

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
CRES Journal Critical Reviews in Educational Sciences



Açık Erişim-Hakemli Dergi
Open Access Peer-Reviewed Journal
e-ISSN: 2718-0808
Cilt *Volume* 5 Sayı *Issue* 2
Kasım / *November* 2024

Editöryal / *Editorial*

Akademik eleştiri kültürü: Türkiye’de bir sorun mu var?
Academic criticism culture: Is there a problem in Türkiye?
İbrahim Hakan Karataş

Derleme Makalesi / *Review Article*

Yükseköğretim kurumlarının yönetiminde atanmış-seçilmiş rektör ikilemi: Uluslararası sıralamalar ışığında bir değerlendirme.
The dilemma of appointed or elected rectors in higher education: An evaluation based on global university rankings
Bahadır Battal & Gökhan Arastaman

Derleme Makalesi / *Review Article*

Göçün yansımaları: Türkiye’de erken çocukluk dönemindeki gelişim yetersizliği olan veya tipik gelişim gösteren mülteci çocuklar
Reflections of migration: Refugee children with developmental disabilities or typical development in early childhood in Turkey
Büşra Demir, Güllü Talaş & Fidan Güneş Gürgör Kılıç

Derleme Makalesi / *Review Article*

OECD ülkelerindeki özel yetenekli öğrencilere yönelik tanımlama, tanılama ve uygulama yaklaşımlarının incelenmesi
Investigation of definition, identification, and educational practices approaches for gifted students in OECD countries
Şehide Kılınc & Mehmet Akif Sözer

SistematiK Derlemeler ve Meta Analiz / *Systematic Reviews and Meta-Analysis*

Türkiye’de okul öncesi dönemde “okuryazarlık” kavramı ile ilgili yapılan lisansüstü tezler
Graduate theses on the concept of ‘literacy’ in the preschool period in Türkiye
Hasan Uğur Serdaroğlu & Hatice Bekir

Derleme Makalesi / *Review Article*

Okullarda sosyal etki üzerine bir değerlendirme
A review on social influence in schools
Yasemin Yeşilbaş-Özen

SistematiK Derlemeler ve Meta Analiz / *Systematic Reviews and Meta-Analysis*

Dergipark’taki eğitim alanındaki imaj ile ilgili makalelerin sistematiK literatür incelemesi
A systematic literature review of articles on image in the field of education at Dergipark
Salim Kılıç & Soner Polat

SistematiK Derlemeler ve Meta Analiz / *Systematic Reviews and Meta-Analysis*

Türkçe derslerinde aktif öğrenme: İlgili çalışmaların betimsel içerik analizi
Active learning in Turkish lessons: Descriptive content analysis
Elif Emine Balta

SistematiK Derlemeler ve Meta Analiz / *Systematic Reviews and Meta-Analysis*

Metaverse ve Metaverse’ün eğitim ortamlarına yansımaları
Metaverse and its reflections on educational environments
Nurcihan Büyükkarabacak & Aydın Balyer

Kısa Rapor / *Brief Report*

Türk eğitim tarihi çalıştayları I: 2. Maarif Şûrası ve ahlâk eğitimi [çalıştay sonuç raporu]
History of Turkish education workshops I: 2nd education assembly and moral education [final report of the workshop]
Mustafa Gündüz, Filiz Meşeci Giorgetti, Vehbi Baysan, Ayşe Aksu & Eyüp Cücük

Kitap İncelemesi / *Book Review*

Eser incelemesi: Türk efsaneleriyle yabancılara Türkçe öğretilmesi ve etkinlik örnekleri
Book review: Teaching Turkish to foreigners with Turkish legends and activity examples
Nurullah Karaoğulları

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
CRES Journal Critical Reviews in Educational Sciences



Açık Erişim-Hakemli Dergi

Open Access Peer-Reviewed Journal
e-ISSN: 2718-0808
Cilt *Volume* 5 Sayı *Issue* 2
Kasım / *November* 2024

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
Açık Erişim Hakemli Dergi

İmtiyaz Sahibi

İbrahim Hakan Karataş
Okul Yöneticileri Derneği YKB

Yayın Periyodu

Mayıs ve Kasım aylarında yılda 2 kez yayınlanır.

Yayın Dili

Türkçe- English
(C) Bütün hakları saklıdır.

Yayın Tarihi

Kas 2024

Yayıncı

Okul Yöneticileri Derneği Yayıncı Sertifikası: 49487

CRES Journal

Critical Reviews in Educational Sciences
Open Access Peer-Reviewed Journal

Owner

İbrahim Hakan Karataş
Board Chair of School Heads Association

Publication Period

Published twice a year in May and November.

Language of Publication

Türkçe- English
(C) All rights reserved.

Publication Date

Nov 2024

Publisher

School Principals Society Publisher Certificate: 49487



İletişim / Contact

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/alanyazin>

alanyazin@okulyoneticileri.org.tr

[alanyazin](#) [alanyazin](#) [alanyazin](#) [ALANYAZIN](#)

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
CRES Journal Critical Reviews in Educational Sciences

Açık Erişim-Hakemli Dergi
Open Access Peer-Reviewed Journal
e-ISSN: 2718-0808
Cilt *Volume* 5 Sayı *Issue* 2
Kasım / *November* 2024

Baş Editör / Editor in Chief
Dr. İbrahim Hakan Karataş

Editör Yardımcıları / Assistant Editors

Dr. Murat Polat
Dr. Saffet Karayaman
Dr. Mevlüt Kara
Dr. Fatma Avcı
Dr. Ramazan Ertürk

Dil Editörleri / Language Editors

Dr. Cihan Kocabaş
Yusuf Mugaya, PhD
Amina Ummi Sharif

Tasarım / Design

Ebrar Karataş
Fatma Suedanur Karlı

Yayın Sekreteryası / Publication Secretariat

Nurgün Varol, PhD
Esra Seyratlı-Özkan, PhD

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
CRES Journal Critical Reviews in Educational Sciences

Açık Erişim-Hakemli Dergi

Open Access Peer-Reviewed Journal

e-ISSN: 2718-0808

Cilt *Volume* 5 Sayı *Issue* 1

Kasım / *November* 2024

Yayın Kurulu / Editorial Board

- ◆ Prof. Dr. Khalid ARAR, Texas State Üniversitesi, ABD ◆ Prof. Dr. Nicholas J. PACE, Nebraska-Lincoln Üniversitesi, ABD ◆ Prof. Dr. John L. ADAMSON, Niigata Prefecture Üniversitesi, Japonya ◆ Prof. Dr. Larry G. DANIEL, Texas Permian Basin Üniversitesi, ABD
- ◆ Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ, Başkent Üniversitesi, Türkiye ◆ Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye ◆ Prof. Dr. Selami AYDIN, Medeniyet Üniversitesi, Türkiye ◆ Prof. Dr. Ahmet AYPAY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye ◆ Prof. Dr. Yusuf CERİT, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye ◆ Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye ◆ Prof. Dr. Nuray SUNGUR, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
- ◆ Prof. Dr. Soner POLAT, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye ◆ Prof. Dr. Selahattin TURAN, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye ◆ Prof. Dr. Yeşim Güleç Aslan, Medeniyet Üniversitesi, Türkiye ◆ Doç. Dr. Ramesh Chander Sharma, Delhi Ambedkar Üniversitesi, Hindistan ◆ Doç. Dr. Akif PAMUK, Marmara Üniversitesi, Türkiye ◆ Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ, Education University of Hong Kong, Çin ◆ Doç. Dr. Mustafa SEVER, Ankara Üniversitesi, Türkiye ◆ Prof. Dr. Mehmet Őükrü BELLİBAŞ, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye ◆ Dr. Rania Sawalhi, Qatar Üniversitesi, Katar ◆ Dr. Theophile Muhayimana, Northern Iowa Üniversitesi, ABD

Bu Sayının Hakemleri / Peer Reviewers or Current Issue

- ◆ Yusuf Alpaydın ◆ Tuba Aydın Güngör ◆ Mehmet Nuri Kardeş ◆ Ahmet Gülay ◆ Yener Akman ◆ Sezen Tofur ◆ Gamze Tuti ◆ Sezen Tofur ◆ Gamze Tuti ◆ Ahmet Aypay ◆ İmam Bakır Arabacı ◆ İsmail Güleç ◆ Ceyda Çavuşoğlu ◆ Emre Er ◆ Lütfullah Çelikten ◆ Elif Kurtuluş Küçüköğlu ◆ Fatma Avcı ◆ Nisa Gökden Kaya ◆ Marilena Leana Taşcılar ◆ İbrahim Hakkı Bulut ◆ Betül Tonbuloğlu ◆

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
CRES Journal Critical Reviews in Educational Sciences

Açık Erişim-Hakemli Dergi / Open Access Peer-Reviewed Journal

e-ISSN: 2718-0808

Cilt / Volume 5 Sayı / Issue 1

Kasım / November 2024

İçindekiler / Table of Contents

Editöryal / Editorial

Akademik eleştiri kültürü: Türkiye’de bir sorun mu var?
Academic Criticism Culture: Is There a Problem in Türkiye?
İbrahim Hakan Karataş vi-ix

Derleme Makalesi / Review Article

Yükseköğretim kurumlarının yönetiminde atanmış-seçilmiş rektör ikilemi: Uluslararası sıralamalar ışığında bir değerlendirme.
The dilemma of appointed or elected rectors in higher education: An evaluation based on global university rankings
Bahadır Battal & Gökhan Arastaman 123-237

Derleme Makalesi / Review Article

Göçün yansımaları: Türkiye’de erken çocukluk dönemindeki gelişim yetersizliği olan veya tipik gelişim gösteren mülteci çocuklar
Reflections of migration: Refugee children with developmental disabilities or typical development in early childhood in Turkey
Büşra Demir, Güllü Talaş & Fidan Güneş Gürgör Kılıç 138-149

Derleme Makalesi / Review Article

OECD ülkelerindeki özel yetenekli öğrencilere yönelik tanımlama, tanılama ve uygulama yaklaşımlarının incelenmesi
Investigation of definition, identification, and educational practices approaches for gifted students in OECD countries
Şhide Kılıç & Mehmet Akif Sözer 150-164

Sistematiğ Derlemeler ve Meta Analiz / Systematic Reviews and Meta-Analysis

Türkiye’de okul öncesi dönemde “okuryazarlık” kavramı ile ilgili yapılan lisansüstü tezler
Graduate theses on the concept of ‘literacy’ in the preschool period in Türkiye
Hasan Uğur Serdaroğlu & Hatice Bekir 165-177

Derleme Makalesi / Review Article

Okullarda sosyal etki üzerine bir değerlendirme
A review on social influence in schools
Yasemin Yeşilbaş-Özen 178-192

Sistematiğ Derlemeler ve Meta Analiz / Systematic Reviews and Meta-Analysis

DergiPark’taki eğitim alanındaki imaj ile ilgili makalelerin sistematiğ literatür incelemesi
A systematic literature review of articles on image in the field of education at DergiPark
Salim Kılıç & Soner Polat 193-211

Sistematiğ Derlemeler ve Meta Analiz / Systematic Reviews and Meta-Analysis

Türkçe derslerinde aktif öğrenme: İlgili çalışmaların betimsel içerik analizi
Active learning in Turkish lessons: descriptive content analysis
Elif Emine Balta 212-223

Sistematiğ Derlemeler ve Meta Analiz / Systematic Reviews and Meta-Analysis

Metaverse ve Metaverse’ün eğitim ortamlarına yansımaları
Metaverse and Its Reflections on Educational Environments
Nurcihan Büyükkarabacak & Aydın Balıyer 224-234

Kısa Rapor / Brief Report

Türk eğitim tarihi çalıştayları I: 2. Maarif Şûrası ve ahlâk eğitimi [çalıştay sonuç raporu]
History of Turkish education workshops I: 2nd education assembly and moral education [final report of the workshop]
Mustafa Gündüz, Filiz Meşeci Giorgetti, Vehbi Baysan, Ayşe Aksu & Eyüp Cücük 235-244

Kitap İncelemesi / Book Review

Eser incelemesi: Türk efsaneleriyle yabancılara Türkçe öğretilmesi ve etkinlik örnekleri
Book review: Teaching Turkish to foreigners with Turkish legends and activity examples
Nurullah Karaoğulları 245-247

Önsöz

Türkiye’de eğitim alanındaki bilimsel üretim, etkinlik, kurum, isim ve politikaları eleştirel incelemeyi amaçlayan Alanyazın Dergisi 5. yılının son sayısına ulaşmış bulunmaktadır. Her sayısında hep bir adım daha ilerleme ve gelişme hedefiyle yoluna devam eden Alanyazın, bu yöndeki amaçlarını bu yılın son sayısında da editoryal süreçlerini iyileştirmek üzere attığı yeni adımlarla güçlendirmiştir. Ülkemizde eğitim alanında eleştirel inceleme yayınlarının öncelikli yayın mecrası olma yolundaki kararlı yolculuğunu editör kurulu, yayın kurulu, hakemleri ve elbette yazarlar ile heyecanla sürdürmeye devam etmektedir.

Bu son sayımızla da ilgili hakem görüşleri neticesinde her birinin alana farklı düzeyde özgün katkılar sunacağını düşündüğümüz dört (4) derleme makalesi, dört (4) adet sistematik derleme, bir (1) adet kitap incelemesi ve bir (1) adet kısa çalıştay raporu olmak üzere toplamda 10 adet çalışmayla birlikte bir (1) adet editoryal değerlendirme yazısına yer verilmiştir. Bu minvalde 2024 yılının bu son sayısında öncelikle editoryal anlamda ülkemizdeki akademik eleştirel kültüre yeni bir bakış atacağız. Ardından yükseköğretim kurumlarının yönetiminde atanmış-seçilmiş rektör ikilemini uluslararası sıralamalar ışığında ele alacağız ve göçün yansımaları ile Türkiye’de erken çocukluk dönemindeki gelişim yetersizliği için bazı önerileri değerlendireceğiz. Ayrıca OECD ülkelerindeki özel yetenekli öğrencilere yönelik tanımlama, tanılama ve uygulama yaklaşımları bize eleştirel bir bakış açısı sunacaktır. Türkiye’de okul öncesi dönemde “okuryazarlık” kavramı ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi ise konuya ilişkin eleştirileri daha fazla içselleştirmemize yardımcı olacaktır. Devamında okullarda sosyal etki üzerine bir değerlendirmeye bakacak ve sistematik açıdan Dergipark’taki eğitim alanındaki imaj ile ilgili makaleleri tartışmaya açacağız. Türkçe derslerinde aktif öğrenme ile Metaverse ve Metaverse’ün eğitim ortamlarına yansımaları başlıkları da ilginizi çekebilir. Tüm bu süreçte bizlere biri Türk eğitim tarihi çalıştayından süzülen kısa bir çalıştay raporu ile bir adet eser incelemesi olmak üzere iki farklı çalışma (Türk eğitim tarihi çalıştayları I: 2. Maarif Şûrası ve ahlâk eğitimi çalıştay sonuç raporu ile Türk efsaneleriyle yabancılara Türkçe öğretimi ve etkinlik örnekleri kitabının incelemesi) daha eşlik edecektir.

Sizlere 2024’ün bu güncel ve son sayısıyla tekrardan merhaba derken özellikle, derleme türünde hazırlayacağınız güncel çalışmalarınızı dergimizin gelecek sayıları için beklediğimizi de hatırlatmak isteriz. Akademik açıdan daha eleştirel ve yeni ufuklarda buluşmak dileğiyle...

Herkese iyi okumalar dileriz.

Dr Murat Polat

Editör

Akademik eleştiri kültürü: Türkiye’de bir sorun mu var?

Yayın/Published
30 Kas/ Nov 2024

İbrahim Hakan Karataş¹ 

Editöryal / Editorial

Öz: Bu yazıda, Türkiye'deki akademik eleştiri kültürünün eksiklikleri ve bu durumun nedenleri analiz edilmektedir. Bilimin temel işlevlerinden biri olan sorgulama ve tartışma pratiğinin, Türkiye eğitim akademisinde yeterince gelişmediği ifade edilmektedir. Eleştiri kültüründeki bu zayıflık, yetkinlik eksikliği, devlet baskısı, öğrenilmiş çaresizlik, politik ayrışmalar ve ekonomik kaygılar gibi 20 başlık altında ele alınmıştır. Akademik eleştirel bir dost rolünü benimseyerek tartışma kültürünü yeniden canlandırması gerektiği ve bunun hem akademik hem de toplumsal ilerleme için önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akademik eleştiri kültürü, eğitim akademisi, sorgulama ve tartışma, eleştirel dostluk, akademik yetkinlik.

Alanyazın
Eğitim Bilimleri Eleştirel
İnceleme Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in Educational
Sciences

Academic criticism culture: Is there a problem in Türkiye?

Abstract: This article analyzes the deficiencies in the culture of academic criticism in Türkiye and examines the reasons behind this issue. It is argued that the practice of inquiry and debate, one of the fundamental functions of science, has not sufficiently developed within Türkiye’s education academy. This weakness in the culture of criticism is addressed under 20 themes, including a lack of competence, state pressure, learned helplessness, political polarization, and economic concerns. The article emphasizes that academia must adopt a critical yet friendly role to revive the culture of debate, which is essential for both academic and societal progress.

Keywords: Academic criticism culture, education academy, inquiry and debate, critical friendship, academic competence.

Karataş, İ. H. (2024).
Akademik eleştiri kültürü:
Türkiye’de bir sorun mu var?,
Alanyazın, 5(2), vi-ix.

**Okul Yöneticileri
Derneği**
e-ISSN: 2718-0808

¹ Prof. Dr. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Alanyazın Başeditör, ihkaratas@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5569-014X

Genel anlamda bilimin ve bilimin kurumsal hali olan akademinin öncelikli görevi merak etmek, soru sormak, sorgulamak, soruların cevaplarını aramak ve bu cevapları tartışarak geliştirmek ve ilerlemektir.

Eğitim bilimlerinin de bilimsel ve akademik bir alan olarak bu temel görevi yerine getirmesi beklenir. Daha kestirme söylemek gerekirse eğitim bir bilim alanı olarak bunun için vardır; bu işlevi yerine getirdiği sürece varoluşsal amacını yerine getirmekte, bu işlevini ihmal ettiği süreci varlık sebebi ortadan kalkmaktadır.

Türkiye’de özellikle son birkaç yılda eğitim alanında yaşanan gelişmeler, üzerinde konuşmayı, tartışmayı, farklı bakış açılarından analiz edilmeyi ve muhtemel olumlu olumsuz yansımaları üzerinde düşünmeyi fazlasıyla hak ediyor. Sadece son birkaç yıl içinde pedagojik formasyon ile ilgili kararlar, Öğretmenlik Meslek Kanunu, Milli Eğitim Akademisinin kurulması, öğretmen kariyer basamakları ile ilgili uygulamalar, müfredat düzenlemeleri, öğretmen atama süreçlerine dair gelişmeler... eğitim akademisini doğrudan ilgilendiren, ancak üzerinde en az konuştukları konulardan sadece birkaçı.

Eğitim akademisi başını kuma gömmüş izlenimi veriyor. Birkaç sosyal medya paylaşımı, birkaç gazete yazısı dışında güçlü, yaygın çok yönlü bir tartışma yapıldığını söylemek çok zor. Bazı düşünce kuruluşlarının çabalarını takdir ediyorum. Bu çalışmalarda da çoğunlukla akademisyenler görev aldığı için bir noktaya kadar Türkiye’de akademinin ve bilim insanlarının görevini yerine getirdiği söylenebilir de özellikle üniversitelerdeki sessizliğin sebebini anlamaya ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum.

Bu durumun özellikle demokrasi ve liberal düşünce bakımından gelişmiş ülkelerde nasıl olduğuna dair özel bir araştırmam yok. Yaygın kanaate göre daha özgürlükçü ve canlı bir tartışma kültürü olduğu kabul ediliyor. Ancak Türkiye’de bu misyonun ve kültürün giderek zayıfladığını gözlemleyim ve bundan bir akademisyen olarak rahatsız olduğumu itiraf etmeliyim.

