıraş, 2024).

Matematik başarısını etkileyen faktörler; öğrenci, öğretmen, öğretim programı, aile, okul ve çevre başlıkları altında toplanabilir (Duran, Berk, & Köklü, 2023). Matematik başarısını etkileyen bu faktörler aynı zamanda matematik öğretimi sürecinde birer sorun kaynağı olarak da görülebilir. İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik derslerinin işlenmesi sürecinde yaşadığı sorunlarla ilgili bazı çalışmaların yapıldığı görülmüştür (Aygün & Işıksal Bostan, 2019; Ayhan, 2006; Buran & Kaplan, 2021; Demir & Durmaz, 2018; Duran & Berk, 2021; Dirlikli, Sakallı, & Akgün, 2015; Aydoğdu İskenderoğlu & Konyalıhatipoğlu, 2021; Ulusoy & Çakıroğlu, 2013). Bu çalışmalarda öğrenci, okul, araç-gereç, aile kaynaklı bazı sorunlar belirlenmiştir. Belirlenen bu sorunlar daha çok öğretmen perspektifinden ele alınmıştır. Ancak aynı sorunların aile, öğrenci veya okul yönetimi perspektifinden ele alınması farklı bulguları ortaya çıkarabilir. Ayrıca okul misyonunun tanımlanması, öğretim programlarının yönetilmesi ve olumlu bir okul öğrenme ikliminin geliştirilmesi açısından öğretimsel liderlik uygulamalarının, öğretmenlerin etkililiği ile anlamlı ve olumlu bir şekilde ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Matsha, ve diğerleri, 2024).

İlgili literatürde uzaktan eğitim matematik dersine ilişkin öğretmen görüşlerinin (Tican & Gökoğlu Toksoy, 2021), öğretmen deneyimlerinin (Batdal Karaduman, Akşak Ertaş, & Duran Baytar, 2021) ve veli görüşlerinin (Peker & Saltık Ayhanöz, 2022; Bozkurt & Dülger, 2021) ele alındığı çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Ayrıca ortaokul matematik dersi öğretim programı (Acar & Peker,

2023; Başkaya, 2016; Çelik, Kul, & Çalık Uzun, 2018; İlhan & Aslaner, 2019), ortaokul ders kitapları (Akran & Obay, 2022; Biber & Tuna, 2017; Bingölbali & Özdinler, 2022; Çimen & Yıldız, 2017; Kandemir & Yıldız, 2019; Kılıçoğlu, 2020; Korkmaz, Tutak, & İlhan, 2020; Özdemir & Karaboğa, 2019; Şahin & Başgül, 2019; Şaşmaz & Aybek, 2022), ortaokul matematik programında yer alan bazı konuların öğretimi (Çeker & Ev Çimen, 2017) ve matematik dersi ile ilgili (Boran & Tarım, 2016; Koştur & Türkoğlu, 2017; Kurtuluş, Akçay, & Karahan, 2017; Önal & Çakır, 2016; Önel, ve diğerleri, 2020; Şen, 2021) çok sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Ancak ortaokul matematik derslerinin yürütülmesi sürecinde okul yöneticilerinin algıladığı sorunlar, sorunlara yönelik çözümler ve çözüm önerileri ile ilgili çalışmaların yapılmadığı görülmüştür. Yapılan bu çalışma, ortaokul yöneticilerinin matematik dersinin yürütülmesine ilişkin yönetici bakış açısıyla sorunların ve çözüm önerilerinin tespit edilmesi bakımından önemlidir. Matematik dersinin yürütülmesi sürecinde karşılaşılan yönetici kaynaklı sorunların, sorunları çözmeye yönelik uygulamaların ve çözüm önerilerinin bilinmesi, bu sorunların çözümünü de kolaylaştırabilir. Ayrıca ortaokul yöneticilerinin önerdiği ve uyguladığı bazı çözümler benzer sorun yaşayan diğer yöneticiler için de yol gösterici olabilir. Diğer taraftan, ortaokul programında bulunan matematik derslerinin yürütülmesi sürecinde, yönetici bakış açısıyla matematik derslerinin işlenmesi sürecinde karşılaşılan sorunların kaynağının tespit edilmesi bakımından da önemlidir. Çünkü bir sorunu çözmek için öncelikle sorunu ve sorunun kaynağını tespit etmek önemlidir. Matematik dersinin yürütülmesi sürecinde karşılaşılan sorunların bilinmesi, bu sorunların çözümünü de kolaylaştırabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ortaokul yöneticilerinin ortaokuldaki matematik dersleri ile ilgili sorunları belirlemek, belirlenen bu sorunların nasıl çözüldüğünü ve varsa okul yöneticilerinin çözüm

önerilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Sorunlar, çözüm yöntemleri ve çözüm önerileri dört başlık altında ele alınmıştır. Bunlar ilk olarak fiziki mekân, araç-gereç, donanım vb konularla ilgili sorunlar, ikinci olarak öğretmen kaynaklı olan sorunlar, üçüncü olarak öğrenci kaynaklı olan sorunlar ve son olarak da veli kaynaklı sorunlardır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul programında bulunan matematik dersleri ve bu derslerin yürütülmesi ile ilgili olarak ortaokul yöneticilerine yansıyan veli, öğrenci, öğretmen, fiziki mekân, araç-gereç ve donanım ile diğer sorunlar nelerdir?

2. Okul yöneticileri birinci maddede belirtilen sorunları nasıl çözmektedir?

3. Okul yöneticilerinin birinci maddede belirtilen sorunların çözümüne ilişkin önerileri var mıdır? Varsa nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma olgubilim modelinde tasarlanan nitel bir çalışmadır. Olgubilim kişinin belli bir olguyu tecrübe etmesi sonucu oluşan anlamlara dikkat çekmektedir. Bu yöntem, insanların bir olguyu nasıl algıladıklarını, onu nasıl tanımladıklarını, nasıl yargıladıklarını, nasıl hatırladıklarını, nasıl anladıklarını incelemek için kullanılır (Patton, 2025).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunda, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında, ortaokullarda görev yapan ve görüşme yapmayı kabul eden 17 yönetici bulunmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan yöneticiler kararsal (kasti) örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bu yöntemde seçilen bireyler, araştırmacının araştırma sorusuna yanıt bulacağına inandığı kişilerden oluşmaktadır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, & Yıldırım, 2007). Buradaki seçimin, araştırmacılara kendi yargılarını ve değerlendirmelerini yapma esnekliği verebileceği

düşünülmektedir. Kasti örnekleme, araştırmacıların bir örneklem oluşturmak için kendi bilgi, deneyim ve gözlemlerini kullanmalarına olanak tanır (Ural & Kılıç, 2021) böylece örneklem, araştırma sorusunun cevabını bulabilecek kişilerden oluşur (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, & Yıldırım, 2007).

Verilerin Toplanması

Veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu amaçla uzman görüşü de alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bu kapsamda ilköğretim matematik eğitimi, eğitim programları ve öğretim, eğitimde ölçme ve değerlendirme alanındaki öğretim üyeleri ile iki matematik öğretmeninden görüş alınmış, oluşturulan taslak form kullanılarak bir ortaokul yöneticisi ile pilot görüşme yapılmıştır. Uzman görüşleri ve pilot görüşme sürecinden sağlanan geribildirimlere dayalı olarak nihai görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu formda, okul yöneticilerinin matematik derslerinin yürütülmesi sürecinde karşılaştığı veli, öğrenci, öğretmen, fiziki mekân, araç-gereç ve donanım ile varsa diğer sorunlar neler olduğuna, bu sorunları nasıl çözdüklerine ve çözüm önerilerinin neler olduğuna ilişkin sorulara yer verilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra, çalışmaya katılması planlanan ortaokul yöneticileri ile ön görüşme yapılmış ve görüşme için randevu istenilmiştir. Gönüllü olarak katılmayı kabul eden ortaokul yöneticileriyle belirtilen gün ve saatte görüşme yapılmış, görüşülen yöneticinin izini de alınarak görüşme sürecine ilişkin ses kaydı yapılmıştır. Araştırmada gizlilik ilkesine uyulmuştur. Görüşülen her yöneticinin görüşleri Y1, Y2, ...Y17 şeklinde kodlanarak analize hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, görüşmeler, gözlemler ve belgelerle toplanan veriler dört

adımda analiz edilmesini içerir: (1) Verileri kodlamak, (2) Kodları, kategorileri ve temaları keşfetmek (3) Kodları, kategorileri ve temaları düzenlemek, (4) Sonuçları tanımlamak ve yorumlamak (Eysenbach & Köhler, 2002; Miles & Huberman, 1994). Toplanan veriler yazılı hale getirilip ilgi ve benzerliklerine göre gruplandırılarak analiz edilmiştir. Kategorize edilen cevaplar ilgili literatür de dikkate alınarak tartışılmış ve raporlaştırılmıştır.

Bulgular

Veli Kaynaklı Sorunlara İlişkin Bulgular

Ortaokulun paydaşlarından birisi de öğrenci velileridir. Tablo 1'de ortaokul yöneticilerinin karşılaştığı veli kaynaklı sorunlar listelenmiştir. Okul yöneticileri bu kapsamda dokuz ayrı sorun belirtmiştir.

Tablo 1. Matematik Dersleri ve Bu Ders Kapsamında; Ortaokul Yöneticilerinin Karşılaştığı Veli Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşleri

Sorunlar	N	Katılımcı
Velilerin öğrenci, okul ve derse yönelik ilgisizliği	10	Y2,Y3,Y5,Y8,Y9,Y11, 12,Y13,Y14,Y15
Eğitim ve yönetim sürecine müdahale istekleri	6	Y1,Y2,Y3,Y6,Y7,Y14,
Öğretmene yönelik suçlamaları	5	Y5,Y6,Y10,Y15,Y16
Aşırı korumacı davranmaları	4	Y2,Y5,Y9,Y11
Matematik dersindeki başarısızlık	4	Y4,Y6,Y15,Y17
İş birliği yapma konusundaki isteksizlikleri	2	Y3,Y13
Başarısızlığı kabullenmek istememeleri	1	Y5
Yardımcı kaynak almama	1	Y6
Rehberlik servisi ile iş birliği yapmama	1	Y14

Ortaokul yöneticilerinin en sık belirttiği ilk sorun ilgisizlik, ikinci sorun eğitim sürecine fazla müdahale üçüncü sorun ise öğretmeni suçlamadır. Velisi bulunduğu öğrenci ile ilgilenmemenin

yanı sıra öğretmene yönelik suçlama hususunu Y 15 şöyle dile getirmiştir: *"Bazı velilerin okula ve çocuğun derslerine ilgisiz olmaları, bazı velilerin beklentilerinin çok yüksek olması. Öğrenci başarısız olunca öğretmeni suçlamaları".* Konu ile ilgili olarak Y3 ise; *"Birden çok sorun bulunmaktadır. Bunlardan bazılarını sıralayacak olursak; okul aile birliğine inanmayan ve okula gelmeyen veli, eğitim-öğretimi öğretmene bırakmayacak kadar okul ve öğretmen işlerine karışan veli, çocuğun eğitimini tamamen öğretmene ve okula bırakan veli …"* demek suretiyle bu konudaki sorunları ifade etmiştir. Y7 ise veli kaynaklı sorunlara yönelik olarak cevabında; *"Var. Velilerin bazıları okulun idari işlerine müdahale etme çabasına giriyor. Örneğin …… isimli öğrenciyi bu sınıfta istemiyoruz. Çocuğumuzun dersine ……öğretmen gelsin vb. isteklerde bulunma veya bunu dayatma"* demiştir. Öğretmene yönelik şikâyet ve beklentilerle ilgili olarak Y4; *"Diğer derslere göre notların düşük olduğundan şikâyet edenler oluyor"* derken, Y10, *"Veliler kendilerini öğretmenden daha yetkili, bilgili zannediyorlar. Öğretmene karşı önyargı oluşturuyorlar. Buda bizim için problem oluşturuyor"* demiştir. Y14 ise *"Velilerimiz her problemin sebebini ve çözümünü öğretmende arıyor. Hiç kimse kendi öğrencisini sormak için okula gelmiyor. Okulumuzdaki rehberlik öğretmenle görüşen sayısı taş çatlasın 20 kişidir. Onun dışında görüşen yoktur. Her şeyi öğretmenden bekliyorlar"* demek suretiyle veli kaynaklı sorunları ifade etmiştir. Matematik dersindeki başarı beklentisi ile ilgili olarak Y17, *"Velilerin öğrencinin okul başarısını sadece matematik dersine endekslemeleri hem çocuk hem de veli üzerinde bir baskı oluşturmaktadır"* demiştir.

Öğrenci Kaynaklı Sorunlara İlişkin Bulgular

Ortaokulun diğer bir paydaşı da öğrencilerdir. Ortaokul yöneticilerinin ortaokul matematik derslerinin yürütülmesi sürecinde karşılaştığı öğrenci kaynaklı sorunlar Tablo 2'de

verilmiştir. Ortaokul yöneticileri öğrenci kaynaklı 12 farklı sorun belirtmiştir.

Tablo 2. Matematik Dersleri ve Bu Ders Kapsamında; Ortaokul Yöneticilerinin Karşılaştığı Öğrenci Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşleri

Sorunlar	**N**	**Katılımcı**
Sorumlulukların yerine getirilmemesi	7	Y1,Y5,Y6,Y7,Y9,Y12,Y14
Derse karşı ilgisizlik	7	Y4,Y12,Y13,Y14,Y16,Y17
Disiplin problemleri	6	Y1,Y5,Y6,Y9,Y11,Y13
Derse karşı önyargı	5	Y4,Y6,Y10,Y15,Y17
Davranış bozukluğu	5	Y1,Y3,Y5,Y7,Y11
Görev bilincinin olmaması	2	Y1,Y7
Ders notlarının düşüklüğü	2	Y10,Y11
Teknoloji bağımlılığı	2	Y8,Y9
Akran zorbalığı	2	Y2,Y5
Özgüven eksikliği	1	Y2
Öz bakım eksikliği	1	Y2
Zararlı alışkanlıklar	1	Y5
Uygun olmayan beslenme alışkanlığı	1	Y11
Devamsızlık	1	Y12
Okuma alışkanlığının olmaması	1	Y14

Yöneticilerin en sık belirttikleri sorunlar sorumsuzluk, derse karşı ilgisizlik, disiplin problemleri, derse yönelik önyargı ve davranış bozukluklarıdır. Görev bilinci, ders notlarının düşüklüğü, teknoloji bağımlılığı, akran zorbalığı, özgüven eksikliği, özbakım eksikliği, zararlı alışkanlıklar, beslenme alışkanlığı, devamsızlık ve okuma alışkanlığı daha az belirtilen sorunlardır. Ortaokul yöneticilerinin matematik dersleri ile bağlantılı olarak belirttikleri öğrenci kaynaklı sorunların başında öğrencilerinin sorumluluklarını yerine getirmemeleri belirtilmiştir. Y4 bununla ilgili olarak *"Bazı öğrenciler matematik dersine çok fazla ilgi göstermiyor. Sebebi*

önyargılı olmaları. Zor, yapamam endişesi …" demek suretiyle ilgisizliğe ve ön yargıya dikkat çekmiştir. Öğrencilerin sorumsuz davranışlarının yanı sıra diğer sorunlara da dikkat çeken Y14, *"Öğrenci derse karşı ilgisiz, kitap getirmiyor. Sınıfların altındaki yırtılmış kâğıtlar mı dersin, kitaplar mı dersin bir sürü. DYK kursunda öğretmen fotokopi çekiyor öğrenciler daha soruyu görmeden uçak yapıyor, çöpe çeviriyor atıyorlar. Öğretmen test dağıtıyor. Daha yüzüne bakmadan atıyorlar. Okuma da problem. Haftanın bir saatini kitap okumaya ayırıyoruz. Çocuk 40 dk boyunca aynı sayfaya bakıyor zihninde neler kurguluyor"* demek suretiyle diğer sorunları da dile getirmiştir. Matematik dersine yönelik öğrenci ön yargıları da sık rapor edilen sorunlardandır. Y10 bununla ilgili olarak *"Ülkemizde maalesef önyargıyla yaklaşılan derslerin başında matematik geliyor. Öğrencilerimizde önyargılarını kıramadıkları için bu dersi zor görüyorlar. Bu derse yeterince dikkat vermedikleri için başarıyı yakalamıyoruz"* demiştir. Y6 ise *"Derse karşı geliştirilen önyargı ve buna paralel dersi dinlememe, sabote etme dersin işleyişi noktasında karşılaşılan sıkıtılar"* demek suretiyle derse yönelik ilgisizliğe diğer bazı sorunların da eşlik ettiğini ifade etmiştir. Dersle doğrudan veya dolaylı olarak ilgili olduğu düşünülen bazı sorunlar da belirtilmiştir. Bununla ilgili olarak Y5, *"Öğrencinin arkadaşlarına karşı şiddet eğilimi, ders çalışmak isteyen arkadaşlarını rahatsız etmek, yalan söylemek ve bazı zararlı alışkanlıklar (sigara), yeterince yaptırım uygulanmadığında yapılan uyarılara kulak asmamak, sınıf arkadaşlarına baskı uygulamak, ödev yapmama veya yapılan ödevin özensiz olması ve bunu alışkanlık haline getirmek …"* demek suretiyle diğer bazı sorunlara dikkat çekmiştir.

Öğretmen Kaynaklı Sorunlara İlişkin Bulgular

Ortaokulun diğer bir paydaşı öğretmendir. Ortaokul yöneticilerinin ortaokul matematik derslerinin yürütülmesi sürecinde karşılaştığı öğretmen kaynaklı sorunlar Tablo 3'de verilmiştir. Öğretmen

kaynaklı olarak ortaokul yöneticileri tarafından belirtilen 15 farklı sorun tespit edilmiştir.

Tablo 3. Matematik Dersleri ve Bu Ders Kapsamında; Ortaokul Yöneticilerinin Karşılaştığı Öğretmen Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşleri

Sorunlar	N	Katılımcı
Mesleki tükenmişlik sorunları	4	Y2,Y8,Y13,Y14
Yeterli rehberliğin yapılmaması	3	Y1,Y3,Y9
Öğrencinin yapamayacağına ilişkin önyargı	3	Y10,Y16,Y17
Ödev kontrolünün yapılmaması	3	Y5,Y6,Y12
Kurallara uymama	2	Y5,Y12
Bencil davranma	2	Y5,Y11
Sınıf yönetimine ilişkin yetersizlikler	2	Y6,Y12
Aşırı ilgi veya ilgisizlik	2	Y13,Y14
Uygun öğretim yaklaşımının kullanılmaması	2	Y6,Y17
Nöbet görevinin ihmal edilmesi	1	Y5
Sınıf defterine yazılan-yapılanın farklı olması	1	Y5
İşbirliği yapma konusunda isteksizlik	1	Y5
Aidiyet duygusu eksikliği	1	Y2
Yeniliklere kapalı olma	1	Y7
Bu kapsamda sorun olmadığını belirten	1	Y4

Yöneticilerin en sık belirttiği sorun tükenmişlik sorunudur. Rehberlik, ön yargı, ödev kontrolü sorunları da üçer yönetici tarafından belirtilmiştir. İki yönetici tarafından belirtilen sorunlar kurallara uymama, bencillik, sınıf yönetimi, aşırı ilgi veya ilgisizlik ve öğretim yöntemi ile ilgilidir. Bir defa belirtilen sorunlar ise nöbet, sınıf defteri, iş birliğine katılmama, aidiyet duygusu eksikliği ve yeniliklere kapalı olmadır. Bir yönetici ise öğretmenlerle ilgili sorun yaşamadığını belirtmiştir. Y5, *"Öğretmenin nöbet saatlerine dikkat etmemesi, nöbet yerinin takibini yapmamak, yapılan uyarılara kulak asmamak, kendini hep haklı görmek, öğrencinin ödev ve çalışma*

durumunu takip etmemek, sınıf defterini düzenli doldurmamak, beraber yapılacak faaliyetlerde takım çalışmasına katılmamak" demek suretiyle öğretmenlerle ilgili farklı bazı sorunlara dikkat çekmiştir. Ortaokul matematik derslerinin yürütülmesi ile ilgili sorunları dile getiren Y6 ise *"Ders konularına öğrenci seviyesine inilmemesi gerektiği kadar örnekle anlatılmaması, ders esnasında gereğinden fazla masada oturulması, verilen ödevlerin kontrol edilmemesi"* hususlarını ifade etmiştir. Y10 ise *"Öğrencilerde gördüğümüz önyargının aynısını öğretmenlerde de görüyoruz. Öğretmenlerimizin birçoğu bu dersin zor olduğunu öğrencilerimizin yapamadığını bu derste başarının yakalanamayacağını söylüyorlar"* demiştir. Öğretmen kaynaklı sorunlarla ilgili olarak Y15. *"Öğretmenlerin öğrenciler konuyu anlamadıklarında öğretemiyorum kaygısına kapılıp strese girmeleri öğretmenin verimini düşürüyor"* demiştir. Y6, *"Dersin anlaşılamaması ve bu yönde öğretmene alınan karşı tavır şeklinde var. Ders notlarının düşüklüğü ile şikayetleri var. Bir de kaynak noktasında hem alınması hem de alınmaması yönünde şikâyet var"* diyerek öğretmen kaynaklı bazı sorunlara dikkat çekmiştir.

Fiziki Mekân-Derslik Kaynaklı Sorunlara İlişkin Bulgular

Ortaokullarda öğrenciler zamanlarının önemli bir kısmını fiziki mekân ve dersliklerde geçirmektedir. Bu sebeple fiziki mekân ve derslikler bir sorun kaynağı olarak görülebilir. Tablo 4'te ortaokul yöneticilerinin ortaokul matematik derslerinin yürütülmesi sürecinde karşılaştığı fiziki mekân ve derslik kaynaklı sorunlar verilmiştir. Ortaokul yöneticileri bir kısmı bu kapsamda sorun olmadığını belirtirken, diğerleri yedi farklı sorun belirtmiştir. Altı yönetici bu konuda herhangi bir sorun yaşanmadığını belirtmiştir. Dört yönetici fiziki imkanlarla ilgili sorun belirtirken üçer yönetici kalabalık sınıflar, derslik sayısının azlığı ve donanım eksikliği ile ilgili sorunlar belirtilmiştir. Birer yönetici de sınıfın boyutları,

binanın eski oluşu ve branş sınıfının olmamasını sorun olarak ifade etmiştir.

Tablo 4. Matematik Dersleri ve Bu Ders Kapsamında; Ortaokul Yöneticilerinin Karşılaştığı Fiziki Mekân Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşleri

Sorunlar	N	Katılımcı
Bu kapsamda olmadığını belirten	6	Y4,Y5,Y8,Y10,Y11,Y16
Fiziki imkânların yetersizliği	4	Y7,Y12,Y13,Y14
Sınıfların kalabalık olması	3	Y2,Y6,Y17
Derslik sayısının azlığı	3	Y2,Y6,Y7
Donanım yetersizliği	2	Y13,Y14
Sınıfın boyutlarının uygun olmaması	1	Y1
Binanın eski olması	1	Y9
Branş dersliğinin olmaması	1	Y10

Belirtilen bu sorunlarla ilgili olarak bazı yöneticilerin cevapları şu şekildedir. Fiziki imkanların yanı sıra kalabalık sınıflar sorununa dikkat çeken Y2, *"Okulumuz özelinde ilkokul –ortaokulun aynı binada olması en büyük sorunumuzdur. Kalabalık öğrencili okullarda derslikler dışındaki alanlarında sınıflara dönüştürülmesi nedeniyle atölye ve laboratuvar kullanılmamaktadır"* demiştir. Y6 ise "*Var. Derslik sayılarının azlığından dolayı sınıfların kalabalık oluşu, kullanılması iktiza eden konularda ders materyallerinin kullanılmaması"* demek suretiyle bazı sorunları ifade etmiştir. Y17 ise *"Okul ve sınıf mevcutlarının fazla olması öğrencilerin hazır bulunuşluklarını olumsuz etkilediği gibi öğretmenin de motivasyonunu düşüren en önemli faktörlerdir"* demek suretiyle sorunlara dikkat çekmiştir. Y1 *"Sınıf genişliğinin öğrenci sayısına oranla yetersiz olmasıdır"* demek suretiyle sınıfın uygun olmadığını ifade etmiştir.

Araç-Gereç ve Donanım Kaynaklı Sorunlara İlişkin Bulgular

Derslerde kullanımına gereksinim duyulan araç – gereç ve donanımların varlığı öğrenmeyi desteklemesi bakımından önemlidir. Matematik derslerinin yürütülmesi sürecinde ortaokul yöneticilerinin belirttiği araç-gereç ve donanım kaynaklı sorunlar Tablo 5'te gösterilmiştir. Ortaokul yöneticileri bu kapsamda iki sorun belirtmiştir.

Tablo 5. Matematik Dersleri ve Bu Ders Kapsamında; Ortaokul Yöneticilerinin Karşılaştığı Araç-Gereç ve Donanım Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşleri

Sorunlar	N	Katılımcı
Bu kapsamda olmadığını belirten	13	Y1,Y2,Y3,Y4,Y6,Y7,Y8,Y9, Y10,Y11,Y12,Y14,Y17
Araç-gereç eksikliği	4	Y5,Y13,Y15,Y16
Kaynak kitapların yetersiz olması	1	Y5

Dört yönetici bu konuda sorun olduğunu belirtirken, on üç yönetici bu konuda sorun olmadığını ifade etmiştir. Araç gereç ve kaynak kitap ile ilgili sorunu Y5, *"Sınava hazırlanan öğrenciler için yeterince kaynağın olmaması, modern eğitimde kullanılan çeşitli araç-gereçler"* diyerek belirtmiştir. Araç-gereç sorunu ile ilgili olarak Y15 *"Özellikle soyut konularda materyal eksiği önemli bir sorundur. Etkileşimli tahtalar fiziki olarak önemli bir açığı kapatıyor. Ama yine de matematik dersi için başka materyallerde gerekiyor. Bu malzemeler bazen okullarda bulunmuyor"* demiştir. Y16 ise *"Matematiğin soyut konuların anlatımında araç-gereç desteği çok önemlidir. Bazen bu araç-gereçler bütün okullarda bulunmayabiliyor. Buda dersin işlenişinde kesintiye uğramasına neden olabiliyor"* demek suretiyle soruna dikkat çekmiştir.

Diğer Sorunlarla İlgili Bulgular

Diğer sorunlar kapsamında sekiz farklı sorun belirtilmiştir. Tablo 6'da ortaokul matematik dersleri ile ilgili olarak ortaokul

yöneticilerinin karşılaştığı diğer sorunlar belirtilmiştir. Bu sorunların doğrudan matematik dersi kapsamında olmayan sorunlar olduğu, ancak dolaylı olarak etkisinin olduğu ifade edilmiştir.

Tablo 6. Matematik Dersleri ve Bu Ders Kapsamında; Ortaokul Yöneticilerinin Karşılaştığı Diğer Sorunlara İlişkin Görüşleri

Sorunlar	N	Katılımcı
Sorun belirtmeyen	7	Y1,Y2,Y4,Y5,Y6,Y12,Y17
Yardımcı (hizmetli) personel eksikliği	3	Y3,Y9,Y11
Üst yöneticilerle ilgili sorunların yaşanması	2	Y13,Y14
Kitap okuma	1	Y6
Sınav sistemi	1	Y16
Maddi kaynaklar	1	Y7
Sınav rehberliği	1	Y8
Dersin abartılması	1	Y10
Sosyal faaliyetlere katılım konusunda isteksizlik	1	Y14

Yedi yönetici bu konuda sorun olmadığını ifade etmiştir. Diğer yöneticiler ise hizmetli personelin eksikliği, kitap okumama, sınav sistemi, maddi kaynak yetersizliği, sınavla ilgili yetersiz rehberlik, dersin abartılması, üstlerle kaynaklı sorunlar, sosyal faaliyet eksikliğidir. Yardımcı personel eksikliği hususunu Y9, *"Yardımcı personel olarak sıkıntılarımız var. Temizlik, kalorifer yakacak gibi yardımcı personel konusunda problemlerimiz oluyor. Onun dışında zaten veli, öğrenci, öğretmen eğitimin içindeki unsurlar olduğundan dışındakiler çok da ciddi problemler oluşturmuyor"*. Y10 matematik dersinin gerektiğinden fazla önemsendiği ve bunun da bir sorun olduğunu ifade etmiştir. Bununla ilgili olarak, *"Matematik tüm derslere göre ön plandadır. Sanki matematik yapmayan maalesef hiçbir işe yaramıyor. Matematik yapamıyorsan hiçbir yere gidemezsin. Matematik hayatın temeli anlayışı yaygın olduğundan öğrenciler bu durumdan olumsuz etkileniyor. Olduğundan fazla*

abartılıyor. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine odaklanılmalıdır" demiştir. Y16 ise bu konuda yaşanan sorunların diğer konularla bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. Bununla ilgili olarak, *"Matematik dersinde karşılaştığımız sorunlar sadece matematikle ilgili değildir. Okuduğunu anlamayan bir öğrencinin soruyu çözmesi de beklenemez. Okuduğunu anlamanın en iyi yolu da kitap okumaktır. Öğrencilere kitap okumayı özendirmemiz gerekir. Sınav sisteminin sürekli değişmesi, soru tiplerinin sürekli değişmesi, özellikle yeni nesil soruların öğrenci ve öğretmeni çok zorlaması …"* demiştir. Y8 ise *"Öğrencilere yeterli sınav rehberliği yapılmalıdır"* demek suretiyle yetersiz sınav rehberliğine vurgu yapmıştır.

Belirtilen Sorunlarla İlgili Ortaokul Yöneticilerinin Çözüm Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Ortaokul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlara yönelik çeşitli çözüm yöntemleri kullandığı görülmüştür. Tablo 7'de ortaokul yöneticilerinin ortaokul matematik derslerinin işlenmesi ile ilgili belirttikleri sorunları çözme yöntemleri verilmiştir. Bu kapsamda yöneticilerin sekiz farklı çözüm yöntemi kullandığı ifade edilmiştir.

Tablo 7. Matematik Dersleri ve Bu Ders Kapsamında; Ortaokul Yöneticilerinin Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Çözüm Yöntemleri

Çözüm Yöntemi	N	Katılımcı
İş birliği yapma	9	Y4,Y5,Y7,Y9,Y10,Y11,Y12,Y14, Y15
Öğrenciye rehberlik etme	8	Y4,Y5,Y7,Y9,Y11,Y12,Y13,Y14
Fikir alışverişinde bulunma	5	Y3,Y7,Y8,Y12,Y16
İletişim becerilerini kullanma	4	Y2,Y5,Y7,Y10
Kişisel deneyimlerden yararlanma	2	Y3,Y13
Bağış, ödenek temini	2	Y13,Y15
Mevzuatı uygulama	1	Y2
Görüş bildirmeyen	2	Y1,Y6

En sık tercih edilen yöntemler iş birliği, öğrenciye rehberlik, fikir alışverişi ve iletişim becerilerinin kullanılmasıdır. Kişisel deneyimlerin kullanılması, bağış-ödenek ve mevzuatın uygulanması şeklinde çözümler belirtilirken iki yönetici bu konuda görüş bildirmemiştir. Ortaokul yöneticilerinin matematik dersinin yürütülmesi sürecinde karşılaştıkları veli, öğrenci, öğretmen, fiziki mekân, araç-gereç ve donanım kaynaklı sorunlara getirdikleri çözümlerin başında öğrenciye rehberlik ve veli, öğrenci, öğretmen iş birliği gelmektedir. Çözüm yöntemleri ile ilgili olarak Y10, *"Genellikle diyalog yolunu kullanıyoruz. Özellikle problem olarak gördüğümüz yaklaşım önyargı olduğu için insanlardaki önyargıyı kırmak için olan biteni anlatmaya çalışıyoruz. Önyargının önüne geçip derslerin daha verimli olmasını, öğrencilerimizin bu derse ve okula ilgisinin artması için çaba gösteriyoruz"* demiştir. Y15 ise, *"Velilerle birebir görüşmeler yaparak öğrencilerle sürekli motive edici görüşmeler yaparak sorunları çözerim. Fiziki donanım, araç-gereç gibi konularda imkânların yetmediği durumlarda üst makamlardan yardım isterim"* demiştir. Y4 *"Velilere bütün öğrencilerin aynı dersten aynı derecede başarılı olunmayacağını, bunun da normal karşılanması gerektiği uygun bir dille anlatılmaktadır. Derse ilgi göstermeyen öğrencileri başaracaklarına inandırılmalı, ilgisizlikleri konu eksikliğinden kaynaklıysa telafi etmenin yolları aranıyor"* demek suretiyle sorunla ilgili bir çözüm yöntemi belirtmiştir. Bu konuda deneyimlerine başvurduğunu söyleyen Y3 ise, *"Yukarıdaki sorunları tecrübe edilmiş durumlara uyarlayarak çözüyorum ya da fikir alışverişi yaparak çözüyorum"* demiştir.

Belirtilen Sorunlarla İlgili Ortaokul Yöneticilerinin Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Ortaokul yöneticileri belirtilen sorunların çözümüne yönelik çeşitli çözüm önerileri getirmiştir. Tablo 8'de ortaokul yönetimcilerinin matematik dersi kapsamında karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm

önerileri listelenmiştir. Bu konuda 12 farklı çözüm önerisi getirilmiştir. Üç yönetici herhangi bir öneride bulunmamıştır.

Tablo 8. Ortaokul Yöneticilerinin Belirtilen Sorunların Çözümüne Yönelik Çözüm Önerileri

Çözüm Önerileri	N	Katılımcı
İletişim becerilerinin kullanılması	4	Y5,Y10,Y11,Y15
Veli eğitimi	4	Y2,Y11,Y12,Y13
İdare-öğretmen-veli işbirliği yapılması	4	Y7,Y14,Y15,Y17
Rehber öğretmenden yardım alınması	3	Y2,Y5,Y11
Hizmet içi eğitim	3	Y3,Y8,Y9
Mesleki yeterliliklerin geliştirilmesi	2	Y2,Y13
Modern araç-gereç temini	1	Y5
Görgü ve nezaket kurallarına uyum	1	Y5
Teftiş uygulamalarının geri getirilmesi	1	Y2
Maddi sorunlar	1	Y7
Kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi	1	Y16
Sınav sistemi her yıl değişmemeli	1	Y16
Görüş bildirmedi	2	Y1,Y4,Y6

En sık önerilen yöntemler iletişim, veli eğitimi, yönetim-öğretmen-veli iş birliğidir. Rehber öğretmenden destek alma, hizmet içi eğitim de diğer öneriler arasındadır. Mesleki yeterlilik, modern araç-gereç temini, görgü ve nezaket kurallarına uyma, teftiş uygulamasının geri getirilmesi, maddi sorunların giderilmesi, kitap okuma alışkanlığının yaygınlaştırılması ve sınav sisteminin sürekli değişmemesi de diğer çözüm önerileri arasındadır. İşbirliğinin yanı sıra rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve teftiş sisteminin yeniden getirilmesini öneren Y2 konu ile ilgili olarak, *"Yukarıda belirttiğimiz sorunlar Türk Milli Eğitimin genel sorunlarıdır. Bu nedenle çözüm önerileri de genel bir uygulama ile çözülebilir. Özellikle velilerimize yönelik eğitimler başlamalıdır. Rehberlik öğretmenlerimizin her okula görevlendirilmesi yapılmalıdır. Öğretmenlerin mesleki*

yeterlilikleri belli bir plan dahilinde değerlendirilmelidir. Teftiş uygulaması yeniden uygulamaya konulmalıdır" demiştir. Konu ile ilgili olarak Y5 *"Velilerin okulla iletişimin artması için özellikle sınıf rehber öğretmenlerin de desteğini almak. Rehber öğretmen olmayan okullara Milli Eğitimden gereği kadar rehber öğretmen okuldaki öğrencilerle görüşme yapmasını sağlamak. Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yapması için onlarla daha fazla iletişim içerisinde olmak. Okullarda kullanılan araç-gereçlerin daha modern hale getirilmesini sağlamak. Görgü ve nezaketle ilgili derslerin daha fazla olmasını sağlamak. Bu derslerin ilkokul 1. Sınıftan itibaren müfredatta yer almasını sağlamak"* demek suretiyle çözüm önerilerini belirtmiştir. Y10, *"Dersten kaynaklı sorunlar önyargıdan ortaya çıktığı için diyalog yoluyla, uygulamalar yapılarak bu problemin üstesinden gelinebilir"* şeklinde öneri getirmiştir. Kitap okuma alışkanlığı ve sınav sistemi ile ilgili öneriler getiren Y16, *"Öğrencilere kitap okumayı sevdirmeliyiz. Soru tipleri ve sınav sistemi her sene değişmektedir. Bakanlık bir değişiklik yapmadan önce öğretmenlerinde görüşlerini almalıdır"* demiştir.

Sonuç ve Tartışma

Ortaokul yöneticilerinin matematik dersi ve bu ders kapsamında yaşadığı sorunlar veli, öğrenci, öğretmen, fiziki mekân-derslik, araç-gereç ve donanım ile diğer sorunlar kapsamında ele alınmıştır. Veli kaynaklı sorunların başında velilerin ilgisizliği gelirken, ikinci olarak velilerin eğitim-yönetim süreçlerine müdahale etme istekleri gelmektedir. Velilerin matematik öğretmenine yönelik suçlamalarının yanı sıra, velisi bulunduğu öğrenciye yönelik aşırı korumacı davranışları, velisi bulunduğu öğrencinin matematik dersindeki başarısızlığı belirtilen diğer bazı sorunlardır. Az sayıda yönetici, velilerin iş birliği yapma konusundaki isteksizliğini, velisi olduğu öğrencinin başarısızlığını kabullenmek istememesini, yardımcı kaynak almamasını ve rehberlik servisi ile iş birliği yapmamasını da sorun olarak

belirtmiştir. Velilerin ders, öğrenci ve okul ile ilgili aşırı ilgili davranmasının yanı sıra ilgisiz kalmasının da bir sorun olduğu anlaşılmaktadır. İlgisiz davranan veliler öğrenci ile okulu baş başa bırakırken, aşırı ilgili olan bazı velilerin de müdahaleci tavırlarının okul yöneticilerinde rahatsızlık oluşturduğu anlaşılmaktadır. Veli kaynaklı olarak belirtilen bu sorunların, benzer bazı çalışmalarda da tespit edildiği görülmüştür. Yapılan bir araştırmada (Şenaras & Çetin, 2018), okul yöneticilerinin daha çok öğretmen görevlendirme, belirli bir sınıfa kayıt yaptırma, sınıf veya öğretmen değiştirme konularında velilerden gelen baskılarla karşı karşıya kaldıkları tespit edilmiştir. Ortaokullarda disiplin sorunları ve sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bir çalışmada (Can & Ermeydan, 2017), yöneticilerin velilerle ilgili bazı beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Yöneticiler velinin öğrencisi ile daha fazla ilgilenmesine, öğrencisini takip etmesine, öğretmene saygı duymasına, tüm sorumluluğu öğrenciye atmamasına yönelik bazı beklentilerinin olduğu belirtilmiştir. Aile desteğinin genel eğitimde olduğu gibi, matematik eğitiminde de dikkate alınması gereken bir konu olduğu araştırmalarca desteklenmektedir (Morkoyunlu & Konyalıoğlu, 2020). Diğer bir çalışmada (Duran, Berk, & Köklü, 2023), ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde aile kaynaklı bazı sorunlarla karşılaştığı rapor edilmiştir. Öğrenciye yönelik ebeveyn desteği hem ulusal hem de uluslararası matematik eğitiminde ele alınan bir konu olmakla birlikte, konu ile ilgili yapılan araştırmalar ebeveynlerin çocuklarına destek olmak istedikleri, ancak destek olabilmek için gerekli olan bilgi ve beceriye sahip olmadıkları yönündedir (Morkoyunlu & Konyalıoğlu, 2020). Bu tür bir bilgi ve beceri eksikliği, matematik öğretmenlerinin yanı sıra, ortaokul yöneticilerinin de matematik dersleri kapsamında veli kaynaklı sorunlar yaşamasına kaynaklık edebilir. Nitekim, ortaokul yöneticilerinin matematik dersleri ile ilişkili olarak öğrenci kaynaklı bazı sorunlar yaşadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmemesi, derse karşı ilgisizliği, disiplin

problemleri, derse yönelik ön yargılar ve davranış bozuklukları yöneticiler tarafından en çok ifade edilen sorunlardır. Görev bilincinin olmaması, ders notlarının düşüklüğü, teknoloji bağımlılığı, akran zorbalığı, öz güven ve öz bakım eksikliği, zararlı alışkanlıklar, uygun olmayan beslenme alışkanlığı, devamsızlık ve okuma alışkanlığının olmaması bir veya iki yönetici tarafından belirtilen sorunlardır. Bu sorunların bazıları matematik derslerinin yürütülmesi süreci ile doğrudan ilişkili olmamakla birlikte yöneticiler tarafından belirtilmiştir. Ortaokullarda matematik dersi öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlarla ilgili bir çalışmada (Dağdelen & Ünal, 2017) önyargı, hazırbulunuşluk düzeyi ile ilgili eksiklikler öğrenci kaynaklı tespit edilen bazı problemlerdir. Öğrencilerin matematikte zorlanma nedenlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ele alındığı bir çalışmada (Yayla & Bangir-Alphan, 2019) öğretmen, öğrenci, materyal ve ortam, program ve sistem kaynaklı sorunların yanı sıra, öğrenci hazırbulunuşluğundan kaynaklanan sorunların belirtildiği tespit edilmiştir. Hazırbulunuşluk kaynaklı eksiklikler, öğrencide derse karşı olumsuz önyargı geliştirebilir. Ancak yine de bu hususun araştırılması ayrı bir çalışma konusu yapılabilir.

Veli ve öğrenci kaynaklı sorunların yanı sıra, ortaokul yöneticileri matematik derslerinin yürütülmesi sürecinde öğretmen kaynaklı olan bazı sorunlar belirtmiştir. En çok belirtilen sorunlar mesleki tükenmişlik, yetersiz rehberlik, öğrencinin öğrenemeyeceğine ilişkin ön yargı ve yetersiz ödev kontrolüdür. İki veya daha az sayıda yöneticinin ifade ettiği sorunlar ise kurallara uymama, bencil davranma, sınıf yönetiminde yetersizlik, aşırı ilgi veya ilgisizlik, uygun yöntemin kullanılmaması, nöbet görevinin ihmali, sınıf defterinin işlenmesi, iş birliğinden kaçınma, aidiyet duygusu eksikliği, yeniliklere kapalı olmadır. Bu çalışmada belirlenen bazı sorunların benzer bazı çalışma bulguları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir (Asar, Köksal, & Şanlı, 2024; Gürel &

Sarıışık, 2022). Kalabalık sınıflar, tahammülsüz öğrenci velileri, öğrencilerle ilişkiler mesleki tükenmişlik sebepleri arasında belirtilmektedir (Sağır, Ercan, Duman, & Bilen, 2014). Örgütsel bağlılık ve olumsuz okul iklimi de tükenmişlik düzeyini olumsuz etkileyebilir (Dönük & Bindak, 2022). Görüşüne başvurulan okul yöneticilerinin bir kısmının fiziki mekân, kalabalık sınıflar, öğrenciler ve öğrenci velileri ile ilgili bazı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bazı okul yöneticileri matematik öğretmenleri ile ilgili bazı sorunlar algıladıklarını belirtmişlerdir. Özellikle kalabalık sınıflar ile öğretmen-veli, öğretmen-öğrenci etkileşimine ilişkin olumsuzlukların belirtilen tükenmişlik algısında etkili olabileceği düşünülmektedir. Ancak yine de belirtilen bu hususların incelenmesi ayrı bir çalışma konusu yapılabilir. Öğrencinin, öğrenme sürecinde ve katıldığı etkinliklerde bir takım öğrenme güçlükleri ve başarısız olduğu durumların belirlenmesi ve giderilmesi, öğrenme sürecinde öğrenciye yardımcı olunması ve rehberlik edilmesi, öğretmenin görevleri arasında sayılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006). Çalışmaya katılan bazı yöneticilerin, kurumlarında görev yapan bazı matematik öğretmenlerinin bu görevleri tam olarak yerine getirmediği düşüncesinde olduğu söylenebilir. Ortaokul matematik öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak yapılan bazı çalışmalarda (Duran, 2022; Duran, Berk, & Köklü, 2023), ortaokul matematik öğretiminde karşılaşılan sorunların çoğunluğunun öğretmenle ilgili sorunlar olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenci, aile ve yöneticilerle sorun yaşamasının yanı sıra, eğitim-öğretim ortamı ile ilgili karşılaşabileceği olumsuzlukların öğretimin niteliğini olumsuz yönde etkilemesi olasıdır.

Okul yöneticilerinin belirttiği diğer bir sorun alanı da fiziki mekân, derslik, araç-gereç ve donanım ile ilgilidir. Çalışmaya katılan altı yönetici fiziki mekân ve derslik kaynaklı sorunlarının olmadığını belirtmiştir. Dört yönetici fiziki imkanların yetersiz olduğunu, üç

yönetici kalabalık sınıfı, derslik azlığını ve donanım yetersizliğini sorun olarak belirtmiştir. Bir yönetici ise Matematik dersliğinin olmamasını, sınıf boyutlarının yetersizliğini ve binanın eski olmasını sorun olarak belirtmiştir. Bazı okullarda fiziki mekân ve derslik kaynaklı sorunlar belirtilmemesine rağmen, diğer bazı okullarda fiziki yapı, derslik ve donanım ile ilgili yetersizliklerin olduğu anlaşılmaktadır. Dört yönetici araç gereç eksikliğini bir sorun olarak belirtirken, bir yönetici kaynak kitapların yetersiz olmasını sorun olarak belirtmiştir. Bunların dışında ayrıca, yardımcı (hizmetli) personel eksikliği, üst yöneticilerle sorun yaşanması, kitap okuma, sınav sistemi, maddi kaynak yetersizliği, sınav rehberliği, dersin abartılması ve sosyal faaliyetlere katılım konusunda isteksizlik ile ilgili sorunlar beyan edilmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin karşılaştığı sorunları ele alan bazı çalışmalarda (Asar, Köksal, & Şanlı, 2024; Gürel & Sarıışık, 2022; Uzun, Yaşar, Karaman, Gündoğdu, & Kamalı, 2024), fiziki yapı, kalabalık sınıflar, maddi kaynak yetersizliği, bakım-onarım ihtiyacı gibi benzer sorunların olduğu belirtilmiştir. Fiziki mekân, derslik, araç-gereç ve donanım ile ilgili olarak yöneticilerin belirtmiş olduğu sorunların önemli bir kısmının finansman yetersizliğinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin belirttiği bazı sorunların matematik dersleri ile doğrudan bağlantılı olmadığı, ancak dolaylı olarak matematik derslerini de etkilediği ifade edilmiştir. Nöbet görevi, aidiyet duygusu, tahammülsüz öğrenci velisi, bencil davranma gibi bazı sorunlar bu kapsamda değerlendirilebilir.

Ortaokul yöneticileri karşılaşılan sorunları ilgili kişilerle iş birliği yaparak, öğrenciye rehberlik ederek, fikir alışverişinde bulunarak ve iletişim becerilerin kullanarak çözdüklerini ifade etmişlerdir. Okul yöneticisi, öğretmen, veli ve öğrenci okulların paydaşları olarak görülmektedir. Okul yöneticilerinin eğitimin içinde olması, öğretmenlere yol göstermesi, veli ve öğrencilerle iletişim halinde olması, paydaşların istek ve şikâyetleri ile

ilgilenmesinin eğitimin kalitesini artıracağı ifade edilmektedir (Yücel & Yüner, 2023). Sorunların iş birliği yapılarak çözülmesi liderlik davranışının bir gereği olarak da görülebilir. Liderlik davranışı sergilemenin öğretmen performansını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Esen, 2023; Tekin, 2023). Yapılan bazı çalışmalar (Gürler, Arslan, Çapraz, & Gürbüz, 2023; Daraga, Bayar, & Karakaş, 2023) okul ile aile arasındaki iş birliğinin önemine vurgu yapmaktadır. Bu kapsamda, yöneticilerin sorunları paydaşlarla iş birliği yaparak çözmesinin doğru ve etkili bir sorun çözme yaklaşımı olduğu söylenebilir. Az sayıda yönetici ise kişisel deneyimlerden yararlanarak, bağış-ödenek kullanarak ve mevzuatı uygulayarak bazı sorunları çözdüklerini belirtmişlerdir. Okulun finansman sorununun çözümünde okulun kendi bütçesinin olmasının önemli olduğu ifade edilmektedir (Ağalday & Gül, 2022). Ayrıca, okulların kaynak oluşturulması ve fiziksel olanaklarının iyileştirilmesinde bağış ve ödeneğin önemli olduğu ifade edilmektedir (Aslan, 2021).

Çalışmada sorunlar ile çözümlerin ve çözüm önerilerinin büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Bazı okul yöneticileri, uyguladıkları çözüm yöntemlerinin bir kısmını çözüm önerisi olarak belirtmiştir. İletişim becerilerinin kullanılması, veli eğitimi, işbirliği yapılması, rehber öğretmenden yardım alınması ve hizmet içi eğitim en sık yapılan önerilerdir. Mesleki yeterliliklerin geliştirilmesi, modern araç-gereç temini, görgü kurallarına uyum, teftiş uygulamasının geri getirilmesi, maddi sorunların çözülmesini, kitap okuma çalışkanlığı kazandırılmasını, istikrarlı bir sınav sisteminin oluşturulmasını çözüm önerisi olarak belirtmişlerdir. Bu önerilerden bazıları matematik derslerinin yürütülmesi süreci ile ilgili gibi görülmese de okul yöneticileri tarafından belirtilen bu hususların dolaylı olarak da olsa matematik derslerinin yürütülmesi sürecini etkilediği ifade edilmektedir.

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak şu önerilere yer verilmiştir:

1. Aşırı ilgi gösteren ve okul yönetimi kapsamında bulunan bazı kararlara müdahil olma eğilimi gösteren velilerin yanı sıra, ilgisiz velilerin de sorun oluşturduğu tespit edilmiştir. Şeffaf bir yönetim anlayışının sergilenmesi, sağlıklı bir iletişim sürecinin işletilmesi özellikle aşırı ilgi gösteren ve müdahil olmak isteyen velilerle ilgili sorunları azaltabilir. Diğer taraftan okula gelmeyen, öğrencisinin sorunları ile ilgilenmeyen velilerle ilgili olarak ev ziyaretleri planlanabilir. Ayrıca öğrencilerle ilgili bazı planlamalar ailenin de katılımı ile alınabilir. Velilere okul rehberlik servisinin de katkısıyla sınavlar, ders çalışma alışkanlıkları vb konularda bilgilendirmeler yapılabilir.
2. Öğrencilerin matematik dersi öğrenmelerini olumsuz etkileyen hususların belirlenmesine ve belirlenen sorunların çözümüne yönelik uygulamalar yapılabilir. Örneğin ön öğrenme eksikliğini tespit etme ve giderme, matematik dersine yönelik ön yargıları giderme, sınav kaygısını azaltma gibi problemlerle baş etmeye yönelik faaliyetler planlanabilir.
3. Ortaokul matematik öğretmenlerinin dersle ilgili materyal tasarımları, öğrenmeyi kolaylaştıracağı gibi matematik dersinde kullanılan araç-gereç ve donanımlar ile olası bazı motivasyon eksikliklerini de azaltabilir.
4. Kalabalık ve matematik öğrenmeleri yönünden homojen olmayan sınıflar matematik öğretimini olumsuz yönde etkileyebilir. Okul yönetimimin de katkısıyla, bu sorunu gidermeye yönelik önlemler planlanabilir.

5. Özellikle ihtiyacı olan ve ilave kaynak edinmede güçlük yaşayan öğrencilere yardımcı kaynak desteği sağlanabilir.

Kaynakça

(n.d.).

Acar, S., & Peker, B. (2023). 2018 Ortaokul matematik dersi öğretim programı kazanımlarının SOLO taksonomisine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), s. 1155-1171. doi:10.17679/inuefd.1220514

Afacan, P., & Bircan, M. A. (2023). İlkokul öğrencilerinin matematik dersindeki başarısızlık nedenlerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), s. 1-17. 10 16, 2025 tarihinde https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2661127 adresinden alındı

Ağalday, B., & Gül, M. (2022). Okul müdürlerinin finansal kaynak sağlamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin fenomenolojik bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1), s. 155-177. doi:https://doi.org/10.17679/inuefd.1060449

Akran, K., & Obay, M. (2022). Ortaokul matematik ders kitaplarındaki soru türlerinin gerçekçi matematik eğitimine uygunluğunun incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(2), s. 273-305. doi:10.30855/gjes.2022.08.02.007

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı* (5. b.). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Asar, E., Köksal, B. B., & Şanlı, S. (2024). Eğitim-öğretim sorunlarına öğretmen gözünden çok boyutlu bir bakış. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi, 2*(1), s. 19-34. doi:10.5281/zenodo.10527763ISSN2980-1176ISSN2980-1176

Aslan, G. (2021). İlkokul ve ortaokulların hayati sorunları ve çözüm önerileri: Okul yöneticileriningörüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Journal of Qualitative Research in Education*(25), s. 204-242. doi:10.14689/enad.25.9

Aydın, B., & Doğan, M. (2012). Matematik öğretimi: Geçmişten günümüze matematik öğretimi önündeki engeller. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 1*(2), s. 89-95. 12 01, 2025 tarihinde https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/313474 adresinden alındı

Aydın, M., & Keskin, İ. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(5), s. 1801-1818. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/349010 adresinden alındı

Aydoğdu İskenderoğlu, T., & Konyalıhatipoğlu, M. E. (2021). İskenderoğlu, T. Matematik öğretmenlerinin bakış açısıyla Covid-19 salgını sürecinde uzaktan canlı dersler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(52), s. 235-262. 3 28, 2025 tarihinde https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1634106 adresinden alındı

Aygün, B., & Işıksal Bostan, M. (2019). İlköğretim matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimi: Matematik koçluğu. *Ilkogretim Online, 18*(1), s. 52-77. doi:https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527153

Ayhan, G. G. (2006). *İlköğretim II. kademedeki matematik öğretmenlerinin matematik öğretimiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Başkaya, A. (2016). *4+ 4+ 4 eğitim sistemi ile yeniden düzenlenen ortaokul matematik programı hakkında öğretmen görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 9 23, 2025 tarihinde https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp adresinden alındı

Baştürk, S. v. (2010). Lise öğretmenlerinin özel dershaneler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(2), s. 135-157. 10 22, 2025 tarihinde https://acikerisim.sinop.edu.tr/server/api/core/bitstreams/22f7f1f1-fe29-42cc-8650-4476113ce0a2/content adresinden alındı

Batdal Karaduman, G., Akşak Ertaş, Z., & Duran Baytar, S. (2021). Uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilen matematik derslerine ilişkin öğretmen deneyimlerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal, 5*(1), s. 1-17. doi:10.38089/iperj.2021.42

Biber, A. Ç., & Tuna, A. (2017). Ortaokul matematik kitaplarındaki öğrenme alanları ve Bloom taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty, 36*(1), s. 161-174. doi:10.7822/omuefd.327396

Bingölbali, E., & Özdinler, M. (2022). İlkokul ve ortaokul matematik ders kitabı etkinliklerinin gerçek hayatla ilişkilendirme açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24*(1), s. 45-65. 8 24, 2025 tarihinde https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1598481 adresinden alındı

Boran, E., & Tarım, K. (2016). Ortaokul matematik öğretmenlerinin ders imecesi hakkındaki görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 7*(1), s. 259-273. doi:http://doi.org/10.16949/turcomat.22182

Boz, N. (2008). Matematik neden zor? *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 2*(2), s. 52-65. 11 30, 2025 tarihinde https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/39766 adresinden alındı

Bozkurt, E., & Dülger, M. (2021). Türk ebeveynlerin gözünden ortaokul matematik eğitimi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 10*(4), s. 1507-1534. doi:http://dx.doi.org/10.30703/cije.873357

Buran, O., & Kaplan, A. (2021). İlköğretim matematik öğretmenlerinin meslek yaşantılarında karşılaştıkları sorunlar. *Eurasian Journal of Teacher Education, 2*(1), s. 27-41. 09 11, 2025 tarihinde https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1328719 adresinden alındı

Can, E. (2022). Okul yönetiminin sorunları: Okul müdürlerinin değerlendirmeleri. *Yaşadıkça Eğitim, 36*(2), s. 402-433. doi:https://doi.org/10.33308/26674874.2022362411

Can, N., & Ermeydan, M. (2017). Disiplin sorunları ve sınıf yönetimine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri.