Bu rahatsızlık, beni bu durumun gerekçelerini sorgulamaya yöneltti. Gerçekten Türkiye’de eleştiri kültürü, neden gerektiği ve ihtiyaç duyulduğu kadar güçlü değil? Akademisyenler, kendilerine en çok ihtiyaç duyulan zamanlarda neden konuşmuyorlar, daha provoke edici bir ifadeyle “seslerini çıkarmıyorlar”. İşin dikkat çekici bir tarafı da hemen her gelişme ile ilgili olarak kendi aralarında yine kelimenin tam anlamıyla “mangalda kül bırakmadıkları” halde bu düşünce ve eleştirilerini neden kurumsallaştıramıyorlar, kamusal alana taşıyamıyorlar, etkili bir tartışma süreci başlatamıyorlar?

Yukarıda birkaç örnek başlığı belirtilen onca gelişmeye dair, yüzlerce dergiden hiç olmazsa birkaç tanesinde özel sayılar çıkmadı, bu konuları tartışan özel paneller, konferanslar düzenlenmedi, çalıştaylar yapılmadı, çalışma grupları oluşturulmadı, özel raporlar yayınlanmadı, özel tartışma programları düzenlenmedi. Sosyal medyada etkili platformlar oluşturulmadı, kamuoyu açıklamaları yapılmadı. Yine özellikle belirteyim bazı sivil toplum kuruluşlarının ve düşünce kuruluşlarının kısmi çalışmaları, yayınları ve faaliyetlerini biliyorum, ancak burada daha çok üniversiteye yani akademiye dair sorular sorduğumu vurgulamalıyım.

Bu eleştirisizlik durumunu gündeme taşımak ve üzerinde daha katılımcı düşünme fırsatı oluşturmak için kendi tespitlerimi paylaşmak istiyorum. Türkiye’de akademideki eleştiri kültürü eksikliğine dair tespit ettiğim gerekçeleri yirmi başlık altında topladım. Bu gerekçeleri kısaca açıklamaya çalışacağım. Burada sıralayacağım gerekçelerin ne düzeyde geçerli ve etkili olduğuna dair daha güçlü ampirik çalışmalara ihtiyaç olduğunu biliyorum. Diğer taraftan bu durumun çok boyutlu bir olgu olduğunun da farkındayım. Antropolojiden ekonomiye, psikolojiden politikaya, sosyolojiden bilim felsefesine olgunun etrafıca analiz edilmesi gerektiğinin farkındayım.

- 1. Yetkinlik sorunu.** Türkiye’de eğitim akademisi, güncel eğitim politikaları ve bunların uygulanmasına dair süreçler hakkında yeterli uzmanlığa sahip olmayabilir. Kendilerini bu konularda konuşmaya yetkin görmeyebilir.
- 2. Vatansızlık algısı.** Akademi, hükümetin ve daha genel anlamda devletin eğitim politikalarını eleştirmeyi ve onların olumsuz taraflarını öne çıkarmayı vatansızlıkla bağdaştırmıyor olabilirler. Bu tutumun bir tür ihanet ve kötülük olduğu düşüncesine sahip olabilirler.
- 3. Devletten korku.** Akademi, devletin ve hükümetin politikalarını eleştirmeleri durumunda istemedikleri, beklemedikleri sonuçlarla karşılaşma ihtimallerini göz önünde bulunduruyor

olabilirler. Evet, Türkiye’de bu korkuyu besleyecek kanıtlanmış, yaşanmış her döneme dair fazlasıyla örnek olduğunu biliyoruz.

4. Akademik kültür eksikliği. Türkiye’de akademi, bir bilimsel bilgi üretme süreçleri bakımından yeteri kadar güçlü bir kültüre sahip olmayabilir. Bilim insanı olmak, daha çok, tarım toplumundakine benzer toplumun saygın, elit bir bireyi olma rolü gibi görülüyor olabilir. Bu da eleştiriden çok uyumlanmayı ve uyumlamayı gerektiren bir anlayışı besliyor olabilir. Zira eleştiri zayıflığı, güçsüzlüğü temsil ediyor olabilir.

5. Kurumsal yapının engelleri. Türkiye’de akademinin kurumsal yapısı eleştiri kültürünü ve ortamını besleyecek nitelikte olmayabilir. Hatta bunu engelleyecek biçimde hiyerarşiyi önceleyen ve düzenlemeler içeriyor olabilir.

6. Politik ve ideolojik ayrışma. Akademisyenler, gerek kendi politik, ideolojik duruşları, gerekse de çevrelerindeki durumlarını göz önünde bulundurarak bir duruş tercih ediyor olabilirler. Ayrışmış, keskinleşmiş politik ve ideolojik kimliklenmeler, objektif tartışma imkanlarını ellerinde alıyor olabilir.

7. Uzmanlık sınırlaması. Kendilerini sadece kendi uzmanlıklarını alanında konuşmaya yetkin görüyor olabilirler. Oysa politik konular çok yönlü ve disiplinler arası bir nitelik taşır. Böyle olunca hiçbir akademisyen konunun doğrudan muhatabı olduğunu düşünmüyor olabilir.

8. Eleştiri bilinci eksikliği. Akademisyenler, ne zaman, nasıl ve hangi tonda bir eleştiri getireceklerini bilmiyor olabilirler. Neyi, nereye kadar, kime ve nasıl ifade etmeleri gerektiğine dair bir bilinç, farkındalık ve deneyim sahibi olmayabilirler. Diğer taraftan meslektaşlarının kendisi yadırgamasından çekiniyor olabilirler.

9. Konfor alanını terk etmeme. Akademisyenler, herhangi bir konuda eleştirel bir yaklaşım ileri sürdüklerinde bunun getirdiği sorumluluğu almak istemiyor olabilirler. Herhangi bir eyleme geçmedikleri takdirde, herhangi bir görüş ileri sürmedikleri takdirde, herhangi bir sorgulama ya da açıklama talebine de muhatap olmayacaklardır.

10. Yoksulluk korkusu. Akademisyenler işlerini kaybetmekten, kimi gelirlerinden ve fırsatlarından mahrum kalabileceklerinden korkuyor olabilirler. Sadece devletten ya da çalıştıkları kurumdaki maaş ile geçinmek zorunda olduklarından ve çoğunlukla ailelerinin de sorumluluğunu taşıdıklarından bu riski göze alamıyor olabilirler.

11. Çıkar çatışmaları. Akademisyenler, yürürlüğe konulan politikaları ve uygulamaları, bilimsel ve kurumsal açıdan uygun görmeseler de bu uygulamanın ürettiği fırsatlardan, gelirden, imkanlardan mahrum bırakılmamak için eleştirmekten kaçınıyor olabilir. Ya da içinde bulunduğu kurumdaki mesai arkadaşları ve yöneticilerle ters düşmek istemiyor olabilir.

12. Devletin/hükümetin haklılığına inanç. Akademisyenler, politika ve uygulamalara dair bazı eleştirel yaklaşımlara sahip olsalar da Hükümet/devletin daha fazla detaya hâkim olduğunu ve bağlama en uygun politikayı geliştirdiklerine inanıyor olabilirler.

13. İnanç kaybı, öğrenilmiş çaresizlik. Akademisyenler, eleştirinin ve tartışmanın yararsız olduğuna inanıyor olabilirler. Tartışmaların ve eleştirilerin sürece katkı sağlamayacağını, hatta görmezden gelineceğini ve dolayısıyla yararsız ve sonuçsuz bir uğraş olduğuna inanıyor olabilirler.

14. Bilgi ve veri eksikliği. Akademisyenler uygulama/politika ile ilgili yeteri kadar veriye sahip olmadıkları için eleştirmekten kaçınıyor olabilirler. Veri, bilgi ya da sürece dair bilgi eksikliğinin de giderilmesi, ya da kendi çabasıyla bu bilgi, veri ve süreç bilgisine ulaşamayacağını düşünüyor olabilirler.

15. Özel, doğrudan eleştiri tercihi. Türkiye’de akademisyenler bazen eleştirilerini sadece ilgili muhataplara özelden, gizli oturumlarda ya da doğrudan kişisel ilişkilerini kullanarak ulaştırıyor olabilir. Bu eleştirileri kamusalılaştırmak istemiyor olabilir.

16. Eleştiriye değer görmeme. Akademisyenler, gelişmelerin üzerinde düşünmeye, tartışmaya, konuşmaya değer olmadığını, gündelik basit gelişmeler olduğunu düşünüyor olabilir. Bu durumda ya daha teorik ve soyut bir tartışma yürütüyor olması beklenir ya da akademisyenliği tam anlamıyla bir sırça köşk olarak benimsemiş olabilir.

17. Örgütlen(e)meme. Akademisyenler, politika ve uygulamalara yönelik ya da diğer sosyal gelişmelere yönelik ortak bir ses, görüş, eylem üretmek için örgütlenmemiş olabilirler. Her ne kadar bazı sendika ve sivil toplum örgütleri olsa da bu yapılarda akademisyenlerin sayısının azlığı, akademisyenlerin örgütlenmekten kaçındıkları sonucuna da götürebilir. Diğer taraftan üniversitelerdeki birçok ad altındaki araştırma geliştirme birimleri ve

enstitüler de bir eleştirel değerlendirme süreci için örgütlü, kurumsal bir platform olma niteliği taşıyorlar.

18. Görevi olmadığını düşünme. Akademisyenler, gündelik gelişmeleri izlemek, üzerinde düşünmek, analiz etmek ve eleştirel bir tartışmaya dahil olmanın kendi görevleri olmadığını düşünüyor olabilirler.

19. Karar alıcıların umursamazlığı. Akademisyenler, eğitim alanındaki gelişmelere ve uygulamalara ilişkin eleştiri, değerlendirme ve önerilerini karar alıcıların ciddiye almadıklarını ve hatta bu eleştirileri anlamaya istekli olmadıklarını düşünüyor olabilirler.

20. Politikacıların gizli gündemi olduğunu düşüncesi. Akademisyenler, güncel gelişmelerin bilimsel, sosyal ve akademik bakımdan tartışmanın yararlı olmadığını, çünkü politikacıların esasen tamamen gizli özel gündemlerini izlediklerini, bu sebeple de tartışmaya dahil olmanın kendilerini bir bakıma gülünç duruma düşüreceğini düşünüyor olabilirler.

Bu gerekçeler Türkiye’de bir akademisyen olarak gözlemlerim, okuduklarım, şahit olduklarım ve bizzat yaşadıklarım üzerinde oluşturulmuş bir portföy. Sizin daha farklı gerekçeleriniz olabilir ya da benim gerekçelerimin geçersiz olduğunu düşünüyor olabilirsiniz. Ancak inkâr edemeyeceğimiz ve göz yumamayacağımız bir gerçek varsa o da -Üstün Ergüder’in ifadesiyle- akademinin “eleştirel dost” olma rolünü hakkıyla yerine getiremediği ve belki de büyük oranda bu sebepten kendi saygınlığını zedelediğidir.

Alanyazın, Türkiye’de bilimsel bilginin gelişmesi, üretilen bilimsel bilginin yeniden üretilmesi, derinleştirilmesi vizyonu ve misyonu yaygın hayatına başladı. Bunun da güçlü bir eleştirel inceleme, değerlendirme becerisi ve merakı gerektirdiği varsayımı üzerinden yoluna devam ediyor. Beşinci yılını tamamladığı bu sayıda da bu vizyon ve misyonunu sürdürmeye kararlı. Ancak Türkiye’de akademiye eleştiri kültürünün eksikliği, eleştirel değerlendirme platformlarının da daha az rağbet görmesi gibi bir kısır döngüyü doğuruyor.

Esasen sonuçta önemli olan aklımız, fikrimiz, bilgimiz, görgümüz ve analitik kapasitemiz doğrultusunda süreçlere, gelişmelere, uygulamalara, politikalara dair akıl yürütmek ve bu sayede içinde yaşadığımız toplumu güçlendirerek daha müreffeh bir ortama katkı sağlamak. Bunu yapamadığımızda bilim, akademi ve bunca kurum ve yapı anlam kaybına uğruyor. Bu da onlardan vazgeçmenin büyük bir maliyet olmadığı inancını pekiştiriyor. Çok kolay biçimde bir akademisyenden, bir akademik kurumdaki, bir akademik üretimden vazgeçilebiliyor, ya da değersizleştirilebiliyor. Ve sanırım bu tehdit her birimizi doğrudan ilgilendiriyor.

Yükseköğretim kurumlarının yönetiminde atanmış- seçilmiş rektör ikilemi: Uluslararası sıralamalar ışığında bir değerlendirme

Bahadır Battal¹  Gökhan Arastaman² 

Basyuru/Submitted
27 Tem / Jul 2024
Kabul/Accepted
11 Eki / Oct 2024
Yayın/Published
30 Kas / Nov 2024

<https://doi.org/10.59320/alanyazin.1523208>

Öz: Bu araştırmanın amacı yükseköğretim üst yöneticilerinin göreve gelme usulünde kullanılan seçim veya atama yöntemlerinin önemini uluslararası sıralamalar ışığında tartışmak ve yükseköğretimde yönetim sistemlerinin inşası için yeni bir bakış açısını tartışmaya açmaktır. Bu amaçla doküman inceleme yönteminden yararlanılarak Türkiye’de atama ve seçim yöntemlerinin kullanıldığı farklı dönemlerde üniversitelerin uluslararası sıralamalarındaki başarıları ile dünyadaki çeşitli ülkelerin uluslararası sıralamalarda toplam ve oransal üniversite sayısı bakımından ilk beşte yer alan ülkelerde kullanılan üst yönetici belirleme yöntemleri incelenmiştir. Ayrıca bir örgütün paydaşlar dengesini temel unsur olarak kabul eden bir ekonomi-politik yaklaşım yükseköğretim kurumlarına uyarlanmıştır. Araştırma bulgularına göre sıralama açısından bakıldığında yükseköğretim yönetiminde yükseköğretimin iç ve dış paydaşlarını yönetim süreçlerine dâhil etmeyi başarmış ülkelerin hem toplam üniversite sayısı hem de oransal bakımdan uluslararası sıralamalarda ilk beşte yer aldığı görülmüştür. Bu bağlamda mevcut çalışmada önerilen yükseköğretimin yönetiminde dar koridor yaklaşımı göz önünde bulundurularak iç ve dış paydaşların dengesinin gözetildiği yönetim modelleri üzerinde çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Yükseköğretimde atama, Yükseköğretimde seçim, Rektör atama ve seçimi, Yükseköğretimin yönetimi, Yükseköğretim politikaları.*

Derleme Makalesi
Review Article

Alanyazın
Eğitim Bilimleri
Eleştirel İnceleme Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2024, 5/2

The dilemma of appointed or elected rectors in higher education: An evaluation based on global university rankings

Abstract: The aim of this research is to discuss the significance of the election or appointment methods used in the selection of senior administrators in higher education in light of international rankings, and to introduce a new perspective on the construction of governance systems in higher education. For this purpose, utilizing the document analysis method, the international ranking performance of universities in Turkey during different periods when election and appointment methods were used has been examined. Additionally, the methods for selecting senior administrators in the top five countries, in terms of total and proportional number of universities in international rankings, have been analyzed. Additionally, an economic-political approach that considers the balance of stakeholders as a fundamental element has been adapted to higher education institutions. According to the research findings, in terms of rankings, it has been observed that countries that have succeeded in including both internal and external stakeholders of higher education in their governance processes are positioned in the top five of international rankings, both in total number of universities and proportionally. The current study suggests that research should be conducted on governance models that consider the balance of internal and external stakeholders, taking into account the narrow corridor approach to the governance of higher education.

Keywords: *Appointment in higher education, Management of higher education, Selection in higher education, Higher education policies, Vice -chancellor, Chancellors and rectors.*

Battal, B., & Arastaman, G. (2023).
Yükseköğretim kurumlarının yönetiminde
atanmış-seçilmiş rektör ikilemi:
Uluslararası sıralamalar ışığında bir
değerlendirme. *Alanyazın*, 5(2), 123-137.

Okul Yöneticileri Derneği
e-ISSN: 2718-0808

¹ MEB, bhdrbt1@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0545-5464

² Doçent Doktor, Hacettepe Üniversitesi, gokhanarastaman@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4713-8643

Giriş

Yönetim süreçlerine ilişkin düzenlemeler toplumsal hayatın bütünü üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu gibi yükseköğretim kurumları üzerinde de etkisi yadsınmaz süreçlerdir (Kennedy, 2003). Türkiye bağlamında düşünüldüğünde de yükseköğretim bütünüyle bir tartışma konusu olduğu kadar (Günel, 2006), yükseköğretimin yönetimi de problemlerin sürekli tartışıldığı ancak etkili ve uzlaşılı sağlayan bir çözüme ulaşamayan bir konu olarak ön plana çıkmaktadır (Çelik ve Gür, 2014). Söz konusu yükseköğretimin yönetimi olduğunda tartışmaların en çok öne çıkan başlıkları arasında ise üniversiteler üzerindeki politik baskılar (Baştürk, 2011) ve üst yöneticilerin göreve gelme usulleri bulunmaktadır (Kavili-Arap, 2011).

Yükseköğretimin yönetimine ilişkin tartışmalar geçmişte Hong Kong, Avustralya ve İngiltere gibi ülkelerde de gündeme gelmiştir (Kennedy, 2003). Ancak bu ülkelerde gerçekleştirilen reformlar neticesinde yönetimde üst yöneticilerin göreve gelme usullerinde seçim yöntemlerinden vazgeçilerek kurul ataması yönteminin benimsendiği görülmektedir (Fielden, 2008; Nyborg, 2003). Türkiye’de ise “rektör” ifadesi ile nitelenen yükseköğretim üst yöneticileri 2016 yılına dek seçimle göreve gelirken; 2016 yılından itibaren önce Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ataması ile 2019 yılından itibaren ise doğrudan Cumhurbaşkanlığı ataması ile göreve gelmektedirler (Gidiş vd., 2024). Konuya ilişkin Türkiye’de yürütülen tartışmalarda ise yükseköğretimin iç paydaşları çoğunlukla seçim yönteminin benimsenmesinden yana tavır almaktadırlar (Atılgan vd., 2022). Nitekim Türkiye’de yükseköğretimin yönetiminde kurumsal özerkliğin ön planda olduğu yıllarda seçim usulünün, kurumsal özerkliğin göz ardı edildiği yıllarda ise atama usulünün benimsendiği görüşü hâkimdir (Erat, 2019). Bu bağlamda uluslararası metinler bakımından da bir standardın olmadığı ileri sürülebilir. Avrupa Üniversiteler Birliği, üst yöneticinin, üniversitenin kendisi tarafından belirlenmesini, idari özerkliğin bir ölçütü olarak vurgularken (Estermann vd., 2011); OECD’nin (2003) yükseköğretimde özerklik kriterlerinde üst yöneticinin göreve gelme yöntemine ilişkin bir ibareye rastlanmamaktadır.

Türkiye’de yükseköğretim üst yöneticilerinin seçim veya atama ile göreve gelmesi yöntemine ilişkin tartışmalar son dönemde 2021 tarihinde Boğaziçi Üniversitesi’nde yapılan rektör ataması ile hızlanmış görünmektedir (Türkoğlu, 2021). Yaşanan tüm tartışmalar neticesinde yürütülen bir çalıştay sonucunda da üniversitelerde üst yöneticinin yönetilenlerin rızasını yansıtan bir seçim usulü ile göreve gelmesi gerektiği belirtilmektedir (Atılgan vd., 2022). Ancak dünyadaki örnekler incelendiğinde birçok ülkede seçim yöntemlerinin terk edilerek atama yöntemlerinin benimsendiği görülmektedir (Aktan, 2009; Fielden, 2008; Nyborg, 2003). Diğer yandan 1990’lı yıllardan itibaren dünyada yürütülen bu tartışmalarda yükseköğretimin yönetimine ilişkin tartışılan konular üst yöneticinin göreve gelme yönteminden ziyade yönetimde sorumlulukların dağılımı ve hesap verebilirlik (Kennedy, 2003), akademik özgürlük ve özerklik (Karadağ, 2021), kurumsal kültür inşası (Standler, 2000) ve finansman modelleri üzerinedir (Adam, 2020; Benito vd., 2019). Yükseköğretim yönetimine ilişkin tartışmaların dünyadaki örnekleri de farklı biçimlerde isimlendirilen (Vice-chancellor, chancellor, president, rektör) üst yöneticilerin hangi yöntem ile göreve geldiklerinden ziyade demokratik bir örgütsel kültürün inşası üzerinde durmaktadır (Fielden, 2008; Karadağ, 2021; Şimşek, 2018).

Yükseköğretimin yönetimine ilişkin reformların odak noktaları

Özellikle 2000’li yıllardan itibaren Avrupa’da Bologna süreci ile hızlanan yükseköğretimde reform hareketleri şeffaflık, rekabet edebilirlik ve karşılaştırılabilir sistemler kurmak amacıyla yürütülmüştür (Erdoğan, 2014). Bu reform hareketlerinin temelinde yükseköğretim kurumlarının hükümetler ile ilişkisi, dış kontrol unsurlarının artırılması ve ülke ekonomisine katkı gibi başlıklar ön plana çıkmıştır. Ayrıca reformlara sebep olan temel anlayışlardan bir diğeri de üniversitelerin artık eskisi gibi kendi çevrelerinden soyut, elit kurumlar olmak yerine hem kurum içi hem de dışarıdan çeşitli taleplerle çevrelediği düşüncesidir (Kennedy, 2003). Diğer yandan yapılan reformların genelinde “daha az yönetim, daha çok yönetişim” anlayışının ön plana çıktığı görülmektedir (Frederickson, 1999).

21. yüzyılla birlikte hızlanan yükseköğretim reformları öncesinde Avrupa ülkelerindeki geleneksel anlayış yükseköğretimde rektörün ve tüm üst yöneticilerin seçimle göreve getirilmesi şeklindedir (Sewerinsky, 1992). Ancak yapılan reformlar neticesinde bu geleneksel anlayıştan vazgeçilerek yükseköğretim üst yöneticilerinin seçim yerine atama sistemi ile göreve getirilmesi anlayışı benimsenmiştir (Çelik ve Gür, 2014). Dolayısıyla reformlar neticesinde günümüzde artık özellikle OECD ülkelerinde yükseköğretim üst yöneticileri büyük oranda çeşitli atama sistemleri yoluyla göreve gelmektedirler (de Boer ve File, 2009).

Her ne kadar yükseköğretim üst yöneticisinin atama sistemi ile göreve getirilmesi esas benimsenmiş olsa da esasen tüm dünyada karma bir sisteme doğru gidildiği de ileri sürülebilir. Girişimci model olarak isimlendirilen bu karma yönetim sisteminde, yükseköğretim kurumları çoğunluğu üniversite dışından olan üyelerden oluşan bir yönetim kurulunun ataması neticesinde göreve gelen bir yönetici, üniversitenin mali ve idari yönetiminden sorumludur. Diğer yandan çoğunluğu üniversite içerisinden gelen bir

senatonun seçimi ile belirlenmiş bir diğer lider ise akademik yönetimi üstlenmektedir (Günel, 2006). Dolayısıyla reformların üniversiteye atama sistemlerinin yanında dışarıdan yönetici üyelerin de girişini desteklediği sonucuna ulaşmak mümkündür (Gürüz, 2004). Ancak seçimden atamaya doğru gidilen bu süreçte ülkelerin merkezi hükümetlerinin etkisinin arttığını düşünmek de yanlış olacaktır. Çünkü de Boer ve File'a göre (2009) tüm bu reform hareketlerinin odaklandığı bir diğer nokta yükseköğretimin yönetiminde merkezi hükümetin hâkimiyetinin sınırlanarak aracı kurumların koordinasyon ve kalite kontrolü sağladığı bir yapıya geçiş yapılmasıdır.

Seçim ve atama sistemlerinin yarattığı sorunlar

Yükseköğretimde üst yöneticinin belirlenmesinde kullanılan atama veya seçim yöntemlerinin her ikisinin de beraberinde birtakım sorunlar getirdiği ileri sürülebilir. Örneğin Szyliowicz'e göre (1994) yükseköğretim üst yöneticilerinin, akademisyenlerin katılımı ile gerçekleştirilen bir seçim neticesinde göreve gelmeleri ciddi problemlere sebep olmaktadır. Diğer yandan Tekeli'ye göre de (2010) Türkiye'de Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) kurulmasına sebep olan süreçlerden biri olarak üniversitelerdeki üst yönetici seçimlerinin kurum içinde bölünmelere yol açması gösterilmektedir. Nitekim özellikle 1960-1980 arasında yükseköğretim üst yöneticilerinin seçimle göreve gelmeleri, ideolojik bir kamplaşmaya ve aşırı politize olmuş üniversitelerin varlığına sebep olmuştur (Demir, 2008).

Erdoğan ve Esen (2014) tarafından yükseköğretim kurumlarında rektörlerin seçimle işbaşına geldikleri dönemde yapılan araştırmada rektörlerin sosyo-demografik özellikleri incelenmiş ve Türkiye'deki üniversitelerde yer alan rektörlerin %51'inin tıp ve mühendislik alanlarından geldikleri saptanmıştır. Dolayısıyla bir üniversitede tıp fakültesi bulunduğu seçim sistemi neticesinde büyük olasılıkla o fakülteden bir rektör seçilmekte ve "tıpçı rektör" olgusu hâkim hale gelmektedir (Aktay, 2003). Seçim sisteminin bu şekilde tek bir fakülteyi güçlü hale getirmesi 1946 yılında fark edilmiş ve 1981'e kadar sürecek olan yasal bir düzenleme ile rektörün her seçim döneminde farklı bir fakülteden olması gerektiği belirtilmiştir (Erat, 2019).

Yükseköğretim üst yöneticisinin belirlenmesinde seçim sisteminin getirdiği bir diğer sorun olarak ise seçimin üniversite içerisinde popülizme yol açması dile getirilmektedir (Visakorpi vd., 2008). Çünkü adayların seçim öncesi dönemde öğretim üyelerine birer seçmen olarak yaklaşarak onların ilgilerine odaklanmaları ve örgütsel etkililikten ziyade seçmen ilgilerinden hareketle popülist yaklaşımlar sergileme riskleri bulunmaktadır. Rektör olduktan sonraki süreçte ise kadro dağılımları ve özlük hakları gibi konularda oy veren ve vermeyen ayrımlarının yapılması seçim sistemine yönelik eleştirilerin temelinde yer almaktadır. Son olarak seçilmiş bir üst yöneticinin kendisini seçimden gelen meşruiyeti dolayısıyla çok güçlü hissetmesi de yönetimde denge mekanizmaları bakımından sorunlu bir yönetsel süreç neden olmaktadır (Günay ve Kılıç, 2011).

Seçim sisteminin yükseköğretim yönetiminde sorunlara sebep olması gibi atama sistemi de birtakım problemler yaratabilmektedir. Örneğin atama merkez hükümet tarafından gerçekleştirildiğinde, özellikle finansman bakımından da kamu kaynaklarının kullanıldığı durumlarda, üniversite özerkliğinin sağlanması oldukça güçleşmektedir (Gürüz, 2004). Ayrıca özellikle Cumhurbaşkanı veya siyasi bir figür tarafından yapılan atamalar öğretim üyelerinin de özerklik algılarını zedelemektedir (Çelik ve Gür, 2014). Çünkü merkezi hükümet tarafından yapılan atamalar neticesinde yönetimde siyasallaşma tehlikesinin doğma ihtimali de bulunmaktadır. Ayrıca seçimle gelen yöneticilerin yükseköğretimin verimliliği için oldukça etkili olan akademik özgürlüğü koruma noktasında atanan yöneticilere kıyasla daha hassas oldukları bulgulanmıştır (Karran, 2009). Dolayısıyla atama yoluyla yükseköğretim kurumu içerisinde tek bir siyasi figürü güçlü hale getirmek yükseköğretim kurumunu politize etmek gibi bir sonuç doğurabilir. Nitekim Karadağ'ın (2021) Türk rektörleri çeşitli özellikleri bakımından incelediği araştırmasında da atanan rektörlerden düşük akademik niteliklere sahip olanların sıklıkla yönetici ideolojiye bağlılık mesajları paylaştığı bulgulanmıştır. Böylesi bir siyasallaşma neticesinde ise özellikle kadroların belirlenmesinde ciddi liyakat sorunları kendisini gösterecektir. İhtiyaca göre kadro oluşturma davranışı yerini kadroya göre ihtiyaç yaratma yaklaşımına bırakacaktır (Sallan-Gül ve Gül, 2014). Son olarak merkezi bir güç veya siyasal figürler tarafından yapılan atamaların Türkiye bağlamında Boğaziçi örneğinde de görüldüğü gibi öğretim üyeleri üzerinde bir direnç yaratması ihtimali de bulunmaktadır. Üste'ye göre (2003) bu durumda çoğunluğun iradesi yok sayıldığından kurum içi karar alma mekanizmaları da yeterince etkin biçimde çalışmayacaktır.

Yükseköğretim yönetiminde dar koridor dengesi

1980'li yıllarla birlikte neo-liberal politikaların yaygınlaşması, beraberinde yükseköğretim kurumlarının yönetiminin ve kurumdaki üst yöneticinin rolünün yeniden tartışılmasını getirmiştir. Özellikle piyasa güçleri ve neo-liberal hükümet politikaları yükseköğretim kurumları üzerinde bir baskı unsuru haline gelerek üniversitelerin birer kamu kurumu gibi değil özel şirket gibi yönetilmeleri gerektiği fikri yaygınlaşmaya başlamıştır (O'Meara ve Petzall, 2008). Ancak yükseköğretim kurumlarının yalnızca hükümet, piyasa veya Humboldtian yaklaşımda olduğu gibi akademik personelin kontrolünde (Kehm,

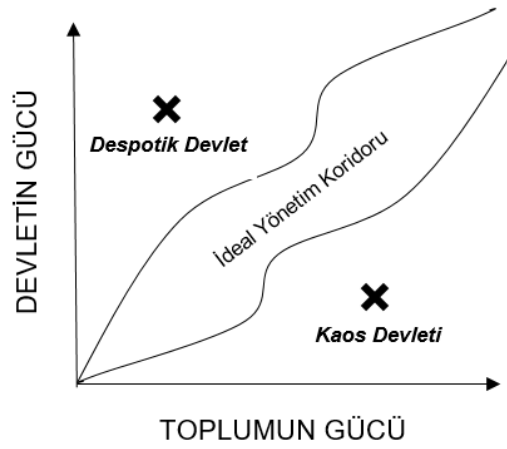
2014) olmasının modern yönetim yaklaşımları bakımından geçerli olmadığı ileri sürülebilir. Nitekim birçok Avrupa ülkesinde de yükseköğretimin yönetimi devletin veya tek bir grubun hâkim olduğu bir anlayıştan, farklı grupların yönetimde etkin olduğu bir yapıya doğru evrilmektedir (de Boer vd., 2008).

Acemoğlu ve Robinson (2012) politik ve ekonomik bakımdan gelişmiş ülkeler ile gelişmemiş ülkeler arasındaki farkları inceledikleri eserlerinde bu farkın temel açıklayıcısının bu ülkelerdeki kurumlar olduğunu aktarmaktadırlar. Araştırmacılara göre gelişmemiş ülkelerde kurumlar toplumun üyelerine söz hakkı tanımayarak onların üretimlerini sömürmeye yatkınken; gelişmiş ülkelerdeki kurumlar ise bu üyeleri olabildiğince geniş biçimde kapsamaktadır. Dolayısıyla Acemoğlu ve Robinson'a göre (2012) gelişmiş bir örgüt, kurum veya ülkenin ayırıcı özelliği geniş kesimlerin söz hakkına sahip olduğu ve tüm paydaşların kapsayıcı bir anlayışla yönetime dâhil edildiği demokratik bir örgüt yapısıdır.

Kapsayıcı ve sömürücü kurumlar üzerinden gelişmişlik kavramını ele almalarının ardından Acemoğlu ve Robinson (2019) bu kez de dar koridor teorisiyle siyasal örgütler olarak kabul edilebilecek devletlerin yönetim süreçleri ve karar alma mekanizmalarındaki hâkim güç dağılımı ile gelişmişliği ilişkilendirmeye çalışmışlardır. Buna göre bir ülkede özgürlük koşullarının sağlanabilmesi, otoriter bir yönetim sürecinden kaçınma ve etkililiğin inşası için devletin gücü ile toplumun gücü belirli bir dengede ilerlemelidir (Acemoğlu ve Robinson, 2019).

Acemoğlu ve Robinson'ın (2012, 2019) ekonomik ve politik bir bakış açısıyla ülkelerin gelişimi için ele aldıkları bu teori, üniversiteler her ne kadar siyasal örgütler olmasa da demokrasi ile işlemeleri gerektiğinden (Sewerinsky, 1992), yükseköğretim kurumları için de uygulanabilir görünmektedir. Diğer yandan Türkiye'de öğretim üyeleri tarafından üst yöneticinin seçimle göreve gelmesi örgüt içi demokrasinin koşulu gibi algılansa da (Gürüz, 2004), Acemoğlu ve Robinson'a göre (2012) bir örgüt seçim mekanizmaları ile işliyor olmasına rağmen sömürücü bir karaktere bürünebilir. Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarında demokratik anlayışın inşası, otoriter yaklaşımlardan kaçınmak ve etkililiği sağlamak için yükseköğretim kurumlarının da kapsayıcı örgütlere dönüşmesi gerektiği ileri sürülebilir.

Acemoğlu ve Robinson'ın (2019) dar koridor teorisi ülkelerin özgürleşmesi ve yerleşik demokrasi anlayışının oluşması için gerekli olan temel yönetim mekanizmasında devletin gücü ile toplumun gücü arasında bir dengenin oluşması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu denge iki güç arasında oluşan bir koridor şeklinde betimlenmektedir (Şekil 1).



Şekil 1. Dar koridor dengesi

Kaynak: Acemoğlu, D. ve Robinson, J. A. (2019). Dar koridor: *Devletler, toplumlar ve özgürlüğün geleceği*. (Y. Taşkın, Çev.). İstanbul: Doğan Kitap.

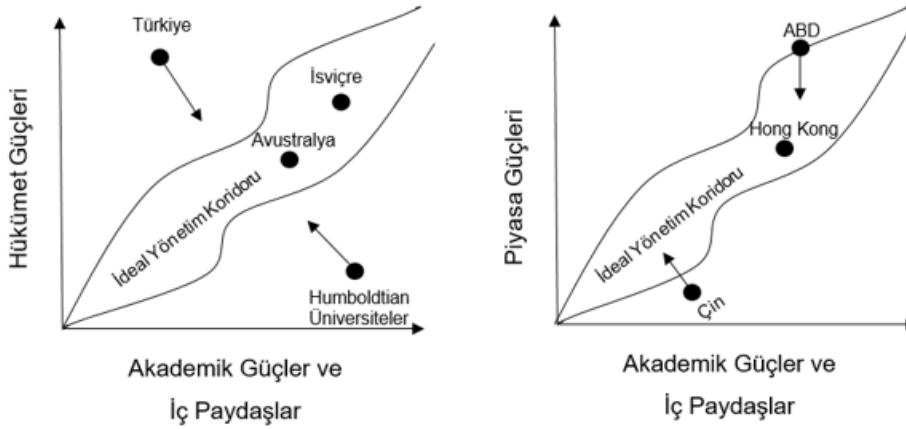
Şekil 1'de görüldüğü üzere devletin gücünün toplumun gücüne kıyasla bariz biçimde arttığı durumlarda despotik bir devlet ortaya çıkarken; toplumun gücünün devletin gücüne oranla bariz biçimde arttığı durumlarda ise kaos içerisinde bir devlet ortaya çıkacaktır. Ancak bu iki güç arasında karşılıklı bir denge unsurunun birbirini dizginlediği durumda oluşan dar koridorun içerisindeki ülkelerde ise kontrollü bir özgürlük ortamı ve etkili bir yönetimden söz etmek mümkündür.

Şekil 1'de aktarılan teorik çerçevede bir devletin yönetimine etki eden güçler devletin gücü ile toplumun gücü ekseninde değerlendirilmiştir. Yükseköğretimin yönetimine ilişkin modellerin çizdiği genel çerçeve incelendiğinde ise yönetimde hükümet güçlerinin ağır bastığı bürokratik yönetim tarzından ve öğretim üyelerinin ağır bastığı politik yönetim anlayışından bahsetmek mümkündür (Gürüz, 2004). Diğer yandan yükseköğretim örgütlerini doğrudan etkileyen ve dolayısıyla yükseköğretimi Acemoğlu ve Robinson'ın (2012) kapsayıcı örgüt anlayışında söz hakkı bulunması gereken üç kritik unsur bulunmaktadır. Bu unsurlar yükseköğretim yönetiminde daha geniş bir değerlendirme imkânı sağlayan yaklaşımı ile Clark'ın

(1983) bahsettiği biçimde üniversite içi paydaşlar, hükümet ve piyasa güçleridir. Dolayısıyla daha kapsayıcı bir yükseköğretim örgütü için bu üç kuvvet arasında yükseköğretimin yönetimi bakımından bir denge unsurunun olması gerekmektedir (Dobbins vd., 2011). Yönetim kavramına ilişkin demokratik kültürün inşasında ayrıca bir özellik olarak ise paydaşların yönetime katılımında bir güç dengesinin varlığı ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla hem özgürlük ve demokratik işleyiş hem de örgütlerin etkililiği için paydaşların güç dengesini ele alan dar koridor isimli yönetim modeli (Acemoğlu ve Robinson, 2019) literatürde kendisine yer bulmuş görünmektedir.

Günümüzde her ne kadar yükseköğretim kurumlarının yönetiminde devletin etkisinin azaldığı ön kabulü var olsa da Tandberg (2013) tarafından yapılan ampirik araştırmanın bulguları devletin ve politik faktörlerin yükseköğretim yönetiminde hala önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonucun önemli göstergelerinden biri de günümüzde hala hem Kıta Avrupası'nda hem de Asya ülkelerinde yükseköğretim kurumlarının ya bir bakanlığa bağlı olmaları ya da düzenleyici bir üst kurul çatısı altında faaliyet göstermeleridir (Doğramacı, 2007). Dolayısıyla hükümet güçlerinin yükseköğretimde geri planda kaldığına ilişkin algının gerçek durumu pek de yansıtmadığı dile getirilebilir. Ancak hükümet politikalarının bu noktada piyasa güçleri ile paralel biçimde hareket ettiği ileri sürülebilir. Slaughter ve Leslie (1997) yükseköğretim yönetimi üzerinde hükümetin de desteğini alan piyasa gücünün hâkimiyet kurmasını akademik kapitalizm olarak isimlendirmektedir. Sonuç olarak günümüzde dünyadaki örnekler bakımından yükseköğretimin yönetimi üzerinde söz sahibi olmaya çalışan üç aktör olarak hükümet güçleri, iç paydaşlar ve piyasa güçleri ön plana çıkmaktadır.

Acemoğlu ve Robinson (2019) tarafından geliştirilen etkili yönetim için dar koridor teorisi ile Clark'ın (1983) yükseköğretim yönetiminde etkili olduğunu öne sürdüğü hükümet, piyasa ve iç paydaşlar üçlemesini bir araya getirerek yükseköğretimin yönetimini yeniden ele almak mümkün görünmektedir. Clark'ın (1983) üçlemesi ile dar koridor teorisinin bir araya getirildiği ve çeşitli ülkelerin bu koridorun neresinde yer aldığına ilişkin görsel Şekil 2'de paylaşılmıştır.



Şekil 2. Yükseköğretim yönetiminde dar koridor modeli

Kaynak: Acemoğlu ve Robinson'ın (2019) kuramı ve Clark'ın (1983) sınıflandırmasından esinlenilmiştir.

Şekil 2'de de görüldüğü üzere ideal bir yükseköğretim yönetimi için örgütün yönetiminde hükümet güçleri, piyasa güçleri ve üniversitenin başta akademik aktörleri olmak üzere iç paydaşlarının yönetiminde bir denge unsuru oluşturması gerekmektedir. Bu dengenin yarattığı bir koridorun içerisinde kalmak tüm etki gruplarını da örgütün amaçları ve yararı doğrultusunda kontrol altında tutacaktır. Diğer yandan mevcut bakış açısı yükseköğretimin yönetimi konusunda her ülkede işe yarayacak olan tek bir yöntemin var olmadığını da göstermektedir. Nitekim hükümet güçlerinin çok yoğun olduğu ancak akademik güçler ve iç paydaşların yönetimde zayıf kaldığı Türkiye'de hükümetin gücünün azaltılıp iç paydaşların gücünün artması neticesinde koridora dâhil olunabilecektir. Piyasa ve iç paydaşlar dengesinde ise piyasanın oldukça güçlü olduğu ABD'nin, koridorda kalmaya devam edebilmesi için piyasa güçlerinin bir nebze kınlanması gerekirken; piyasanın hiç hâkim olmadığı Çin'de koridora dâhil olabilmek için piyasa güçlerinin artırılması gerekmektedir. Dolayısıyla mevcut model her ülkeye ithal edilebilir ve her ülkede işlevsel tek bir yönetim modelinin olmadığını göstermektedir.