Kahramanmaraş Sütçüimam Üniversitesi Eğitim Dergisi, 1(1), s. 38-57. 9 22, 2025 tarihinde https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/428790 adresinden alındı

Çeker, F., & Ev Çimen, E. (2017). Ortaokul matematik öğretmenlerinin problem çözme stratejilerine ilişkin görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi, 2*(1), s. 44-60. 10 22, 2025 tarihinde https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/571392 adresinden alındı

Çelik, S., Kul, Ü., & Çalık Uzun, S. (2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), s. 775-795. 8 24, 2025 tarihinde https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/485189 adresinden alındı

Çimen, E. E., & Yıldız, Ş. (2017). Ortaokul matematik ders kitaplarında yer verilen problem kurma etkinliklerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 8*(3), s. 378-407. doi:http://doi.org/10.16949/turkbilmat.291814

Dağdelen, S., & Ünal, M. (2017). Matematik öğrenim ve öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), s. 483-510. doi:http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.19 ISSN:1305-020

Daraga, M. S., Bayar, A., & Karakaş, A. (2023). Teachers' perceptions on school-family relationship. *Inonu University*

Journal of the Faculty of Education, 24(1), s. 225-244. doi:https://doi.org/10.17679/inuefd.1137482

Demir, S., & Durmaz, M. (2018). İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik kaygısı hakkındaki görüşleri ve müdahale yöntemleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(1), s. 17-27. 8 25, 2025 tarihinde https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/477751 adresinden alındı

Dirlikli, M., Sakallı, A. F., & Akgün, L. (2015). Matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(5), s. 36-57. 8 23, 2025 tarihinde https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/562727 adresinden alındı

Dönük, O., & Bindak, R. (2022). Ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişliklerinin yordayıcısı olarak okul iklimi ve örgütsel bağlılık. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1), s. 599-620. doi:10.17679/inuefd.1080283

Duran, S. (2022). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre matematik öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. 9 23, 2025 tarihinde https://avesis.marmara.edu.tr/yonetilen-tez/810c47ea-cdb7-46a3-bfe0-da73429a2053/ortaokul-matematik-ogretmenlerinin-goruslerine-gore-matematik-ogretiminde-karsilasilan-sorunlar-ve-cozum-onerileri adresinden alındı

Duran, S., & Berk, Ş. (2021). Ortaokul matematik öğretiminde karşılaşılan sorunları belirleme ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve insani Bilimler Dergisi Teori ve Uygulama, 12*(24), s. 276-299. 9 23, 2025 tarihinde

https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1715872 adresinden alındı

Duran, S., Berk, Ş., & Köklü, O. (2023). Matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre ortaokul matematik öğretiminde karşılaşılan sorunların ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 57*, s. 128-150. doi:10.15285/maruaebd.1181564

Duran, S., Berk, Ş., & Köklü, O. (2023). Matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre ortaokul matematik öğretiminde karşılaşılan sorunların ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(57), s. 128-150. doi:10.15285/maruaebd.1181564

Esen, D. (2023). Hizmetkar liderliğin iş performansı üzerindeki etkisinde. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, 14*(27), s. 56-86. doi:https://doi.org/10.58689/eibd.1245874

Eysenbach, G., & Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *BMJ*(324-), s. 573-577. 9 22, 2025 tarihinde https://www.bmj.com/content/bmj/324/7337/573.full.pdf adresinden alındı

Gürel, M., & Sarıışık, S. (2022). Ortaokullarda maddi ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçların giderilme yollarının okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi, 3*(1), s. 2717-8552. 10 22, 2025 tarihinde https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2196119 adresinden alındı

Gürler, S., Arslan, C., Çapraz, V., & Gürbüz, E. (2023). Okul-aile iş birliğinin geliştirilmesine yönelik okul müdürlerinin

görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi, 3*(9), s. 12-21. doi:https://doi.org/10.5281/zenodo.8427224

İlhan, A., & Aslaner, R. (2019). 2005'ten 2018'e ortaokul matematik dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(46), s. 394-415. doi:10.9779/pauefd.452646

Investigating data processing related tasks in middle school mathematics textbooks. (2017). *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 18*(2), s. 45-61. doi:10.17679/inuefd.323407

Kandemir, M. A., & Yıldız, Y. (2019). Ortaokul matematik ders kitaplarının incelenmesinde kullanılan kavramsal çerçeveler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 13*(2), s. 1273-1304. doi:10.17522/balikesirnef.646009

Karaçay, T. (1985). Matematik öğretiminin bugünkü durumunun değerlendirilmesi. *Ortaöğretim Kurumlarında Matematik Öğretimi ve Sorunları* (s. 1-40). içinde Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Keskin, A., & Kazak, E. (2020). Hafta içi uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci görüşleri: fenomenolojik bir çalışma. *Cumhuriyet International Journal of Education, 9*(3), s. 820-844. doi:http://dx.doi.org/10.30703/cije.654250

Kılıçoğlu, E. (2020). Ortaokul matematik ders kitabı etkinliklerinde soyutlama becerisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(3), s. 628-650. doi:10.17860/mersinefd.736764

Korkmaz, E., Tutak, T., & İlhan, A. (2020). Ortaokul matematik ders kitaplarının matematik öğretmenleri tarafından

değerlendirilmesi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*(18), s. 118-128. doi:10.31590/ejosat.667689

Koştur, M., & Türkoğlu, H. (2017). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik derslerinde akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşleri. *Başkent University Journal of Education, 4*(1), s. 84-98. 11 23, 2025 tarihinde https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/112708708/77-libre.pdf?1711299041=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DOrtaokul_Matematik_Ogretmenlerinin_Matem.pdf&Expires=1764667018&Signature=eLETDX2~B-m0U0TyGe16o3b9QLaC4x4eEZUFhGU2JlLVE9i6wf3WtQvsu0 adresinden alındı

Kurtuluş, A., Akçay, A. O., & Karahan, E. (2017). Ortaokul matematik derslerinde STEM uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6*(4), s. 354-360. 11 23, 2025 tarihinde http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/40.aytac_kurtulus.pdf adresinden alındı

Matsha, V., Vuthuza, N., Mbekeni, S., Ganu, M., Faxi, N., & Nqithi, B. (2024). Mathematics teachers' perceptions of the principal's role in managing the instructional program of the school. *Educational Research for Social Change, 13*(2), s. 148-170. doi:10.5281/zenodo.14031532

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook.* London: Sage Publication.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. 10 22, 2025 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161

921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf adresinden alındı

Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Sayısal Bölüm 2023. https://cdn.eba.gov.tr/icerik/lgs/2022_sayisal_bolum_a_kitapcigi_ve_cevap_anahtari.pdf adresinden alındı

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/12101638_2024_Merkezi_SYnav_BasYvuru_KYlavuzu.pdf adresinden alındı

Morkoyunlu, Z., & Konyalıoğlu, A. C. (2020). Ortaokul öğrencilerinin matematik ders başarılarının ebeveyn desteği açısından incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*(7), s. 16-27. doi:10.30900/kafkasegt.680563

Norman, J. (2011). Maths anxiety'in secondary school students. *Radical Statistics, 105*, s. 40-56. https://www.radstats.org.uk/no105/Norman105.pdf adresinden alındı

Önal, N., & Çakır, H. (2016). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde bilişim teknolojileri kullanımına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), s. 76-94. doi:http://dx.doi.org/10.17860/efd.51865

Önel, F., Dalkılınç, F., Özel, N., Deniz, Ş., Balkaya, T., & Kurt Birel, G. (2020). Ortaokul matematik öğretmenleri ölçme-değerlendirmeyi nasıl yapıyor? Bir durum çalışması. *Kastamonu Education Journal, 18*(3), s. 1448-1459. doi:10.24106/kefdergi.4113

Özdemir, E., & Karaboğa, A. B. (2019). Ortaokul matematik ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(3), s. 760-781. doi:10.17860/mersinefd.580405

Patton, M. Q. (2025). *Qualitative Research & Evaluation Methods (Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri)* (3 b.). (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Peker, A. K., & Saltık Ayhanöz, G. (2022). Covıd-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde matematik dersine ilişkin veli görüşlerinin incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi, 3*(1), s. 18-32. 6 23, 2025 tarihinde https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2702251 adresinden alındı

Pesen, C. (2002). Matematiğin estetiği üzerine. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, s. 130-134. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87904 adresinden alındı

Sağır, M., Ercan, O., Duman, A., & Bilen, K. (2014). Matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(27), s. 277-294. 10 22, 2025 tarihinde https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183348 adresinden alındı

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim.* Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, Ö., & Başgül, M. (2019). Ortaokul matematik ders kitaplarında sosyal değerler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(34), s. 90-104. doi:http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1890

Şaşmaz, H., & Aybek, B. (2022). Ortaokul matematik ders kitaplarındaki matematik tarihi öğelerinin incelenmesi. , 6(1),. *Scientific Educational Studies, 6*(1), s. 26-43. doi:10.31798/ses.1089124

Şen, E. Ö. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim yoluyla tv'de yayınlanan ortaokul matematik derslerini değerlendirme çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(40), s. 71-83. doi:https://orcid.org/0000-0002-8177-0984

Şenaras, B., & Çetin, Ş. (2018). Okul müdürleri ile öğretmenlerin algılarına göre ilk ve ortaokullarda veli baskısı: nitel bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi, 47*(220), s. 157-176. 9 22, 2025 tarihinde https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/584612 adresinden alındı

T. C. Sayıştay Başkanlığı. (2025). *Milli Eğitim Bakanlığı 2019 Yılı Sayıştay Denetim Raporu.* Ankara: Sayıştay Başkanlığı. 12 01, 2025 tarihinde https://www.sayistay.gov.tr/reports/download/pEOQNk3YP2-milli-egitim-bakanligi adresinden alındı

Tekin, Y. F. (2023). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Tuzla örneği.* Yayımlanmamış doktora tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 8 24, 2025 tarihinde http://adudspace.adu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11607/4974/773921%20YASEM%c4%b0N%20FATMA%20TEK%c4%b0N.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden alındı

Tican, C., & Gökoğlu Toksoy, S. D. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim matematik dersine ilişkin

görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), s. 767-786. doi:10.21666/muefd.996395

Tıraş, S. (2024). *Matematik Öğretimi: Öğrenme ve Öğretme Kuramları.* İksad Yayınevi.

TTKB. (2018). Ankar: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. 11 28, 2025 tarihinde https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329 adresinden alındı

TTKB. (2024). *İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi.* 05 06, 2024 tarihinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/14104730_2023-43_Temel_Egitim_Ylkokul_Ortaokul.pdf adresinden alındı

Tuncer, M., & Bahadır, F. (2017). Ortaokul öğrenci görüşlerine göre başarısızlığın nedenleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi, 1*(1), s. 1-11.

Ulusoy, F., & Çakıroğlu, E. (2013). İlköğretim matematik öğretmenlerinin histogram kavramına ilişkin kavrayışları ve bu kavramın öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *İlköğretim Online, 12*(4), s. 1141-1156. 9 15, 2025 tarihinde https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90454 adresinden alındı

Ural, A., & Kılıç, İ. (2021). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi* (6 b.). Ankara: Detay Yayıncılık.

Uzun, R., Yaşar, Ş., Karaman, D., Gündoğdu, M., & Kamalı, M. A. (2024). 4+ 4+ 4 zorunlu eğitim sisteminde okul idarelerinin ve öğretmenlerin karşılaştığı sorunların değerlendirilmesi. .

SSD Journal, 9(42), s. 32-51. doi:https://doi.org/10.31567/ssd.1123

Yanık, B., Özdemir, G., & Eryılmaz Çevirgen, A. (2017). Ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan veri işlemeye yönelik görevlerin incelenmesi. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 18*(2), s. 45-61. doi:10.17679/inuefd.323407

Yanık, H. B., Özdemir, G., & Eryılmaz Çevirgen, A. (2017). Ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan veri işlemeye yönelik görevlerin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), s. 45-61. doi:10.17679/inuefd.323407

Yayla, Ö., & Bangir-Alphan, G. (2019). Öğrencilerin matematikte zorlanma nedenlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES, 6*(2), s. 401-425. 10 23, 2025 tarihinde https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/904624 adresinden alındı

Yücel, T., & Yüner, B. (2023). Öğretimsel liderlik, öğretmen iş birliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 26*(4), s. 1628-1646. 10 22, 2025 tarihinde https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2975006 adresinden alındı

Zeybek, Z., Üstün, A., & Birol, A. (2018). Matematiksel ispatların ortaokul matematik ders kitaplarındaki yeri. *Ilkogretim Online, 17*(3). doi:https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466349

BÖLÜM 22

OKUL SOSYAL HİZMETİ: TÜRKİYE'DEKİ DURUMU VE EĞİTİM YÖNETİMİYLE İLİŞKİSİ

CEBRAİL ÖZTÜRK[1]

Giriş

Eğitim, bireylerin toplumsal yaşama katılımını, sosyal uyumunu ve kişisel gelişimini doğrudan etkileyen temel bir hak ve aynı zamanda kamusal bir hizmettir. Eğitim yönetimi ise bu sürecin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinden sorumlu bir disiplin olarak, yalnızca örgütsel ve idari süreçleri değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel ve sosyal ihtiyaçlarını da dikkate almak zorundadır. Özellikle dezavantajlı gruplara mensup öğrencilerin eğitim sürecine erişimi ve bu süreçten eşit biçimde yararlanabilmeleri, eğitim yönetiminin öncelikli sorumluluk alanlarından biri olarak görülmektedir. Bu noktada sosyal hizmet disiplini ile eğitim yönetimi arasında doğal bir kesişim ortaya çıkmaktadır. Sosyal hizmet, insan hakları, eşitlik ve sosyal adalet ilkelerine dayanarak bireylerin ve grupların yaşam koşullarını iyileştirmeyi, toplumsal katılımlarını artırmayı ve özellikle dezavantajlı bireylerin korunmasını amaçlamaktadır. Eğitim yönetimi ile sosyal hizmetin ortaklaşa yürüttüğü çalışmalar; okul

[1] Dr, Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Orcid: 0000-0002-1751-648X

terkini önleme, öğrencilerin psikososyal ihtiyaçlarını destekleme, aile-okul işbirliğini güçlendirme ve kriz dönemlerinde hızlı müdahale sağlama açısından kritik bir rol oynamaktadır.

Son yıllarda uluslararası literatürde eğitim kurumlarında sosyal hizmet uygulamalarının yaygınlaştığı, özellikle göç, yoksulluk, engellilik ve kriz koşulları gibi faktörlerin bu ihtiyacı daha görünür hale getirdiği görülmektedir. Türkiye bağlamında ise rehberlik hizmetleri ve çeşitli destek mekanizmaları bulunmasına rağmen, eğitim yönetimi ile sosyal hizmet arasında sistematik ve kurumsallaşmış bir işbirliğinin henüz yeterince gelişmediği dikkat çekmektedir.

Sosyal hizmet mesleği, bireylerin kendi yararına karar vermesini destekleyen, değişen sosyo-ekonomik koşullara uyum sağlamasına yardımcı olan ve sosyal işlevselliğini artırmaya yönelik çalışmalar yürüten bir meslektir. Bu çalışmalar, mesleğe özgü bilgi, yöntem ve beceriler (bireylerle, ailelerle, gruplarla ve toplumla çalışma; vaka yönetimi; savunuculuk; kaynak bulma vb.) aracılığıyla yürütülür. Sosyal hizmet uzmanları, bireylerin aile, okul, iş ve toplumsal yaşamda üstlendiği rollerini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmalarına destek olur. (Kut, 1988).

Türkiye'de ve dünyada çocuk koruma sistemi, sosyal hizmetlerin en öncelikli alanıdır çünkü çocukların riskli durumlardan korunması ve refahının sağlanması büyük önem taşır. Çocuk refahı; bakım, barınma, sağlık, eğitim ve toplumsal uyum gibi tüm ihtiyaçları kapsar. Bu bağlamda okul sosyal hizmeti, çocukların riskli durumlara maruz kalmadan önce korunmasını amaçlar ve sosyal hizmetin koruyucu-önleyici işlevini yerine getirir. Okul sosyal hizmetinin çocukların eğitim hakkını kullanmaları, sağlıklı gelişimleri ve çocuk koruma sistemi içindeki kritik rolünü ele almaktadır. (Duman, 2014). Sosyal hizmet mesleğinin özel bir uygulama alanı olan okul sosyal hizmeti,

çocukların eğitim süreçlerinde karşılaştıkları risklerin önlenmesi ve refahlarının korunması açısından ele alınmaktadır (Karabağ Köse, 2019).

Okul sosyal hizmeti, çocuk ve gençlerin eğitim sürecinde karşılaştıkları ekonomik, psikolojik ve sosyal sorunların çözümüne yönelik olarak, çocuğun üstün yararı ilkesini esas alıp okul ve toplumdaki kaynakları bütünleştirerek psiko-sosyal destek sağlayan ve mesleki bilgi, yöntem ile etik ilkeler doğrultusunda yürütülen bir sosyal hizmet alanıdır. Okul sosyal hizmeti, çocukların gelişim dönemi, aile koşulları ve çevresel faktörlerini dikkate alarak onların eğitim sürecine katılımını engelleyen ihtiyaç ve sorunlara müdahale eden bir alandır. Temel amacı, çocukların eğitim faaliyetlerini psiko-sosyal açıdan daha güçlü ve sağlıklı biçimde sürdürebilmelerini sağlamaktır (Yelboğa, 2024).

Okul sosyal hizmeti, okul içindeki idareci, öğretmen, psikolog, hemşire, rehberlik uzmanı ve sosyal hizmet uzmanının işbirliğiyle çocukların eğitimden en üst düzeyde yararlanması, psikososyal açıdan sağlıklı gelişmesi ve potansiyelini kullanabilmesi için yürütülen çalışmaları ifade eder (Sağlık, 2022). Okul sosyal hizmet uzmanı yalnızca okul içinde değil; hastane, mahkeme, özel eğitim merkezi gibi kurumlarda görev yapan diğer meslek elemanlarıyla da işbirliği yaparak çocuk ve aileye destek sunar. Özellikle okullarda aile içi şiddet, ihmal, istismar, madde bağımlılığı, akran zorbalığı, çeteleşme ve yoksulluk gibi risklerin yakından izlenmesi ve önlenmesi, çocukların korunması açısından kritik öneme sahiptir (Duman, 2014). Dünyada gelişmiş eğitim sistemlerinde psiko-sosyal hizmetlerin önemli bir halkası olan okul sosyal hizmeti, Türkiye'de henüz resmi olarak uygulanmamaktadır. Bu eksiklik, kurumlar arası işbirliğinin zayıf kalmasına ve çocuk koruma sisteminde önemli boşluklar oluşmasına yol açmakta; çocukların riskli durumlara maruz kalma ihtimalini artırmaktadır. (Erol, 2019). Eğitim, teoride bir temel insan hakkı ve sosyal

hareketliliğin anahtarı olarak kabul edilse de, pratikte tüm öğrenciler için eşit fırsatlar sunmamaktadır. Dezavantajlı öğrenciler, eğitim sistemleri içinde derinleşen eşitsizliklerle karşı karşıya kalmaktadır. Türkiye'de eğitim sisteminin en temel sorunlarından birisi, eğitime erişimde fırsat eşitsizliğidir. Mevcut araştırmalar, sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin, eğitim sürecinde bir dizi ciddi engelle karşı karşıya kaldığını ortaya koymaktadır. Bu öğrenciler; düşük okul bağlılığı, yüksek devamsızlık oranları, akademik performans düşüklüğü ve nihayetinde okul terki gibi birbiriyle bağlantılı ve birbirini tetikleyen sorunlar yaşamaktadır (Ataç, 2017), (OECD, 2017), (Oral & McGivney, 2014). Bu eşitsizlikler, hem yapısal hem de bireysel sorunların iç içe geçmiş bir yumağıdır.

• Yapısal Sorunlar: Yoksulluk döngüsü, etnik/kültürel ayrımcılık, dil bariyerleri, coğrafi erişim problemleri, göçmen/mülteci statüsü, ebeveyn eğitim düzeyinin düşüklüğü, kaynak dağılımındaki adaletsizlikler ve yetersiz okul altyapısı gibi bireyin doğrudan kontrolü dışındaki sistemik faktörlerdir.

• Bireysel Sorunlar: Öğrenme güçlükleri, davranışsal ve duygusal problemler, düşük öz-güven, akran zorbalığına maruz kalma ve ailevi krizler (boşanma, kayıp, ihmal-istismar) gibi öğrencinin günlük yaşamını ve akademik performansını doğrudan etkileyen faktörlerdir. Öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de iyilik durumlarını etkileyen sorunlar; içe dönük davranış problemleri, dışa dönüş davranış problemleri ve sosyal problemler olarak üç kategoride ele alınabilir (Dupper, 2002). Bu kategorizasyon, sorunların çok boyutlu doğasını ve farklı müdahale stratejileri gerektirdiğini gösterir. Bu problemler yumağı içinde, özellikle okul bağlılığı kavramı, diğer tüm sorunların öncülü ve merkezinde yer alan kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri, okulun amaç ve değerlerini benimsemeleri ve okul içi etkinliklere katılım

konusunda istekli olmaları olarak tanımlanan okul bağlılığı, bu nedenle eğitim yönetiminin odağına alınması gereken temel bir olgudur. (Finn, 1993), (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004)

Bu noktada, geleneksel eğitim yönetimi anlayışının ötesine geçen ve öğrenciyi bütün olarak ele alan bir perspektife ihtiyaç duyulmaktadır. İşte sosyal hizmet disiplini, bireyin içinde bulunduğu çevre perspektifiyle bu ihtiyaca cevap vermekte ve dezavantajlı öğrencilerin karşılaştığı yapısal ve bireysel sorunları anlama ve müdahale etmede eğitim yönetimine kritik bir bakış açısı kazandırmaktadır.

Sosyal Hizmetin Tanımı, İlke ve Evrimi

Sosyal hizmet, insanların refahını artırmak için müdahalede bulunan; sosyal değişimi, insan ilişkilerinde problem çözmeyi, güçlenmeyi ve özgürleşmeyi teşvik eden bir meslek ve akademik disiplin olarak tanımlanmaktadır (Dupper, 2002). Mesleğin temelini oluşturan evrensel ilkeler ise; insan onuruna saygı, sosyal adalet, hizmet ve dürüstlüktür (Sheafor & Horejsi, 2012). Sosyal hizmet mesleği, sosyal refah kurumunun işlevsellik kazanması sonucu ortaya çıkmıştır (Kut, 1988). Birleşmiş Milletler'in 1951 kararında ise, kendine özgü ayırt edici işlevleri olan ve eğitsel gereklilikleri ile belirginleşen bir meslek olarak tanınmıştır (Koşar & Tufan, 1999). Bu, mesleğin evrensel düzeyde kabul görmüş akademik ve uygulamalı bir disiplin olduğunu kanıtlar. Mesleğin bu bilimsel temeli, Bir zamanlar 'kolda sepetle yapılan bir hizmet' olarak görülen sosyal hizmet mesleği artık bilimsel yöntemi olan, uygulaması beceri isteyen bir disiplin haline gelmiştir şeklinde ifade edilmiştir (Kuntbay, 1962).

Sosyal hizmetin uygulama ve etik temeli, insan haklarıyla ve sosyal adalet değerleriyle yakından ilişkilidir. Bu ilkeler hem mesleki karar alma süreçlerine yön verir hem de hizmet sunumunda evrensel standartları belirler. Başlıca ilkeler şunlardır (Banks,

2020); (Duman, 2014); (Dupper, 2002); (NASW, 2021); (Özbesler & Duyan, 2009):

1. **İnsan Onuruna ve Değerine Saygı:** Her bireyin doğuştan sahip olduğu değere saygı göstermek, ayrım yapmadan hizmet sunmak.
2. **İnsan Hakları ve Sosyal Adalet:** Eşitlik, özgürlük ve adil kaynak dağılımını gözetmek.
3. **Katılım ve Güçlenme:** Bireylerin ve toplulukların kendi yaşamları üzerinde söz sahibi olmalarını desteklemek.
4. **Bütüncül Yaklaşım:** Bireyi içinde bulunduğu çevreyle birlikte değerlendirmek (kişi-çevre etkileşimi ilkesi).
5. **Gizlilik ve Güven:** Danışanların paylaştığı bilgilerin gizliliğini korumak ve güven ilişkisi kurmak.
6. **Profesyonel Sorumluluk:** Mesleki etik kurallarına, bilimsel bilgiye ve sürekli eğitime bağlı kalmak.

Bu ilkeler, sosyal hizmet uzmanlarının bireylerle, gruplarla ve toplumlarla kurdukları ilişkilerde etik bir rehber işlevi görür.

Sosyal hizmetin tarihsel gelişimi, toplumların sosyal sorunlara verdikleri tepkilerle şekillenmiştir. 19. yüzyıl sonları: Sanayi Devrimi'nin yarattığı yoksulluk ve eşitsizlik koşulları, hayırseverlikten profesyonel yardıma geçişin zeminini hazırladı. 1869'da İngiltere'de Charity Organization Society (COS) hareketi ve Settlement House hareketi sosyal hizmetin kurumsallaşmasının temellerini attı. 20. yüzyıl başlarında dosyal hizmet, bireylerin psikolojik uyumuna odaklanan bir alan haline geldi. 1950–1980 arası: Sosyal hizmet, refah devleti politikalarının gelişimiyle birlikte genişledi. Bu dönemde sosyal hizmet uzmanları sağlık, eğitim, çocuk refahı ve sosyal güvenlik alanlarında daha etkin roller üstlendi. 1980 sonrası: Neoliberal politikalar, bireysel sorumluluk vurgusunu artırırken sosyal hizmetin savunuculuk ve

toplumsal değişim rolleri yeniden güç kazandı. 21. yüzyıl: Günümüzde sosyal hizmet, insan hakları temelli, güçlenme odaklı, katılımcı ve çevresel sürdürülebilirlik perspektiflerini benimseyen küresel bir disiplin haline gelmiştir (Dominelli, 2012); (Payne, 2014).

Modern sosyal hizmet uygulamaları, sadece bireysel müdahaleye değil, politik savunuculuk, toplum temelli sosyal çalışma ve sosyal yenilikçilik gibi alanlara da yönelmiştir. Teknolojik gelişmeler, göç, iklim değişikliği, toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve dijital yoksunluk gibi yeni sosyal sorunlar, sosyal hizmetin kapsamını genişletmektedir. Günümüzde sosyal hizmet uzmanları, bu karmaşık sorunlara çok düzeyli ve disiplinler arası yaklaşımlarla yanıt vermektedir.

Türkiye'de Sosyal Hizmetlerin gelişim süreci

Türkiye'de sosyal hizmetler, modern anlamda kurumsal yapılanmadan önce genellikle yardım ve hayırseverlik temelli olarak yürütülmekteydi. Osmanlı döneminde vakıflar, dernekler ve dini kurumlar sosyal hizmetlerin temel sağlayıcılarıydı. Bu dönemde yoksullara, yetimlere, engellilere ve yaşlılara yardım, genellikle yerel topluluklar ve hayırseverler aracılığıyla organize edilmekteydi. Özellikle 19. yüzyılın sonlarına doğru, Batı'dan etkilenmeyle birlikte sosyal yardım ve refah hizmetlerinde daha sistematik ve örgütlü yaklaşımlar görülmeye başlanmıştır (Toper, Aslan, & Özpolat, 2023).

Cumhuriyetin ilanından sonra ise devlet, sosyal hizmetleri daha planlı bir şekilde ele almaya başlamıştır. 1920'li ve 1930'lu yıllarda yetimhaneler, hastaneler ve yoksullara yönelik çeşitli yardım programları oluşturulmuş, sosyal güvenlik alanında ilk adımlar atılmıştır. 1960'lı yıllara gelindiğinde ise sosyal hizmetlerin profesyonelleşmesi gündeme gelmiş ve 1963'te Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bu yapının tarihsel süreç

içinde yaşadığı gelişmeler şu şekildedir (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2025):

1963: 225 sayılı Kanun ile Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü kurulmuş, sosyal hizmet faaliyetleri yürütülmüştür.

1983: 2828 sayılı Kanun ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) kurulmuş, farklı sosyal hizmet birimleri bu çatı altında toplanmıştır.

1986: 3294 sayılı Kanun ile Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu (SYDTF) oluşturulmuş; sosyal yardım faaliyetleri Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları (SYDV) aracılığıyla yürütülmüştür.

1989: 396 sayılı KHK ile Aile Araştırma Kurumu kurulmuştur.

1990: 422 sayılı KHK ile Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü kurulmuştur.

1997: 571 sayılı KHK ile Özürlüler İdaresi Başkanlığı kurulmuş, 2005 yılında 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun ile kapsamı genişletilmiştir.

2004: 5256 sayılı Kanun ile Aile Araştırma Kurumu, Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğüne; 5251 sayılı Kanun ile Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü yeniden yapılandırılmıştır. Aynı dönemde Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü kurulmuştur.

2011: 633 sayılı KHK ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı kurulmuş, önceki tüm ilgili birimler bu bakanlık çatısı altında birleştirilmiştir.

2018: 703 sayılı KHK ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ile Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı birleştirilerek Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı oluşturulmuştur.

2021: 21 Nisan 2021 tarihli Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ayrı olarak yeniden kurulmuştur.

Dünyada Okul Sosyal Hizmeti Modelleri ve Yaklaşımları

Okul sosyal hizmeti uygulamaları, öğrencinin gelişimini etkileyen çok katmanlı sistemleri (birey, aile, okul ve toplum) dikkate alarak farklı müdahale modelleri üzerinden şekillenmiştir. Literatürde bu kapsamda geliştirilen modeller, bireysel danışmanlıktan sistemsel savunuculuğa, kriz yönetiminden kapsayıcı eğitime kadar geniş bir yelpazede ele alınmaktadır. Aşağıda, ulusal ve uluslararası alanyazında öne çıkan başlıca on okul sosyal hizmeti modeli özetlenmiş ve her birinin dayandığı teorik temeller ile uygulama alanları açıklanmıştır.

1. Klinik / Birey Merkezli Model: Bu model, bireysel danışmanlık ve psikososyal destek temellidir. Okul sosyal hizmet uzmanı, öğrencinin duygusal, davranışsal veya ailevi sorunlarına odaklanarak bireysel müdahaleler yapar (Keleşoğlu & Akyüz, 2022). Psikodinamik yaklaşımlardan etkilenmiştir. Odak noktası öğrencinin bireysel uyumunu ve akademik başarısını desteklemek olan bu yaklaşımın yaygın olduğu ülkeler: ABD, Kanada, Avustralya'dır.