Ele alınan tüm bu tartışmalara rağmen hem uluslararası alanda hem de Türkiye bağlamında üst yönetici belirleme usulü ve yükseköğretimde yönetim ve liderliğe ilişkin akademik çalışmaların sayısı da sınırlıdır (Bryman, 2007; Günay ve Kılıç, 2011). Mevcut araştırmada Türkiye’de son yıllarda sıkça tartışılan yükseköğretim kurumlarında üst yöneticinin göreve gelme yönteminin Türkiye’deki ve dünyadaki üniversitelerin uluslararası sıralamalardaki sayısı bakımından önemini tartışmak ve dünyadaki tartışmalardan da yola çıkarak yönetimde denge mekanizmalarının önemine vurgu yapan dar koridor isimli modelin yükseköğretimde kullanımına ilişkin bir tartışma alanı açmak amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- 1-Türkiye’de yükseköğretim üst yöneticilerinin belirlenmesinde farklı yöntemlerin kullanıldığı dönemlerde uluslararası sıralamalarda Türk üniversitelerinin sayısındaki değişim nasıldır?
- 2-Uluslararası sıralamalarda toplamda en fazla üniversite barındıran ilk beş ülkede yükseköğretim üst yöneticisinin göreve gelme yöntemleri nasıl dağılmaktadır?
- 3- Uluslararası sıralamalarda oransal bakımdan en fazla üniversite barındıran ilk beş ülkede yükseköğretim üst yöneticisinin göreve gelme yöntemleri nasıl dağılmaktadır?

Yöntem

Araştırma kapsamında ortaya koyulan araştırma sorularına yanıt aranması için doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi amaca hizmet edecek biçimde çeşitli belgeler ve kayıtlar incelenerek elde edilen verilerin değerlendirildiği bir süreçtir (Karasar, 2005). Mevcut araştırmada da hem Türkiye’de hem de dünyadaki çeşitli üniversitelerde üst yöneticinin göreve getirilme yönteminin uluslararası sıralamalar ölçütündeki dağılımını incelemek amaçlandığından doküman inceleme yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışmaya dahil edilen ülkeler

Araştırma kapsamında öncelikle Türkiye’de yükseköğretim üst yöneticilerinin göreve getirilmesine ilişkin farklı yöntemlerin kullanıldığı dönemlerde, uluslararası sıralamalarda kaç üniversitenin yer aldığı ortaya koyulmuştur. Ardından belirlenen iki uluslararası sıralamada toplam üniversite sayısı bakımından en çok sayıda üniversite ile yer alan ilk beş ülke ve aynı sıralamalarda ülkedeki toplam üniversite sayısına oranla en fazla sayıda üniversite bulunduran ilk beş ülke örnekleme dâhil edilmiştir. Bu ülkeler Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Birleşik Krallık, Avustralya, Çin, Güney Kore, Hong Kong, Japonya, Kanada, Almanya, İsviçre, Fransa, Singapur ve İsrail’dir. Bu ülkeler arasında Hong Kong, siyasi yapısı itibarıyla Çin’e bağlı özel bir idari bölge olması bakımından diğer ülkelere ayrılmaktadır. Ancak hem incelenen dokümanlar olan QS ve SJT’nin Hong Kong’u ayrı olarak değerlendiriyor olması hem de ülkenin Çin anakarasından bağımsız bir yönetim ve ekonomi sistemine sahip olması nedeniyle (Hong Kong Constitutional Instruments, 2024) münhasır bir ülke gibi araştırmaya dahil edilmiştir.

Verilerin toplanması

Araştırmanın ilk sorusu kapsamında Türkiye’de üst yöneticilerin göreve getirilmesinde kullanılan yöntemlere ilişkin bilgiler Erat’ın (2019) çalışmasından elde edilmiştir. Türkiye’de ve dünyada üst yöneticinin göreve getirilme yönteminin yükseköğretim kurumlarının etkililiği bakımından incelenmesinde uluslararası sıralamalar bir ölçüt olarak kabul edilmiştir. Yükseköğretim kurumlarına ilişkin yıllar bazında farklı perspektifler çerçevesinde uluslararası sıralamalar yapan ve yaygın biçimde kullanılan farklı kuruluşlar bulunmaktadır. Bu kuruluşlar arasında araştırmalarda en sık biçimde kendisini gösterenlerin Shanghai Jiao Tong Ranking (SJT), Times World University Rankings (THE), Quacquarelli Symonds World University Ranking (QS) ve Leiden University Rankings (CWTS) olduğu ileri sürülebilir (Ahlers ve Christmann-Budian, 2023; Anowar vd., 2015; İhtiyaroglu, 2020; Wang ve Shih, 2023; Uslu, 2020). Ancak sıralama yapan bu kuruluşlardan yalnızca QS ve SJT 2003 yılından bu yana sıralama uygulamaları gerçekleştirmektedir. Diğer kuruluşlardan THE ilk sıralama uygulamasını 2010 yılında CWTS ise 2012 yılında yapmıştır. Mevcut araştırma kapsamında Türkiye’de rektörlerin seçim uygulamasıyla göreve geldiği döneme ilişkin daha fazla veriyi elde edebilmek amacıyla QS ve SJT’nin sunduğu dokümanlar incelemeye dahil edilmiş; THE ve CWTS ise dahil edilmemiştir.

Üniversitelerin üst yöneticisinin belirlenmesinde atama yöntemi söz konusu olduğu zaman merkezi hükümet ataması veya üniversite içerisindeki çeşitli kurulların atamaları söz konusu olabilmektedir. Mevcut araştırmada her iki yöntem de “atama” yöntemi olarak kabul edilmiştir. Seçim yöntemi bakımından ise dünyadaki çeşitli örneklerde akademik yönetimden sorumlu bir üst yönetici seçimle göreve gelirken beraberinde atama ile göreve gelen, idari ve mali işlerden sorumlu bir yöneticinin olduğu karma yöntemler (Günel, 2006) de kullanılmaktadır. Mevcut araştırmada içerisinde seçim yöntemi barındıran tüm örnekler “seçim” kategorisi içerisinde değerlendirilmiştir.

Türkiye’de ve örnekleme dâhil edilen ülkelere kullanılan yöntemlere ilişkin bilgilerin alındığı kaynaklar Tablo 1’de aktarılmıştır.

Tablo 1*Verilerin toplanmasında kullanılan kaynaklar*

Ülke	Yöntem	Kaynak
ABD	Atama	
Birleşik Krallık	Atama	
Avustralya	Atama	
Japonya	Seçim	Doğramacı (2007)
İsviçre	Seçim	
Fransa	Seçim	
Kanada	Atama	
Almanya	Seçim	Kehm (2014)
Türkiye	Atama	Erat (2019)
İsrail	Seçim	Gürüz (2004)
Singapur	Atama	NUS (2022)
Hong Kong	Atama	Mok (2019)
Güney Kore	Seçim	KMOU (2022)
Çin	Atama	Liu (2017)

Tablo 1’de görüldüğü üzere örnekleme dâhil edilen 14 ülkeden altısında yükseköğretim kurumlarında üst yönetici göreve getirilirken seçim yöntemi kullanılmakta; sekiz ülkede ise doğrudan atama yöntemi tercih edilmektedir.

Bulgular

Türkiye’deki üniversitelerde üst yöneticinin belirlenme yöntemi ve uluslararası sıralamalardaki değişime ilişkin bulgular

Mevcut araştırma kapsamında Türkiye’deki üniversitelerin üst yöneticilerinin belirlenme yöntemindeki değişim ile uluslararası sıralamalarda yer alan üniversite sayıları karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2*Farklı rektör belirleme yöntemlerinin uluslararası sıralamalar ışığında incelenmesi*

Yöntem	Yıl	QS Ranking**		SJT Ranking**	
		Aralık	Üniversite Sayısı	Aralık	Üniversite Sayısı
Seçim	2003	n/a	0	450-500	2 üniv.
	2004	n/a	0	n/a	0
	2005	n/a	0	400-500	2 üniv.
	2006	n/a	0	n/a	0
	2007	n/a	0	400-500	1 üniv.
	2008	n/a	0	400-500	1 üniv.
	2009	n/a	0	400-500	1 üniv.
	2010	332-500	4 üniv. (2 vakıf)*	400-500	1 üniv.
	2011	400-500	2 üniv. (2 vakıf)*	300-400	1 üniv.
	2012	400-500	2 üniv. (1 vakıf)*	400-500	1 üniv.
	2013	400-500	3 üniv. (1 vakıf)*	400-500	1 üniv.
	2014	n/a	0	400-500	1 üniv.
	2015	400-500	5 üniv. (2 vakıf)*	400-500	1 üniv.
	2016	400-500	5 üniv. (2 vakıf)*	400-500	1 üniv.
YÖK Ataması	2017	400-500	5 üniv. (3 vakıf)*	400-500	1 üniv.
	2018	400-500	5 üniv. (3 vakıf)*	400-500	1 üniv.
Cumhurbaşkanı Ataması	2019	448-456	2 üniv. (2 vakıf)*	400-500	1 üniv.
	2020	451	1 üniv. (1 vakıf)*	400-500	1 üniv.
	2021	465	1 üniv. (1 vakıf)*	400-500	1 üniv.
	2022	n/a	0	400-500	1 üniv.
	2023	477	1 üniv. (1 vakıf)*	400-500	1 üniv.
	2024	336-431	3 üniv. (2 vakıf)*	400-500	1 üniv.
	2025	285-477	5 üniv. (2 vakıf)*	Yayınlanmadı	

*Vakıf üniversitelerinde rektör adayı öncelikle mütevelli heyeti tarafından belirlenip atama merciine önerildiğinden ve farklı bir ekonomik kaynak sistemine sahip olduklarından dolayı sıralamaya giren üniversitelerin kaç tanesinin vakıf üniversitesi olduğu belirtilmiştir. Hiçbir ibarenin yer almadığı yıllarda sıralamada vakıf üniversitesi bulunmamaktadır.

**Sıralamalara ilişkin veriler 26.07.2024 tarihinde <https://www.universityrankings.ch> adresinden edinilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere Türkiye’de, uluslararası sıralamalar yayınlanmaya başlamasından bu yana farklı üst yönetici belirleme usulleri kullanılmasına rağmen bu sıralamalarda Türkiye’den hiçbir üniversite ilk 100 hatta ilk 250’de yer edinememiştir. Dolayısıyla bu bakımdan atama veya seçimin uluslararası sıralamalarda yüksek sıralarda yer almak için önemli bir gösterge olmadığı ileri sürülebilir. Ancak bununla beraber QS Ranking tarafından yapılan sıralamada Türkiye’de Cumhurbaşkanı’nın doğrudan ataması

sistemine geçilmesiyle birlikte ilk 500'de yer alan toplam üniversite ve kamu üniversitesi sayılarında da yeni uygulamanın ilk yıllarında bir düşüş yaşanırken 2025 yılına yönelik yapılan sıralamada (QS) yeniden artış göstermekte olduğu görülmektedir.

Uluslararası sıralamalarda toplamda en fazla sayıda üniversitesi bulunan ülkelerin kullandığı yöntemlerin dağılımına ilişkin bulgular

Uluslararası sıralamalarda toplamda en fazla sayıda üniversitesi bulunan ilk beş ülkenin üniversitelerinde yükseköğretim üst yöneticilerinin göreve getirilme yöntemleri incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3'te aktarılmıştır.

Tablo 3

QS ve SJT sıralamalarında en fazla üniversite barındıran ilk beş ülke ve üniversite üst yöneticisinin göreve gelme yöntemleri

Ülke	QS İlk 100*	Yöntem	Ülke	SJT İlk 100*	Yöntem
1. ABD	27	Atama	1. ABD	39	Atama
2. Birleşik Krallık	17	Atama	2. Birleşik Krallık	8	Atama
3. Avustralya	8	Atama	2. Çin	8	Atama
4. Çin	6	Atama	3. Avustralya	7	Atama
4. Güney Kore	6	Seçim	4. Kanada	5	Atama
5. Hong Kong	5	Atama	5. Almanya	4	Seçim
5. Japonya	5	Seçim	5. İsviçre	4	Seçim
			5. Fransa	4	Seçim

*Sıralamalara ilişkin veriler 26.07.2024 tarihinde <https://www.universityrankings.ch> adresinden edinilmiştir.

Tablo 3'den de görüldüğü üzere her iki sıralamada da Güney Kore, Japonya, Almanya, İsviçre ve Fransa gibi seçim yöntemi kullanılan ülkeler yer alsa da ilk sıralarda yer alan ülkelerde üniversite üst yöneticisinin belirlenmesinde atama sistemleri kullanılmaktadır.

Uluslararası sıralamalarda oransal bakımdan en fazla sayıda üniversitesi bulunan ülkelerin kullandığı yöntemlerin dağılımına ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında uluslararası sıralamalarda toplamda en fazla sayıda üniversitesi bulunan ülkelerin yanı sıra sıralamalara dâhil olan üniversitelerin ülkedeki toplam üniversite sayısına oranı bakımından en başarılı olan beş ülke ve üst yönetici görevlendirilmesinde kullanılan yöntemler incelenmiştir. Buna göre QS tarafından yapılan sıralamadan hareketle elde edilen bulgular Tablo 4'te paylaşılmıştır.

Tablo 4

QS sıralamasında yer alan üniversite sayısının ülkedeki toplam üniversite sayısına oranlandığında sıralamada ilk beşte yer alan ülkeler ve üst yöneticinin göreve gelme yöntemleri

Ülke	QS İlk 100*	Toplam Üniversite Sayısı**	Yüzdelerik	Yöntem
1. Hong Kong	5	11	% 45.45	Atama
2. Singapur	2	8	% 25	Atama
3. Avustralya	8	40	% 20	Atama
4.İsviçre	3	23	% 13.04	Seçim
5.Birleşik Krallık	17	166	% 10.24	Atama

*Sıralamalara ilişkin veriler 26.07.2024 tarihinde <https://www.universityrankings.ch> adresinden edinilmiştir.

**Ülkelerin toplam üniversite sayıları 26.07.2024 tarihinde <https://www.4icu.org/> adresinden edinilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde QS sıralamasında yer alan üniversitelerin ülkedeki toplam üniversite sayısına oranına bakılarak oluşturulan sıralamada İsviçre dışında listede yer alan tüm üniversitelerde atama sisteminin kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 5'te ise SJT sıralamasında yer alan üniversite sayısı ülkedeki toplam üniversite sayısına oranlandığında ilk beşte yer alan ülkeler ile üst yöneticilerin göreve gelme yöntemleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 5

QS sıralamasında yer alan üniversite sayısının ülkedeki toplam üniversite sayısına oranlandığında sıralamada ilk beşte yer alan ülkeler ve üst yöneticinin göreve gelme yöntemleri

Ülke	SJT İlk 100*	Toplam Üniversite Sayısı**	Yüzdelerik	Yöntem
1. Singapur	2	8	% 25	Atama
2. Avustralya	7	40	% 17.50	Atama
3. İsviçre	4	23	% 17.39	Seçim
4. Hong Kong	1	11	% 9.09	Atama
5. İsrail	3	38	% 7.89	Seçim

*Sıralamalara ilişkin veriler 26.07.2024 tarihinde <https://www.universityrankings.ch> adresinden edinilmiştir.

**Ülkelerin toplam üniversite sayıları 26.07.2024 tarihinde <https://www.4icu.org/> adresinden edinilmiştir.

Tablo 5'e göre de listede yer alan İsviçre ve İsrail dışındaki tüm ülkelerde üniversite üst yöneticisinin göreve gelme yönteminde atama sistemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla atama sistemi listede ağırlıklı olarak yer alan yöntem olsa da seçim sistemi kullanılan ülkeler de ilk beşte kendisine yer bulmuş görünmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Temel bulguların yorumlanması

Mevcut çalışmada yükseköğretim kurumlarındaki üst yöneticinin göreve gelme usulünün üniversitelerin uluslararası sıralamalarındaki yeri bakımından önemini dünyadaki diğer üniversitelerin konumu ve uygulamaları ile bir arada ele alarak incelenmesi ve yükseköğretimin yönetiminde paydaşlar dengesini temele alan yeni bir bakış açısının tartışmaya açılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda taranan ilgili literatürden elde edilen bilgiler ışığında Türkiye'de her ne kadar seçim usulünün kullanılması akademik özgürlük, demokrasi ve akademik özerklik ile eş anlamlı gibi algılsa da (Gürüz, 2004) dünyadaki örneklerin önemli bir bölümünde yükseköğretim üst yöneticisinin belirlenmesinde atama sisteminin kullanıldığı görülmektedir. Türkiye'de 2003-2023 yılları arasında hem seçimin hem de atamanın ön planda olduğu dönemler bulunsa da Türkiye'de yer alan üniversiteler uluslararası sıralamalarda hiçbir dönemde ilk yüzde kendilerine yer bulamamışlardır. Bu bakımdan yükseköğretim üst yöneticisinin göreve gelme yönteminde atama veya seçim sistemlerinin kullanılması uluslararası sıralamalarındaki başarı açısından tartışıldığı ölçüde önemli görünmemektedir. Ancak Türkiye'deki üniversitelerin yer aldığı ilk beş yüzdeki sıralamalar incelendiğinde ise seçim sisteminden atama sistemine geçildiğinde ilk beş yüzde yer alan kamu üniversitesi sayısında düşüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç merkezi atamanın ve dikey hiyerarşik ilişkilerin öğretim üyeleri tarafından bir dirençle karşılanmasına bağlanabilir. Nitekim Kavili-Arap'a göre (2011) üniversitelerdeki iç paydaşların atama sistemine karşı eleştirel bakış sergilemelerinin nedenlerinden biri bu atamanın üniversite içerisinden bir kurul yerine merkezden gerçekleştiriliyor olmasıdır. Diğer yandan yükseköğretimde dikey hiyerarşik ilişkilerin de yükseköğretimin yönetiminde etkisiz olduğu ileri sürülmektedir (Akşit, 2000). Oysa Türkiye'de YÖK'ün yapısı itibarıyla yerleşik hale gelen sistemde fazlasıyla dikey bir iktidar ilişkisi hâkim görünmektedir (Marangoz, 2004).

Dünyadaki örnekler incelendiğinde ise hem toplam üniversite sayısı bakımından hem de oransal anlamda uluslararası sıralamalarda en çok üniversite barındıran ilk beş ülke arasında atama sistemini kullananlar olduğu gibi seçim sistemi kullananlar da bulunmaktadır. Bu sonuç da seçim veya atama sisteminin varlığının uluslararası sıralamalar bağlamında önemli bir etken olmadığına işaret etmektedir. Dolayısıyla Türkiye'deki seçimin beraberinde akademik özgürlük, demokrasi ve özerklik ilkelerini getireceğine ilişkin yaygın kanının (Gürüz, 2004) aksine tek başına seçim sisteminin varlığının etkili bir sonuç doğurmayacağı yorumu yapılabilir. Nitekim Erdoğan (2014) tarafından Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının sorunlarına ilişkin yürütülen araştırmada üst yöneticinin göreve gelme yönteminden ziyade veriye dayalı planlamada eksikliklerin, sistemin yasal yapılanmasında niteliksel sorunların, kalite güvencesine ilişkin problemlerin, eşgüdüm mekanizmalarının ve kurumsallaşmanın temel sorun alanları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada yapısal problemlerden birinin de oldukça kısa bir süre içerisinde artan yükseköğretim arzı olduğu ileri sürülebilir. Türkiye'de yükseköğretimin tarihsel genişleme süreci içerisinde öğretim üyesi yetiştirme gibi problemler çözüme kavuşturulmadan niceliksel artışlara yönelik kararlar alınmıştır (Dokuzuncu Kalkınma Planı, 2006). Bu artışın yarattığı problemler neticesinde ise 2019'da hazırlanan On Birinci Kalkınma Planı'nda (2019) yükseköğretimde niteliğin geliştirilmesine vurgu yapılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla niteliksel gelişim tüm kalkınma planlarında kendisine yer bulsa da geçmiş planlarda yükseköğretime erişimin artırılması için planlanan sayısal genişleme yerine 2019 yılından itibaren niteliksel genişlemeye daha fazla vurgunun olduğu ileri sürülebilir.