2. Okul-Toplum İlişkileri Modeli (School–Community Relations Model): Bu yaklaşımda sosyal hizmet uzmanı okul ile aile ve çevre kurumları arasında köprü görevi görür. (Fessler, 1975). Amacı öğrencinin çevresel koşullarını güçlendirerek okul başarısını artırmak olan bu yaklaşımın yaygın olduğu ülkeler: ABD, İngiltere, Güney Afrika odak noktası ise aile, toplum ve okul arasındaki iş birliği ve koordinasyon sağlamaktır.

3. Sosyal Değişim / Savunuculuk Modeli (Social Change or Advocacy Model): Bu model, eğitimde eşitsizliklere, ayrımcılığa ve yapısal engellere karşı mücadeleye dayanır. Sosyal hizmet

uzmanı, öğrencilerin haklarını savunur ve sistemsel değişim için okul politikalarına müdahale bu yaklaşımın odağında: Sosyal adalet, eğitimde fırsat eşitliği ve politika geliştirme gibi kavramlar bulunmaktadır (Rothman, 1974).

4. Ekolojik / Sistem Yaklaşımı (Ecological or Systems Model): Ekolojik yaklaşıma göre öğrencinin başarısı; bireysel, ailesel, okul ve toplumsal sistemlerin etkileşimiyle belirlenir ((Allen-Meares, 1991). Sosyal hizmet uzmanı bu sistemler arası uyumu güçlendirmeye çalışır. Yaklaşımın temelinde öğrencinin çevresiyle olan etkileşiminin bütüncül değerlendirilmesi bulunmaktadır.

5. Önleyici ve Gelişimsel Model (Preventive and Developmental Model): bu modelin gelişimi, Mary Ellen Richmond, Jane Addams, ve özellikle Clifford Beers gibi sosyal hizmet öncülerinin çalışmalarıyla şekillenmiştir. Bu model, risk altındaki öğrencilere yönelik önleyici programlar (ör. zorbalıkla mücadele, madde bağımlılığı eğitimi, duygusal beceri eğitimi) geliştirmeyi amaçlar. Bu yaklaşımın amacı risk faktörlerini erken tespit etmek ve öğrencinin sağlıklı gelişimini desteklemektir.

6. Okul Ekibi Entegrasyon Modeli (Interdisciplinary Team Model): Bu yaklaşımda sosyal hizmet uzmanı; rehber öğretmen, psikolojik danışman, hemşire, özel eğitim uzmanı ve okul yöneticileriyle birlikte ekip olarak çalışır (NASW, 2021) Yaygın olarak Kanada, İngiltere, Norveç gibi ülkelerde yaygın olarak uygulanmaktadır. Bu yaklaşım, disiplinli iş birliği ile öğrenci refahının artırılmasını amaçlamaktadır.

7. Toplum Temelli Okul Sosyal Hizmeti Modeli (Community-Based School Social Work): Bu model, okulun yer aldığı topluluğu müdahale alanının bir parçası olarak görür. Sosyal hizmet uzmanı, yerel kuruluşlar, belediyeler ve sivil toplumla iş birliği yapar (Samberg & Sheeran, 2000). Okulun yerel toplulukla

bütünleşmesi ve sosyal destek ağlarının oluşturulmasını sağlayan bir yaklaşımdır. Yaygın olarak Güney Kore, Japonya, Almanya gibi ülkelerde uygulanmaktadır.

8. Hak Temelli Yaklaşım (Rights-Based Approach): Bu model, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi çerçevesinde öğrencinin eğitim, korunma ve katılım hakkını merkeze alır (Dupper, 2002). Odak noktası: Öğrencinin temel haklarını koruma ve okul politikalarını bu doğrultuda dönüştürmektir.

9. Kapsayıcı Eğitim ve Eşitlik Modeli (Inclusive Education Model): Bu yaklaşım, özel gereksinimli, göçmen veya dezavantajlı öğrencilerin eğitim ortamına tam katılımını hedefler. Sosyal hizmet uzmanı kapsayıcı uygulamaları destekler. Temel olarak eğitimde eşit katılım ve ayrımcılığın önlenmesini hedeflemektedir.

10. Kriz Müdahalesi Modeli (Crisis Intervention Model): Bu model, öğrencilerin veya okulun karşılaştığı ani travmatik olaylarda (ölüm, afet, şiddet, intihar girişimi vb.) hızlı psikososyal destek sağlamayı amaçlar (Roberts, 1991). Kriz sonrası psikolojik ilk yardım, dayanıklılık ve yeniden uyum gibi çalışmaları odak noktasına almaktadır.

Okul Sosyal Hizmeti: Tanım, Kapsam ve Önemi

Okul sosyal hizmeti, sosyal hizmet mesleğinin bu ilke ve birikimini eğitim ortamına taşıyan özel bir uygulama alanıdır. Tanım olarak; öğrencilerin içinde bulundukları gelişim dönemini, aile koşullarını esas alarak çocuk ve gençlerin yaşadıkları çeşitli sorunların çözümü, ihtiyaç duyulan hizmetlerden yararlanmaları ve böylece eğitim etkinliklerini başarılı bir şekilde sürdürebilecekleri bir duruma gelmelerini sağlama gibi birçok hizmeti yürütmek üzere okullarda yer alan bir disiplindir (Aktan, 2016); (Duman, 2014).

Okul sosyal hizmeti, eğitim-öğretim kurumlarında öğrencilerin bulundukları dönem veya yaş gruplarına bağlı olarak

karşılaştıkları ya da karşılaşma ihtimali bulunan sorunların çözümüne katkı sağlamak, eğitim sürecini başarıyla sürdürmelerine destek olmak ve bu süreçte edinilen teorik bilgi ve uygulama deneyimlerini hizmet olarak sunmak amacıyla yürütülen sosyal hizmetin özel bir alanı olarak tanımlanabilir. Bu tanımda, öğrencilerin sorunlarının yalnızca bireysel değil, aile ve çevresel etkenler de dikkate alınarak ele alınması öne çıkmaktadır (Yeşilkayalı & Bölükbaşı, 2017)

Okul sosyal hizmeti, eğitim-öğretim kurumlarının iç ve dış dinamiklerini öğrenci odaklı bir yaklaşımla değerlendirmektedir. Bu bağlamda okul sosyal hizmeti uzmanı, ebeveyn-çocuk ilişkileri, mahalle-okul etkileşimleri ve ebeveyn-okul iletişimi gibi çok boyutlu olguları birlikte ele almaktadır. Bu yönüyle okul sosyal hizmeti, eğitim-öğretim sisteminin ayrılmaz bir parçası hâline gelmekte ve öğrenciyi merkeze alarak, eğitim sürecini aksatan sosyal hizmetle ilgili sorunlara çözüm üretecek projeler ve müdahaleler geliştirmeyi amaçlamaktadır (Rençber, 2020).

Okul sosyal hizmet uzmanları; aile içi şiddet, ihmal ve istismar, engellilik, devamsızlık, madde bağımlılığı, okulda şiddet ve çeteleşme gibi çocukların eğitim hakkını ve sosyal uyumunu engelleyen durumlara yönelik mesleki çalışmalar yürütürler. Okul sosyal hizmeti, çocukların yoksulluk, hastalık veya engellilik, madde bağımlılığı, ihmal ve istismar, aile içi sorunlar, okulda karşılaşılan çatışmalar, ruh sağlığı sorunları, ailede suç işlenmesi ve okul çeteleri gibi çeşitli ihtiyaç ve sorunlarına yönelik psiko-sosyal çalışmalar yürütür (Karataş, Gencer, Çalış, & Ege, 2014).

Türkiye bağlamında Okul sosyal hizmeti, Türkiye'de halihazırda uygulanmamakla birlikte öğrenciyi sosyal çevre ile birlikte ele alan 'çevresi içinde birey yaklaşımından hareketle, öğrencilerin yaşadıkları güçlüklere karşı müdahaleleri içeren bir mesleğin (sosyal hizmetin) önemli bir uygulama alanıdır (Aktan, 2016). Okullar, çocukların sosyalleşmesinde aileden sonra kritik

öneme sahip ortamlardır ve toplumsal değişimin yansımalarının gözlendiği yerlerdir (Lee, 2001). Bu nedenle, okul sosyal hizmeti, öğrencilerin akademik ve sosyal başarısını maksimum düzeye çıkarmayı amaçlar ve güçlendirme, savunuculuk ve sistemlerle çalışma temel müdahale yöntemleridir (Dupper, 2002).

Okul Sosyal Hizmetinin Tarihsel Gelişimi ve Yasal Çerçevesi

Okul sosyal hizmeti, 20. yüzyılın başlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmış ve gelişim göstermiştir. Yoğun göçün beraberinde getirdiği sorunların çözümünde, göç eden eğitimsiz bireylerin eğitilmesi gerekliliği ön plana çıkmış; çocuğun bireysel farklılıklarının tanınmasının önemi ve okulun çocukların hayatındaki stratejik konumu, okul sosyal hizmet birimlerinin gelişimini etkilemiştir (Yeşilkayalı, 2016). İlk uygulamalar 1906-1907'de ABD'nin bazı şehirlerinde resmi olmayarak başlamış, 1913'te Rochester ve New York'ta ziyaretçi öğretmenler aracılığıyla resmiyet kazanmıştır. 1940-1960 döneminde öğretmenler ve okul personeli iş birliğiyle sosyal ve kişisel çalışma programları geliştirilmiş, 1960'lardan sonra ise sosyal hizmet uzmanları okullarda doğrudan öğrenci desteği sağlamak ve eğitim politikalarının geliştirilmesine katkıda bulunmak üzere görev almaya başlamıştır (Özbesler & Duyan, 2009); (Yeşilkayalı, 2016). Sürecin profesyonelleşmesinde, Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği'nin 1992'de okul sosyal hizmet uzmanı olmak için bir sınav belirlemesi önemli bir dönüm noktası olmuştur (Dupper, 2002). Zamanla okul sosyal hizmeti, okul öncesinden lise dönemine kadar geniş bir yelpazede hizmet veren, dünyada yaygınlaşan bir alan haline gelmiştir (Allen-Meares, 1991).

Tarihsel süreçte okul sosyal hizmetinin ABD'deki gelişimini şekillendiren faktörler şunlardır (Özbesler & Duyan, 2009):

- **Zorunlu Okula Devam Yasaları (1918):** Her eyalette zorunlu eğitimin getirilmesi.

- **Akıl Sağlığı Hareketi (1920'ler):** Çocuklardaki ruhsal ve davranışsal sorunlara odaklanılması.
- **1960'lar:** Sosyal hizmet uzmanlarının eğitim politikalarının geliştirilmesinde rol almaya başlaması.
- **1992:** Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği tarafından mesleki yeterlilik sınavları ve kredilendirme sisteminin getirilmesi

Yasal düzenlemeler bağlamında, 1965 İlköğretim ve Ortaöğretim Yasası ve 1975 Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası, her çocuk için eşit eğitimsel fırsatlar yaratmayı amaçlamış ve okul sosyal hizmet uzmanlarının rollerini bireysel/grup danışmanlığı, toplum kaynaklarını harekete geçirme ve ev-okul bağlantısını kurma olarak tanımlamıştır (Yeşilkayalı, 2016). ABD ve İngiltere'de yaklaşık yüz yıllık bir geçmişe sahip olan okul sosyal hizmeti, okul sistemi içerisinde öğrencinin akademik başarısını ve sosyal gelişimini hedefleyerek, sorun-gereksinim ekseninde öğrencinin iyilik hali üzerine odaklanır (Aktan, 2016).

Okul sosyal hizmetinin Fransa'daki kökeni, çocukların temel haklar çerçevesinde korunması fikrinin önem kazandığı Fransız Devrimi'ne (1789) kadar dayanmaktadır. 1879'da Paris'te okulların tıbbi muayenesine yönelik düzenlemeler yapılmış, 1886'daki Eğitim Yasası ile tıp doktorlarının okullarda sağlık hizmetini güçlendirmesi amaçlanmıştır. Ancak ebeveynlerle sınırlı iletişim ve yetersiz uygulamalar nedeniyle okul, aile ve hekim arasında bir bağ ihtiyacı doğmuştur. Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra okullarda mediko-sosyal hizmetler uygulanmaya başlanmış, 1920'de Paris'in 13. Bölgesinde gönüllü okul hijyeni asistanı (misafir hemşire) uygulaması başlatılmıştır. 1937'de bu asistanların statüsü resmi olarak belirlenmiş ve eğitimleri Milli Eğitim Hizmetlerine eklenmiştir. 1945 yönetmeliği ile öğrencilerin tıbbi ve

sosyal korunması hedeflenmiş ve devlet hastanelerinde sosyal hizmet uygulamaları başlatılmıştır (Karataş & Erkan, 2005).

İkinci Dünya Savaşı sonrası yeni sosyal ihtiyaçlar, okul sosyal hizmetinin profesyonel olarak kurumsallaşmasında dönüm noktası olmuştur. 1959 Eğitim Reformu ile eğitim kurumlarında sadece tıbbi değil, aynı zamanda maddi yardım ve yaşanan sorunların çözümüne yönelik hizmetler verilmesi kararlaştırılmış, 1961'de yayımlanan iki genelge ile sosyal hizmet uzmanlarının rol ve çalışma koşulları net olarak tanımlanmıştır (Openshaw, 2008).

Günümüzde Fransa'da okul sosyal hizmeti, doktor, hemşire, mediko-sosyal sekreter ve sosyal hizmet uzmanından oluşan ekiplerle yürütülür. Sosyal hizmet uzmanı, öğrencinin tıbbi ve sosyal durumları arasındaki bağlantıyı kurar ve eğitim süresince öğrenci ile ebeveynle iletişimde bulunur (Dağ, 2018). İlköğretimde ebeveyn odaklı, ergenlerde ise bireysel sorun odaklı çalışılır.

Okul Sosyal Hizmet Uzmanının Rolleri ve Görevleri

Okul sosyal hizmeti, öğrencinin akademik başarısını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen biyolojik, psikolojik ve sosyal faktörleri bütüncül bir biçimde ele alan bir uygulama alanıdır. Okullarda görev yapan sosyal hizmet uzmanları, bu bütüncül bakış açısıyla hem çocuk hem de ebeveyn odaklı müdahaleler yürütür; ailelerin çocuk yetiştirme kapasitelerini güçlendirmeyi, ebeveynlik becerilerini geliştirmeyi, çocukların düzenli okula devamını sağlamayı ve akademik başarılarını artırmayı amaçlar (Turner, 2009).

Sosyal hizmet uzmanları, yalnızca ağacı yaşken büken değil, bükülmüş bir dalı tekrar düzeltme görevini üstlenen kimse olarak nitelendirilir (Kuntbay, 1962). Bu metafor, uzmanların hem önleyici hem de iyileştirici ve telafi edici roller üstlendiğini vurgular. Uzmanlar, öğrenci ve ailelerle doğrudan çalışmanın yanı

sıra, okul, ev ve toplum arasında köprü kurarak iletişim ve işbirliğini geliştirirler (Özbesler & Duyan, 2009).

Sosyal hizmet uzmanları, konsültasyon rolü kapsamında öğretmenler, yöneticiler, psikolojik danışmanlar, okul hekimi ve hemşiresi gibi profesyonellerle sürekli bilgi alışverişi içinde çalışır. Koordinasyon göreviyle ev, okul ve toplum arasındaki ilişkileri düzenleyerek kaynakların etkin kullanımını sağlarlar (Özbesler & Duyan, 2009); (Costin, 1982); (Hare, 1988); (Barth, 1988). Ayrıca okul dışındaki kurumlarla — örneğin hastaneler, aile mahkemeleri ve sosyal hizmet kuruluşlarıyla — işbirliği yaparak öğrenci ve ailesine bütüncül bir hizmet sunulmasına katkıda bulunurlar (Özbesler & Duyan, 2009).

Okul sosyal hizmet uzmanının temel görevleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Öğrencinin Gereksinimlerini Değerlendirme: Psiko-sosyal, duygusal ve ekonomik gereksinimleri belirleyerek okul başarısını etkileyen faktörleri analiz etmek.
- Program Planlama ve Değerlendirme: Öğrenciler, aileler ve okul personeli için destek ve eğitim programları tasarlamak, uygulamak ve değerlendirmek.
- Doğrudan Hizmet Sunma: Bireysel veya grup çalışmaları yoluyla öğrencilerin eğitim sürecini etkileyen sorunlara yönelik müdahalelerde bulunmak.
- Savunuculuk: Öğrencinin yasal, sosyal, duygusal ve eğitimsel gereksinimlerini savunmak.
- Konsültasyon ve Liyezon: Okul içi paydaşlarla işbirliği yaparak öğrencinin ihtiyaçlarını bütüncül biçimde ele almak.

- Koordinasyon ve İşbirliği: Ev-okul-toplum arasındaki ilişkileri yönetmek, kurumlar arası kaynakların etkin kullanımını sağlamak.
- Yönetim ve Organizasyon: Vaka kayıtları, dokümantasyon, zaman ve kaynak yönetimi gibi idari görevleri yürütmek.

Sonuç olarak, okul sosyal hizmet uzmanı, öğrencilerin eğitim-öğretim sürecini destekleyen çok yönlü bir profesyoneldir. Hem bireysel hem de sistem düzeyinde müdahalelerde bulunarak, okul ortamında öğrenci refahını ve akademik başarısını güçlendirmeye katkı sunar.

Okul Sosyal Hizmeti ve Eğitim Yönetiminin Kesişimi

Eğitim yönetimi, okulları ve diğer eğitim kurumlarını etkili ve verimli bir şekilde işletebilmek için gerekli olan planlama, örgütleme, yönlendirme, eşgüdüm sağlama ve denetleme süreçlerinin bütünüdür. Çağdaş eğitim yönetimi anlayışı, dönüşümsel liderlik ve sosyal adalet liderliğini merkeze alarak, eşitlikçi ve kapsayıcı bir okul iklimi oluşturmayı hedefler (Bursalıoğlu, 2002). 7355 Sayılı Kanun'un 9. maddesi de eğitim yönetiminin sadece idari süreçlerden ibaret olmadığını, sosyal hizmet mütehassısları ve sosyal yardımcılarını yetiştirmek gibi insan yetiştirmeye yönelik sosyal misyonlarını da yasal çerçevede tanımlar.

Bu bağlamda, sosyal hizmet ve eğitim yönetimi insan odaklı disiplinler olarak okul ortamında doğal bir kesişim alanı oluşturur. Şiddete, suça yönelme, istismar, çeteleşme, aile içi sorunlar, farklı gelişimsel özellikler gibi çok boyutlu sorunların ele alınmasında profesyonel yaklaşımlara ve ekip çalışmasına gereksinim vardır. Sosyal hizmet disiplini, bu anlamda eğitim ekibine katkı sağlayabilecek kritik bir role sahiptir (Özbesler & Duyan, 2009). Güçlenme temelli okul sosyal hizmeti uygulamaları, okul örgütlerindeki güç ilişkilerini analiz ederek çeşitli baskılar

nedeniyle güçsüzleştirilen öğrenci, veli, öğretmen ve okul idaresinin deneyimlerini çok boyutlu değerlendirmeyi amaçlar (Cankurtaran, Akoğlu, & Sakarya, 2020).

Sosyal Hizmet Perspektifinin Eğitim Yönetimi İçin Önemi

Geleneksel eğitim yönetimi yaklaşımları, çoğunlukla idari süreçlere, müfredat planlamasına, kaynak yönetimine ve öğretim liderliğine odaklanma eğilimindedir. Oysa günümüzün karmaşık eğitim ortamlarında, bu dar odak, özellikle dezavantajlı geçmişlerden gelen öğrencilerin karşılaştığı derinleşen eşitsizlikler karşısında yetersiz kalabilmektedir. İşte tam bu noktada, sosyal hizmet disiplininin getirdiği perspektif, eğitim yönetimine stratejik, insan odaklı ve dönüştürücü bir derinlik kazandırmaktadır. Sosyal hizmetin temelini oluşturan "çevresi içinde birey" anlayışı, eğitim yöneticilerinin öğrenciyi sadece bir "akademik varlık" olarak değil, içinde bulunduğu aile, okul ve toplum bağlamıyla birlikte değerlendiren biyopsikososyal bir varlık olarak görmesine olanak tanır. Bu bütüncül bakış açısı, bir öğrencinin okul başarısını etkileyen okul-dışı faktörleri -yoksulluk, ailevi krizler, göç deneyimi, ruh sağlığı sorunları gibi- anlamak ve bu faktörlere yönelik sistematik müdahaleler geliştirmek için kritik bir çerçeve sunar (Allen-Meares, 1991); (Barth, 1988); (Karataş Z. , 2017). Bu perspektif, eğitim yönetimine yalnızca sorunları anlama değil, aynı zamanda proaktif stratejiler geliştirme kapasitesi de kazandırır. Sosyal hizmetin kriz önleme ve müdahale becerileri, eğitim yöneticilerinin dezavantajlı öğrencilerin yaşadığı bireysel veya toplumsal krizleri yönetmesine ve bu krizlerin daha büyük problemlere (okul terki, şiddet vb.) dönüşmesini engelleyecek erken uyarı sistemleri ve destek mekanizmaları kurmasına yardımcı olur.

Aile ve toplum işbirliği bağlamında ise sosyal hizmet perspektifi, okulu yalıtılmış bir kurum olmaktan çıkararak, aileler

ve toplum kaynakları arasında güçlü bir köprü haline getirir. Sosyal hizmet uzmanlarının doğal çalışma alanı olan bu ağ kurma ve koordinasyon işlevi, eğitim yöneticisinin okulun etrafında güçlü bir destek ekosistemi inşa etmesine olanak tanır. Bu işbirliği, öğrenci başarısını destekleyen en güçlü faktörlerden biri olan okul-aile-çevre üçgeninin sağlıklı işlemesini sağlar. Sosyal hizmet perspektifinin eğitim yönetimine kazandırdığı sosyal adalet odağıdır. Sosyal hizmet, insan onuruna saygı, eşitlik ve sosyal adalet ilkeleriyle doğrudan bağlantılıdır (Sheafor & Horejsi, 2012). Bu perspektif, eğitim yöneticilerine, mevcut eğitim politikalarının ve uygulamalarının dezavantajlı gruplar (göçmenler, yoksul öğrenciler, özel gereksinimliler) üzerindeki etkilerini eleştirel bir gözle analiz etme ve bu politikaları daha kapsayıcı ve eşitlikçi bir hale getirmek için savunuculuk yapma motivasyonu ve aracı sunar. Bu, geleneksel idareciliğin ötesine geçen, "sosyal adalet liderliği" olarak tanımlanabilecek bir liderlik anlayışını besler (Şişman, 2012).

Türkiye'de, eğitime erişimde fırsat eşitsizliğinin temel bir sorun olarak öne çıktığı (Ataç, 2017); (OECD, 2017) düşünüldüğünde, sosyal hizmet perspektifinin eğitim yönetimine entegrasyonu daha da hayati bir önem kazanmaktadır. Mevcut rehberlik hizmetlerinin ağırlıklı olarak bireysel danışmanlık ve akademik rehberlikle sınırlı kalması, öğrencinin yaşam koşullarından kaynaklanan sorunlara müdahalede yetersiz kalabilmekte ve bu da eğitim yöneticilerinin elini zayıflatmaktadır. sosyal hizmet perspektifi, eğitim yönetimini sadece "okulu yönetmek" olarak gören anlayışı, "öğrencinin ve okul topluluğunun refahını yönetmek" hedefine doğru genişletir. Bu perspektif, yöneticilere, karşılaştıkları karmaşık insani ve sosyal sorunlara etkili, adil ve sürdürülebilir çözümler üretmek için gerekli olan kavramsal araçları, etik temeli ve pratik müdahale stratejilerini

sağlayarak, onları 21. yüzyılın zorlu eğitim ortamlarında daha donanımlı ve dönüştürücü bir lider haline getirir.

Eğitim Sisteminde Karşılaşılan Çok Boyutlu Sorunlar

Eğitim-öğretim sistemindeki sorunların önemli bir kısmı, öğrencinin aile ve çevresinden kaynaklanmakta ve bu sorunlar okul ortamına taşınmaktadır. Öğretmenler ise, genellikle yalnızca öğrenme ve sınıf yönetimi konularında eğitim almış olduklarından, öğrencilerin ve ailelerin kişisel, sosyal ve psikolojik sorunlarına çözüm bulmakta zorlanabilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin asli eğitim görevlerinin yanı sıra arabulucu, sosyal hizmet uzmanı, psikolog veya danışman gibi ek rolleri de üstlenmek zorunda kalmasına neden olmakta; bu da mesleki verimliliklerini ve asli görevlerini yerine getirmelerini olumsuz etkileyebilmektedir (Kaçmaz & Şahin, 2024).

Eğitim kurumlarında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar genel olarak şu başlıklarda toplanabilir:

Öğrenci Kaynaklı Sorunlar: Akademik başarı düşüklüğü, motivasyon eksikliği, davranış problemleri, okul terki riski, suça yönelme, madde kullanımı.

Aile Kaynaklı Sorunlar: Ebeveyn ilgisizliği, aile içi şiddet, ekonomik yetersizlik, boşanma veya parçalanmış aileler.

Sosyal ve Çevresel Sorunlar: Göç, sosyal dışlanma, mahalle veya çevre kaynaklı riskler, yoksulluk, sosyal uyumsuzluk.

Psikolojik ve Duygusal Sorunlar: Öğrencilerde kaygı, stres, travma veya duygusal uyum sorunları, sosyal ilişkilerde zorluklar.

Okul İçi Sorunlar: Sınıf yönetimi, öğrenciler arası çatışmalar, okul iklimi ve kaynak eksiklikleri.

Rol Fazlalığı ve Beklentiler: Öğretmenlerin eğitim-öğretim görevleri dışında sosyal hizmet, psikolojik destek veya danışmanlık gibi ek roller üstlenmesi.

Okul Sosyal Hizmetinin Sorun Çözmedeki Kritik Rolü ve İşlevleri

Okul sosyal hizmeti, eğitim kurumlarında öğrencilerin sosyal, ekonomik ve psikolojik sorunlarının çözümünde kritik bir role sahiptir. Sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin eğitim başarısını artırmayı ve olası sorunların ortaya çıkmasını engellemeyi hedefler. Günlük uygulamalar sayesinde sorunlar erken tespit edilip çözülebilir. Uzmanlar, öğrencilere bireysel veya grup desteği sunarken, öğretmenlere de rehberlik ve kaynak sağlamakta, gerektiğinde ebeveynleri ve öğrencileri diğer kurumlara yönlendirebilmektedir (Atagül, Özen, Ergün, & Akin, 2025).

İsviçre'deki Central Valais okullarında yürütülen bir çalışmaya göre bütüncül okul sosyal hizmeti, öğrenciler, öğretmenler ve aileler için erişimi kolay bir ofis ortamında, ekip çalışması, önleme projeleri ve kurumlararası işbirliği ile yürütülmelidir. Bu yaklaşım, sosyal hizmet uzmanının hem öğrencilere hem de eğitim kurumuna destek sağlayarak eğitim sürecine etkin bir katkı vermesini sağlar (Corinne, 2014). Okul sosyal hizmetinin yaygınlaştırılması, öğrencilerin eğitim başarıları, okula devamlılıkları ve eğitime katılım isteği üzerinde doğrudan olumlu etkiler yaratabilir (Rençber, 2020). Günümüzde bu alandaki yetki kısmen rehber öğretmenlere verilmiş olsa da, rehber öğretmen bir sosyal hizmet uzmanı değildir ve görev kapsamı daha sınırlıdır. Sosyal hizmet uzmanları ise öğrenciyi sadece bireysel olarak değil, aynı zamanda ailesini, çevresini ve sosyal koşullarını da dikkate alarak bütüncül çözümler üretir. Özellikle devamsızlık, okuldan kaçma, şiddet, suç işleme ve madde kullanımı gibi okul bağlamında

ortaya çıkan ancak toplumsal boyutu olan sorunların önlenmesi ve çözülmesinde okul sosyal hizmeti kritik bir role sahiptir (Rençber, 2020).

Okulun Çok Boyutlu İşlevi ve Sosyal Hizmetin Bu İşleve Katkısı

Okul, temelde akademik bilgi aktaran bir kurum olarak görülse de, çağdaş eğitim anlayışı okulun işlevini bunun çok ötesine taşımaktadır. Okul, artık yalnızca öğrenme ve öğretme süreçlerinin yürütüldüğü bir yer değil, aynı zamanda öğrencilerin çevreleriyle sağlıklı bağlantılar kurduğu, aidiyet duygusu geliştirdiği ve güvenlik ihtiyaçlarının karşılandığı bütüncül bir gelişim merkezidir (Bursalıoğlu, 2002); (Nelson, Fredriksson, Korpi, Korpi, Palme, & Sjöberg, 2020). Beceri, alışkanlık, tutum ve değerlerin yaşamın erken dönemlerinden itibaren şekillenmeye başladığı düşünüldüğünde, okul ortamının kalitesi büyük önem taşır. Ayrıca okullar, çocukların sosyalleşmesinde aileden sonraki en kritik ortamlardır ve toplumsal dönüşümün yansımalarının ilk gözlendiği yerlerdir (Lee, 2001).