Elde edilen sonuçlardan hareketle yükseköğretim kurumlarının uluslararası sıralamalarındaki yeri açısından seçim veya atama sisteminden ziyade akademik, idari ve mali özerklikler ve yönetimin yapısı ile ilgili tartışmalara daha fazla yer açılması gerektiği değerlendirilmesi yapmak mümkündür. Nitekim Avrupa Üniversiteler Birliği tarafından yapılan bir araştırmada da Türkiye'nin bu alanlarda Avrupa'daki kurumlar arasında oldukça gerilerde kaldığı görülmektedir (Estermann vd., 2011). Diğer yandan Güner ve Levent'in (2017) çalışmasına göre de yükseköğretimde başarılı ülkelerin üniversitelerinde öne çıkan özellik üst yöneticinin seçim veya atama sistemi ile gelmesi değil hangi sistem kullanılırsa kullanılın karar alma mekanizmalarında yaygınlaşma, yönetim kurullarının çeşitli kesimlerden oluşması ve göreve gelen kişilerde liyakat unsurlarının aranmasıdır. Uluslararası sıralamalarda önemli görünen bir diğer etkenin ise finansman olduğu ileri sürülebilir. Finansmanın üniversitelerin uluslararası sıralamaları üzerindeki etkisini ölçen bir araştırmada (Benito vd., 2019) finansmanın üniversitelerin ilgili sıralamalarda elde ettikleri pozisyon değişikliklerinin %51'ini açıkladığı bulgulanmıştır. Aynı araştırma QS verilerine göre ilk yüzde yer alan üniversitelerin 101 ve 200 arasında bulunanların fonlarını ikiye katladığını; 201-300 arasında bulunan üniversitelerin fonlarını ise finansman bakımından üçe katladığını göstermektedir. Diğer yandan Çin, Rusya ve Hindistan gibi (Salmi, 2021) birçok ülkede uluslararası sıralamalarda

üniversitelerinin temsil edilmesine yönelik olarak projeler geliştirildiği de görülmektedir. Örneğin Çin'de 1998 yılında başlatılan 985 isimli proje ile öncelikle 34 ardından 39 üniversiteye altı milyar dolar değerinde finansman sağlanmıştır (Huang, 2015). 2017 yılında ise 2050 yılına dek 42 üniversiteyi dünya çapında üniversite haline getirmek için bir proje yürürlüğe konulmuştur (Mok ve Kang, 2021).

Mevcut araştırmanın bulguları kapsamında dikkat çeken sonuçlardan biri uluslararası sıralamalarda toplam üniversite sayısı bakımından en başarılı ilk beş ülke ile oransal bakımdan en başarılı ilk beş ülke listeleri arasındaki farklılıklardır. ABD ve Çin, uluslararası sıralamalarda toplam üniversite sayısı bakımından en başarılı ülkeler olarak ön plana çıkarken; oransal bakımdan incelendiğinde uluslararası sıralamalarda kendilerine yer bulamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan Hong Kong, Avustralya ve İsviçre ise hem toplam üniversite sayısında hem de oransal bakımdan uluslararası sıralamalarda kendilerine ilk beşte yer bulan ülkeler olarak ön plana çıkmaktadırlar. Bu durum ABD ve Çin'de yükseköğretime ayrılan geniş mali imkanlarla açıklanabilir (Huang, 2015). Ancak adı geçen ülkelerdeki yükseköğretim yönetim sistemlerinde paydaşlar arası denge ve dengesizliklerin de bu tabloya yol açan etkenlerden biri olduğu ileri sürülebilir. Nitekim ABD'de bulunan üniversitelerde piyasa güçlerinin üniversitelerin yönetimi ve temel felsefesinde ciddi bir etkisi bulunmaktadır (Salmi, 2021; Slaughter ve Leslie, 1997). ABD'de yükseköğretimin finansmanına da yansıyan bu durum öğrenci borçlanmasındaki devasa artış gibi etkilere neden olmaktadır (Ufert, 2015). Çin'de ise ABD'deki durumun tam aksine yükseköğretimin yönetimi üzerinde ciddi bir devlet gücü etkisinden bahsetmek mümkündür (Mok ve Kang, 2021). Çin Komünist Partisi'nin yükseköğretimin yönetiminde önemli oranda söz sahibi olmasının yanı sıra her üniversitede de yönetimde büyük etkisi bulunan Komünist Parti Üniversite Komiteleri bulunmaktadır (Liu, 2017).

Sonuç ve öneriler

Türkiye'de ara ara büyük tartışmalara yol açan, son yıllarda ise Boğaziçi Üniversitesi örneği ile gündemi meşgul eden yükseköğretim üst yöneticisinin belirlenme yönteminde seçim veya atamanın kullanılmasının uluslararası sıralamaların ölçüt kabul edildiği durumlarda belirleyici bir öneme sahip olmadığı ve Türk yükseköğretiminin nitelik problemlerini atama ve seçim yöntemleri arasındaki ikilemde aramanın indirgemeci bir tutum olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu bakımdan yükseköğretim üst yöneticisinin göreve gelme usulünde yalnızca atama veya seçim sistemlerine yönelik geniş tartışmaların indirgemeci bir tutum olduğu sonucuna ulaşılabilir. Dolayısıyla Türkiye'de yükseköğretimin niteliğinin geliştirilmesi için politik, akademik, ekonomik ve toplumsal çevreler daha etkili bir finansman, akademik özgürlük ve özerklik, akademik strateji, kurumsal kültürün inşası üzerine taleplerini arttırmalıdır. Mevcut araştırma kapsamında hem atama ve seçim yöntemlerine ilişkin tartışmadan bağımsız hem de Türkiye, ABD ve Çin gibi ülkelerde yaşanan yönetim sorunlarına odaklanan yeni bir bakış açısı önerilmektedir. Bu önerinin odak noktası Clark'ın (1986) yükseköğretimin yönetiminde güç unsurları olarak tanımladığı hükümet güçleri, iç paydaşlar ve piyasa güçleri arasındaki dengenin kurulmasıdır. Bu bakış açısı aynı zamanda her ülke için geçerli olacak bir reçete sunmak yerine kültürden bağımsız bir analize işaret etmektedir. Dolayısıyla yükseköğretim yönetimine ilişkin bu bakış açısı üzerine daha derinlemesine çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Tüm ülkeler için geçerli bir yükseköğretim yönetimi yapısı mümkün olmasa bile günümüz üniversiteleri üst yönetim organlarının varlığına ve yönetimde doğrudan yer almayan akademik personelin rehberliğine ihtiyaç duyan kurumlar haline gelmiştir (Kennedy, 2003). Dolayısıyla hem yönetim organları hem de akademik personel ve iç paydaşlar bir denge unsuru içerisinde yönetimde güçlü konumda bulunmalıdırlar. de Boer ve diğerleri (2008) tarafından yürütülen araştırmada da İngiltere, Hollanda, Almanya ve Avusturya'da devletin yasal düzenlemelerinin, paydaş rehberliğinin, akademik yönetimin, idari ve mali yöneticilerin ve rekabet anlayışının etkisinin bu ülkelerde zaman içerisinde nasıl dengeye getirildiğine yönelik yaklaşımlar bir metafor yardımıyla aktarılmaya çalışılmıştır. Yükseköğretimde kapsayıcılık ve güç dengesi unsurları Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde ise özellikle YÖK'ün kapsayıcılık anlayışını zedeleyen birtakım özelliklerinden bahsetmek mümkündür. Bu özellikler arasında YÖK başkanları ve üniversite rektörlerinin karar almada çok güçlü konumları, üniversite içi kurulların etkisizliği, dikey hiyerarşi ile kurulan bir yönetim yapısı gibi özellikler sayılabilir (Marangoz, 2004).

Yürütülen araştırmanın birtakım sınırlılıklarının olduğundan söz etmek de mümkündür. Bu sınırlılıkların başında yükseköğretim kurumlarında atama veya seçim sistemlerinin etkisini ele alırken üniversitelerde etkililiğin ölçütü olarak yalnızca uluslararası sıralamaların kullanılması gelmektedir. Ancak sıralamalara yönelik literatürde eleştiriler bulunsun da yükseköğretimde rekabetçilik bağlamında sıklıkla uluslararası sıralamalara başvurulmaktadır (Belenkuy ve Karadağ, 2023). Diğer yandan atama ve seçim yöntemlerinin derinlemesine ve detaylı ele alınamamış olması da bir diğer sınırlılığa işaret etmektedir. Nitekim kullanılan sistemler arasında tamamıyla atama veya seçimden oluşmayan karma sistemler de yer almaktadır. Ancak mevcut araştırmada içerisinde seçim yöntemini barındıran tüm ülkeler seçim kategorisi içerisinde değerlendirilmiştir. Bu nedenle benzeri araştırmaların uluslararası sıralamalar dışında yükseköğretimin kültürü, iklimi, ülkenin siyasi ve ekonomik şartlarının da göz önünde bulundurulması ve sıralamalar dışında farklı etkililik ölçütleri de dikkate alınarak nicel araştırmaların

yürütülmesi ve yükseköğretimin yönetiminde denge mekanizmalarına ilişkin iç ve dış paydaşların görüşlerine odaklanacak bir nitel araştırmanın yürütülmesi önerilmektedir.

Etik Onay

Bu araştırma, etik kurul onayı gerektiren nitelikte bir çalışma olmadığı için herhangi bir kurumsal veya ulusal araştırma etik kurulundan onay alınmamıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmacılar bu araştırmanın fikir, tasarım, literatür tarama, veri toplama, veri analizi, eleştirel inceleme, yorumlama ve yazma aşamalarına eşit oranda (%50-%50) katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmada herhangi bir kişi veya kurumla finansal ya da kişisel bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça/Reference

- Acemoğlu, D., & Robinson, J. A. (2012). *Ulusların düşüşü: Güç, zenginlik ve yoksulluğun kökenleri*. (F. R. Velioglu, Çev.). Doğan Kitap.
- Acemoğlu, D., & Robinson, J. A. (2019). *Dar koridor: Devletler, toplumlar ve özgürlüğün geleceği*. (Y. Taşkın, Çev.). Doğan Kitap.
- Adam, E. (2020). 'Governments base performance-based funding on global rankings indicators': A global trend in higher education finance or a global rankings literature fiction? A comparative analysis of four performance-based funding programs. *International Journal of Educational Development*, 76, 102197.
- Ahlers, A. L., & Christmann-Budian, S. (2023). The politics of university rankings in China. *Higher Education*, 86(4), 751-770.
- Aktan, C. C. (2009). Yükseköğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmlar. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 39-97.
- Aktay, Y. (2003). Üniversiteden multiversiteye taşra-merkez diyalektiği. *Toplum ve Bilim*, 97, 93-122.
- Atılgan, C., Sağlamer, G., Özgüven, H. N., & Ergüder, Ü. (2022). *Türkiye yükseköğretim alanının yeniden yapılandırılması çalıştay sonuç raporu*. Ankara. Erişim adresi: <https://bluesyemre.files.wordpress.com/2022/12/turkiye-yuksekogretim-alaninin-yeniden-yapilandirilmesi-calistayi-sonuc-raporu.pdf>
- Baştürk, R. (2011). Türkiye'deki üniversitelere atanan rektörlerin bağlı oldukları fakülterlere göre dağılımının incelenmesi, *e-uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 50-14.
- Belenkuyu, C., & Karadag, E. (2023). Defining standards for rankings: An investigation of global university rankings according to the Berlin Principles. *European Journal of Education*, 58(3), 510-531.
- Benito, M., Gil, P., & Romera, R. (2019). Funding, is it key for standing out in the university rankings?. *Scientometrics*, 121, 771-792.
- Clark, B. R. (1986). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Çelik, Z., & Gür, B. S. (2014). Yükseköğretim sistemlerinin yönetimi ve üniversite özerkliği: Küresel eğilimler ve Türkiye örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(1), 18-27.
- de Boer, H. F., Enders, J., & Schimank, U. (2008). Comparing higher education governance systems in four European Countries. N. C. Soguel & P. Jaccard (Ed.), In *Governance and performance of education systems* (pp. 35-54). Berlin: Springer.
- de Boer, H., & File, J. (2009). *Higher education governance reforms across Europe*. ESMU.
- Demir, R. (2008). *Üniversitenin bugünü ve yarını*. Palme Yayınları.
- Dobbins, M., Knill, C., & Vögtle, E. M. (2011). An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance. *Higher Education*, 62(5), 665-683.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye'de ve dünyada yükseköğretim yönetimi*. Meteksan.
- Dokuzuncu Kalkınma Planı. (2006, 1 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 26215). Erişim adresi: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/Dokuzuncu-Kalkinma-Planı-2007-2013.pdf>
- Erat, V. (2019). Osmanlı'dan günümüze rektör belirleme usulü. *Turkish Studies*, 14(2), 371-383.
- Erdoğan, A. (2014). Türkiye'de yükseköğretimin gündemi için politika önerisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Erdogmuş, N., & Esen, M. (2014). Türkiye'de üniversite rektörlerinin sosyo-demografik özellikleri ve kariyer hazırlıkları. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(1), 44-53.

- Estermann, T., Nokkala T., & Steinel, M. (2011). University Autonomy in Europe II: The Scorecard. European University Association. https://www.snesup.pt/htmls/dlds/University_Autonomy_in_Europe_-_II_-_The_Scorecard1-sflb.pdf
- Fielden, J. (2008). Global trends in University Governance (Education working paper series Number 9). The World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/588801468140667685/pdf/442440NWP0BOX311webversi0n01PUBLIC1.pdf>
- Frederickson, H. G. (1999). The repositioning of American public administration. *PS: Political Science & Politics*, 32(4), 701-712.
- Gidiş, Y., Tanrısevdi, F., & Durdu, İ. (2024). Küreselleşme ve Üniversiteler. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 306-323.
- Günel, S. Ö. (2006). Yükseköğretimde yönetim sorunları (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Günay, D., & Kılıç, M. (2011). Cumhuriyet dönemi Türk yükseköğretiminde rektör seçimi ve atamaları. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(1), 34-44.
- Güner, H., & Levent, A. F. (2017). Amerika, İngiltere, Kanada ve Hollanda Yükseköğretim Sistemlerinin İncelenmesi. *YILDIZ Journal of Educational Research*, 2(1), 1-22.
- Gürüz, K. (2004). *Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretim: Tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemi*. Ankara: Cem Ofset.
- Hong Kong Constitutional Instruments. (2024). Instrument a301 joint declaration of the government of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland and the government of the people's republic of China on the question of Hong Kong joint declaration. <https://web.archive.org/web/20200123135120/http://www.hklii.hk/eng/hk/legis/instrument/A301/declaration.html>
- Huang, F. (2015). Building the world-class research universities: A case study of China. *Higher Education*, 70(2), 203–215.
- İhtiyaroğlu, N. (2020). Yükseköğretim geleceği. G. Atanur-Başkan ve N. Cemaloğlu (Ed.), *Yükseköğretim üzerine düşünmek* içinde (ss. 271-324). Ankara: Pegem Akademi.
- Karadağ, E. (2021). Academic (dis) qualifications of Turkish rectors: their career paths, H-index, and the number of articles and citations. *Higher Education*, 81(2), 301-323.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karran, T. (2009). Academic freedom: in justification of a universal ideal. *Studies in Higher Education*, 34(3), 263-283.
- Kavili-Arap, S. (2011). Türkiye’de rektör belirleme süreci ve mütevelli heyeti tartışmaları, *Memleket, Siyaset, Yönetim*, 6(16), 1-32.
- Kehm, B. M. (2014). New forms of university governance in Germany. M. Shattock (Ed.), In *International trends in university governance* (pp. 17-33). Routledge.
- Kennedy, K. J. (2003). Higher education governance as a key policy issue in the 21st century. *Educational Research for Policy and Practice*, 2, 55-70.
- KMOU. (2022). Korea maritime and ocean university. <https://www.kmou.ac.kr/english/na/ntt/selectNttInfo.do?nttSn=10286702>
- Liu, X. (2017). The governance in the development of public universities in China. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39(3), 266-281.
- Marangoz, C. (2004). Çağdaş üniversite üzerine düşünceler. C. C. Aktan (Ed.), *Nasıl bir üniversite* içinde. Değişim Yayınları.
- Mok, K. H. (2019). Governance, Accountability and Autonomy in Higher Education in Hong Kong. In D. Jarvis & K. H. Mok (Ed.), *Transformations in higher education governance in Asia* (pp. 153-169). Springer.
- Mok, K. H. ve Kang, Y. (2021). A critical review of the history, achievements and impacts of China’s quest for world-class university status. E. Hazelkorn & G. Mihut (Ed.), *Research handbook on university rankings* içinde (ss. 366-381). UEdward Elgar Publishing.
- NUS. (2022). *General informations: The chancellor*. <https://www.nus.edu.sg/nusbuletin/ay202122/general-information/about-nus/the-chancellor/>
- O’Meara, B., & Petzall, S. (2008). What do we know about the chancellors of Australian universities? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(2), 187-199.
- OECD. (2003). *Changing patterns of governance in higher education* (Education Policy Analysis). OECD. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/35747684.pdf>

- On Birinci Kalkınma Planı. (2019, 18 Temmuz). *On birinci kalkınma planının (2019-2023) onaylandığına ilişkin karar* (Karar no: 1225). https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Plani-2019-2023.pdf
- Sallan-Gül, S., & Gül, H. (2014). Türkiye’de yükseköğretimin gelişimi, güncel durumu ve eleştirisi. *Toplum ve Demokrasi*, 8(17-18), 51-66.
- Salmi, J. (2021). Do rankings promote academic excellence? World-class universities in perspective. E. Hazelkorn & G. Mihut (Ed.), *Research handbook on university rankings* içinde (ss. 455-472). Edward Elgar Publishing.
- Sewerinsky, M. (1992). University: A place that teaches democracy. *CRE Action*, 100(4), 102-134.
- Slaughter, S. & Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Standler (2000). Academic Freedom in the USA. <http://rbs2.com/afree.htm>
- Szyliowicz, J. S. (1994). Education and political development. M. Heper & A. Evin (Ed.), *Politics in the third Turkish republic* içinde (ss.147-159). Westview.
- Şimşek, H. (2018). *Yalnız eğitilmişler özgürdür*. İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınları.
- Tandberg, D. A. (2013). The conditioning role of state higher education governance structure. *The Journal of Higher Education*, 84(4), 506-539.
- Tekeli, İ. (2010). *Tarihsel bağlamı içinde Türkiye’de yükseköğretim ve YÖK’ün tarifi*. Ankara: Tarih Vakfı.
- Türkoğlu, D. (2021). *Boğaziçi üniversitesi mezunlarının rektör ataması ve protestolara yaklaşımı ara raporu*. <https://osf.io/g4h3q/download>
- Ufert, K. (2015). Student loans: The big debate. J. C. Brada, W. Bienkowski, & M. Kubaniwa (Ed.), *In International perspectives on financing higher education* (pp.68-80). Macmillan
- Uslu, B. (2020). A path for ranking success: what does the expanded indicator-set of international university rankings suggest?. *Higher Education*, 80(5), 949-972.
- Üste, R. B. (2003). Üniversite rektörlük seçimine alternatif yaklaşım ve Dokuz Eylül Üniversitesi örneği. *Ege Academic Review*, 3(1), 39-46.
- Visakorpi, J., Stankovic, F., Pedrosa, J., & Rozsnyai, C. (2008). *Türkiye’de yükseköğretim: Eğilimler, sorunlar ve fırsatlar* (Yayın No: TÜSİAD-T/2008-10/473). European University Association.
- Wang R-J and Shih Y-H (2023) What are universities pursuing? A review of the Quacquarelli Symonds world university rankings of Taiwanese universities (2021–2023). *Front. Educ.* 8:1185817.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In recent years, debates on higher education in Turkey have frequently focused on political pressures on universities (Baştürk, 2011) and the appointment processes for senior administrators (Kavili-Arap, 2011). Similar discussions emerged in Hong Kong, Australia, and the UK in the past (Kennedy, 2003), leading to reforms that replaced elections with appointments for selecting university rectors (Fielden, 2008). Likewise, in Turkey, the 2019 reform granted the President sole authority to appoint rectors (Gidiş et al., 2024). However, this practice has faced significant backlash, particularly concerning Boğaziçi University (Atılğan et al., 2022; Türkoğlu, 2021), driven by fears that appointments may politicize universities through ideological alignment with administrators. Globally, transitions from elections to appointments were primarily motivated by concerns about accountability and role distribution (Kennedy, 2003), academic freedom and autonomy (Karadağ, 2021), and fostering institutional culture (Standler, 2000).

Thus, it can be argued that the dominant trend in appointing senior leaders in higher education in developed countries is a shift from governance to governance through balancing stakeholders. Acemoğlu and Robinson's (2012, 2019) theory, emphasizing inclusivity and stakeholder balance for national development, appears applicable to higher education institutions, as universities, though not political entities, must function democratically (Sewerinsky, 1992). Accordingly, internal stakeholders, governments, and market forces—key stakeholders of universities—must be balanced to build inclusive higher education governance (Clark, 1983). This article aims to discuss the significance of appointment processes for senior university leaders in relation to the number of universities in international rankings in Turkey and globally. Additionally, it seeks to explore the application of the "narrow corridor" model (Acemoğlu & Robinson, 2019), which highlights the importance of balance mechanisms in governance, to the context of higher education.

Method

In our study, we employed document analysis to address our research questions. First, we analyzed the number of universities from Turkey included in international rankings during periods when rectors were selected through elections versus appointments. Next, we examined the top five countries with the highest number of universities in two selected international rankings and those with the highest ratio of ranked universities to total universities in their respective countries. Based on these criteria, the sample included the United States, the United Kingdom, Australia, China, South Korea, Hong Kong, Japan, Canada, Germany, Switzerland, France, Singapore, and Israel. Among ranking organizations, we selected QS and SJT, as they have consistently published rankings since 2003. THE, which began rankings in 2010, and CWTS, which started in 2013, were excluded due to their later inception.

Discussion and Conclusion

Our findings indicate that although both election-based and appointment-based systems were prominent at different times between 2003 and 2023 in Turkey, universities in the country have never ranked within the top 100 internationally during any period. Thus, the method of appointing senior higher education leaders, whether through elections or appointments, appears less critical to international ranking success than often debated. However, when examining the top 500 rankings, a decline in the number of public universities from Turkey was observed after transitioning from an election-based to an appointment-based system. This decline may be attributed to resistance from faculty members against centralized appointments and hierarchical structures. According to Kavili-Arap (2011), one reason for the critical stance of internal university stakeholders toward the appointment system is its reliance on centralized decision-making rather than selection by an internal university committee.

Global examples reveal that among the top five countries with the highest number of universities in international rankings—both in absolute and proportional terms—there are nations employing both appointment-based and election-based systems. This suggests that the type of selection system is not a significant factor in international rankings. Thus, contrary to the widespread belief in Turkey that elections inherently promote academic freedom, democracy, and autonomy (Gürüz, 2004), the mere presence of an election-based system does not appear to yield impactful results.

The findings suggest that discussions on higher education institutions' international rankings should focus more on academic, administrative, and financial autonomy, as well as governance structures, rather than the election or appointment systems. Indeed, a study by the European University Association

highlights Turkey's significant lag in these areas compared to European institutions (Estermann et al., 2011). Similarly, Güner and Levent (2017) argue that successful universities in higher education prioritize decentralized decision-making, diverse governing boards, and merit-based appointments, regardless of whether leaders are selected through elections or appointments.

One notable finding of this study is the disparity between the lists of the top five countries by total number of universities in international rankings and those by proportional success. While the US and China lead in total university representation, they perform poorly in proportional terms. Conversely, Hong Kong, Australia, and Switzerland rank in the top five both in total and proportional success. This can be partly attributed to the extensive financial resources allocated to higher education in the US and China (Huang, 2015). However, the balance—or imbalance—among stakeholders in higher education governance in these countries may also play a role. For instance, in US universities, market forces significantly influence governance and institutional philosophy (Salmi, 2021; Slaughter & Leslie, 1997).

In Turkey, debates on the selection or appointment of senior higher education leaders—frequently reignited by the Boğaziçi University case—suggest that this issue holds little significance when evaluated against international ranking criteria. Framing the challenges of Turkish higher education within the dichotomy of elections versus appointments is a reductive approach. Broad discussions focusing solely on these methods are similarly reductive.

To enhance the quality of higher education in Turkey, political, academic, economic, and social stakeholders must prioritize demands for effective funding, academic freedom and autonomy, strategic planning, and institutional culture-building. This study proposes a new perspective that moves beyond debates on selection and appointment methods and addresses governance issues in countries such as Turkey, the US, and China.

The focus of this perspective is on establishing a balance among the forces identified by Clark (1986) as central to higher education governance: government, internal stakeholders, and market forces. This approach does not aim to offer a universal solution but emphasizes culturally independent analyses. Further in-depth studies on this perspective are recommended to advance higher education governance.

Göçün yansımaları: Türkiye’de erken çocukluk dönemindeki gelişim yetersizliği olan veya tipik gelişim gösteren mülteci çocuklar

Büşra Demir¹  Güllü Talaş²  Fidan Güneş Gürgör-Kılıç³ 

Başvuru/Submitted
30 Mar/ Mar 2024
Kabul/Accepted
30 Haz / Jun 2024
Yayın/Published
30 Kas/Nov 2024

<https://doi.org/10.59320/alanyazin.1461940>

Öz: Göç ile tipik gelişim gösteren veya gelişim yetersizliği olan çocukların yaşamında birçok yönden değişiklik meydana gelmektedir. Türkiye, son dönemde ülkesinden göç eden insanlar için önemli bir ülke haline gelmiştir. Türkiye’ye göç eden insanlar arasında erken çocukluk döneminde yer alan çocuklar yüksek orandadır. Erken çocukluk dönemi, çocukların gelişimleri açısından önemli bir dönemdir. Bu dönemde göç eden çocuklar, yeni geldikleri ülkelerde birçok problem ile karşılaşmaktadır. Çocukların gelişimlerini etkileyen risklerini ortadan kaldırmak için erken müdahale programlarının bu dönemde uygulanması oldukça önemlidir. Bu makalede, sığınmacı, mülteci, göçmen gibi sıklıkla karıştırılan kavramların açıklanması, erken çocukluk dönemindeki tipik gelişim gösteren veya gelişim yetersizliği olan mülteci çocukların karşılaştığı sorunlar hakkında bilgi verilmesi, eğitim süreçlerinde Türkiye’de yer alan erken müdahale programlarının tanıtılması ve Türkiye alanyazınında erken çocukluk dönemindeki mülteci çocuklara ilişkin araştırmaların ortaya konulması ve tartışılması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, Türkiye’de tipik gelişim gösteren veya gelişim yetersizliği olan mülteci çocuklara yönelik erken müdahale programlarının ve konu ile ilgili araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Tipik gelişim gösteren ve gelişim yetersizliği olan erken çocuklukta mültecilere yönelik erken müdahale programları artırılması ve sistematik olarak uygulanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk dönemi, erken müdahale programları, gelişim yetersizliği olan mülteci çocuklar, mülteci çocuklar, göç.

İnceleme Makalesi
Review Article

Alanyazın
Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in Educational Sciences
Kasım, 5/2

Reflections of migration: Refugee children with developmental disabilities or typical development in early childhood in Türkiye

Abstract: Migration changes the lives of children with typical development or developmental disabilities in many ways. Türkiye has recently become an important country for people migrating from their country. Among the people migrating to Türkiye, there is a high proportion of children in early childhood. Early childhood is an important period for the development of children. Children who migrate in this period face many problems in their new countries of origin. It is very important to implement early intervention programmes in this period to eliminate the risks affecting children's development. This study was conducted to explain the frequently confused concepts such as asylum seeker, refugee and immigrant, to provide information about the problems faced by refugee children with typical development or developmental disabilities in early childhood, to introduce the early intervention programmes in Türkiye in the educational processes, and to reveal and discuss the research on refugee children in early childhood in the Turkish literature. As a result of the research, it is seen that early intervention programmes for refugee children with typical development or developmental disabilities and research on the subject are limited in Türkiye. It is recommended that early intervention programmes for early childhood refugees with typical development and developmental disabilities should be increased and implemented systematically.

Keywords: Early childhood, early intervention programs, refugee children with developmental disabilities, refugee children, migration.

Demir, B., Talaş, G., & Gürgör-Kılıç, F. G. (2024). Göçün yansımaları: Türkiye’de erken çocukluk dönemindeki gelişim yetersizliği olan veya tipik gelişim gösteren mülteci çocuklar. *Alanyazın*, 5(2), 138-149.

Okul Yöneticileri Derneği
e-ISSN: 2718-0808

¹ MEB, busraturanbt05@gmail.com, ORCID:0009-0004-4773-5204

² MEB, gullutalas3460@gmail.com, ORCID:0009-0002-1781-2067

³ Doktor Öğretim Üyesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, f.kilic@iku.edu.tr, ORCID:0000-0002-0568-5825

Giriş

İçinde bulunduğumuz çağda birçok çocuk, doğrudan veya dolaylı olarak savaşa maruz kalmaktadır. Bu durumdaki çocukların çoğu ailesini kaybetmekte veya haklarından yoksun halde yaşamlarına devam etmektedir (Gökler, 2001). Yaşamını kaybeden, sakat kalan, istismara uğrayan, yaralanan çocuklar savaş ve göç sürecinde birçok zorluk ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu esnada zorunlu olarak yer değiştiren çocukların eğitimleri ve hayatları da zarar görmektedir (HASUDER, 2023). Savaş sebebiyle hayatlarını devam ettirecekleri temel ihtiyaçlarına ulaşmakta çok sayıda çocuk sıkıntı yaşamaktadır. Çocuklar, yaşam mücadelesi verirken belirsiz bir hayatın içine düşmektedirler (Erden ve Gürdil, 2009).

Asya ve Avrupa'yı birbirine bağlayan, Ortadoğu'dan Avrupa'ya uzanan yolların üzerinde önemli bir konuma sahip olan Türkiye, göç eden insanlar için varış, geçiş ve çıkış ülkesi konumundadır. Konumu dolayısıyla birçok göçmen ve mülteciyi içinde bulundurması sebebiyle bu süreci uluslararası örgütler, hükümetler ve insani yardım kuruluşları ile hareket ederek yönetmektedir (IOM, 2023). Dört milyondan fazla mülteci ve sığınmacının olduğu Türkiye' de, bu sayının 1.7 milyonunu çocuklar oluşturmaktadır. Geçici koruma altındaki 3.6 milyon Suriyeli'nin, 1.6 milyonunu çocuklar oluşturmaktadır. Çoğunluğunu İran, Afganistan, Irak ve farklı uyrukların oluşturduğu 370.000 mülteci ve göçmenlerin 120.000 kadarını da çocuklar oluşturmaktadır. (UNICEF, 2023). Savaşın olumsuz etkileri çocukları, sosyal, psikolojik ve fiziksel yönden etkilemektedir. Tek başlarına kalma, hayatlarını kaybetme, yaşanan olaylardan kendilerini sorumlu tutma gibi psikolojik sorunlar yaşamaktadırlar (Erden ve Gürdil, 2009).

Dünya genelinde 240 milyon kadar gelişim yetersizliği (otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizlik vb.) olan çocuk bulunmaktadır. Yerinden edilen ve göç eden gelişim yetersizliği olan çocuk sayısına net olarak ulaşmak sınırlı olsa da bu verilerin büyük bir kısmını kapladığı tahmin edilmektedir. 2021 yılı sonunda tahmini 36,5 milyon çocuk şiddet, çatışma ve diğer sebepler dolayısı ile ülkelerinden veya buldukları sınırlardan ayrılmak zorunda kalmıştır. Sayıları ne olursa olsun gelişim yetersizliği olan çocuklar, bu göç hareketliliğinde kapsayıcı eğitim olanaklarına, gerekli bakıma, gıdaya, sağlık hizmetlerine, temiz suya ulaşmakta zorluk yaşamaları muhtemel olarak görülmektedir (UNICEF, 2023).

Ailesi ile göç yaşamış olan çocuklar göç sonrasında yeni geldikleri yere uyum problemi yaşamaktadırlar. Ailelerin ve çocukların, yeni buldukları ortama uyum sağlayabilmeleri, problemler meydana gelmeden engellenmesi için birincil koruma ve ortaya çıkan problem durumların belirlenmesi ve çözümü için ikincil koruma hizmetleri sunulması tavsiye edilmektedir (Uluocak ve Polat, 2009). Dünya nüfusunun %30'unu çocuklar oluşturmaktadır. Fakat ülkelerinden zorla ayrılmak durumunda kalan çocukların oranı ise %42'dir. Ülkelerinden zorla ayrılmak durumunda kalan insanların yaş dağılımı ise 0-18 yaş arası %42, 18-59 yaş arası %53, 60 yaş üzeri ise %6 olduğu görülmektedir (UNHCR, 2022). Bu oranlar içinde erken çocukluk döneminde olan tipik gelişim gösteren veya gelişim yetersizliği olan çocuklar ciddi orandadır.

Sığınmacı, mülteci ve göçmen tanımları alanyazında sıklıkla birbiri yerine kullanılmasına rağmen kavramsal olarak birbirinden ayrılmaktadır. Mülteci ve sığınmacılar içinde buldukları olumsuz ve zorlu şartlar sebebiyle yerleşik bir ikamet etme amacı dışında geçici olarak kalma sebebiyle başvuru yapmaktadırlar (Dedeoğlu ve Gökmen, 2011). Bu araştırma göç, sığınmacı, mülteci, göçmen gibi kavramların açıklanması, erken çocukluk dönemindeki tipik gelişim gösteren veya gelişim yetersizliği olan çocuklar hakkında bilgi verilmesi, bu çocuklara uygulanan erken müdahale programlarının tanıtılması ve Türkiye alanyazınında erken çocukluk dönemindeki mülteci çocuklara ilişkin araştırmaların ortaya konulması ve tartışılması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Türkiye'deki araştırmaların ortaya konulması sürecinde 2010-2023 yılları arasındaki tez, makaleler incelenerek doküman analizi yoluyla var olan araştırmalar ortaya konulmuştur.

Göç

Göç insanların kendi devlet sınırları içerisinde veya uluslararası sınırları aşarak buldukları yerden farklı bir yere geçme olayıdır (IOM, 2023). Bu kavramı göç olarak kabul edebilmemiz için yeni yerleşim yerinde uzun bir zaman kalınması, önceki yer ile yeni yer arasında anlamlı bir uzaklık olması gerekmektedir (Erder, 2006). Göç hareketinin pek çok sebebi vardır ve doğası gereği demografik yapıda farklılaşmaya sebep olmaktadır. Göç edilen yerde demografik yapı değişmekte ve nüfus artmaktadır (Hashemi ve Ünlü, 2021). Göç insanlık tarihi kadar geçmişe dayanmaktadır. İnsanlar kendileri için bağımsız, daha iyi yaşam koşulları olan, daha elverişli imkânlarla sahip olan farklı coğrafyaya tek veya gruplar halinde gitmektedirler (Battur, 2018). Bu tür göçler insanların kendi iradesiyle yapmış olduğu göç iken kendi iradeleri dışında siyasi sebeplerle yaptıkları zorunlu göçlerde yaşanmaktadır (Ekici ve Tuncel, 2015).

Ülkelerin var olan sınırları arasındaki insan hareketliliği son yıllarda oldukça artmıştır. Ülkelerin siyasi, ekonomik ve sosyal durumları bu göç hareketliliğini etkilemektedir. Avrupa ülkeleri gelişmiş şartları dolayısıyla bu hareketliliği kendisine çekerken, kendisine sınırı olan Türkiye gibi ülkeleri hem hedef hem de geçiş olarak göç akımından etkilenmesine sebep olmaktadır. Türkiye kendisine komşu ülkelerdeki, ülkelerin iç sebeplerinden dolayı 1980'lerden itibaren göç dalgasına uğramaktadır. Son yıllarda ise

Türkiye’ye gelen ve Türkiye’den ayrılan yabancı sayısında oldukça artış mevcuttur (İçduygu ve Aksel, 2012). Türkiye, 1980 yılı sonrası göç veren bir ülke olmasının yanı sıra göç alan bir ülke olmuştur. Savaşlar, küreselleşen dünya, iletişim ve seyahat özgürlüğü göçü etkileyen unsurlar olmaktadır (GİB, 2023). TÜİK (2021) verilerine göre Türkiye’ye göç ile gelen toplam 739.604 kişinin, 36.665’i 0-4 yaş aralığındadır. Türkiye’den göç ile giden 287.651 kişinin ise 10.062’ si 0-4 yaş aralığındadır.

Göçmen

Dünya üzerinde çeşitli sebeplerle göç hareketinde bulunup, değiştirme hareketinden etkilenen kişilere de göçmen denilmektedir (Güvenç, 1999). Göçmenlerden ise dünya genelinde 8 kişiden 1’i çocuktur (UNICEF, 2021) Geçmiş yaşantılarını ve kendilerine ait alışkanlıklarını göçmenler yeni yerleştikleri yerlere getirmektedirler. Ev sahibi ülkenin ve kendi ülkelerinden getirdikleri alışkanlıklarının uyum sorununu beraberinde yer alan çocukları da yaşamaktadır (Yılmaz, 2023). Düzensiz göçmen bulunduğu ülkede hukuki hakları olmayan, vize tarihi sona ermiş olan, giriş ihlali veya yasadışı giriş yapan kimselerdir (IOM, 2023). İçduygu ise bu tanımı yaşadıkları ülkeden üçüncü ülkeye geçerken geçiş olarak kullanmak durumunda oldukları ülkede hukuki yönden gerekli evrakları ve izinleri olmadan yaşayan kişilerdir olarak ifade etmektedir. Düzenli göçmen ise yasal olarak izin verilmiş olan, yönetmeliğe ve kanunlara uygun ikamet eden kimselerdir (IOM, 2023). Son yıllarda verilere bakıldığında düzenli ve düzensiz göçmen sayıları her yıl değişmektedir.

Mülteci

Mülteci kavramı, 1951 Cenevre Sözleşmesi’ne göre ikametinin ve vatandaşlığının bulunduğu ülkede ortaya çıkan siyasi sebeplerle vatanını korku, endişe ve başka nedenlerle bırakmak zorunda kalan, vatanına tekrar gidemeyen kendi isteği veya zorla terk eden kimselerdir. UNCHR [Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği] ise mülteci kavramını yaşadıkları yerde meydana gelen zulüm ve çatışmalardan kaçan kişiler olarak tanımlamaktadır. Uluslararası hukukta da mülteciler koruma altındadır (UNCHR, 2023). Sığınmacı olmak barınma kavramı ile ilişkiliyken, mülteci olmak bulunduğu ülkenin hukuki statüsüne ait olmayı gerektirmektedir (Yılmaz, 2017). UNCHR verilerine göre ise 3,6 milyon kayıtlı Suriyeli mülteci haricinde, 320.000 başka uyruklardan mülteciler Türkiye’de yer almaktadır. Mülteci konumundaki çocuklar göç esnasında ve sonrasında kaygı bozukluğu, travma, depresyon gibi psikolojik sorunlar yaşamaktadır. Mülteci çocuklara ev sahipliği yapan ülkelerin uygun yöntemlerle, çocukların yaşadıkları sorunlara yönelik destek sunması gerekmektedir (Hamilton ve Moore, 2019). UNICEF (2021) verilerine göre Türkiye’de bulunan 23 milyon çocuk nüfusunun 1,7 milyonu Suriyeli mülteci çocuklardan oluşmaktadır. Mülteci çocukların, sağlık, beslenme, eğitim gibi konuları toplumsal bir konu haline gelmiştir (Derince, 2019).