İşte okulun bu karmaşık ve çok boyutlu işlevini desteklemek için devreye giren okul sosyal hizmeti, sosyal hizmet mesleğinin ilke ve yöntemlerini eğitim ortamına taşıyan özel bir uygulama alanıdır. Aktan (2016) ve Duman'ın (2014a) tanımlarına göre okul sosyal hizmeti, öğrencilerin gelişim dönemleri ve aile koşullarını esas alarak karşılaştıkları sorunları çözmeyi, ihtiyaç duydukları hizmetlere erişmelerini sağlamayı ve nihayetinde eğitim süreçlerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmelerine yardımcı olmayı hedefler. Temel amaç, çocukların eğitim faaliyetlerini psiko-sosyal açıdan daha güçlü ve sağlıklı biçimde sürdürebilmelerini sağlamaktır (Yelboğa, 2024).

Sosyal hizmetin bu katkısı, okulun farklı işlevlerine yönelik olarak somutlaşır. İlk olarak, sosyal hizmet uzmanları öğrencinin

akademik başarısını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen biyolojik, psikolojik ve sosyal faktörleri bütüncül bir biçimde ele alır (Turner, 2009). Öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri (okul bağlılığı) olarak tanımlanan ve akademik başarı ile doğrudan ilişkili olan bu kavram (Finn, 1993); (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004), sosyal hizmet müdahalelerinin önemli bir odak noktasıdır. Araştırmalar, olumlu bir okul ikliminin hem akademik başarıyı ve sosyal uyumu artırdığını hem de saldırgan davranışları azalttığını göstermektedir (Karabağ Köse, 2019).

İkinci olarak, sosyal hizmet okulun psiko-sosyal refahı sağlama işlevine kritik katkılarda bulunur. Sosyal hizmet uzmanları, aile içi şiddet, ihmal-istismar, madde bağımlılığı, akran zorbalığı ve ruh sağlığı sorunları gibi öğrencilerin gelişimini ve eğitim hakkını tehdit eden durumlara yönelik profesyonel çalışmalar yürütür (Karataş, Gencer, Çalış, & Ege, 2014); (Duman, 2014). Öğrencilerin içe dönük, dışa dönük ve sosyal davranış problemlerine müdahale ederek onların genel iyilik halini yükseltmeyi hedefler (Dupper, 2002).

Üçüncü ve belki de en ayırt edici katkı, sosyal hizmetin okul-aile-toplum işbirliğini geliştirme rolüdür. Sosyal hizmet uzmanı, okul, ev ve toplum arasında bir köprü işlevi görerek iletişim ve işbirliğini güçlendirir (Özbesler & Duyan, 2009). Ekolojik Sistem Kuramı'na dayanan bu yaklaşım, öğrenciyi mikro (birey), mezzo (aile, okul) ve makro (toplum) sistemler içinde anlamayı ve bu sistemler arasındaki etkileşimi iyileştirmeyi amaçlar. Bu işbirliği, eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen akran, öğretmen ve aile ilişkilerinin niteliğini artırmada hayati bir öneme sahiptir (Karabağ Köse, 2019).

Son olarak, sosyal hizmet okulun güvenli bir ortam olma işlevini, kriz önleme ve müdahale çalışmalarıyla destekler. Öğrencilerin veya okulun karşılaştığı ani travmatik olaylarda (ölüm, afet, şiddet vb.) hızlı psikososyal destek sağlamayı

amaçlayan Kriz Müdahalesi Modeli'ni uygulayarak (Roberts, 1991), okul topluluğunun toparlanmasına ve güvenliğin sürdürülmesine katkıda bulunur.

Sosyal Hizmetin Çok Düzeyli Müdahale Yaklaşımı

Sosyal hizmet disiplini, bireyi içinde bulunduğu çevreyle bir bütün olarak ele alan "çevresi içinde birey" perspektifinden hareketle, sorunlara tek boyutlu değil, çok düzeyli müdahale anlayışıyla yaklaşır. Bu yaklaşım, özellikle eğitim ortamında karşılaşılan karmaşık sorunların çözümünde oldukça etkilidir. Sosyal hizmet uzmanları, öğrencilerin yaşadığı sorunları yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda onları etkileyen ailesel, toplumsal ve yapısal eşitsizlikler bağlamında da ele alarak, bu öğrencilerin her anlamda topluma ve eğitim sistemine kazandırılmasına yönelik bütüncül hizmetler sunar (Kuli & Yıldırım, 2019).

Sosyal hizmetin çok düzeyli müdahale yaklaşımı genellikle üç temel düzeyde organize olur: mikro, mezzo ve makro. Mikro düzey, doğrudan birey ve aileyle çalışmayı içerir. Bu düzeyde sosyal hizmet uzmanı, öğrenciye bireysel danışmanlık yaparak akademik başarısını artırmaya, duygusal ve davranışsal sorunlarına çözüm bulmaya odaklanır. Mezzo düzey ise, okul ve aile gibi küçük gruplar ve organizasyonlar arasındaki etkileşimleri kapsar. Bu kapsamda, akran zorbalığı ile baş etme, aile-okul ilişkilerini geliştirme ve okul içi destek sistemlerini güçlendirme gibi müdahaleler yer alır. Son olarak, makro düzey, daha geniş toplumsal sistemleri ve politikaları hedef alır. Güvenli okul ortamları oluşturma, okul terklerini önlemeye yönelik politikalar geliştirme ve toplum kaynaklarını harekete geçirme, bu düzeydeki müdahalelere örnek olarak verilebilir (Karataş, Gencer, Çalış, & Ege, 2014); (Özbesler & Duyan, 2009).

Bu bütüncül bakış açısının teorik dayanaklarından biri Ekolojik Sistem Kuramı'dır. Bu kuram, bireyin davranışlarını ve gelişimini, iç içe geçmiş sistemler (aile, okul, toplum, kültür) ile bu sistemler arasındaki etkileşimlerin şekillendirdiğini savunur. Sosyal hizmet uzmanları, bu kuram ışığında öğrenciyi mikro, mezzo ve makro sistemler içinde anlamaya ve bu sistemler arasındaki etkileşimi iyileştirmeye çalışır. Bir diğer temel yaklaşım ise Güçlendirme Yaklaşımı'dır. Bu yaklaşım, öğrenci ve ailelerin kendi güçlerini ve kaynaklarını keşfetmelerine, böylece sorunlarla başa çıkma kapasitelerini artırmalarına yardımcı olmayı hedefler (Turner, 2009). Okul sosyal hizmeti, katılımcı karar alma süreçlerini teşvik eder, topluluk kaynaklarını harekete geçirir ve okul örgütlerindeki güç dengesini daha adil hale getirmeyi amaçlar (Cankurtaran, Akoğlu, & Sakarya, 2020); (Aslan & Ceylan, 2024).

Bu çok düzeyli müdahale yaklaşımı, eğitim yönetimine önemli katkılar sunar. Öncelikle, öğrenci sorunlarına bütüncül bir bakış açısı kazandırarak, sorunun kökenine inilmesini sağlar. İkinci olarak, okul-aile-toplum işbirliğini güçlendirerek destek sistemlerini genişletir. Üçüncüsü, eğitim politikalarının geliştirilmesine ampirik veri ve saha deneyimi sağlar. Son olarak, okul ikliminin iyileştirilmesine ve daha kapsayıcı bir eğitim ortamının yaratılmasına katkıda bulunur.

Sosyal hizmetin çok düzeyli müdahale yaklaşımı, eğitimde karşılaşılan sorunlara sürdürülebilir ve kapsamlı çözümler üretmek için vazgeçilmez bir çerçeve sunar. Öğrenciyi merkeze alan ve onu çevreleyen tüm sistemleri müdahalenin bir parçası haline getiren bu perspektif, hem bireysel hem de toplumsal dönüşümü hedefleyen etkili bir sosyal hizmet uygulamasının temelini oluşturur.

Sosyal Hizmetin Eğitimdeki Teorik ve Pratik Temelleri

Sosyal hizmetin eğitim alanındaki varlığı, rastgele müdahalelerden ziyade güçlü teorik temeller ve kanıta dayalı pratik

uygulamalar üzerine inşa edilmiştir. Disiplinin merkezinde yer alan "çevresi içinde birey" anlayışı, öğrencileri ve onları çevreleyen sistemleri (okul, aile, toplum) bir bütün olarak göz önüne alarak çok düzeyli ve kapsamlı uygulamalar gerçekleştirmesine olanak tanır (Özkan & Kılıç, 2014); (Taşdemir & Özbesler, 2017). Sosyal hizmetin eğitimdeki uygulamalarını şekillendiren birkaç temel teorik çerçeve bulunmaktadır:

Ekolojik Sistem Kuramı: Bu kuram, bireyin davranışlarını ve gelişimini, iç içe geçmiş bir dizi sistemle (mikro, mezzo, makro) olan etkileşiminin şekillendirdiği ilkesine dayanır. Bir öğrencinin okuldaki başarısı veya davranışı, yalnızca bireysel özellikleriyle değil, aile ortamı (mikro), okuldaki akran ilişkileri ve öğretmen desteği (mezzo) ile eğitim politikaları ve toplumsal değerler (makro) gibi daha geniş bağlamlarla da yakından ilişkilidir. Sosyal hizmet uzmanları, bu kuram ışığında, öğrenciyi tek başına bir vaka olarak değil, bu karmaşık sistemler ağının bir parçası olarak görür ve müdahalelerini bu sistemler arasındaki etkileşimi iyileştirmek üzere planlar.

Güçlendirme Yaklaşımı: Bu yaklaşım, öğrenci ve ailelerin kendi yaşamları üzerindeki kontrollerini artırmalarına, içsel güçlerini ve kaynaklarını keşfetmelerine odaklanır (Turner, 2009). Geleneksel "eksiklik modeli" yerine "güç modeli"ni benimseyerek, bireylerin sahip oldukları potansiyeli ve dayanıklılığı ortaya çıkarmayı hedefler. Okul sosyal hizmet uzmanları, danışanlarının pasif alıcılar değil, kendi değişim süreçlerinin aktif katılımcıları olmalarını teşvik eder.

Sosyal Adalet ve İnsan Hakları Temeli: Sosyal hizmet mesleği, insan onuruna saygı, sosyal adalet ve eşitlik ilkeleri üzerine kuruludur (Sheafor & Horejsi, 2012). Eğitim bağlamında, bu ilkeler, sosyal hizmet uzmanını dezavantajlı ve marjinalize olmuş öğrenci gruplarının (yoksul, göçmen, özel gereksinimli) haklarını savunmak, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve

ayrımcılıkla mücadele etmek için harekete geçirir. Bu, mesleğin etik ve ideolojik omurgasını oluşturur.

Okul ortamında somut uygulamalara dönüşür. Sosyal hizmet müdahaleleri, geleneksel olarak üç düzeyde kategorize edilir ve her düzey, farklı strateji ve beceriler gerektirir (Karataş, Gencer, Çalış, & Ege, 2014); (Özbesler & Duyan, 2009):

Mikro Düzey Müdahaleler: Bu düzey, doğrudan birey ve aileyle çalışmayı içerir. Sosyal hizmet uzmanı, öğrenciye bireysel danışmanlık yaparak duygusal, davranışsal veya akademik sorunlarına çözüm arar. Aile görüşmeleri yaparak ebeveynlik becerilerini güçlendirir ve aile içi dinamikleri iyileştirmeye yönelik destek sağlar. Kısa süreli çözüm odaklı terapi, bilişsel davranışçı teknikler ve vaka yönetimi bu düzeyde sıklıkla kullanılan yöntemlerdir.

Mezzo Düzey Müdahaleler: Bu düzey, küçük grupları ve kurum içi dinamikleri hedefler. Sosyal hizmet uzmanı, akran zorbalığına maruz kalan öğrenciler için destek grupları oluşturabilir, sınıf içi iletişimi iyileştirmeye yönelik etkinlikler düzenleyebilir veya öğretmenler ve aileler arasındaki iletişim köprülerini güçlendirmek için arabuluculuk yapabilir. Aile-okul işbirliğini geliştirmek, bu düzeyin temel amaçlarından biridir.

Makro Düzey Müdahaleler: Bu düzey, en geniş kapsamlı olanıdır ve okul politikaları, toplum kaynakları ve sistemler üzerinde değişim yaratmayı amaçlar. Sosyal hizmet uzmanı, okul terk oranlarını azaltmaya yönelik okul çapında programların geliştirilmesine katkıda bulunabilir, toplumdaki sosyal hizmet kuruluşlarıyla işbirlikleri geliştirerek kaynak yaratabilir veya göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik kapsayıcı politikaların oluşturulması için savunuculuk yapabilir.

Sosyal hizmetin eğitimdeki varlığı, sağlam teorik temeller üzerine oturan ve mikro, mezzo ve makro düzeylerde somutlaşan

sistematik bir uygulama bütünüdür. Ekolojik bakış açısı, güçlendirme felsefesi ve sosyal adalet ilkeleriyle harmanlanan bu disiplin, okulu yalnızca bir öğretim kurumu olarak değil, aynı zamanda öğrencinin bütüncül refahının ve toplumsal entegrasyonunun sağlandığı bir destek merkezi olarak görmemizi sağlar. Bu nedenle, sosyal hizmetin teorik ve pratik temelleri, etkili ve kapsayıcı bir eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır.

Eğitim Yönetimi ve Sosyal Hizmetin Ortak Kuramsal Yapısının Türkiye'deki Durumu

Türkiye'de okul sosyal hizmetinin eğitim sistemine entegrasyon sürecini, mevzuat, tarihsel gelişim, uygulama eksiklikleri ve politika düzeyindeki çabalar henüz gelişmeye devam etmektedir. Eğitimde dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi amacıyla sosyal hizmetin sistematik biçimde kurumsallaştırılamadığı; mevcut düzenlemelerin erişim odaklı kalıp katılım ve eşit sonuç üretmede yetersiz olduğu görülmektedir. Tarihsel olarak 1960'lardan itibaren okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyaç çeşitli plan ve raporlarda dile getirilmiş, ancak yeterli yasal ve kurumsal zemin oluşturulamamıştır. Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) sosyal hizmet uzmanı kadrosunun mevzuattan çıkarılması bu süreci olumsuz etkilemiştir. Ulusal strateji belgeleri ve projeler, okul sosyal hizmeti birimlerinin kurulmasını hedeflemiş olsa da uygulamaya geçirilememiştir. Artan toplumsal sorunlar, çocuk koruma ve kriz yönetimi gereksinimleri, eğitim yönetiminde sosyal hizmet perspektifinin güçlendirilmesini zorunlu kıldığı görülmektedir (Duman, 2014).

1. Politika ve Uygulama Arasındaki Açı: Mevzuat ve Eksiklikler

Türkiye'de eğitim yönetimi ve dezavantajlı öğrenciler söz konusu olduğunda, politika düzeyinde olumlu adımlar atılmakla birlikte, uygulama düzeyinde sosyal hizmet perspektifinin

sistematik olarak entegre edilemediği görülmektedir. Ayrıca Türkiye'nin sosyal, kültürel ve ekonomik durumuna paralel olarak düzenlemelerin yapılmaması nedeniyle uzun süre yabancı etkisiyle verilmiş ve dönemin kültürel yapısı içerisinde meslek kendisini kabul ettirmekte güçlük çekmiştir. Bununla beraber Alt yapısı hazırlanmadan yaygınlaşarak hızlı bir artış göstermiştir. Bu nedenle bünyesinde sosyal hizmet bölümü açmaya elverişli alt yapısı olmayan ve sosyal hizmet alanında bir öğretim üyesi olan ya da hiç öğretim üyesi olmayan bölümlerin açılması sosyal hizmet eğitiminin işlevselliğini olumsuz etkilemiştir (Karataş & Erkan, 2005).

Milli Eğitim Temel Kanunu, eğitimin herkes için eşit ve parasız olmasını hedefler. Taşımalı eğitim, ücretsiz ders kitapları ve şartlı nakit transferi gibi politikalar doğrudan ekonomik dezavantajı hedeflemekte; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ise özel gereksinimli öğrencilerin haklarını düzenlemektedir. Ancak, bu politikalar çoğunlukla erişim odaklı olup, katılım ve eşit çıktılar sağlamada yetersiz kalabilmektedir (TEDMEM, 2020) Bu verilerin aksine Millî Eğitim Bakanlığının 2024-2025 eğitim öğretim yılı için yayımladığı "Örgün Eğitim İstatistikleri"ne göre: Okul öncesinde 5 yaş net okullaşma oranı: %82,53, ilkokul düzeyinde net okullaşma oranı: %95,43, ortaokul düzeyinde net okullaşma oranı: %89,09, ortaöğretimde net okullaşma oranı: %82,85, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ilkokullarda 18, ortaokullarda 13, ortaöğretimde 11 olarak gerçekleşmiş, özel öğretim kurumlarının, örgün eğitim içindeki toplam oranı %9,1; okul öncesinde özel öğretimdeki oran %18,8'dir. Ayrıca, okul öncesi dönemde okullaşma oranlarının son 5 yıllık dönemde belirgin bir artış gösterdiği de bildirilmiştir: Örneğin, 3-5 yaş grubu için net okullaşma oranı 2018-2019 öğretim yılında yaklaşık %39,1 iken, 2022-2023 öğretim yılında yaklaşık %51,4'e yükselmiştir. Ancak okullaşma oranları yüksek olsa bile "eşit çıktılar", "kaliteli eğitim",

“sosyal hizmet uzmanlığı ile entegrasyon” gibi alt başlıklarda henüz yeterince nitelikli bir ilerleme görülmemektedir (Çalışkan Akçetin & Han, 2025); (Reform Enstitüsü, 2022); (TEDMEM, 2020).

Uygulamadaki Yapısal Eksiklikler: Türk eğitim sisteminde, okullarda sosyal hizmet uzmanı kadrosunun yaygın olmaması en kritik eksikliktir. Mevcut destek mekanizmaları (Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, Rehber Öğretmenler) ağırlıklı olarak psikolojik danışmanlık ve akademik rehberlik odaklı çalışmakta, öğrencinin aile ve toplum bağlamındaki sosyo-ekonomik sorunlarına müdahalede sınırlı kalmaktadır. Bu durum, rehber öğretmenlerin üzerinde ağır bir yük oluşturmakta ve sosyal hizmetin uzmanlık gerektiren müdahale yöntemlerinin (vaka yönetimi, aile çalışması, toplum örgütlenmesi) sistematik olarak uygulanmasını engellemektedir (TEDMEM, 2020). Türkiye’de yapılan araştırmaların önemli bir kısmı okul sosyal hizmetinin daha aktif bir şekilde işlemesinin gerektiği yönde önerilerde bulunmaktadır (Tekgöz Obuz, 2025).

2. Tarihsel Arka Plan ve Kurumsallaşma Çabaları

Türkiye’de profesyonel sosyal hizmet eğitimi, 1961’de Sosyal Hizmetler Akademisi’nin kurulmasıyla başlamış ve 1965’ten itibaren mezunlar verilerek uygulamalar bilimsel ve mesleki nitelik kazanmıştır. Ancak mezun sayısının azlığı nedeniyle bazı alanlar sosyal hizmetin katkısından yeterince yararlanamayarak farklı biçimde gelişmiş; bu durum okul sosyal hizmetinin erken dönemde başlatılamamasının temel nedenlerinden biri olmuştur (Duman, 2014). 1968 yılında Ankara Gazi Lisesi, rehberlik servisinde sosyal hizmet uzmanı görevlendirilmesini talep etmiş, ancak mezun sayısının azlığı nedeniyle yalnızca öğrenci stajyerleri gönderilerek uygulama yapılabilmiştir (Dönümcü, 2004). Türkiye’deki kalkınma planları ve özel ihtisas komisyonu

raporları, 1960'lardan itibaren okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyacı sürekli vurgulamış olmasına rağmen, bu hizmetler uzun süre hayata geçirilememiştir (Karakuş, 2022). Günümüzde sosyal hizmet uzmanı sayısı artmış ve farkındalık yükselmiş olsa da, somut uygulamalar hâlâ yeterince başlamamış ve okul sosyal hizmetinin sistematik olarak hayata geçirilmesi sağlanamamıştır.

3. Mevzuattaki Geri Adımlar: RAM'larda Sosyal Hizmet Uzmanlığının Silikleşmesi

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) sosyal hizmet uzmanlarının görevlendirilmeleri, 17.04.2001 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği ile düzenlenmiş olup, yönetmelikte sosyal çalışmacıların görevleri sınırlı ve kapsamlı olmayan şekilde tanımlanmıştır. 2017 ve 2020 tarihli yönetmeliklerle önce görev tanımı, ardından sosyal çalışmacı/uzman kavramı tamamen çıkarılmış; böylece RAM'larda sosyal hizmet uzmanlarının görevlendirilmesine yönelik doğrudan yönetmelik düzeyinde bir mevzuat dayanağı ortadan kalkmıştır (SHUDER, 2016). Güncel mevzuatta sosyal hizmet uzmanlarının RAM'larda görevine ilişkin açık bir düzenleme bulunmamakta ve sayıları zamanla ciddi şekilde azalmıştır. 31 Ağustos 2020 tarihinde yayımlanan Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi kapsamında; "gerektiğinde … sosyal hizmet uzmanı … ihtiyaca göre atanabilir veya diğer kurum ve kuruluşlar ile iş birliği yapılarak … görevlendirilebilir" ifadesi yer almaktadır. Her ne kadar Yönerge'de sosyal hizmet uzmanlarının atanabileceği ya da görevlendirilebileceği belirtilmiş olsa da, yükümlülük haline getirilmiş bir zorunluluk şeklinde değil, "gerektiğinde … ihtiyaca göre" ifadesiyle isteğe bağlı/koşullu bir düzenleme olarak durmaktadır. (Millî Eğitim Bakanlığı, 2020)Ayrıca, ilgili Yönerge ve yönetmeliklerde "sosyal hizmet uzmanının görev tanımı" ve "kadroya zorunlu olarak atanması" konusunda net ve kapsamlı bir

düzenleme yer almamaktadır. Bunun uygulama alanında belirsizliklere neden olduğu saptanmıştır

4. Ulusal Stratejiler ve Hayata Geçirilemeyen Projeler

Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2013-2017) kapsamında 2016 yılına kadar tüm okullarda okul sosyal hizmet birimleri kurulması kararlaştırılmış ve uygulamadan sorumlu kurum olarak Milli Eğitim Bakanlığı belirlenmiştir. Belgede şu temel alanlara ve yaklaşımlara vurgu yapılmıştır (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2013)

- Çocuk hakları ve çocuk katılımı: Çocukların hakları konusunda farkındalığın artırılması, çocukların kararlara katılımının sağlanması.
- Çocuk dostu adalet sistemi: Çocuklara yönelik adalet süreçlerinde daha uygun hizmetlerin sunulması, çocuk koruma sistemlerinde güçlendirme.
- Koruma ve destek hizmetleri: Aile ve çocuk için hem koruyucu hem destekleyici mekanizmaların geliştirilmesi, alternatif bakım hizmetleri, afet & kriz durumlarında çocuklara özel hizmetlerin sağlanması.
- İzleme ve değerlendirme sistemi: Uygulamanın takibi için izleme-raporlama mekanizmalarının kurulması hedeflenmiş

Bu belgeye dayanarak 2016 yılında, RAM'lardan başlayarak tüm okulları kapsayacak okul sosyal hizmetini hayata geçirmek amacıyla AB finansmanıyla bir ulusal Okul Sosyal Hizmeti Projesi başlatılmış, ancak proje gerçekleştirilememiştir (Karakuş, 2022).

5. Artan İhtiyaç ve Sonuç

Toplumda sosyal sorunların artışı (göç, madde bağımlılığı, ihmal/istismar, çocuk işçiliği, okul terki, suça yönelme vb.) ve

Çocuk Koruma Kanunu (5395 sayılı) kapsamında eğitim tedbirlerinin etkin uygulanabilmesi, okullarda yapılandırılmış ve ekip anlayışına sahip psiko-sosyal hizmet birimlerine olan ihtiyacı artırmaktadır. Ülkemizin pek çok farklı ilinden okullarda, özellikle son zamanlarda basına da yansıyan şiddet, intihar gibi toplumsal olaylar, okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyacı açık bir biçimde göstermektedir (Aktan, 2016). Sosyal hizmet uygulamalarının yetersiz olduğu ülkemizde okul sosyal hizmetinin okullar vasıtasıyla sunulmasını öngören bir okul sosyal hizmet uygulaması modeli geliştirilmesi için bütün katılımcılardan destek ve istek gelmiştir (Babahanoğlu & Başer, 2017).

6. Politika ve Uygulama Boyutu

Dezavantajlı öğrenciler için etkili bir politika ve uygulama çerçevesi, sosyal hizmet perspektifini eğitim yönetiminin tüm katmanlarına entegre etmeyi gerektirir. Bu kapsamda, planlı döneme geçişle birlikte sosyal hizmet ve yardımların temel politikalarında, yatırımlarında ve uygulamalarında sistematik düzenlemeler yapılmıştır. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967) sosyal hizmet alanında yetişmiş eleman sayısının yetersiz olduğunu belirtmiş ve 'Sosyal Hizmetler Yüksekokulu geliştirilecektir' demek suretiyle eğitime önem verildiğini göstermiştir (Danışoğlu, 1987). Türkiye'deki sosyal hizmet eğitiminin başlangıcı, eğitimin başlangıcında Birleşmiş Milletler Teknik Yardım Programı ile dört eğitim danışmanının görev alması, Fullbright Komisyonu, Hollanda Teknik Yardım Programı ile ABD'den altı, Hollanda, Pakistan ve Hindistan'dan birer öğretim üyesinin Akademinin öğretim kadrosunda yer alması gibi uluslararası işbirliği ve bilgi transferi ile şekillenmiştir (Karataş & Erkan, 2005). Birleşmiş Milletler'in Münih Konferansı'nda vurgulandığı üzere, sosyal hizmet uzmanının esaslı bir şekilde yetiştirilebilmesi için bu eğitimin, kuram ve uygulama olmak üzere iki temele dayanması gerektiği belirtilmiştir (Kuntbay, 1962). Bu

ilke, okul sosyal hizmetinin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için de geçerlidir.

Politika Öneriler

- Kadro ve Mevzuat: Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde, tüm okullarda (özellikle dezavantajlı bölgelerdeki okullarda) okul sosyal hizmet uzmanı kadrosunun oluşturulması için yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Bu model uygulamanın sosyal hizmet uzmanları tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmış ve mesleğin görevleri tanımlanmıştır (Babahanoğlu & Başer, 2017).
- Bütünleşik Veri Sistemi: Eğitim, sağlık, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı veri tabanları arasında (mahremiyet etiğine uygun şekilde) entegre bir erken uyarı sistemi kurularak, risk altındaki öğrenciler zamanında tespit edilmelidir.
- Yerel Düzeyde İşbirlikleri: İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri, yerel yönetimler, üniversiteler ve STK'lar ile dezavantajlı öğrenciler komisyonları oluşturulmalıdır.

Uygulama Önerileri

- Okul Temelli Sosyal Hizmet Modeli: Her okulda, sosyal hizmet uzmanı, rehber öğretmen ve okul yöneticisinden oluşan bir destek ekibi kurulmalıdır. Bu ekip, bireysel ihtiyaç değerlendirmesi yapmalı, vaka yönetimi uygulamalı ve aile ziyaretleri gerçekleştirmelidir. Bu model, konsültasyon modelleri (örgütsel, program, eğitim-öğretim, davranışsal, klinik) aracılığıyla okul sosyal hizmet uzmanının sadece öğrenciyle değil, okul yöneticileri ve öğretmenlerle de çalışarak okulun genel etkililiğini artırmaya yönelik dolaylı müdahale yöntemlerini de kapsamalıdır.

- Güçlendirme Odaklı Programlar: Okullarda, sosyal-duygusal öğrenme, akran arabuluculuğu, aile eğitim programları ve mesleki farkındalık çalışmaları gibi güçlendirme temelli programlar yaygınlaştırılmalıdır. Lee (2001)'nin vurguladığı güçlenme temelli sevgi dolu toplum (beloved community) anlayışı, okul ortamında demokratik ve katılımcı bir kültürün inşası için rehber olabilir. Uygulama düzeyinde öğrenci destek grupları oluşturularak duygusal, akademik ve sosyal ihtiyaçların ele alınması (Dupper, 2002), ailelere yönelik danışmanlık ve eğitim hizmetleri sunulması, akran destek programları düzenlenmesi, öğretmen ve yöneticilere yönelik kapasite geliştirme eğitimleri verilmesi ve yerel topluluk kuruluşlarıyla işbirlikleri geliştirilmesi (Pawlak & Cousins, 1999) önerilebilir.
- Eğitim Yöneticilerinin Kapasitesinin Geliştirilmesi: Eğitim yöneticileri, sosyal adalet liderliği konusunda hizmet içi eğitimlerle desteklenmeli, sosyal hizmet bakış açısını okul kültürünün bir parçası haline getirebilmeleri için teşvik edilmelidir (Şişman, 2012).