Sığınmacı

Sığınmacı, uluslararası veya ulusal evraklar dâhilinde mülteci olarak bir ülkeye uygun görülme bekleyen ve mültecilik için müracaat sonucunu bekleyen kimselerdir. Başvuru yaptıkları yerden olumlu bir sonuç alamazlarsa buldukları ülkeden ayrılmaları gerekmektedir. Ülkeden ayrılmama durumunda ise sınır dışı edilmektedirler (IOM, 2023). Türkiye, ülkesini terk etmek zorunda kalıp kendisine gelen insanlara, şartlı mülteci, mülteci, geçici koruma ve ikincil koruma olmak üzere dört farklı başlık altında ele almaktadır. Geçici koruma altında bulunan insanlar toplu göç ile gelmiş sığınma isteğinde olan kişilere ait koruma statüsüdür. İkincil koruma, şartlı mülteci ve mülteciler ise bireysel sığınmacı kavramını içermektedir (Ekşi, 2016). Suriyeli geçici koruma kapsamında bulunanların yıllara göre sayıları; 2019 yılında 3.576.370, 2020 yılında 3.641.370, 2021 yılında 3.737.369, 2022 yılında 3.535.898, 2023 yılında 3.381.429 olduğu görülmektedir. 18 yaş altı geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin yaş dağılımı ise 0-4 yaş arası 460.732, 5-9 yaş arası 533.983, 10-14 yaş arası 375.164, 15-18 yaş arası 255.676 olduğu görülmektedir (GİB, 2023).

Erken Çocuk Döneminde Gelişim Yetersizliği olan ve Tipik Gelişim Gösteren Mülteci Çocuklar

Erken çocukluk, doğumdan sekiz yaşa yani ilköğretim ikinci sınıfa kadar olan dönemi kapsadığı belirtilmektedir (UNICEF, 2019). UNICEF (2019)’a göre çocukların, erken çocukluk dönemindeki kaliteli zaman, çocuk hakları kapsamında verimli bir hayata geçiş yapması açısından önem arz eder. Çocukların erken çocukluk döneminde sağlıklı ve düzenli beslenmesi, güvenli bir ortam sağlanması, çocukların hayatını şekillendireceği, bu ortamın sağlanmadığı dezavantajlı çocukların ise geleceğinde birçok sorunla karşılaştığı öngörülmektedir. Son yüzyıllara bakıldığında insanlar açlık, savaş vb. durumlardan dolayı gelişmiş, en yakındaki, güvenli bölgelere göç ettiği görülmektedir (Avcı, 2019). Mülteci aileler daha iyi bir geleceğe kavuşmak arzusu ile huzurlu ve savaşın olmadığı yerlere kendi kültürlerinden, kendi dillerinden ve ülkelerinden ayrılarak göç etmek durumunda kalmışlardır. Göç eden mülteci ailelerde çocuklarının geleceğini düşündükleri için ülkelerini terk ettiklerini söylemektedir (Gümüştan, 2017).

Çocuklar savaş, göç durumlarında savunmasız kişilerdir (Baş vd., 2017). Fiziksel şiddet, psikolojik şiddet ile savaş durumlarına bizzat şahit olan ve beslenme, sağlık, kişisel ihtiyaçlarında zorlukla karşılaşan

mülteci çocuklar ve ergenler, zorunlu olarak aileleri ya da akrabaları ile göç etmek durumunda kalmışlardır (Harrell-Bond, 2000). Savaş sırasında çocukların karşılaştıkları durumlar onların yaş ve gelişimlerine uymamaktadır. Göç eden aile ve çocuklar yeni bir dil, yeni bir kültür karmaşası ile göç ettikleri ülkede yeniden hayata tutunmaya çalışmakta, mülteci adı altında mücadele etmektedirler (Derince, 2019). Mülteci çocuklar göç ettikleri ülkelerinde ebeveynleri ile şiddete maruz kalırken göç ettikleri ülkede ise plansız bir düzene geçiş yapmaktadırlar (Gümüştan, 2017).

Göç idaresi Türkiye’de son güncel Nisan 2023 verilerine göre 0- 4 yaş arası Suriyeli mülteci çocukların sayısı 454.806 iken 5-9 yaş arası Suriyeli mülteci çocukların sayısı 538.556 olduğunu, toplam 0-9 yaş arasında yaklaşık bir milyon Suriyeli çocuk olduğu belirtilmiştir (GİGM, 2023). Göç verileri de erken çocukluk dönemindeki mülteci çocukların sayısının yüksek olduğunu göstermektedir (Derince, 2019). Mülteci çocukların travmatik olarak olaylardan etkilendiği göç sırasında, göç öncesinde, göç sonrasında birbirinden farklı deneyim yaşadığı ve problem davranışlar sergileme olasılığı yüksek ihtimaldedir (Gümüştan, 2017). Mülteci çocuklar, psikolojik, sosyal, duygusal, sağlık, fiziksel ve kültürel sorunlarla karşılaşmakta ve buna ek olarak beslenme sorunları, sağlık hizmetinden yararlanamama, eğitimde karşılaşılan sorunlar, dil konusunda eksiklikler ve anlaşamamak vb. sorunlarla mücadele etmek durumunda kalmaktadırlar.

UNICEF (2022) raporuna göre mülteci çocuklar konusunda ele alınması gereken konular şunlardır:

- Mültecilere yönelik olumsuz yargılar
- Türkçe dil yetersizliği
- Kapsayıcı eğitim ortamına ihtiyaç
- Çok kültürlü eğitim ortamının düzenlenmesi
- Mülteci çocukların okulda eğitim görmesi yerine ev veya dışarıda çalışmasıdır.

Tipik gelişim gösteren mülteci çocuklara yönelik oranlar belirtilirken gelişim yetersizliği olan mültecilerle ilgili resmi olarak açıklanan bir oran bulunmamaktadır. Gelişim yetersizliği olan mülteci çocuklar, tipik gelişim gösteren mülteci akranlarından farklı birçok sorun ile karşılaşmaktadır. Sağlık hizmetlerine erişim konusunda tipik gelişim gösteren mülteci çocuklardan daha fazla bu hizmete gereksinim duyabilmektedirler. Bunun yanı sıra eğitim hizmetlerine ulaşım konusunda da tipik gelişim gösteren akranlarına göre zorluk yaşayabilmektedirler (Köse, 2022). Ayrıca dil sorununun olmasından kaynaklı iletişim kurma noktasında gelişim yetersizliği olan mülteci çocukların toplumsal yaşama katılımında zorlandığı, çocukların ailelerinin ise hakları konusunda bilgisiz olduğu yapılan çalışmalarda belirtilmiştir (Gürdoğan, 2020). Örneğin; 2016 yılı verilerine göre, Rehberlik Araştırma Merkezlerinde 228 Geçici Koruma Statüsündeki Suriyeli öğrencinin eğitsel tanınması yapılmış ve resmî tedbir kararı alınmıştır. Oranın düşük olması, geçici koruma statüsünde bulunan mülteci çocuklara yönelik, erken tanılama ve özel eğitim hizmetleri ile ilgili yapılacak çalışmaların artırılması gerektiğini göstermektedir (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2017). Bu bilgilere ek olarak araştırmanın bu bölümünde erken çocukluk dönemindeki mülteci çocukların karşılaştığı sorunlar ele alınmıştır.

Sağlık sorunu

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) sağlık tanımını sadece bedenen, fiziksel değil hem psikolojik hem fiziksel gelişimlerinin iyi olma hali olarak tanımlamıştır. Sağlığın beden, psikolojik olarak iyi olması dışında bireyin sosyal yönden de iyi olması gerekmektedir. Kişinin yaşadığı çevresinde güvende olma, beslenme durumunun iyi olması, gelirin iyi, iş güvencesinin olması da sağlığını etkiler (Karaca ve Doğan, 2014). Sağlık konusunda mülteci aileler, sağlık sigortası ve tıbbi sağlık hizmetlerinden düzenli olarak faydalanmadığı için kendi ve çocuklarının sağlık hizmetlerini aksatmakta ya da vazgeçmektedir. Yetişkin hastalıkların temelini çocuklukta yaşam şekli olduğu belirtilmektedir. Örneğin obezite, astım çocukluk hastalığı olanların yetişkinlerde tansiyon, diyabet gibi kronik hastalıklara yol açtığı görülmüştür (Perraria ve Ornelas, 2011). Amerika Birleşik Devletleri Hastalık Önleme ve Kontrol Merkezi (CDC) verilerine göre mültecilerin sık karşılaştığı hastalıklar anemi, diyabet, hipertansiyon ve psikolojik sorunlardır. Özellikle mülteci çocuklar açısından bakıldığında psikolojik sorunlar ve anemi en öncelikli sağlık sorunlarıdır. Çocukların iyi beslenememesi, sağlıklı ve sağlıklı uygun bir ortamda olmaması gelişimlerini etkileyebilmektedir (Efe ve Sarvan, 2019).

Beslenme sorunu

Büyüme ve gelişim açısından bebek ve çocukların sağlıklı olması için düzenli ve yeterli beslenmesi gerekmektedir (Efe ve Sarvan, 2019). En temel sorunlardan biri beslenmedir. Göç eden insanlar, gittikleri, sığındıkları ülke de temel gereksinimleri olan beslenme, kalacak yer ve güvenli bir bölge ihtiyaçlarının karşılanmasını beklemektedirler (Biçer, 2023). Gittikleri ülkenin durumları ve ekonomik

durumları bu durumları etkilemektedir. Mülteci olarak gelen ailelerin, çocuklarının da yetersiz ve dengesiz beslenme sorunları ortaya çıkmaktadır. Çocuklar kendilerini ifade edemediğinden savunmasızdırlar, yetersiz beslenmeye, hastalanmaya her zaman açık olabilirler (Efe ve Sarvan, 2019). Dünyada erken çocukluk dönemindeki çocukların ölümlerinin çoğunlukla yarısı yetersiz beslenmeden kaynaklı olduğu gözlemlenmiştir (UNICEF, 2017). Türkiye’deki Suriyeli mültecileri sağlık durumu araştırmasında 18-69 yaş grubunu örneklemi olan çalışmada %40’ının yetersiz beslendiği, meyve ve sebze hiç tüketmediği ortaya çıkmıştır (Balcılar, 2016).

Eğitim

Mülteci çocukların ve diğer bütün çocukların dil, din, sosyoekonomik durumu, farklı kültür ve ırkı, cinsiyeti ya da görüşü ne olursa olsun eğitim hakkı vardır. Eğitim hakkından ücretsiz faydalanması sağlanmalıdır (Ataman, 2008). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin 22. maddesine göre Türkiye’nin de dâhil olduğu taraf ülkeler göç etmek durumunda kalan mülteci çocukların eğitim de dâhil bütün haklardan yararlanması için tedbir almak durumundadırlar (Avcı, 2019). Mülteci olarak aileler ve çocuklar için geldikleri ülkeye ve yaşam şartlarına alışmaları ve psikolojik olarak travmalarını daha iyi atlatabilmeleri için eğitimin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Eğitim alanında pek çok adım atılsa da hala eksiklikler olduğu görülmektedir. Türkiye’ye göç eden bazı çocukların hala eğitim hakkından yararlanmadığı ve okula gitmediği görülmektedir. Devlet politika olarak okullaşma oranına dikkat etse de mülteci çocukların bazılarının okula gidemeyerek çalıştığı, okullardaki eğitimin kapsayıcı olmadığı belirtilmektedir. Dünyada ve Türkiye’de göç eden çocukların eğitimi konusunda politikalar geliştirilmekte ve müdahale programları uygulanmaktadır (Eren, 2019).

Mülteci çocuklar, Türkiye’de devlet okullarında öğrenim görmekte ve ders planında yer alan kazanımları almaktadır. Bu amaçla toplumsal ayrılmaya engel olunması ve mülteci çocukların topluma kazandırılması amaçlanmaktadır (Biçer, 2023). 2017 yılı itibarıyla erken çocukluk döneminden 18 yaşına kadar mülteci çocukların eğitim çalışmaları başlamış ve eğitim almaları sağlanmıştır. Türkiye’de mülteci çocukların eğitim sorunu için okullarda Geçici Eğitim Merkezi’nde ve PİKTES projesi ile uyum sınıfları açılmıştır (Arslan ve Ergül, 2022). Bu kapsamda planlar oluşturulmuş ve dil sorununa yönelik etkinlikler ve materyaller geliştirilmiştir. Öğretmenlere, mülteci çocuklarla daha etkili iletişim kurması için PİKTES projesi dâhilinde hizmet içi eğitim verilmiştir.

Sosyal uyum

Göç etmek durumunda kalan mülteci aileler ve çocuklar, göç ettikleri ülkenin toplumuna uyum sağlamak durumundadır. Mülteciler göç ettikleri ülkelere, uyum sağlayamazsa birçok sorun oluşmaktadır. Dil sorunu, eğitim fırsatlarından yararlanamama, iş bulmada sıkıntı vb. sorunlarla karşı karşıya kalınabilir (GCM, 2017). Ülkemiz bulunduğu bölge nedeniyle göç alan bir ülkedir. Birçok farklı kültürü içinde bulundurduğumuz coğrafya olan Türkiye, 2011 yılında Suriye’de gerçekleşen savaş nedeniyle göç etmek durumunda kalan ve ilk defa sayısal veri olarak göç eden insanlarla karşı karşıya kalmıştır. En fazla Suriyeli mülteci bulduran Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) (2016) yılı verilerine göre Türkiye olmuştur. Türkiye’deki mülteci çocukların, uyum sorunu yaşamaması, arkadaşlık kurması, topluma ait ve faydalı bireyler olması için eğitimin oldukça önemli olduğu ve sosyal uyumu sağladığı görülmektedir (Seven, 2017).

Türkiye’de Erken Çocukluk Dönemindeki Mülteci Çocuklara Yönelik Erken Müdahale Programları

Türkiye’de, UNICEF’in iş birliği ile MEB’in uygulamaya aldığı Suriye, İran, Irak, Afganistan gibi farklı ülkelerden gelen çocukların içinde olduğu kapsayıcı eğitim programları uygulanmaktadır. Uygulamaların yıllara göre aşama aşama gerçekleştiği görülmektedir. 2012 yılında materyal ve altyapı hizmeti sağlanmıştır. 2013 yılında “Kayıp Kuşak Olmasın” projesi başlatılmıştır. 2014 yılında “Geçici Eğitim Merkezleri” kurulmuştur. Bu merkezlerde Suriyeli Gönüllü Eğitim Personelleri görevlendirilmiştir ve Suriyeli Gönüllü Eğitim Personel teşvik programı hedeflenmiştir. Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi, bakanlık komisyonu ile il komisyonları kurulmuştur. Geçici Eğitim Merkezlerinde Türkçe dil dersi 15 saat olmak üzere programa eklenmiştir. 2015 yılında Suriyeli çocuklar devlet okullarına başlamış ve GEM’ler adım adım kapatılmaya başlanmıştır. 2016 yılında (PIKTES) Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sisteminin Entegrasyonun desteklenmesi projesi uygulamaya alınmıştır. Okul öncesi ve ilkököl kademelerine devlet okullarında Suriyeli çocuklar eğitime başlanmıştır. 2017 yılında öğretmenler için psiko-sosyal destek programı amaçlanmıştır. Program ile rehberlik hizmetleri ve özel eğitim hizmetlerinin faydasının artırılması amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenler için kapsayıcı eğitim seminerleri verilmiştir. 2018 yılında Hızlandırılmış Eğitim Programına geçilmiştir. 2019 yılında yaz okulu okul öncesi eğitim kademesi için açılmıştır. Koruma altında olan yabancı öğrenciler için telafi eğitimi müdahaleleri

oluşturulmaya başlanmıştır. 2020 yılında GEM' ler kapatılmıştır. Uyum sınıfları için düzenlemeler getirilmiştir (UNICEF, 2022).

AÇEV Suriyeli çocuklar için yaz okulları projesi

Her çocuğun içindeki gücün ortaya çıkması için erken yaşlardan başlayarak eğitim alması gerekçesiyle dezavantajlı durumda olan çocukların okul öncesi eğitime ulaşması için AÇEV erken müdahale programları geliştirmektedir. 4-6 yaş aralığında bulunan çocuklara fırsat eşitliği sunmak, ebeveynlerini bilgilendirmek için hızlandırılmış şekilde Okul Öncesi Eğitim Programı (OEP) uygulanmaktadır. OEP Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde 13 yıldır uygulanmakta olan, çocukların dil, bilişsel, bedensel gelişimi ve sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağlayan ilkokula hazırlamakta olan bir programdır. Program Suriyeli çocukların ihtiyaçlarına göre uyarlanmaktadır. Önceliği daha önce okul öncesi eğitim almamış olan çocukların temel kazanımlarını desteklemek ve ebeveynlerini bilgilendirmektir. Yaz anaokulu uygulaması 10 hafta devam etmektedir. Çocuklar günlük eğitim alırken anneleri ise Anne Destek Eğitim Programına haftada bir gün iki buçuk saat katılım göstermektedirler. Suriyeli çocukların ilkokula başladıkları zaman yaşadıkları kültür ve uyum sorunu sebebiyle erken müdahale programları hayata geçirilmeye başlanmıştır.

Okula başlayacak olan çocukların alışma sürecini kolaylaştırmak için Plan International ve Siemens ile İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü seferberliğiyle 2016 yılında uygulanan program dokuz haftalık sürede iki sınıf olmak üzere Esenler'de bulunan 128 Suriyeli çocuğa ulaşılmıştır. Suriyeli çocukların gereksinimleri doğrultusunda AÇEV'e ait olan Okul Öncesi Eğitim Programının (OEP) uyarlanması ile uygulama yapılmıştır. Programın amacı erken çocukluk dönemi olan 0-6 yaş aralığındaki savaş sebebiyle ülkesinden ayrılmış gelmiş olan çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemektir. Yaz okulunda uygulanmakta olan OEP programı dil, kültürel ve psiko-sosyal uyarlamalara hitap etmektedir. Dil uyarlamaları kapsamında çocuklara ana dilleri ve Türkçe'nin birlikte kullanıldığı bir eğitim uygulanmaktadır. Çocukların ana dillerinden, Türkçe'yi öğrenmelerine olan geçişlerinin gelişim seviyelerine uygun olarak yapılması amaçlanmaktadır. Sınıf içinde Türkçe ve Arapça konuşan öğretmenler yer almakta ve öğretmenlere gerekli destek eğitimler sağlanmaktadır. Kültürel uyarlamalar kapsamında ise çocuklar kendi kültürlerine ait oyunlar oynayıp, şarkılar öğrenmişlerdir. Psiko-sosyal uyarlamalar kapsamında ise proje kapsamında eğitim yapılan okulda psikologlar bulunmaktadır. Çocukların yaşamış oldukları süreci, resimler, oyunlar ile anlamak esas alınmaktadır. Ülkelerinde var olan savaştan kaçan ve göç etmek durumunda kalan çocukların yaşayacağı muhtemel fiziksel ve psikolojik sorunlar için öğretmenlere de konu ile ilgili olarak eğitim verilmektedir (AÇEV, 2017).

PIKTES

Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) Türkiye'de uygulanan diğer bir müdahale programıdır. PIKTES, Türkiye'de geçici koruma altında olan çocukların eğitime ulaşabilmesi için MEB ile iş birliği kurarak AB'nin finanse etmekte olduğu bir projedir. 26 ilde uygulanmakta olan projenin başlangıç tarihi 3 Ekim 2016 yılı olduğu görülmektedir. Proje "Türkiye Mülteci Aracı" (FRIT) anlaşması ile desteklenmektedir. Projenin ikinci aşaması 2018 Aralık ayında başlamıştır. Projenin amacı; Suriyeli veli ve öğrencilerin sosyal uyumunu arttırmak, personelin ve eğitim kurumunun imkânlarını iyileştirmek, Suriyeli öğrencilerin eğitime ulaşımını ve kalitesini artırmaktır. PIKTES kapsamında telafi eğitimleri, Türkçe dil eğitimi, öğretmenlerin eğitimi gibi çalışmalarla proje uygulanmaktadır. (EEAS,2023)

Çocuk dostu şehirler iş birliği projesi

2006-2010 yılları arasında UNICEF ve Türkiye iş birliğinde hayata geçirilmiş bir projedir. Çocuklara daha elverişli şartlar sunmak ve Çocuk Hakları Sözleşmesinin amacına ulaşmasını sağlamak için dezavantajlı durumdaki çocuklar için alınabilecek önlemlerin yerel düzeyden tatbik edilerek başlaması için oluşturulmuş bir programdır (Topsümer ve ark., 2019). Projede, erken çocukluk döneminde eğitim ve bakım hizmetlerine ulaşımın kolaylaştırılması, belediyelerin stratejik planlama, bütçeleme ve kaynak yoluyla çocuklara duyarlı politikalar geliştirme kapasitesinin artırılması amaçlanmaktadır. Erken müdahale programlarının yanı sıra araştırmada erken çocukluk dönemindeki mülteci çocuklarla ilgili yapılan çalışmalarda incelenmiştir.