Eğitim Yöneticilerinin Sosyal Hizmet Perspektifinden Yararlanabileceği Alanlar

- Okul-aile işbirliği ve toplumsal destek: Sosyal hizmet uzmanları, aile terapisi modelini benimseyerek hiyerarşik olmayan, işbirlikçi bir çalışmayla aile-okul işbirliğini geliştirmede, ailenin eğitim sürecine katılımını sağlamada ve iletişimi işlevsel hale getirmede doğrudan rol alırlar (Yeşilkayalı, 2016); (Özbesler & Duyan, 2009).
- Kriz yönetimi: Öğrenci ve aileleri, boşanma, kayıp, afet gibi psikososyal olarak olumsuz etkileyebilecek kriz durumlarında desteklerler (Özbesler & Duyan, 2009).

- Çocuk koruma mekanizmaları: Çocuğun aile veya sosyal çevresinde kötüye kullanımı (istismar) söz konusu olduğunda, bu durumu inceleyip değerlendirir ve gerekli yönlendirmeleri yaparlar (Özbesler & Duyan, 2009). Çocuk Koruma Sistemi, çocuğun mutlu ve sağlıklı bir yaşam sürmesi için sağlık, eğitim, adalet, güvenlik ve sosyal hizmet gibi birçok alanda görev yapan meslek elemanlarının ortak çalışmasını içeren çok boyutlu bir yapıdır. Türkiye'de bu sistem; Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ve eğitim kurumları başta olmak üzere çeşitli kurumların işbirliğiyle yürütülmektedir. Sosyal hizmet uzmanı, bu çalışmaları okul içinde ve dışında diğer meslek elemanları ve kurumlarla işbirliği içinde gerçekleştirerek, çocuk koruma sisteminde kritik bir rol üstlenir. Çocuk koruma zincirinde yer alan her halka (sosyal hizmet uzmanı, psikolog, öğretmen, polis, sağlık çalışanı vb.) çocuğun üstün yararı için işbirliği ve eşgüdüm içinde çalışmaktadır. Bu koordinasyon, çocuk koruma zincirindeki halkalar arasındaki boşlukları önleyerek çocuğun risklerden korunmasını sağlar.

Sonuç

Okul ortamları, öğrencilerin sosyal, duygusal ve davranışsal sorunlarla karşılaştığı kritik bir gelişim alanıdır. Zorunlu eğitim çağının çocukluk ve ergenlik dönemine denk gelmesi, bu sorunların erken ve etkili müdahalelerle çözülmesini yaşamsal kılmaktadır. Okul, öğrencilerin sosyal gelişiminde aile kadar etkili bir kurum olarak, öğrencinin çevresiyle ilişkilerinde ortaya çıkabilecek risklerin tespiti için ideal bir gözlem ortamı sunmaktadır. Bu bağlamda okul sosyal hizmetinin temel amacı, öğrenciyi koruyucu ve geliştirici bir sosyal destek sistemiyle güçlendirmektir.

Bu çalışma, eğitim yönetimi ile sosyal hizmet disiplinleri arasındaki kesişim alanını inceleyerek, özellikle dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimi, katılımı ve akademik başarısı üzerinde okul sosyal hizmetinin potansiyel katkılarını ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, okul sosyal hizmetinin yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda aile, okul ve toplum düzeyinde gerçekleştirdiği müdahalelerle öğrenci refahını ve akademik başarıyı desteklediğini göstermektedir. Özellikle okul terkini önleme, psiko-sosyal destek sağlama, aile-okul işbirliğini güçlendirme ve kriz müdahaleleri gibi alanlarda sosyal hizmet uzmanlarının rolü, eğitim sisteminin etkililiği açısından hayati önem taşımaktadır.

Türkiye bağlamında ise, okul sosyal hizmetinin henüz sistematik ve yaygın bir uygulama alanı bulamadığı görülmektedir. Pedagojik yaklaşımların sınırlı kalması, öğretmen yetiştirme programlarındaki eksiklikler, kaynak yetersizlikleri ve rehberlik hizmetlerinin kapasite sorunları, okul sosyal hizmetinin önemini daha da belirginleştirmektedir. Mevzuat ve politika belgelerinde yer alan olumlu adımlara rağmen, uygulama düzeyinde sosyal hizmet uzmanlarının okullarda istihdam edilmemesi, dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik kapsamlı müdahalelerin gerçekleştirilmesini engellemektedir.

Bu bağlamda, eğitimde fırsat eşitliğini ve sosyal adaleti tesis etmek için aşağıdaki önerilerin hayata geçirilmesi kritik önem taşımaktadır:

- Okul sosyal hizmet uzmanı kadrolarının yasal olarak tanınması ve özellikle dezavantajlı bölgelerdeki okullarda yaygınlaştırılması,
- Eğitim yöneticilerinin sosyal adalet odaklı liderlik becerileriyle donatılması,

- Okul-aile-toplum işbirliklerinin kurumsal düzeyde güçlendirilmesi,
- Erken uyarı ve müdahale sistemlerinin etkin bir şekilde oluşturulması.

Sonuç olarak, okul sosyal hizmeti eğitim sistemimizin insani ve sosyal boyutunu güçlendirecek stratejik bir yatırım olarak değerlendirilmelidir. Okul-aile-toplum işbirliğini geliştiren, ekolojik perspektife dayalı sosyal hizmet müdahaleleri; öğrencilerin uyum, başarı ve sosyal işlevsellik düzeyini yükselterek hem bireysel hem de toplumsal fayda yaratacaktır. Bu nedenle, Türkiye'de okul sosyal hizmeti uygulamalarını kurumsallaştıracak yasal ve yönetsel düzenlemelerin bir an önce hayata geçirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Kaynakça

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2013). Türkiye Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı: https://ulusaleylem.aile.gov.tr/media/55wftiap/tu-rkiye-c-ocuk-haklar%C4%B1-strateji-belgesi-ve-eylem-plan%C4%B1.pdf adresinden alınmıştır

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2025). Tarihçe: https://www.aile.gov.tr/bakanlik/hakkinda/tarihce/ adresinden alınmıştır

Aktan, M. (2016). Problems that students faced in Turkey and school social work. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 2*(1), 244-254.

Allen-Meares, P. (1991). The contribution of social workers to schooling. *School Social Work*. içinde Lyceum Books, Inc.

Aslan, Ş., & Ceylan, H. (2024). Sosyal hizmet akademisyenleri perspektifinden ekolojik sosyal hizmet. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 35*(3), 467-491.

Ataç, E. (2017). Türkiye'de eğitim eşitsizliklerinin okunması: İstatistikler ve coğrafi dağılımlar. *Eğitim ve Bilim, 42*(192), 59-86.

Atagül, M., Özen, R., Ergün, E., & Akin, K. (2025). Rehber öğretmenlerin gözünden mülteci çocukların eğitimdeki sorunları ve okul sosyal hizmetinin önemi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(1), 127-148.

Babahanoğlu, R., & Başer, D. (2017). Türkiye'de okul sosyal hizmetinin önemi ve gerekliliği: Konya örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(51), 1827-1832.

Banks, S. (2020). *Ethics and values in social work* (5 b.). Red Globe Press.

Barth, R. (1988). Social work practice to reduce underachievement. *Urban Education, 22*(4), 460-475.

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama.* Pegem A Yayıncılık.

Cankurtaran, Ö., Akoğlu, G., & Sakarya, H. (2020). Güçlenmeyi güç, güçsüzlük, baskı ve güç ilişkileri temelinde anlamak. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 31*(4), 1913-1939.

Corinne, G. (2014). Le travail social scolaire sous forme intégrée: une réponse innovante aux évolutions du monde scolaire? [Unpublished master's thesis]. Haute Ecole de Travail Social.

Costin, L. (1982). Pupil diversity, parental involvement, and the common school. *Children & Schools, 4*(4), 2-3.

Çalışkan Akçetin, N., & Han, N. (2025). Türkiye'de sosyal hizmetin mesleki uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Reflektif Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2), 685-706.

Dağ, A. (2018). Okul öncesi dönemde okul sosyal hizmeti. *Social Science Development Journal, 3*(13), 528-542.

Danışoğlu, E. (1987). Sosyal hizmet açısından beş yıllık kalkınma planları ve planlı dönemde sosyal hizmet uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi, 5*(1), 1-16.

Dominelli, L. (2012). *Green social work: from environmental crises to environmental justice.* Polity Press.

Dönümcü, Ş. (2004). *Sema kut ve sosyal hizmet: "yaşamla bütünleşen bir mesleğin öyküsü.* Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Genel Merkezi Yayını.

Duman, N. (2014). Okul sosyal hizmetinin tanımı, kapsamı ve çocuk koruma sistemi içindeki yeri. *Sosyal Hizmet/Journal of Social Work*(Özel Sayı), 1-7.

Duman, N. (2014). Türkiye'de dünden bugüne okul sosyal hizmeti. *Sosyal Hizmet/Journal of Social Work*(Özel Sayı), 29-37.

Dupper, D. (2002). *School social work: Skills and interventions for effective practice.* John Wiley & Sons.

Erol, S. (2019). *Türk sosyal güvenlik sisteminde sosyal hizmetler.* İksad Publications.

Fessler, R. (1975). A model for school-community relations. *Educational Technology, 15*(11), 52-56.

Finn, J. (1993). *School engagement and students at risk.* National Center for Education Statistics.

Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.

Hare, I. (1988). School social work and effective schools. *Urban Education, 22*(4), 413-428.

Kaçmaz, M., & Şahin, İ. (2024). Eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlar ve yerel yönetimlerin eğitimin yerinden yönetimine hazır olma durumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(62), 3127-3147.

Karabağ Köse, E. (2019). Dezavantajlı okullara devam eden risk altındaki öğrencilerin okul katılımını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 44*(199), 321-336.

Karakuş, B. (2022). Türkiye'de okul sosyal hizmetinin durumu kararlar ve dayanaklar. *Sosyal Hizmet Derneği Dergisi*(1), 28-48.

Karataş, K., & Erkan, G. (2005). Türkiye'de sosyal hizmet eğitiminin tarihçesi. *Sosyal Hizmet Sempozyumu 2002: Sosyal Hizmet Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar* (s. 112-133). içinde

Karataş, K., Gencer, A., Çalış, A., & Ege, A. (2014). Öğrenci sorunlarının okul sosyal hizmeti bağlamında değerlendirilmesi. *Sosyal Hizmet/Journal of Social Work*(Özel Sayı), 71-81.

Karataş, Z. (2017). Çocuklara yönelik denetimli serbestlik uygulamalarında sosyal hizmet müdahalesinin önemi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 1-20.

Keleşoğlu, F., & Akyüz, M. (2022). Sosyal hizmet uygulamalarında birey merkezli yaklaşım: Carl Rogers ve Rogeryan terapsi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi, 57*(2), 1040-1053.

Koşar, N., & Tufan, B. (1999). Sosyal hizmetler yüksekokulu tarihçesine bir bakış. *Prof. Dr. Sema Kut'a Armağan: Yaşam Boyu Sosyal Hizmet*. içinde Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu.

Kuli, G., & Yıldırım, Ş. (2019). Rehberlik öğretmenlerinin okul sosyal hizmetine ihtiyaç duydukları sorun alanlarının belirlenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 30*(2), 555-582.

Kuntbay, G. (1962). Sosyal hizmet mesleğini tanıyalım. *Sosyal Hizmet Dergisi, 1*(5), 10-12.

Kut, S. (1988). *Sosyal hizmet mesleği: nitelikleri, temel unsurları, müdahale yöntemleri.* Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Lee, J. (2001). *The empowerment approach to social work practice.* Columbia University Press.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Rehberlik ve araştırma merkezi yönergesi.*

NASW. (2021). *Code of ethics of the national association of social workers.* NASW Press.

Nelson, K., Fredriksson, D., Korpi, T., Korpi, W., Palme, J., & Sjöberg, O. (2020). The social policy indicators (SPIN) database. *International Journal of Social Welfare, 29*(3), 285-289.

OECD. (2017). *Education at a glance 2017: OECD Indicators.* OECD Publishing.

Openshaw, L. (2008). *Social work in schools: Principles and practice.* The Guilford Press.

Oral, I., & McGivney, E. (2014). *Türkiye'de ortaöğretimde eşitlik ve akademik başarı: başarı farklarının ve okul terklerinin nedensel analizi.* Eğitim Reformu Girişimi.

Özbesler, C., & Duyan, V. (2009). Okul ortamlarında sosyal hizmet. *Eğitim ve Bilim, 34*(154), 17-25.

Özkan, Y., & Kılıç, E. (2014). Çocuk ve aile odaklı sorunların çözümünde okul sosyal hizmet uzmanlarının önemi: uzmanların çocuk ve ailelerle çalışmada sahip oldukları beceriler. *Türkiye Sosyal Araştırmaları Dergisi, 183*(183), 397-412.

Pawlak, E., & Cousins, L. (1999). School social work: Organizational perspectives. *School social work: Practice, policy and research perspectives* (4 b., s. 150-165). içinde Lyceum Books.

Payne, M. (2014). *Modern social work theory* (4 b.). Oxford University Press.

Reform Enstitüsü. (2022). *Nitelikli, eşit ve adil bir eğitim sistemi.* https://reformvakfi.org/wp-content/uploads/2015/08/reform-enstitusu-egitim-raporu-2022.pdf.

Rençber, B. (2020). Türkiye'de okul sosyal hizmetler konumu vegerekliliiği. *TESAM Akademi Dergisi, 7*(1), 11-36.

Richmond, M. (1917). *Social diagnosis.* Russell Sage Foundation.

Roberts, A. (1991). Conceptualizing crisis theory and the crisis intervention model. *Contemporary Perspectives on Crisis Intervention and Prevention.* içinde Prentice Hall.

Rothman, J. (1974). *Planning and organizing for social change: action principles from social science research.* Columbia University Press.

Sağlık, S. (2022). *Okul sosyal hizmeti: eğitimdeki yeri ve önemi.* Nobel Bilimsel Eserler.

Samberg, L., & Sheeran, M. (2000). *Community school models.* coalition for community schools.

Sheafor, B., & Horejsi, C. (2012). *Sosyal hizmet uygulaması.* Nika Yayınevi.

SHUDER. (2016). *Türkiye"de sosyal hizmet uzmanı sayıları ve istihdam açısından durumları.* İstanbul: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği .

Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı: etkili okullar.* Pegem Akademi.

Taşdemir, H., & Özbesler, C. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların karşılaştıkları sorunların okul ortamında sosyal hizmet uygulamaları perspektifinde değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research, 10*(49), 498-509.

TEDMEM. (2020). *2019 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 6)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Tekgöz Obuz, A. (2025). Türkiye'de okul sosyal hizmeti alanına odaklanan araştırmaların betimsel içerik analizi. *EKEV Akademi Dergisi*(102), 125-146.

Toper, F., Aslan, H., & Özpolat, A. (2023). Türkiye'deki sosyal hizmet kurumlarının tarihsel gelişimi. *Journal of History School, 17*(LXIII), 125-158.

Turner, F. (2009). *Encyclopedia of Canadian social work*. Wilfrid Laurier University Press.

Yelboğa, N. (2024). Üniversite öğrencilerinin karşılaştığı sorunlar ve üniversite sosyal hizmeti uygulaması üzerine bir değerlendirme. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25*(47), 851-868.

Yeşilkayalı. (2016). Okul sosyal hizmeti uygulamasında yaklaşım ve model örnekleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(1), 135-152.

Yeşilkayalı, E., & Bölükbaşı. (2017). Özel eğitim hizmetleri ekibinin bir parçası olarak okul sosyal çalışmacıları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(43), 248-260.

BÖLÜM 23

MESLEKİ YAŞAMIN İLK BASAMAĞI; ÖNLİSANS EĞİTİMİNDE ZORUNLU STAJ UYGULAMASI

Selman İlteriş YILMAZ[1]
Sezer Seçkin ERDEM[2]
Mehmet SİNAN[3]
Buket KARATOP[4]

Giriş

Yükseköğretim kurumlarının temel işlevlerinden biri, öğrencileri iş yaşamına etkin biçimde hazırlamaktır. Meslek yüksekokulları (MYO), bu amacı doğrudan uygulamalı eğitim odaklı programlarla gerçekleştirmektedir. MYO öğrencilerinin eğitim süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olan zorunlu staj uygulamaları, onların mesleki bilgi ve becerilerini sahada pekiştirmelerine ve yaparak öğrenme metodu ile tecrübe kazanmalarına olanak tanır. Bu

[1] Öğr. Gör., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, TBMYO Elektronik ve Otomasyon Bölümü Orcid: 0000-0002-1832-0809
[2] Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, TBMYO Motorlu Araçlar ve Ulaştırma Teknolojileri Bölümü Orcid: 0000-0002-2193-0712
[3] Öğr. Gör., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, TBMYO Motorlu Araçlar ve Ulaştırma Teknolojileri Bölümü Orcid: 0000-0001-5346-6814
[4] Doç.Dr.,Bezmialem Vakıf Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi,Sağlık Yönetimi Bölümü,Orcid: 0000-0001-6053-1725

bağlamda, stajın bireysel yeterlilik, sektör beklentilerine uyum ve istihdam açısından ne ölçüde etkili olduğu önemli bir araştırma konusudur.

Günümüz küresel işgücü piyasasında, sadece akademik bilgiye sahip olmak iş bulmak için yeterli görülmemektedir. İşverenlerin giderek artan oranda talep ettiği beceriler arasında pratik deneyim, problem çözme yetkinliği, iletişim kabiliyeti ve mesleki adaptasyon gibi özellikler öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, uygulamalı eğitimin bir parçası olarak meslek yüksekokulu öğrencilerine sunulan zorunlu staj uygulamaları, öğrenilen teorik bilgilerin iş hayatına entegrasyonunda köprü işlevi görmekte ve Okul-Sanayi işbirliği çerçevesinde öğrencinin sektöre girişinin ilk basamağını teşkil etmektedir (Acar ve Tuğay, 2007).

Meslek yüksekokulları (MYO), Türkiye yükseköğretim sisteminde işgücüne ara kademe teknik personel yetiştirmek amacıyla yapılandırılmış iki yıllık ön lisans programlarıdır. Bu okullarda eğitim gören öğrenciler, mezuniyet öncesinde belirli bir süreyi iş yerlerinde geçirerek mesleki deneyim kazanmakla yükümlüdür. Zorunlu staj, bu uygulamalı eğitimin temel ayağını oluşturmaktadır. Ancak stajın sadece bir formalite olarak görülmesi, öğrencinin gelişimi açısından ciddi bir kayba neden olabilmektedir. (Tektaş ve vd., 2016). Bu nedenle stajın yapısı, süresi, içeriği ve değerlendirilme biçimi; öğrencilerin mesleki yeterlilik kazanmaları açısından belirleyici unsurlar arasında yer almaktadır. Ayrıca staj uygulamalarının öğrenci gelişimi üzerindeki etkisi, stajın nasıl organize edildiği ve işletmelerin bu sürece nasıl yaklaştığına doğrudan bağlıdır.

Mesleki yeterlilik, bireyin belirli bir mesleği etkin, verimli ve sürdürülebilir şekilde icra edebilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarının bütününü ifade etmektedir. Ulusal Yeterlilik Sistemi'ne göre, bu yeterliliklerin kazanılması yalnızca kuramsal bilgi ile değil, aynı zamanda saha deneyimi ile mümkündür (Kesoğlu ve vd., 2016). İşte bu noktada zorunlu staj uygulamaları, öğrencinin bilgi birikimini mesleki ortamda test etme, kendini tanıma ve geliştirme fırsatı bulduğu önemli bir öğrenme sürecine dönüşmektedir.

Bu çalışmada, zorunlu staj uygulamasının meslek yüksekokulu öğrencileri açısından mesleki yeterlilik kazanımına olan katkısı, özellikle bilgi, beceri, tutum ve iş alışkanlıkları boyutlarıyla kapsamlı biçimde incelenmektedir. Çalışma, öncelikle stajın tanımı, amaçları ve paydaşlara sağladığı katkıları ele almakta, ardından kuramsal yaklaşımlar ve literatür bulguları çerçevesinde stajın mesleki yeterlilik üzerindeki rolünü analiz etmektedir. Son olarak, mevcut uygulamalardaki sorunlar ve zorluklar tartışılmakta ve daha etkin bir staj modeline yönelik iyileştirme önerileri sunulmaktadır.

Zorunlu Stajın Tanımı, Amaçları ve Paydaşlara Katkısı

Zorunlu staj, önlisans eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak, öğrencinin teorik bilgisini sektördeki gerçek bir iş ortamında uygulamaya dökmesini ve mesleki deneyim kazanmasını amaçlayan yapılandırılmış bir eğitim sürecidir (Tektaş ve vd., 2016). Bu uygulamanın temel hedefleri; öğrencinin mesleki yeterlilik kazanımını hızlandırmak, okul ile sanayi arasında sürdürülebilir bir iş birliği köprüsü kurmak ve işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu nitelikli ara elemanları yetiştirmektir (Esen ve Arslan Özkan, 2024 ; Wang, M. D. (1996)). Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından da desteklenen bu süreç, öğrenciye iş disiplini, zaman yönetimi,

takım çalışması ve problem çözme gibi kritik becerileri deneyimleme fırsatı sunar. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda staj eğitimi, müfredatta II. yarıyılda 5 AKTS değerinde bir ders olarak yer almakta ve 20 iş günü olarak gerçekleştirilmektedir.

Stajın Kariyer Planlamadaki Rolü

Staj uygulamaları, öğrencinin çalışmak istediği alanı ve iş kültürünü yakından tanımasını, böylece daha bilinçli kariyer kararları vermesini sağlar. Bu süreçte sergilenen performansın, mezuniyet sonrası istihdamı doğrudan etkileyebileceği göz önünde bulundurulduğunda, staj yalnızca bir eğitim faaliyeti değil, aynı zamanda iş hayatına atılan ilk adım ve özgeçmişe değer katan kritik bir deneyim olarak öne çıkar. Öğrenci, bu süreçte teorik bilgisini sahada beceriye dönüştürürken kişisel, sosyal ve mesleki gelişim açısından da önemli kazanımlar elde eder.

Staj Sürecinde Motivasyon ve Karşılıklı Kazanım

Stajdan beklenen faydanın sağlanabilmesi, stajyer ile işletmenin karşılıklı kazanımlarını maksimize edecek etkin bir planlamaya bağlıdır.

- **İşletme Açısından Kazanımlar:** Geleceğin nitelikli çalışanlarını erkenden gözlemleme ve yetiştirme, insan kaynağı ihtiyacını potansiyel olarak giderme, kurum kültürünü ve yenilikçi bakış açılarını genç beyinlerle besleme.
- **Öğrenci (Stajyer) Açısından Kazanımlar:** Mesleğin uygulamasını görme, iş akış süreçlerini öğrenme, eksik ve güçlü yönlerini keşfetme, iş disiplinine alışma ve profesyonel bir ağın parçası olma.

Bu karşılıklı faydanın temelinde öğrenci motivasyonu yatar. Motivasyon, mesleki tutku ve öğrenme arzusu gibi içsel; ücret, sigorta veya kariyer basamağı olarak görme gibi dışsal faktörlerden beslenebilir. Ayrıca, aynı alandaki arkadaş gruplarıyla birlikte staj yapma eğilimi, karşılıklı destek ve sağlıklı rekabet ortamı yaratarak motivasyonu artıran önemli bir sosyal faktördür. Özellikle gelecek hedefleri net olmayan veya motivasyonu düşük öğrenciler için, stajın resmi bir sigorta başlangıcı sayılması, primlerinin ödenmesi ve asgari ücretin belirli bir oranında ücretle desteklenmesi, staja olan ilgiyi ve bağlılığı somut olarak artıracak teşviklerdir. Stajın sadece teknik bir deneyim değil, aynı zamanda kişisel ve sosyal becerilerin geliştiği çok yönlü bir öğrenme alanı olduğu unutulmamalıdır.

İşletmelerin Bakış Açısı ve Aşılması Gereken Çekinceler

Ne yazık ki, işletmelerin bir kısmı stajyerleri "yarı nitelikli eleman", "ek yük" veya iş güvenliği açısından "potansiyel risk unsuru" olarak görmekte ve bu nedenle stajyer kabulü konusunda çekince gösterebilmektedir. Bu algının temelinde, stajyerlerin iş ortamına henüz tam adapte olamamış, iş güvenliği kültürünü içselleştirmemiş olmaları yatar. Bu durumun, yalnızca verimlilik kaybına veya kazalara değil, aynı zamanda mevcut çalışanların iş akışının aksamasına, iş kalitesinin düşmesine ve genel çalışma moralinin olumsuz etkilenmesine yol açabileceği endişesi, işverenlerde hakimdir.

Bu olumsuz bakış açısını tersine çevirmek ve stajyeri bir "fırsata" dönüştürmek mümkündür. Bunun için:

- **Sistematik Bir Eğitim ve Uyum Programı** şarttır. "Dikkatli izle, öğren, doğrula, uygula ve denetlet" aşamalarını içeren bir model, stajyeri pasif bir gözlemciden aktif bir öğreniciye dönüştürür.
- **Kapsamlı İş Sağlığı ve Güvenliği (İSG) Oryantasyonu** zorunlu olmalı, böylece hem stajyerin güvenliği sağlanmalı hem de işletmenin riski minimize edilmelidir.
- **Doğru Eşleştirme** esastır.Öğrencinin fiziksel, psikolojik ve teknik özellikleri ile işletmenin ihtiyaç duyduğu profil mümkün olduğunca uyumlu olmalıdır. **Özellikle üretim ve teknik mesleklerde el becerisi, fiziksel dayanıklılık, sabır, yüksek dikkat düzeyi ve problem çözme kapasitesi gibi spesifik nitelikler** eşleştirme sürecinde mutlaka dikkate alınmalıdır.
- **Eğitici Personelin Teşviki** önemlidir. Stajyere bilgi aktaran usta, formen gibi deneyimli çalışanlar, bu sorumlulukları için (ek ücret, sosyal haklar veya takdir mekanizmalarıyla) motive edilmelidir.

Staj öncesinde öğrenciye dair akademik başarı, beceriler ve tutum konusunda işletmeye verilecek objektif bir ön bilgilendirme, işletmenin çekincelerini azaltarak stajyeri sahiplenmesini, ona mentorluk yapmasını ve potansiyel bir istihdam adayı olarak görmesini kolaylaştıracaktır.

Mesleki Yeterlilik ve Staj İlişkisi

Mesleki yeterlilik, bireyin belirli bir işi bağımsız ve verimli şekilde gerçekleştirebilme yetkinliğidir. Bu yeterlilik; bilgi (ne biliyor), beceri (ne yapabiliyor) ve tutum (nasıl davranıyor) boyutlarında değerlendirilmektedir. Zorunlu staj, bu üç boyutta da öğrenciye katkı sunar:

Bilgi: Staj süreci, öğrencinin okulda aldığı kuramsal bilgileri gerçek iş ortamına aktarabilmesini sağlar. Bu sayede öğrenci, teorik olarak edindiği bilgilerin mesleki uygulamalarda nasıl işlediğini, hangi şartlarda ve ne şekilde kullanıldığını deneyimleyerek kavrar. Böylece öğrenme soyut kavramların ötesine geçerek somut ve işlevsel hâle gelir. Öğrenci, bilgi ve teori arasındaki bağlantıyı kurarak mesleğine olan katkısını daha iyi anlar ve mesleki bilinç düzeyini yükseltir.

Beceri: Staj, öğrencinin teknik becerilerini geliştirmesi için önemli bir fırsattır. Teknik araç-gereç kullanımı, yazılım ve donanım bilgisi gibi alanlarda uygulamalı deneyim kazanır. “Yaparak öğrenme” yöntemiyle el becerilerini ve pratik uygulama yeteneklerini artırır. Okulda öğrendiklerini iş sahasında uygulayarak, mesleki kimliğinin temel taşlarından biri olan “Teknik Personel” kimliğine sahip olur. Bu süreçte, teorik bilgilerin pratiğe dönüşmesi, mesleki yeterliliğin gelişmesine ve iş hayatına hazırlıkta kritik rol oynar.

Tutum: Staj deneyimi, öğrencinin iş hayatına yönelik tutum ve davranışlarını şekillendirir. İş etiği, sorumluluk alma bilinci, kurumsal kültürle uyum sağlama gibi beceriler bu

dönemde gelişir. Öğrenci, işyeri disiplini, ast-üst ilişkileri, zaman yönetimi ve iş ahlakı gibi kavramları yalnızca teorik olarak değil, uygulamalı şekilde deneyimler. Bu da mesleki hayata adaptasyonunu kolaylaştırır, profesyonel davranış kalıplarını kazanmasını sağlar ve çalışma ortamına uyumunu artırır.

Uygulamalı Eğitim ve Öğrenme Süreci

Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı'na göre öğrenme süreci, bireyin yaşantılarından yola çıkarak anlam oluşturmasıyla gerçekleşir. Bu kuram, bireyin öğrenme döngüsünde dört temel aşamadan geçtiğini savunur: somut yaşantı, gözlem ve yansıtma, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyimleme. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, staj uygulamaları öğrenciler için yalnızca teorik bilgiyi pratiğe dökme aracı değil, aynı zamanda kalıcı öğrenmenin en etkili yollarından biridir. Öğrencinin iş süreçlerine doğrudan katılımı, 'yaparak ve yaşayarak öğrenme' anlayışını destekler ve edindiği bilgilerin zihninde somut bir yer edinmesini sağlar

Yaparak öğrenme, birçok eğitim kuramcısına göre bireyin en kalıcı şekilde tecrübe kazandığı öğrenme biçimidir. Staj sürecinde öğrenci, sınıfta edindiği teorik bilgileri uygulamaya başlamakta; bu da hem bilgilerin pekişmesini hem de mesleki yeterliliğin gelişmesini sağlamaktadır. Bu süreç, öğrencinin yalnızca bilgi sahibi olmasını değil, aynı zamanda bu bilgiyi davranışa dönüştürerek iş dünyasına daha donanımlı bir birey olarak hazırlanmasını mümkün kılar.

Ayrıca, Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı doğrultusunda, bireyler yalnızca doğrudan deneyim yoluyla değil, aynı zamanda gözlem yaparak da öğrenirler. Stajyer öğrenciler, işletme içerisindeki deneyimli çalışanları gözlemleyerek; mesleki tutum, davranış biçimi, problem çözme yöntemleri ve iletişim becerileri gibi birçok önemli davranış kalıbını model alır. Bu gözlemsel öğrenme süreci, öğrencinin meslekî kimliğini şekillendirmesinde ve profesyonel davranış geliştirmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Sonuç olarak, staj uygulamaları hem deneyimsel hem de sosyal öğrenme kuramları açısından değerlendirildiğinde, öğrencinin meslekî gelişimi, kişisel farkındalığı ve iş hayatına uyumu açısından vazgeçilmez bir eğitim süreci olarak öne çıkmaktadır.

Literatürden Bulgular

Çeşitli araştırmalar zorunlu stajın mesleki gelişime olumlu katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Zorunlu staj uygulamalarının öğrencilerin mesleki gelişimi üzerindeki etkisi, yapılan çeşitli akademik araştırmalarla desteklenmektedir. Bu çalışmalar, stajın öğrencilerin yalnızca teknik becerilerini değil; aynı zamanda iletişim, problem çözme ve iş yaşamına adaptasyon gibi birçok kritik yetkinliğini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin:

Kaysi ve Gürol'un (2017) Meslek Yüksekokulu öğrencileriyle yürüttüğü işyeri uygulamalı eğitim süreçlerinin değerlendirilmesi konulu araştırmada, öğrencilerin büyük çoğunluğunun eğitimden memnun kaldığı ve bu süreçte mesleki bilgi birikimlerinin ve deneyimlerinin arttığı tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin derslerde teorik olarak öğrendikleri bilgilerin iş ortamında nasıl pratiğe döküldüğünü gözlemleyebildiğini ve uygulayabildiğini göstermektedir. Bu durum, uygulamalı eğitimin, teorik ve pratik bilgi

arasındaki önemli bir boşluğu doldurabildiğini ortaya koymakta ve stajın mesleki yeterliliğe doğrudan katkısını desteklemektedir. Sonuç olarak, işyeri uygulamalı eğitimin öğrencilerin gelecekteki mesleki planlarını şekillendirmede de belirleyici bir rol oynadığı vurgulanmıştır. (Kaysi ve Gürol, 2017)

Küdür Çırpan, Gürer ve İmer'in (2024) Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu mezunlarıyla gerçekleştirdiği araştırmada, mezunların kazandıkları bilgiyi sahaya aktarmadaki başarı düzeyleri ve mezuniyet sonrası aldıkları eğitim hakkında eksik kaldığını düşündükleri konular incelenmiştir. Araştırmada öne çıkan bulgular, mezunların iş yaşamına geçişte ekip içinde koordinasyon kurma, hastalarla ve çalışanlarla etkin iletişim ve hızlı problem çözme gibi alanlarda gelişim ihtiyacı hissettiklerini ortaya koymuştur. Araştırmacılar, bu durumun, staj ve işyeri uygulamalı eğitim süreçlerinde öğrencilerin sadece teknik değil; aynı zamanda iş yaşamına dair sosyal ve yönetsel beceriler kazanma ve mesleki ortamlarda uygulamalı davranış geliştirme fırsatlarının artırılması gerektiği yönündeki önemi vurgulamıştır. (Küdür Çırpan ve vd., 2024)

Dost ve Bilgin (2020) tarafından yapılan ve gençlerin işgücü piyasasına geçişinde deneyimin etkisini inceleyen kapsamlı çalışmada, staj ve iş deneyimine sahip olmanın istihdam edilme şansını önemli ölçüde artırdığı ve işe geçiş sürecini kısalttığı tespit edilmiştir. Araştırma bulguları, işverenlerin staj yapan adayları, mesleki becerilerini kanıtlamış olmaları ve iş disiplinini önceden edinmeleri nedeniyle daha fazla tercih etme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, stajın sadece öğrenim süreciyle sınırlı kalmadığını; aynı zamanda öğrencinin iş gücü piyasasındaki rekabetçiliğini doğrudan artıran kritik bir yatırım olduğunu kanıtlamaktadır. İşverenler bu süreçte, uzun vadeli istihdam kararlarını destekleyecek uygun adayları erkenden belirleme fırsatı bulmaktadır. (Dost ve Bilgin, 2020).

Tüm bu çalışmalar, zorunlu stajın öğrencilerin mesleki yeterliliklerini geliştirme, iş yaşamına hazırlıklarını sağlama ve mezuniyet sonrası istihdam olanaklarını arttırma noktasında önemli bir işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

Zorluklar ve İyileştirme Önerileri

Zorunlu staj uygulamalarının öğrenci ve işletme için tam potansiyelini gerçekleştirebilmesi önünde, mevcut uygulamalarda gözlemlenen bazı yapısal ve işleyişe dair zorluklar bulunmaktadır. Aşağıda sıralanan bu sorunlar, staj sisteminin mevcut durumunu yansıtmakta olup, sonraki bölümde sunulan iyileştirme önerileri, bu sorunların nasıl fırsata dönüştürülebileceğini göstermektedir.

- **Yerleştirme ve denetim eksikliği**: Öğrenciler uygun iş yerlerine erişimde zorluk yaşamaktadır. Her alandaki staj yerlerinin kısıtlı olması öğrenci açısından önemli bir handikaptır. Organize Sanayi bölgelerine yakın olan öğrenciler staj imkanını rahatlıkla bulurken özellikle bir çok ilimizde bulunan öğrenciler ciddi sıkıntılar yaşamaktadır.

- **Süre yetersizliği**: 20-30 günlük süre, bazı sektörlerde yeterli deneyim kazanımı için kısıtlıdır. Staj sürelerinin kısa olması sebebiyle işyerlerinin

yaklaşımları da olumlu değildir. Staj Eğitimi gerekirse dönem içinde uygulanarak, okuldaki teorik eğitimlerle eş zamanlı gerçekleştiğinde daha çok verim alınabilir. Laboratuvar imkanlarının kısıtlı olduğu okullarda öğrenim gören öğrenciler 20 veya 30 günlük süre zarfında ancak teçhizat ve ortama aşina olabilmektedir.

- **Rehberlik eksikliği**: Akademik danışmanlık ve sektör mentorluğu desteği çoğu zaman yetersizdir. Okullardaki öğrenci kulüplerinin Kariyer günleri düzenleyerek sektör temsilcileri ile bir araya gelerek, panel ve söyleşilerle Staj eğitimi hakkında bilgilendirmeler yapılabilir. Her meslek Dalı kendi alanında düzenlenen fuarlara veya işletmelere teknik geziler düzenleyerek, sektörün daha yakından tanınması sağlanır, dolayısı ile staj yeri bulma konusunda ön ayak olmuş olunur.

- **Uygun Olmayan Staj Ortamı:** Öğrencilerin staj sırasında ücretlerin düşük olduğunu, yöneticilerin stajyer öğrencilere önem vermediğini ve iş öğretmekte istekli olması (Mankan, 2015). Öğrenciler bazı firmalarda yalnızca çay, fotokopi gibi işleri yapmak zorunda kalıyor; mesleki gelişim sağlanamıyor. Bir takım Firmalarda staj süresinin kısıtlı olması sebebiyle öğrenciler mesleki çalışmalardan daha ziyade bu tür ofis işleri yapmak zorunda kalıyor **(Dolmacı & Duran, 2017)**.

- **İşyeri Eksikliği:** Yüksek Okulun bulunduğu konum itibari ile yeterince staj yapacak işyerinin olmaması en kritik hususlardan biridir. ülkemizin bazı bölgelerinde ki bu sorunlardan dolayı staj yapmak için yaz dönemlerinde şehir değiştiren öğrenciler mevcuttur. Anadoluda ki birçok ilimizde bulunan Yükseköğretim kurumlarının meslek yüksekokulları ilçelerde yaygın olarak konumlandırılmıştır. Bu durum staj eğitimi için işyeri bulma noktasında sorun teşkil etmektedir.

Çözüm önerileri:

a. Dijital Altyapı, Koordinasyon ve Yerleştirme Sisteminin İyileştirilmesi

- Adil ve şeffaf bir stajyer yerleştirme süreci için ulusal veya bölgesel dijital staj platformları oluşturulmalıdır.

- Staj dönemleri yalnızca yaz aylarıyla sınırlı kalmamalı, öğrenci ve işletme ihtiyaçlarına göre yılın farklı dönemlerine esnek şekilde yayılmalıdır (Arpat ve vd., 2017).

- Organize Sanayi Bölgeleri yönetimleri bünyesinde, stajyer yerleştirme, takip ve koordinasyondan sorumlu "Zorunlu Staj Eğitimi İletişim Ofisleri" kurulmalıdır.

- Üniversiteler ile sektör temsilcileri arasında daha güçlü ve sürekli iş birlikleri tesis edilmeli, okul-sanayi işbirliği protokolleri etkinleştirilmelidir.

b. Teşvik, Finansman ve Sosyal Güvence Mekanizmaları

- İşletmelerin stajyer kabul ve eğitim motivasyonunu artırmak için vergi indirimi, sosyal güvenlik primi desteği gibi somut teşvikler sunulmalıdır. Bu teşvikler, staj kalitesine göre verilen bir performans puanı sistemine bağlanabilir.

- Stajyerlere, asgari ücretin belirli bir oranında ücret ödenmesi sağlanarak, ekonomik kaygıları azaltılmalı ve sürece katılımları desteklenmelidir.

- Öğrencilerin staj sürecindeki sosyal güvenlik kapsamı (sağlık ve iş kazası) genişletilerek risklere karşı korunmaları güçlendirilmelidir.

- Stajyer eğitimine ciddi zaman ayıran ve nitelikli eğitim veren çalışanlar, işletme içinde ek ücret, prim veya devlet tarafından sigorta günü avantajı gibi yollarla ödüllendirilmelidir.

c. Eğitim, Oryantasyon ve Değerlendirme Süreçlerinin Standardizasyonu

- Staj öncesinde tüm öğrencilere, iş güvenliği, işyeri kültürü, mesleki etik ve iletişim konularını kapsayan zorunlu ve kapsamlı oryantasyon eğitimleri verilmelidir.

- Staj programları, sektörlerin güncel ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmeli ve özelleştirilmiş eğitim modülleri içermelidir.

- Stajın başarısı, yalnızca işletme değerlendirmesiyle değil, akademik danışmanın gözlemleri ve öğrencinin öz değerlendirmesini de içeren, okul-işyeri ortak değerlendirmesiyle ve notlandırılarak belgelenmelidir.

- Staj sonrası öğrencilere kariyer danışmanlığı hizmeti sunularak, edindikleri deneyimin kariyer planlarına entegrasyonu desteklenmelidir.

d. Denetim, İzleme ve Yapıcı Geri Bildirim Sistemleri

- Staj öncesinde tüm öğrencilere, iş güvenliği, işyeri kültürü, mesleki etik ve iletişim konularını kapsayan zorunlu ve kapsamlı oryantasyon eğitimleri verilmelidir.

- Akademik danışmanların işyeri ziyaretlerinde yapacağı anlık değerlendirmeler ve devlet tarafından örnekleme yöntemiyle yapılacak düzenli denetimlerle, süreç izlenmeli ve performansa dair veriler toplanmalıdır.

- Denetim ve değerlendirme mekanizmaları, öğrenciyi hata gizlemeye değil, öğrenmeye teşvik eden, güvenli ve yapıcı bir öğrenme ortamını destekleyecek şekilde kurgulanmalıdır.

- Staj süresince öğrenci performansı ve gelişimi, dijital platformlar üzerinden düzenli olarak izlenmeli, raporlanmalı ve işletme-okul-öğrenci arasında paylaşılmalıdır

- Stajyerlerin iş güvenliği eğitimleri ile temel sağlık kontrolleri zorunlu hale getirilerek, olası kazaların önlenmesi sağlanmalıdır.

e. Rehberlik, Mentorluk ve Uluslararasılaşma

- Staj öncesinde tüm öğrencilere, iş güvenliği, işyeri kültürü, mesleki etik ve iletişim konularını kapsayan zorunlu ve kapsamlı oryantasyon eğitimleri verilmelidir.

- İşletmelerde, stajyerlere yol gösterecek deneyimli çalışanlardan oluşan bir mentorluk sistemi oluşturulmalı ve bu mentorlar teşvik edilmelidir.

- Staj programları uluslararası standartlarla uyumlu hale getirilmeli ve yurt dışı staj olanakları (örneğin Erasmus+ staj hareketliliği gibi) tanıtılarak ve desteklenerek artırılmalıdır. Yabancı dil eğitimi desteği sağlanmalıdır **(Ekmen, 2017).**

Sonuç

Bu çalışma, meslek yüksekokulu öğrencileri için zorunlu stajın, mesleki yeterlilik kazanımındaki kritik rolünü teyit etmekle birlikte, bu rolün önündeki mevcut engelleri de ortaya koymuştur. Staj, öğrenciye teorik bilgiyi sahada uygulama, teknik beceriler edinme ve iş disiplini, iletişim, takım çalışması gibi hayati sosyal yetkinlikler kazanma fırsatı sunarak, mezuniyet sonrası istihdam edilebilirliğini ve mesleki kimliğini güçlendirir (Tsai ve vd., 2017).

Ancak, bu potansiyelin tam olarak gerçekleşmesi, stajyerlerin alanlarına uygun olmayan işletmelere yerleştirilmesi, yetersiz denetim ve rehberlik ile öğrencilerin çoğunlukla niteliksiz işlerle sınırlandırılması gibi yapısal sorunların aşılmasına bağlıdır (Bahadır ve Oğuz, 2012). Bu engeller, stajı öğrenme odaklı bir deneyim olmaktan çıkararak, öğrenciyi "başarısızlık" kaygısıyla hatalarını gizlemeye itebilecek bir formaliteye dönüştürmektedir.

Dolayısıyla, staj sisteminin etkinliğini artırmak için üniversite-sektör iş birlikleri stratejik olarak güçlendirilmeli, dijital platformlarla şeffaf bir yerleştirme ve izleme mekanizması kurulmalı, staj öncesi oryantasyon ile sonrası değerlendirme standartlaştırılmalıdır. İşletmelerin stajyer kabulünü ve eğitimini teşvik eden (vergi indirimi, sigorta primi desteği, eğitici personeli ödüllendirme, stajyere ücret verilmesi gibi) somut politikalar hayata geçirilmelidir (Çemberci ve Cömertoğlu, 2022). Denetimler, katı ve cezalandırıcı değil, gelişim odaklı, hataların açıkça konuşulabildiği güvenli bir öğrenme ortamını destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır (Esen ve Arslan Özkan, 2024).

Sonuç olarak, mevcut aksaklıkların sistematik iyileştirmelerle giderilmesi, zorunlu stajı hem öğrencinin mesleki gelişimi hem de iş gücü piyasasının nitelikli eleman ihtiyacının karşılanması bağlamında çok daha etkin bir stratejik araç haline getirecektir (Dost ve Bilgin, 2020). Bu da yükseköğretim kurumları, iş dünyası ve politika yapıcıların koordineli ve kararlı adımlar atmasını gerektirmektedir.

Kaynakça

Acar, D., & Tuğay, O. (2007). Üniversite sanayi işbirliği bağlamında meslek yüksekokulu (MYO) öğrencilerinin KOBİ'lerde staj olanakları: Burdur'da bir araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 12(1), 1-12.

Arpat, B., Kalfa, V. R., Akşit, A., & Çamurdan, B. (2017). Meslek yüksekokullarında nitelikli ara eleman ihtiyacını karşılamada yeni arayışlar: 3+1 işbaşı eğitim modeli Honaz meslek yüksekokulu örneği. Çalışma İlişkileri Dergisi, 8(2), 76-94.

Bahadır, M., & Oğuz, H. (2012). Selçuk Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin staj yapma eğilimlerinin belirlenmesi. Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2(2), 69-76.

Çemberci, M., & Cömertoğlu, P. N. (2022). Bağlamsal faktörlerin staj deneyimi ile ilişkisi. Yıldız Journal of Educational Research, 7(1), 42-50.

DOLMACI, N., & DURAN, Y. (2017). Önlisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin zorunlu staj uygulamasına ilişkin görüşleri, sorunları ve çözüm önerileri: Isparta Meslek Yüksekokulu örneği. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(21), 254-257. ISSN:1309-1387

Dost, Z. D., & Bilgin, K. U. (2020). Gençlerin işgücü piyasasına geçişinde deneyim ve staj etkisi. Çalışma İlişkileri Dergisi, 1(Özel Sayı), 119-153. P-ISSN: 2146-0000 / E-ISSN: 2146-7854

Dost, Z. D., & Bilgin, K. U. (2020). Gençlerin işgücü piyasasına geçişinde deneyim ve staj etkisi. Çalışma İlişkileri Dergisi, 1(Özel Sayı), 119–153.

Ekmen, S. (2017). Yurtdışı staj uygulamalarının üniversite öğrencilerinin kariyerlerine etkisi: Dicle Üniversitesi Erasmus öğrencileri üzerine bir araştırma. Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(7), 1-13.

Esen, O., & Arslan Özkan, A. (2024). İnsan kaynakları müdürleri perspektifinden staj/stajyerlerin değerlendirilmesi: Kuşadası konaklama işletmeleri örneği. Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi, 59(3), 1459-1477.

Kaysi, F., & Gürol, A. (2017). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin işyeri uygulamalı eğitim süreçlerinin değerlendirilmesi. Kesit Akademi Dergisi, 3(8), 266-280.

Kesoğlu, A. M., Ergin, M. G., & Buran, K. (2016). Zorunlu staj eğitiminin mesleki yeterliliğe katkısına ilişkin bir araştırma: Teknik Bilimler, Sosyal Bilimler ve Adalet MYO örneği. Uluslararası Yükseköğretimde Mesleki Eğitim ve Öğretim Sempozyumu kitabı (ss. 549-5587).

Küdür Çırpan, F., Gürer, A., & İmer, P. (2024). Marmara Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Anestezi Programı Mezunlarının İstihdam Durumları. Journal of Health Services and Education, 7(1), 1-8.

Mankan, E. (2015). Mesleki önlisans proğramlarında staj eğitiminin önemi: Bülent Ecevit Üniversitesi Çaycuma Meslek Yüksekokulu örneği. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(10), 734-741. DOI : 10.16992/ASOS.593

Tektaş, N., Yayla, A., Sarıkaş, A., Polat, Z., Tektaş, M., & Öz Ceviz, N. (2016). Önlisans öğrencilerinin staj uygulamalarının değerlendirilmesi: Marmara Üniversitesi örneği. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(Özel Sayı), 310-318. ISSN: 2146-9199

Tsaı, C. T. S., Hsu, H., ve Yang, C. C. (2017). Career decision self-efficacy plays a crucial role in hospitality undergraduates' internship efficacy and career preparation. Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education,21(1), 61–68.

Wang, M. D. (1996). Speech on Chinese vocational education conference. Education and Vocation, 7(1), 15-21.

BÖLÜM 24

PERFORMANS KISKACINDA AKADEMİ: YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE GÜVENCE SİSTEMLERİNE ELEŞTİREL BİR BAKIŞ VE "DENETİM KÜLTÜRÜ"NÜN DÖNÜŞTÜRÜCÜ ETKİSİ

1.İSA BAHAT[1]

Giriş

Bu çalışma, yükseköğretim kurumlarının tarihsel misyonlarından modern yönetim modellerine geçiş sürecinde yaşadığı yapısal dönüşümü incelemektedir. Sürecin temelinde yer alan "kalite güvencesi" kavramı, eğitim süreçlerini standartlaştırmak, verimliliği artırmak ve kurumsal şeffaflığı sağlamak amacıyla kullanılan bir yönetim aracı olarak ele alınmaktadır. Yükseköğretimin küresel ölçekte kitleselleşmesiyle birlikte, üniversitelerin yönetim yapılarında geleneksel yaklaşımlardan performans odaklı ve çıktı bazlı modern işletme modellerine doğru bir yönelim gözlemlenmektedir.

[1] Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Orcid: 0000-0002-5600-2449

Çalışmada, performans ölçümü ve denetim süreçlerinin akademik çalışma iklimi üzerindeki etkileri analiz edilmektedir. Özellikle yayın sayıları, atıf endeksleri ve öğrenci memnuniyet anketleri gibi somut göstergelere dayalı değerlendirme sistemlerinin, akademik üretkenliği teşvik etmenin yanı sıra idari iş yükünde de belirgin bir artışa yol açtığı vurgulanmaktadır. Küresel üniversite sıralama sistemlerinin (QS, THE vb.) kurumları belirli standartlara yönlendirerek uluslararası rekabeti artırdığı, ancak bu durumun yerel akademik ihtiyaçlar ile küresel beklentiler arasında bir denge kurulmasını zorunlu kıldığı belirtilmektedir.

Türkiye örneğinde ise Bologna Süreci ve YÖKAK'ın kuruluşuyla birlikte kalite güvence sistemlerinin kurumsallaşma süreci değerlendirilmektedir. Bu süreçlerin, yükseköğretimde hesap verebilirlik kültürünü geliştirdiği, ancak uygulamada zaman zaman akademik odaklı iyileştirmelerden ziyade şekilsel uyum ve bürokratik raporlama süreçlerine daha fazla enerji harcanmasına neden olabildiği saptanmaktadır. Sonuç olarak çalışma; yükseköğretimde niteliğin sürdürülebilir kılınması için, ölçülebilir veriler ile akademik özerklik ve eğitimin niteliksel derinliği arasında dengeli bir değerlendirme modelinin benimsenmesi gerektiğini savunmaktadır.

1. Yükseköğretimin Epistemolojik Dönüşümü ve Kalite Kavramının İdeolojik Arkaplanı

Yükseköğretim kurumları, modernite içerisindeki konumlarını belirleyen tarihsel misyonlarından radikal bir kopuş süreci içerisindedir. Bu dönüşümün merkezinde, üniversitenin ontolojik temeli sayılan Humboldtçu idealin tasfiyesi yer almaktadır. Wilhelm von Humboldt tarafından 19. yüzyılın başında formüle edilen "bilim ve eğitimin birliği" (*Einheit von Lehre und Forschung*) prensibi, üniversiteyi devletin ve piyasanın faydacı taleplerinden azade, hakikatin özgürce arandığı özerk bir mekan olarak

kurgulamaktaydı. Ancak, yirminci yüzyılın son çeyreğiyle birlikte, Bill Readings'in (1996) ifadesiyle, üniversite bu tarihsel "kültürel misyonunu" yitirmiş ve "yıkıntılar içinde" bir kuruma dönüşmüştür. Bu yıkıntı, fiziksel bir yok oluştan ziyade, kurumsal anlamın ve epistemolojik değerlerin buharlaşmasıdır.

Bu epistemolojik kırılmanın temel motoru, bilginin mahiyetindeki değişimdir. Bilgi, toplumsal ilerlemenin ve aydınlanmanın bir aracı olan "kamusal iyi" (*public good*) olma vasfını yitirerek; küresel ekonomide stratejik üstünlük sağlayan, paketlenebilen ve alınıp satılabilen bir "meta" haline getirilmiştir (Marginson, 2011). Olssen ve Peters (2005), bu durumu neoliberal rasyonalitenin zaferi olarak nitelendirir. Neoliberalizm, üniversiteyi artık toplumun eleştirel vicdanı olarak değil, bilginin sermayeye dönüştürüldüğü bir üretim sahası ve bireylerin "beşeri sermaye" olarak inşa edildiği bir antrepo olarak kurgulamaktadır (Apple, 2014).

Bu bağlamda "kalite" söylemi, söz konusu dönüşümü meşrulaştıran ve standartlaştıran en etkili yönetimsellik (*governmentality*) teknolojisi olarak sahneye çıkmıştır. Kalitenin yükseköğretimdeki semantik yolculuğu, sanayi sektöründeki Toplam Kalite Yönetimi (TKY) pratiklerinin akademiye mekanik bir şekilde transfer edilmesiyle başlamıştır (Dill, 1992). Ancak bu transfer, üniversitenin epistemolojik doğasını derinden sarsmıştır. Zira sanayide kalite "sıfır hata" ve "standart ürün" anlamına gelirken, akademide nitelik; belirsizlik, eleştiri ve özgünlük üzerine kuruludur. Becher ve Trowler (2001) tarafından analiz edilen "akademik kabilelerin" kendine özgü disipliner kültürleri, kalitenin bu tek tipleştirici ve ölçmeci mantığı karşısında savunmasız kalmıştır.

Kalite kavramı, bir eğitim sürecinin içsel ve dönüştürücü (*transformative*) niteliğini ifade etmekten ziyade, o sürecin piyasa

taleplerine ve önceden belirlenmiş ölçülebilir çıktılara ne kadar uygun olduğunu denetleyen bir araca dönüşmüştür (Morley, 2003; Harvey & Knight, 1996). Ronald Barnett (2003) bu durumu, üniversitenin kendi ideolojisini "ideolojisizlik" veya "teknik mükemmeliyetçilik" maskesi altında sürdürmesi olarak nitelendirir. "Mükemmellik" (*excellence*) kavramı, tıpkı Readings'in vurguladığı gibi, içi boşaltılmış bir gösterge olarak her türlü içeriğe (araştırma başarısından, kantin hizmetine kadar) uygulanabilir hale gelmiş ve böylece akademik değerlerin hiyerarşisini ortadan kaldırmıştır. Sonuç olarak kalite güvencesi, sadece teknik bir iyileştirme süreci değil, akademinin üzerine giydirilen ve bilimsel üretimin sınırlarını piyasa rasyonalitesiyle çizen yeni bir disipliner rejimdir.

2. İşletmeci Üniversite Modelinde Kalite Sistemlerinin Bir Yönetişim Aracı Olarak İşlevselleştirilmesi

Yükseköğretimin geçirdiği yapısal dönüşümün en belirgin yansıması, yönetim modellerinde yaşanan eksen kaymasıdır. Geleneksel "akademik özyönetim" (*collegiality*) modeli, yerini Yeni Kamu Yönetimi (*New Public Management - NPM*) anlayışının bir türevi olan "işletmecilik" (*managerialism*) akımına bırakmıştır. Bu modelde üniversite, artık toplumsal bir kurumdan ziyade, verimlilik ve kârlılık esaslarına göre işleyen bir "bilgi fabrikası" veya "girişimci organizasyon" olarak kurgulanmaktadır (Clark, 1998; Deem, 1998).

İşletmecilik, sadece bir yönetim tekniği değil, akademik değerleri piyasa rasyonalitesine göre yeniden düzenleyen bir ideolojidir. Bu süreçte yönetim yetkisi, demokratik akademik kurullardan alınarak profesyonel yönetici sınıflara ve algoritmik denetim mekanizmalarına devredilmiştir (Peters, 2013). Shore ve Wright (2000), bu değişimi akademik özerkliğin bir "verimsizlik kaynağı" olarak yaftalanmasıyla açıklar. Onlara göre, profesyonel yönetici sınıfı, akademinin içsel işleyişine dışsal bir mantık (işletme

mantığı) dayatarak, akademik özgürlüğü performans göstergeleriyle dizginlemektedir.

Bu modelde kalite güvence sistemleri, stratejik bir yönetişim teknolojisi olarak işlev görür. Brennan ve Shah (2000), kalite denetimlerinin üniversite içindeki güç dengelerini nasıl yeniden yapılandırdığını ortaya koyar: Kalite süreçleri, merkezi yönetimin akademik birimler üzerindeki denetimini artırırken, akademik personeli belirlenen standartları karşılamakla yükümlü birer "hizmet sağlayıcıya" veya "teknisyene" dönüştürür (Rhoades, 1998). Akademisyen artık Slaughter ve Rhoades (2004) tarafından formüle edilen "akademik kapitalizm" ağlarının bir parçasıdır; başarısı hakikat arayışıyla değil, kuruma getirdiği hibe, yayın ve müşteri memnuniyeti puanlarıyla ölçülür.

Dönüşümün en çarpıcı ve belki de en tahrip edici sonucu, akademik paydaşların rollerindeki dramatik değişimdir. Öğrenci, entelektüel bir yolculuğun öznesi ve hoca ile diyaloğa giren bir çırak olmaktan çıkarılıp, eğitim hizmetini satın alan bir "müşteri" konumuna indirgenmiştir (Saunders, 2011). Kathleen Lynch (2006), bu durumun pedagojik ilişkiyi bir "ticari işleme" dönüştürdüğünü savunur. Kalite söylemi burada, "müşteri memnuniyeti" anketleri ve kısa vadeli fayda analizleri aracılığıyla akademik standartların sulandırılmasına yol açan bir baskı unsuru haline gelir. Eğer "müşteri" memnun değilse, akademik içeriğin niteliği sorgulanmaya başlanır; bu da akademisyenin pedagojik otoritesini ve eleştirel duruşunu sarsar (Lynch, 2006; Morley, 2003).

Sonuç olarak, işletmeci modelde kalite sistemleri, akademik emeği parçalara ayıran, standartlaştıran ve sürekli gözetim altında tutan bir disipliner aygıt vazifesi görmektedir. Stensaker ve Harvey (2011), hesap verebilirlik (*accountability*) kavramının, akademik sorumluluğun yerini aldığını ve bu durumun üniversiteyi kendi etik değerlerinden koparark dışsal bir denetim rejimine mahkûm ettiğini

belirtir. Bu bağlamda kalite güvencesi, üniversitenin özerk yapısını içeriden kemiren ve onu piyasa koşullarına uyumlu hale getiren bir "yönetişim truva atı" işlevi görmektedir.

3. Denetim Kültürü ve Ölçülebilirlik Fetişizminin Akademik Üretkenlik Üzerindeki Tahribatı

Yükseköğretimde kalite güvence sistemlerinin teknik bir iyileştirme aracı olmaktan çıkıp bir disipliner rejime dönüşmesi, Michael Power'ın (1997) "Denetim Toplumu" (*Audit Society*) teziyle en yetkin açıklamasını bulur. Power'a göre denetim, bir faaliyetin gerçek niteliğini ölçmekten ziyade, o faaliyetin "denetlenebilir" bir veriye dönüştürülüp dönüştürülmediğiyle ilgilenen bir doğrulama ritüelidir (*ritual of verification*). Bu durum, üniversitelerde eğitimin ve araştırmanın özünü boşaltarak, yerini bu süreçlerin nasıl belgelendiğine bırakan bir "ikinci derece faaliyetler" hegemonyası yaratmıştır (Power, 2003).

Denetim kültürü, kurumlar içerisinde "güven"e dayalı geleneksel akademik ilişkileri tasfiye ederek, yerine sürekli bir "şüphe" ve "kanıt sunma zorunluluğu" yerleştirmiştir. Trow (1994) ve Neave (1998), devletin ve merkezi otoritelerin üniversitelere yönelik tutumunun "koşulsuz güven"den, "hesap verebilirlik" adı altında sürekli denetime dayanan bir "değerlendirici devlet" (*evaluative state*) modeline evrildiğini belirtir. Bu modelde akademik özerklik, ancak sürekli olarak sunulan veri setleri ve performans raporları aracılığıyla "hak edilen" bir lütuf haline gelmiştir.

Bu süreç, Strathern (2000) tarafından vurgulandığı üzere, her şeyi kapsayan bir "görünürlük rejimi" yaratmaktadır. Denetim kültürünün mantığına göre, eğer bir akademik faaliyet ölçülemiyor veya belgelenemiyorsa, o faaliyet kalite sistemleri gözünde "yok" hükmündedir. Bu durum, akademik emeğin niteliğini değil, onun "görünürlüğünü" (veritabanlarındaki izini) ödüllendirir. Shore ve

Wright (2000; 2015), bu yönetimsellik biçiminin akademisyenlerin öznelliklerini de dönüştürdüğünü; onları kendi başarılarını sadece dışsal metrikler üzerinden tanımlayan birer "hesap verebilir özneye" indirgediğini savunur.

Ölçülebilirlik fetişizminin yarattığı en büyük tahribat, Newton'un (2002) "ritüelistik uyum" (*ritualistic compliance*) olarak tanımladığı olgudur. Kurumlar ve akademisyenler, gerçek anlamda bir pedagojik iyileşme sağlamaktansa, denetim mekanizmalarının talep ettiği formları "mükemmel" şekilde doldurmaya odaklanmaktadır. Bu durum, enerjinin asıl iş olan eğitim ve araştırmadan (birinci derece faaliyetler), belgeleme ve raporlama süreçlerine (ikinci derece faaliyetler) kaymasına yol açmaktadır (Power, 2003). Sonuçta, bürokratik bir "kalite görüntüsü" inşa edilirken, sahadaki gerçek pedagojik nitelik bu yükün altında ezilmekte ve akademik yaratıcılık felç olmaktadır.

4. Akademik Emeğin Nicelikselleştirilmesi ve Niceliksel Başarı Rejiminin Yarattığı Kimlik Erozyonu

Günümüz yükseköğretiminde akademisyenlik, Stephen Ball'un (2003) çarpıcı ifadesiyle, "niceliksel başarı rejiminin terörü" (*terrors of performativity*) altında icra edilen bir mesleğe dönüşmüştür. Performativite, bireylerin ve kurumların değerinin sadece ölçülebilir çıktılar aracılığıyla temsil edildiği bir yönetimsellik biçimidir. Bu rejimde akademisyen, hakikati arayan bir özneden ziyade, sürekli olarak performans sergilemek ve bu performansı veri setlerine (yayın sayıları, atıf endeksleri, h-indeksi, öğrenci memnuniyet puanları) dönüştürmek zorunda kalan bir "veri sağlayıcı" haline gelmiştir (Biesta, 2009).

Bu süreçte akademik kimlik, Mary Henkel'in (2000) vurguladığı gibi, disipliner aidiyetlerden ve içsel değerlerden koparak dışsal metriklere bağımlı hale gelmiştir. Enders ve Westerheijden (2014) bu durumu "nicelleştirilmiş akademik benlik"

(*quantified academic self*) olarak tanımlar. Akademisyen artık "Ben kimim?" sorusundan ziyade "Sistem beni nasıl görüyor?" ve "Puanlarım yeterli mi?" sorularıyla meşgul olmaktadır. Bu durum, akademisyenin kendi emeğine ve akademik üretimine yabancılaşmasına yol açmakta, mesleki tatmini içsel bir başarı duygusundan ziyade dışsal bir onaylanma (indekslerde yer alma) mekanizmasına bağlamaktadır.

Niceliksel başarı rejimi, akademik üretimin doğasını da etik bir aşınmaya uğratmaktadır. "Yayınla ya da yok ol" (*publish or perish*) baskısı, bilimsel bilginin niteliğinden ziyade, hızlı ve çok sayıda çıktı üretilmesini teşvik etmektedir. Bu durum, bilginin derinleşmesini ve uzun vadeli, riskli araştırmaların yapılmasını engelleyerek; bilgiyi parçalara ayıran "dilimleme" (*salami slicing*) gibi etik dışı pratikleri veya sadece ana akım ve yüksek atıf potansiyeli olan konulara odaklanmayı körüklemektedir (Musselin, 2013).

Gert Biesta (2010), bu süreci eğitimin "öğrenmeleşmesi" (*learnification*) olarak adlandırır. Ona göre eğitim, insanın kendisini gerçekleştirdiği ve öznelleştiği bir süreç olmaktan çıkarak; sadece istihdam edilebilirlik verilerini iyileştiren ve piyasanın talep ettiği becerileri belgeleyen teknik bir çıktıya dönüşmektedir. Becher ve Trowler (2001) tarafından tanımlanan disipliner özgünlükler, bu standartlaştırıcı metrikler altında ezilmekte; her disiplin aynı "üretkenlik" şablonuna zorlanarak akademik çeşitlilik yok edilmektedir. Sonuç olarak, akademisyenin "ruhu", bu sayısal göstergeler ve sürekli performans sergileme zorunluluğu arasında sıkışıp kalarak derin bir kimlik erozyonu yaşamaktadır.

5. Küresel Sıralama Sistemleri ve Standartlaştırma Hegemonyasının Yerel Akademiye Yansımaları

Yükseköğretimde kalite güvencesi tartışmaları, 2000'li yılların başından itibaren ortaya çıkan ve hızla kurumsallaşan

küresel üniversite sıralama sistemlerinden (QS, THE, ARWU gibi) bağımsız ele alınamaz. Ellen Hazelkorn (2015), bu sistemlerin sadece birer "liste" olmadığını, aksine dünya çapındaki yükseköğretim kurumlarını tek tip bir "mükemmellik" şablonuna zorlayan hegemonik bir güç merkezi haline geldiğini savunur. Bu küresel hegemonya, üniversiteleri kendi yerel ve toplumsal misyonlarından koparak, sıralamalarda birkaç basamak yukarı tırmanmayı hedefleyen bir "itibar yönetimi" stratejisine mahkûm etmektedir (Marginson, 2011).

Sıralama sistemlerinin yarattığı en büyük tahribat, üniversitelerin karmaşık, çok boyutlu ve yerel bağlamlı yapılarını dar bir metrik setine indirgemesidir. Philip Altbach (2015), "dünya standartlarında üniversite" (*world-class university*) olma takıntısının, özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki üniversiteler için sürdürülemez maliyetler ve kimlik krizleri yarattığını belirtir. Bu kurumlar, kısıtlı kaynaklarını yerel sorunlara çözüm üretecek projelerden ziyade, sıralama puanlarını artıracak yüksek maliyetli ve genellikle fen bilimleri odaklı "stratejik" alanlara kaydırmaktadır (Gumport, 2000).

Bu küresel standartlaştırma dalgası, kurumsal çeşitliliği ortadan kaldıran bir "kurumsal eşbiçimlilik" (*institutional isomorphism*) yaratmaktadır (Bleiklie & Kogan, 2007). Scott (1995) ve Wright (2017) tarafından vurgulandığı üzere, üniversiteler artık özgün toplumsal rollerini değil, küresel pazarın talep ettiği standartları öncelemektedir. Sıralama endekslerinin ağırlıklı olarak İngilizce yayınlara ve fen/mühendislik bilimleri odaklı atıf sayılarına dayanması, yerel dilde yapılan akademik üretimin ve sosyal bilimlerin "kalitesiz" veya "değersiz" addedilmesine yol açmaktadır (Kehm, 2011; Teichler, 2003).

Bu durum, akademik bilginin küresel kuzey merkezli homojenleşmesini tetiklemektedir. Çevrede kalan üniversiteler,

sıralamalarda var olabilmek için yerel dillerini ve yerel sorunlarını terk ederek; küresel dergilerin ve editörlerin ilgi duyduğu "genel" konulara yönelmek zorunda kalmaktadır. Sonuç olarak, yükseköğretimin kitleselleşmesi süreci (Scott, 1995), kalite güvencesi maskesi altında, yerel akademiyi küresel bir standartlaştırma hegemonyasına teslim etmekte ve üniversitenin toplumsal sözleşmesini zayıflatmaktadır.

5.1. Küresel Değerlendirme Kuruluşları ve Standartlaşma Mekanizmaları

Dünya genelinde yükseköğretim kurumlarının performansını ölçen ve "standartlaşma" eğilimini tetikleyen temel aktörler; gibi kuruluşlardır. Bu kuruluşlar, üniversiteleri karşılaştırılabilir hale getirmek için belirli veri setlerini kullanmakta ve bu veri setleri üzerinden kurumları hiyerarşik bir sıralamaya tabi tutmaktadır.

Bu kuruluşların standartlaşmaya neden olan temel işleyiş mekanizması, kurumların bu listelerde üst sıralarda yer alabilmek için iç politikalarını sıralama ölçütlerine göre düzenlemesidir. Bu durum, akademik dünyada "kurumsal eşbiçimlilik" (institutional isomorphism) olarak adlandırılan ve kurumların birbirine benzemesiyle sonuçlanan bir süreci beraberinde getirmektedir.

5.2. Değerlendirme Yöntemleri ve Kullanılan Temel Ölçütler

Değerlendirme kuruluşları, üniversitelerin performansını ölçerken genellikle dört ana alan üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu alanlar ve kullanılan yaygın ölçütler şu şekildedir:

Tablo 1 Üniversite değerlendirme ölçütleri

Değerlendirme Alanı	Temel Ölçütler ve Göstergeler	Kaynak/Yöntem

Araştırma Etkisi	Makale başına atıf sayısı, toplam atıf sayısı, H-indeksi.	Scopus, Web of Science gibi bibliyometrik veriler.
Eğitim Kalitesi	Öğretim üyesi/öğrenci oranı, doktora mezun sayısı, kurumsal itibar.	Kurumsal veriler ve akademisyen anketleri.
Uluslararasılaşma	Uluslararası öğrenci ve personel oranı, uluslararası ortaklı yayınlar.	Kurumsal veriler.
Sanayi ve İstihdam	Mezunların istihdam edilebilirlik oranı, sanayi iş birliği geliri.	İşveren anketleri ve bütçe raporları.

5.3. Standartlaşmanın Teknik Boyutu: Ağırlıklandırma ve Normalizasyon

Bu kuruluşlar, yukarıdaki ölçütleri farklı oranlarda ağırlıklandırarak tek bir "toplam puan" üretirler. Örneğin, **THE** sıralamasında "Araştırma ve Atıf" puanı toplamın %60'ını oluştururken; **QS** sıralamasında "Akademik İtibar" anketi %40 gibi yüksek bir ağırlığa sahiptir.

Kuruluşların bu ağırlıklandırma yöntemleri, üniversiteleri stratejik tercihler yapmaya zorlamaktadır. Bir üniversite, sıralamadaki yerini korumak veya yükseltmek için kaynaklarını bu yüksek ağırlıklı alanlara (örneğin İngilizce yayın sayısını artırma veya uluslararası görünürlük faaliyetleri) yönlendirmektedir. Bu yönelim, dünya genelindeki üniversitelerin benzer stratejik hedeflere

odaklanmasına ve dolayısıyla yükseköğretimin küresel ölçekte standartlaşmasına neden olmaktadır.

6. Türkiye Deneyimi Bağlamında YÖKAK ve Bologna Süreci Üzerine Eleştirel Bir Değerlendirme (Genişletilmiş Analiz)

Türkiye yükseköğretim sistemi, 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı kanunla birlikte son derece merkeziyetçi bir yapıya bürünmüştür. Bu tarihsel arka plan, 2000'li yılların başında hayata geçirilen Bologna Süreci ve kalite güvencesi reformlarının Türkiye'deki uygulanış biçimini derinden etkilemiştir (Gür & Çelik, 2011). Bologna Süreci (1999), Avrupa genelinde üniversiteleri daha esnek, şeffaf ve hesap verebilir bir yapıya kavuşturmayı hedeflerken; Türkiye'de bu süreç, merkeziyetçi yapının modern denetim teknolojileriyle (metrikler, akreditasyonlar, rubrikler) tahkim edilmesi şeklinde tezahür etmiştir.

6.1. Kurumsal Mimari: YÖK'ten YÖKAK'a "Mesafe Kontrolü"

Türkiye'de kalite güvencesinin kurumsallaşması, 2015 yılında Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun (YÖKAK) kurulmasıyla yeni bir evreye girmiştir. Westerheijden (2007), Avrupa'daki kalite sistemlerinin birbirine yakınsadığını belirtirken, Türkiye örneğinde bu yakınsama, "değerlendirici devlet" (evaluative state) modeline geçişin bir yansımasıdır (Neave, 1998). YÖKAK, kağıt üzerinde idari ve mali özerkliğe sahip bir kurum olarak kurgulanmış olsa da, pratikte üniversiteler üzerindeki denetim kapasitesini artıran ve merkezi otoritenin politikalarını "kalite standartları" adı altında yerelleştiren bir mekanizma işlevi görmektedir.

Bu durum, Kwiek (2012) tarafından vurgulanan devletin üniversitelerle olan yeni sözleşmesini hatırlatmaktadır: Devlet artık üniversiteyi doğrudan yönetmek yerine, onu performans göstergeleri

ve kalite raporları üzerinden "mesafeli kontrol" (steering at a distance) yöntemiyle yönetmektedir.

6.2. Bürokratik Formalizm ve "Kağıt Üzerindeki Kalite"

Türkiye'deki üniversitelerde yürütülen Öz Değerlendirme Raporları (ÖDR) ve Kurumsal Geri Bildirim Raporları (KİDR) süreçleri incelendiğinde, bu çalışmaların asli amacından saparak birer "belgeleme ritüeline" dönüştüğü gözlemlenmektedir. Power (1997) ve Shore ile Wright'ın (2015) ifade ettiği gibi, bu süreçlerde önemli olan eğitimin gerçek niteliği değil, bu niteliğin denetçilere nasıl "sunulduğudur".

Türkiye'deki üniversiteler, YÖKAK'ın belirlediği rubriklerde tam puan alabilmek için devasa bir bürokratik aygıt çalıştırmakta; akademik personel zamanının büyük bir kısmını ders iyileştirmek yerine, yapılan faaliyetlerin "kanıtlarını" (toplantı tutanakları, anket sonuçları, formlar) dijital sistemlere yüklemekle harcamaktadır. Bu durum, Newton (2002) tarafından tanımlanan "ritüelistik uyum" (ritualistic compliance) olgusunun Türkiye akademisindeki en somut karşılığıdır: Kurumlar, mükemmel görünen kalite dosyaları hazırlarken, sınıf içindeki pedagojik derinlik ve akademik özgürlük bu bürokratik yükün gölgesinde kalmaktadır.

6.3. Yönetselcilik (Managerialism) ve Hiyerarşik Engeller

Türkiye'deki üniversite yapısının hiyerarşik doğası, kalite süreçlerinin demokratik ve katılımcı bir şekilde yürütülmesinin önündeki en büyük engeldir. Amaral ve Magalhães (2002) ile Shore ve Wright (2000), kalite güvencesinin ancak akademik birimlerin öz-yönetimiyle başarılı olabileceğini savunurken; Türkiye'de bu süreçler genellikle rektörlükler tarafından atanan "Kalite Komisyonları" üzerinden tepeden inme bir şekilde yürütülmektedir.

Bu işletmeci (managerialist) yaklaşım, akademik özerkliği bir "verimsizlik" olarak kodlamakta ve yönetimi profesyonel idari

süreçlere hapsetmektedir (Deem, 1998). Sonuç olarak, kalite güvencesi Türkiye'de akademisyenlerin sahiplendiği bir gelişim kültürü olmaktan ziyade, idarenin personele dayattığı ek bir iş yükü ve kontrol mekanizması olarak algılanmaktadır.

6.4. Yerel Akademi Üzerindeki Tahribat

Türkiye deneyimi; küresel kalite söyleminin, yerel bürokrasi ve merkeziyetçilikle birleştiğinde nasıl bir "denetim fetişizmi" yarattığını göstermektedir. Bilginin kamusal sorumlulukla üretilmesi yerine, "akreditasyon alma" ve "puan toplama" yarışı ön plana çıkmaktadır. Bu durum, Türkiye'deki üniversitelerin özgün yerel misyonlarını terk ederek, içi boşaltılmış bir "mükemmellik" imajı peşinde koşmasına neden olmaktadır (Readings, 1996; Gür & Çelik, 2011).

7. Piyasa Odaklı Kalite Anlayışından Nitelikli ve Özerk Bir Akademiye Doğru Arayışlar

Mevcut kalite güvence paradigmasının yarattığı bürokratik tıkanıklık ve ontolojik kriz, alternatif bir "nitelik" tanımının yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Teknik ve niceliksel kalite algısından; etik, pedagojik ve toplumsal derinliği merkeze alan bir akademik değerler sistemine dönüş, ancak Michael Power'ın kavramsallaştırdığı denetim kültürünün aşılmasıyla mümkündür. Gerçek bir akademik nitelik, dışsal bir otoriteye sunulan mekanik kanıtlarda veya veri tablolarında değil; hoca ve öğrenci arasındaki özgürleşimci diyalogda ve bilginin toplumsal sorumlulukla üretilmesinde aranmalıdır (Biesta, 2010; Giroux, 2014).

Bu dönüşüm için önerilen modellerden ilki, kaliteyi bir "kontrol mekanizması" olmaktan çıkarıp, bir "öz-değerlendirme ve gelişim kültürü" olarak kurgulamaktır. Lee Harvey (2004), kalitenin "dönüştürücü" (*transformative*) gücüne vurgu yaparak, süreçlerin akademik özerkliği tehdit eden dışsal müdahaleler yerine, her

disiplinin kendi özgün epistemolojik dinamiklerine uygun şekilde içeriden yapılandırılması gerektiğini savunur. Bu bağlamda, Brown (2011) piyasa temelli kalite göstergelerinin yerine, kurumun kendi misyonuyla uyumlu, yerel ve özgün gelişim hedeflerinin konulmasını önerir.

Bu arayışın bir diğer ayağı, "güven temelli akademik ilişkilere" geri dönüştürür. "Değerlendirici Devlet" (Neave, 1998) modelinin yarattığı sürekli şüphe iklimi yerine, meslektaş denetimi (*peer review*) ve akademik topluluğun kendi öz-denetim mekanizmaları güçlendirilmelidir. Ronald Barnett (2003) ve Michael Apple (2014), üniversitelerin sadece teknik mükemmeliyetçilik peşinde koşan işletmeler değil, demokratik değerlerin savunulduğu "kamusal alanlar" olarak yeniden tanımlanması gerektiğini savunur. Bu bakış açısına göre bir üniversitenin başarısı, küresel sıralamalardaki (QS, THE vb.) konumuyla değil; yetiştirdiği bireylerin eleştirel düşünme kapasitesi ve toplumun acil sorunlarına (eşitsizlik, iklim krizi, adalet) sunduğu etik çözümlerle ölçülmelidir (Giroux, 2014; Stensaker & Harvey, 2011).

Kalite söyleminin neoliberal sömürgeciliğinden kurtulması için "öğrenmeleşme" (*learnification*) tuzağına karşı eğitimin özgürleşimci karakteri korunmalıdır (Biesta, 2010). Akademik özgürlük, sadece bireysel bir hak değil, aynı zamanda nitelikli bilginin üretilmesi için zorunlu bir ön koşuldur. Bu nedenle, denetim kültürünün yarattığı "ritüelistik uyum" yerine, akademik dürüstlüğü ve yaratıcılığı besleyen, esnek ve nitel odaklı bir değerlendirme paradigmasına geçiş hayati önem taşımaktadır.

8. Sonuç ve Paradigma Değişimi İhtiyacı: Hakikati Metriklerin Tahakkümünden Kurtarmak

Yükseköğretimde kalite güvence sistemlerine yönelik gerçekleştirdiğimiz bu eleştirel analiz, "kalite" söyleminin teknik bir

iyileştirme aracı olmanın çok ötesinde, neoliberal bir yönetişim teknolojisi olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Üniversiteler, Humboldtçu "bilim ve eğitimin birliği" idealinden, Bill Readings'in (1996) ifadesiyle "mükemmellik" peşinde koşan ancak ruhunu yitirmiş "yıkıntılara" dönüşmüştür. Bu dönüşümün bedeli; akademik özerkliğin kaybı, akademik emeğin değersizleşmesi ve eğitimin sadece ölçülebilir bir çıktıya indirgenmesidir.

Michael Power'ın (1997) "denetim toplumu" ve Stephen Ball'un (2003) "performativite" üzerine kurduğu eleştiriler, bugün yükseköğretimin içinden geçtiği krizin kuramsal haritasını sunmaktadır. Denetim kültürü, üniversiteleri birer veri fabrikasına dönüştürürken, akademisyeni kendi emeğine yabancılaştırmakta ve "ritüelistik uyum" (Newton, 2002) sarmalı içerisinde gerçek pedagojik niteliği bürokratik raporlara feda etmektedir. Küresel sıralama sistemlerinin (Hazelkorn, 2015) yarattığı hegemonya ise, yerel akademiyi küresel kuzeyin standartlarına mahkûm ederek kurumsal çeşitliliği ve toplumsal sorumluluğu zayıflatmaktadır.

Yükseköğretimin itibarını metriklerin hegemonyasından kurtarmak ve akademik özerkliği yeniden tesis etmek için radikal bir paradigma değişimine ihtiyaç vardır. Bu değişim, kalitenin merkezi otoritelerin bir denetim aracı olmaktan çıkarılıp, bilginin kamusal bir değer olarak korunmasını sağlayan kolektif bir sorumluluk olarak yeniden tanımlanmasını gerektirir (Marginson, 2011; Giroux, 2014). Gert Biesta'nın (2010) vurguladığı gibi, eğitim sadece "öğrenme" ile ilgili teknik bir süreç değil, bireyin özgürleştiği etik bir eylemdir.

Üniversite, sayılarla yönetilen bir işletme veya sıralamalarda üst sıralara tırmanmaya çalışan bir marka değil; hakikatin özgürce arandığı, eleştirel düşüncenin korunduğu ve toplumsal faydanın üretildiği kamusal bir alan olarak sahiplenildiği sürece gerçek "niteliğine" kavuşacaktır. Geleceğin üniversitesi, denetim

toplumunun şüphesinden değil, akademik topluluğun birbirine olan güveninden ve hakikate olan sadakatinden beslenmelidir (Shore & Wright, 2015; Wright, 2017).

KAYNAKÇA

Altbach, P. G. (2015). *The costs of making world-class universities*. Princeton University Press.

Amaral, A., & Magalhães, A. (2002). The emergent role of external stakeholders in European higher education governance. *Higher Education Dynamics*, 2, 1-21.

Apple, M. W. (2014). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Routledge.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.

Barnett, R. (2003). *Beyond all reason: Living with ideology in the university*. Open University Press.

Becher, T., & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Open University Press.

Biesta, G. J. J. (2009). Good education in an age of measurement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.

Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.

Bleiklie, I., & Kogan, M. (2007). Organization and governance of universities. *Higher Education Policy*, 20(4), 477-493.

Bologna Process. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint declaration of the European Ministers of Education*.

Brennan, J., & Shah, T. (2000). *Managing quality in higher education: An international analysis*. OECD.

Brown, R. (2011). *Higher education and the market*. Routledge.

Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Pergamon.

Deem, R. (1998). 'New managerialism' and higher education: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education*, 8(1), 47-70.

Dill, D. D. (1992). Quality by design: Toward a framework for academic quality management. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*.

Enders, J., & Westerheijden, D. F. (2014). The quantified academic self: Financial incentives and the pursuit of academic excellence. *Higher Education*, 67(4), 455-470.

Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Haymarket Books.

Gumport, P. J. (2000). Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives. *Higher Education*, 39(1), 67-91.

Gür, B. S., & Çelik, Z. (2011). *Türkiye'de yükseköğretim: Kurumsal bir değerlendirme*. SETA Yayınları.

Harvey, L. (2004). The power of quality. *Higher Education Quarterly*, 58(2-3), 207-223.

Harvey, L., & Knight, P. T. (1996). *Transforming higher education*. Open University Press.

Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence*. Palgrave Macmillan.

Henkel, M. (2000). *Academic identities and policy change in higher education*. Jessica Kingsley Publishers.

Kehm, B. M. (2011). The current state of rankings. *Higher Education Management and Policy*, 23(2), 1-16.

Kwiek, M. (2012). *The university and the state: A comparative analysis of the changing university-state relationships in Continental Europe*. Peter Lang.

Lynch, K. (2006). Neo-liberalism and marketisation: The implications for higher education. *European Educational Research Journal*, 5(1), 1-17.

Marginson, S. (2011). Higher education and public good. *Higher Education Quarterly*, 65(4), 411-433.

Morley, L. (2003). *Quality and power in higher education*. Open University Press.

Musselin, C. (2013). *The market for academics*. Routledge.

Neave, G. (1998). The evaluative state: Reconsidering the role of government and secondary education in France. *European Journal of Education*, 33(3), 265-284.

Newton, J. (2002). Views from below: Academic resistance to quality assurance. *Quality in Higher Education*, 8(1), 39-61.

Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.

Peters, M. A. (2013). *Managerialism and the neoliberal university*. Peter Lang.

Power, M. (1997). *The audit society: Rituals of verification*. Oxford University Press.

Power, M. (2003). Auditing and the production of legitimacy. *Accounting, Organizations and Society*, 28(4), 379-394.

QS Quacquarelli Symonds. (2024). *QS World University Rankings: Methodology*.

Rauhvargers, A. (2013). *Global university rankings and their impact*. European University Association.

Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Harvard University Press.

Rhoades, G. (1998). *Managed professionals: Unionized faculty and restructuring academic labor*. SUNY Press.

Saunders, M. (2011). *The consumerist university in the UK: Cultural, social and ideological contexts*. Routledge.

Scott, P. (1995). *The meanings of mass higher education*. Open University Press.

Shore, C., & Wright, S. (2000). *Audit cultures: Anthropological studies in accountability, ethics and the academy*. Routledge.

Shore, C., & Wright, S. (2015). Governing by numbers: Audit culture, rankings and the new world order. *Social Anthropology*, 23(1), 22-28.

Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Johns Hopkins University Press.

Stensaker, B., & Harvey, L. (2011). *Accountability in higher education: Global perspectives on trust and power*. Routledge.

Strathern, M. (Ed.). (2000). *Audit cultures: Anthropological studies in accountability, ethics and the academy*. Routledge.

Teichler, U. (2003). The future of higher education research and the future of higher education. *Tertiary Education and Management*, 9(3), 171-185.

Times Higher Education (THE). (2024). *World University Rankings Methodology*.

Trow, M. (1994). Academic reviews and the culture of excellence. *Studies in Higher Education*, 19(1), 11-24.

Westerheijden, D. F. (2007). *The convergence of quality assurance in Europe: Towards a common framework?* Springer.

Wright, S. (2017). *Envisioning the university of the future*. Aarhus University Press.


BİDGE