Türkiye'de Erken Çocukluk Dönemindeki Mülteci Çocuklar ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Türkiye'de erken çocukluk dönemindeki araştırmalara bakıldığında araştırmaların son beş yılda artış gösterdiği görülmektedir. Türkiye'de erken çocukluk döneminde olan mülteci çocuklara yönelik yapılan araştırmalar tarih sıralaması göre incelenmiştir.

- Ataseven (2019) araştırması, dil gelişimini destekleyici oyun etkinlikleri programının 5-6 yaş grubu mülteci çocukların dil gelişimlerine ve günlük yaşam becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya beş ve altı yaş grubu 50 çocuk katılmıştır. Araştırmada, ön test- son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında

- uygulanan oyun etkinlikleri programının, beş ve altı yaş grubu mülteci çocukların dil gelişimini ve günlük yaşam becerilerini olumlu etkilediği belirtilmiştir.
- Avcı (2019) araştırması, Suriyeli çocukların okul deneyimlerinin anlaşılması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, beş ve sekiz yaş arası 14 Suriyeli çocuk katılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme ve alan notları içeren araştırma günlüğü ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre; mülteci çocukların birçoğu akademik kaygı ve başarısızlık yaşamakta ve dışlanmaya maruz kalmaktadır.
 - Değer (2019) araştırmasında, okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma, 69 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanma süreci kişisel bilgi formu ve ölçek ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi sonucunda okul öncesi dönemdeki mülteci çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri ortalamanın üzerinde belirlenmiştir. Mülteci çocukların, sosyal duygusal uyum düzeyleri, cinsiyet ve doğum sırası değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirtilmiştir.
 - Özger ve Akansel (2019) araştırmasında, etnografik durum çalışması ile beş yaşındaki 17 mülteci çocuk ve aileleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada gözlem, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler ve dokümanlar ile veri toplanmıştır. Toplanan veriler, içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, akran ilişkilerinde Türk ailelerin ve öğretmenlerin yaklaşımlarının önemli olduğu ve mülteci çocuklarının eğitim yaşamını etkilediği belirtilmiştir.
 - Alkan (2020) araştırmasında Türk öğrencilerle ana sınıfına devam eden mülteci çocukların iletişim becerilerini incelenmesi amaçlanmıştır. Gözlem aracılığıyla veri toplanmıştır. Araştırmaya iki farklı anasınıfında eğitim gören üç Suriyeli öğrenci katılmıştır. Bulgulara bakıldığında ana dili Kürtçe olan Suriyeli çocuğun Türkçe konuşmada daha başarılı olduğu belirtilmiştir. Ana dili Arapça olan çocuklar ise Türkçe sesleri telaffuzda daha fazla zorlandığı ve zaman kipleri kullanmakta güçlük yaşadıkları belirtilmiştir.
 - Polat ve arkadaşları (2020) araştırmasında, mülteci Afgan çocuklara uygulanan Sosyal Beceri ve Sosyal Uyum Programı’nın çocukların sosyal becerilerine; problem davranışlarına ve değer davranışları düzeylerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya 60-72 aylık 17 mülteci çocuk katılmıştır. Araştırmada kontrol grupsuz ön test-son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmadaki verilerin analizleri sonucunda, çocuklara verilen sosyal uyum beceri eğitiminin çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu; çocukların sosyal becerilerinde ve değer davranışlarında artma ve problem davranışlarında azalma gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, sosyal beceri eğitimi sonrasında değerlere yönelik davranışlarında anlamlı farklılık olduğu belirtilmiştir.
 - Ağmaz ve Temel (2021) araştırmasında geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimleri üzerinde CLIL (Content and Language Integrated Learning) (İçerikle bütünleşik dil öğretimi) yöntemine dayalı olarak verilen eğitim programının etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. 18 deney grubu ve 18 kontrol grubu olmak üzere çalışmaya anasınıfına giden 36 mülteci çocuk katılmıştır. Araştırmanın bulgularını bakıldığında deney ve kontrol grubundaki çocukların alıcı dil gelişimlerinde anlamlı bir fark olduğu belirtilmiştir. Mülteci çocukların hem akademik başarıları hem de okula uyumları üzerinde etkisi olacak dil gelişimlerine yönelik bir eğitim programının uygulamanın önemli olduğu belirtilmiştir.
 - Akça (2021) araştırmasında, etkileşimli kitap okuma programına katılım gösteren 48-66 aylık Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, ön test-son test deney ve kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılarak oluşturulmuş; 16’sı deney 16’sı kontrol grubu olacak şekilde 32 Suriyeli çocuk araştırmaya katılmıştır. Verilerin analizinde SPSS istatistik programı kullanılmış, deney grubunda yer alan Suriyeli çocuklara uygulanan etkileşimli kitap okuma programına yönelik eğitiminin alıcı dil gelişimlerini desteklediği, buna karşın kontrol grubuna dâhil edilen Suriyeli çocuklara uygulanan geleneksel okul öncesi eğitim programının alıcı dil gelişimi için yeterli olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca yaş ve cinsiyet açısından Peabody Resim Kelime Testi’nin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır.
 - Kuru (2021) araştırmasında, okul öncesi dönemdeki mülteci çocuklara yönelik hazırlanan kahkaha yogası programının çocukların benlik saygısı, sosyal becerisi ve psikolojik sağlamlıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 38 deney ve 38 kontrol gurubu çocuk katılmıştır. Araştırmanın bulguları sonucunda kahkaha yogasının mülteci çocukların benlik saygısını, sosyal becerisini ve psikolojik sağlamlığını geliştirmede etkili olduğu belirtilmiştir.
 - Türker Üçüncü ve Aktan Acar (2021) araştırmasında erken çocukluk döneminde okul öncesi eğitimi alan, sığınmacı ve Türk asıllı çocukların okula uyum sorunlarını belirlemek amaçlanmıştır. Veri toplama sürecinde gözlem ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırmaya sekiz çocuk, sekiz ebeveyn ve 11 eğitimci olmak üzere 27 katılımcı dahil olmuştur.

Araştırmanın bulgularında sığınmacı çocukların okula uyumunu etkileyen en önemli faktörün dil sorunu olduğu belirtilmiştir.

- Yanık ve Kozandağı (2021) araştırmasında, bir okul öncesi sınıftaki Suriyeli ve Türk çocukların oyunları, bu oyunlarda kurdukları ilişkiler ve bu süreçte rol oynayan unsurların araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya, beş ve altı yaşlarındaki 18 çocuk ve sekiz ebeveyn katılmıştır. Veriler, gözlem, görüşme, doküman analizi ve araştırmacı günlüğü kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre Suriyeli ve Türk çocuklar beden dilini kullanarak oluşturdukları oyunlarda ilişkilerini ilerlettiği, Türk ve Suriyeli çocuklar arasındaki ilişkiler zamanla yakın arkadaşlıklara dönüştüğü fakat bazı çocuklar arasında sosyal dışlamalar da yaşandığı, çocukların oyundaki ilişkilerini şekillendiren unsurların ise öğretmenin ve ailelerin çocuklara yönelik yaklaşımları olduğu belirtilmiştir.
- Tuğluk (2023) araştırmasında, okul öncesi dönemdeki mülteci çocukların okula uyumları ve akran ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya, okul öncesi eğitime devam eden 68 çocuk katılmıştır. Verilerin toplanması sürecinde bilgi formu ve ölçekler kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında Suriyeli mülteci çocukların akran ilişkilerinin cinsiyete, anne-baba eğitim durumuna ve Türkiye'de kalma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir. Mülteci çocukların okula uyumlarının da cinsiyet, anne baba eğitimi ve Türkiye'de bulunma sürecine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür. Mülteci çocukların akran ilişkileri ile okula uyumları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise aralarında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Karakuş-Özdemir (2023) araştırmasında, 60-72 aylık okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklara yönelik olarak hazırlanan Duygu Düzenleme Erken Müdahale Programı'nın çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma iki gruptan oluşmaktadır. İlk grup, Duyguları Anlama Testi'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için seçilen 263'ü Türk, 125'i Suriyeli 388 çocuk; ikinci grup ise Duygu Düzenleme Erken Müdahale Programı'nın uygulandığı deney grubu için 11'i Türk 8'i Suriyeli 19 çocuk, kontrol grubu için 13'ü Türk 5'i Suriyeli 18 çocuk olmak üzere toplam 37 çocuk araştırmaya katılmıştır. Veriler kişisel bilgi formu ve ölçekler ile toplanmıştır. Araştırmadaki bulgular sonucunda, Duyguları Anlama Testi'nin 60-72 aylık çocuklar için geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin gruplarda yer alan çocuklar hakkındaki ön test son test görüşlerinin değerlendirilmesi sonucunda deney grubu çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin olumlu yönde gelişme gösterdiği belirtilmiştir.

Türkiye'de yapılan araştırmalara bakıldığında büyük bir kısmının dil gelişimi, oyun becerileri, uyum becerileri ve sosyal beceriler üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmalar, tipik gelişim gösteren mülteci çocuklara odaklanmıştır. Gelişim yetersizliği olan mülteci çocuklara yönelik araştırmalar ise sınırlıdır.

Tartışma ve Sonuç

Göç, insanların yaşamını birçok yönden değiştirmektedir. Süre gelen savaşlar sonucunda birçok birey ülkelerini terk etmek zorunda kalmaktadır. Ülkelerini terk etmek zorunda kalan bireylere baktığımızda büyük oranda çocuk sayısı da bulunmaktadır. Mülteci çocukların geldikleri ülkede birçok problemle karşı karşıya kaldığı görülmektedir. Tipik gelişim gösteren mülteci çocukların yaşadıkları problemlere ek olarak gelişim yetersizliği olan çocukların daha fazla problem yaşadığı belirtilmektedir. Türkiye son dönemde yoğun olarak göç alan ülke durumundadır. Dolayısıyla ülkemizde erken çocukluk döneminde birçok tipik gelişim gösteren mülteci çocuk ve gelişim yetersizliği olan mülteci çocuk bulunmaktadır.

Araştırmada erken çocukluk dönemindeki mülteci çocukların yaşadıkları sorunlar, çocuklara uygulanan erken müdahale programları ve çocuklarla yapılan çalışmaların incelenmesi ve ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda öncelikli olarak göç kavramı, alanyazında sıklıkla birbirinin yerine kullanılan fakat farklı kavramlar olan göçmen/mülteci/sığınmacı kavramları açıklanmış ve oranlar verilmiştir. Bunlara ek olarak Türkiye'deki erken çocukluk dönemindeki tipik gelişim gösteren veya gelişim yetersizliği olan çocukların yaşadıkları problemler hakkında bilgi verilmiştir. Problemlerin yanı sıra erken çocukluk döneminde risk altındaki çocuklar için hayati önem taşıyan erken müdahale programlarından bahsedilmiştir. Bu programlara baktığımızda üç program karşımıza çıkmaktadır. Gelişim yetersizliği olan mülteci çocuklara özel olarak hazırlanan bir erken müdahale programına ise rastlanılmamıştır.

Erken çocukluk döneminde mülteci çocuklarla yapılan çalışmalara bakıldığında ise tipik gelişim gösteren çocuklara yönelik araştırmalara rastlanılmıştır (Ataseven, 2019; Avcı, 2019; Değer, 2019; Özger ve Akansel, 2019; Alkan, 2020; Polat vd., 2020; Ağmaz ve Temel, 2021; Akça, 2021; Kuru, 2021; Türker Üçüncü ve Aktan Acar, 2021; Yanık ve Kozandağı, 2021; Tuğluk, 2023; Karakuş-Özdemir, 2023). Gelişim yetersizliği olan erken çocukluk dönemindeki mülteci çocuklara yönelik ise araştırmalar sınırlılık göstermektedir daha fazla büyük yaş grubu ile yapılan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Köse, 2020;

Gürdoğan, 2022). Gelişim yetersizliği olan erken çocukluk dönemindeki mülteci çocuklara yönelik resmi oranların olmaması, araştırmaların sınırlı olması nedeniyle mülteci çocukların erken müdahale süreçleri, eğitim, sağlık ve gelişimini etkileyecek alanlara ulaşması konusunda zorluk yaşadığını düşündürmektedir. Tüm bu sonuçlara ek olarak öneriler şu şekildedir:

- Tipik gelişim gösteren ve gelişim yetersizliği olan erken çocuklukta mültecilere yönelik erken müdahale programları artırılmalı, yeni programlar tasarlanmalı ve programlar sistematik olarak uygulanmalıdır.
- Gelişim yetersizliği olan erken çocuklukta mültecilere veya tipik gelişim gösteren mülteci çocuklara yönelik daha fazla araştırma tasarlanmalıdır.
- Erken çocukluk döneminde olan mülteci çocukların gelişimsel olarak farklılıklarını fark edebilmeleri için öğretmenlere ve okul yöneticilerine gereken eğitimler sağlanmalıdır.
- Mülteci ailelere, çocuklarının gelişimlerini nasıl destekleyecekleri ve yasal hakları konusunda bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.

Etik Onay

Bu araştırma, etik kurul onayı gerektiren nitelikte bir çalışma olmadığı için herhangi bir kurumsal veya ulusal araştırma etik kurulundan onay alınmamıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmacılar bu araştırmanın fikir, tasarım, literatür tarama, veri toplama, veri analizi, eleştirel inceleme, yorumlama ve yazma aşamalarına eşit oranda (%50-%50) katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmada herhangi bir kişi veya kurumla finansal ya da kişisel bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça/Reference

- Ağmaz, R. F. ve Temel, F. (2021). Clil yöntemine dayalı Türkçe eğitiminin geçici koruma altındaki 3-5 yaş grubu Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimlerine etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(1), 123-143. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.956736>
- Akça, A. (2021). *Etkileşimli kitap okuma programının 48-66 aylık Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Alkan, B. (2020). *Türkiye’de ana okuluna devam eden Suriyeli çocukların iletişim becerileri: bir durum çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, Ü. ve Ergül, M. (2022). Mülteci öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunlar: öğretmenlerin perspektifinden bir delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54(1), 1-31 <https://doi.org/10.9779/pauefd.820780>
- Ataseven, H. (2019). *Dil gelişimini destekleyici oyun etkinlikleri programının 5-6 yaş grubu mülteci çocukların dil gelişimlerine ve günlük yaşam becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Avcı, F. (2019). Teachers’ opinions on the problems faced by the refugee students in preschool education institutions. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 57-80. <https://doi.org/10.35207/later.537817>
- Avcı, Z. (2019). *Türkiye’de erken çocukluk eğitimi devam eden Suriyeli çocukların okul deneyimlerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi
- Balcılar, M., (2016). *Türkiye’deki Suriyeli mültecilerin sağlık durumu araştırması*. AFAD Yayını.
- Baş, M, Molu, B., Tuna, H.L., Baş, İ. (2017). Göç eden ailelerin sosyo-kültürel ve ekonomik değişiminin kadın ve çocuk yaşamına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1680-1693.
- Bayhan, P. ve Karaaslan, A. (2018). Mülteci çocuklar için uygulanan erken müdahale programları; Türkiye ve dünyadan uygulamalar [Konferans sunumu]. Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Kongre Merkezi.
- Biçer, S. (2023). *Mülteci çocuklar sosyal ve akademik uyumları: Sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi.
- Bozkurt Polat, E., Özbey, S., Türkmen, S. ve Köyceğiz Gözeler, M. (2020). 60-72 aylık göçmen Afgan çocuklara uygulanan sosyal uyum ve beceri programının etkisinin incelenmesi, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 1-20. <https://doi.org/10.37754/737081.2020.521>
- DC. gov. <https://osse.dc.gov/service/strong-start-dc-early-intervention-program-dc-eip>
- Columbia Bölgesi Hükümeti. (n.Strong Start DC Erken Müdahale Programı (DC EIP). Ofis ohttps : //osse.dc.gov /s/güçlü-başlat -dc--erken -inte-program--dc -eip
- Değer, Z. K. (2019). *Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.

- Derince, D. (2019). Suriyeli mülteci çocuklar özelinde: savaş mağduru çocuklar ve çocuk sağlığı sorunları. *Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 57-70. <https://doi.org/10.7816/nesne-05-10-03>
- Diversity Community Resources Society. <https://www.dcrs.ca/our-services/programs-for-children-and-families/first-steps-early-years-refugee-program/>
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-476805>
- Fisher, P., Burraston, B. ve Pears, K. (2005). The early intervention foster care program: permanent placement outcomes from a randomized trial. *Child Maltreatment*, 10(1), 61-71. <https://doi.org/10.1177/1077559504271561>
- GİGM (2023). T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- GSL-Good Start Life. <https://gslservices.com.au>
- Gümüştin, D. (2017). Mülteci çocukların eğitimi ve uyumlarına yönelik yapılan müdahale programları üzerine bir derleme. *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)*, 5(10), 247-264.
- Gürdoğan, D. (2020). *Çanakkale’de engelli mülteciler: deneyimler, sorunlar, olanaklar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Harrell-Bond B. (2000). Are refugee camps good for children? (Working Paper No. 29). Cairo: American University in Cairo, Forced Migration and Refugee Studies. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/07143429_ozel_egitim_hizmetleri_kilavuzu.pdf
<https://www.alnap.org/system/files/content/resource/files/main/3ae6a0c64.pdf>
<https://www.dcrs.ca/our-services/programs-for-children-and-families/first-steps-early-years-refugee-program>
<https://www.hqsc.govt.nz/assets/Consumer-hub/Partners-in-Care/Publications-resources/Good-start-in-life-practice-guidance-Mar-2020.pdf>
- Karaca, S. ve Doğan, U. (2014). Suriyeli göçmenlerin sorunları çalıştayı sonuç raporu, Mersin Üniversitesi Bölgesel İzleme ve Uygulama Araştırma Merkezi, Mersin.
- Karakuş-Özdemir, E. (2023). *Mülteci çocukların bulunduğu anasınıflarında uygulanan duyu düzenleme erken müdahale programının etkisi* (Doktora tezi), Gazi Üniversitesi.
- Kılıç, Ç. (2018). Amerika’da anne-baba eğitiminde uygulanan erken müdahale programları. *Researcher: Social Science Studies*, 6(1), 85-96.
- Köse, E. (2022). *Türkiye’deki engelli mültecilerin toplumsal uyum düzeylerinin değerlendirilmesi ve sosyal politika önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Kuru, N. (2020). *Tamamlayıcı erken müdahale programının mülteci çocukların benlik saygısına, sosyal becerilerine ve psikolojik sağlamlığına etkisi* (Doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi.
- Lakhan R, Mario A, Qureshi FN, Hall ML. (2013). Early intervention services to children with developmental delay in resource poor settings in india. *Nepal Journal of Medical Sciences*, 2(2),149-55 <https://doi.org/10.3126/njms.v2i2.8966>
- Ornelas, I. J., ve Perreira, K. M. (2011). The role of migration in the development of depressive symptoms among Latino immigrant parents in the USA. *Social Science and Medicine*, 73(8), 1169-1177. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.07.002>
- Sarvan, S., Efe, E. (2020). Suriyeli çocuk mülteciler ve sorunları. *Bahkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*. 9(1),55-62.
- Sever, M. (2020). Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitim Durumu ve Sosyal Uyum Örnekleme. *Avrupa Eğitim Dergisi*, 10 (1- 2), 1-16.
- Sever, Ş. (2020). *Mülteci ve sığınmacı çocuklara yönelik sosyal politikalar: Türkiye, Almanya ve İtalya karşılaştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi.
- TIDES. <https://www.tides.org/project/fiscally-sponsored-project/abriendo-puertasopening-doors>
- Türker Üçüncü, Ş., Aktan Acar, E. (2021). Erken çocukluk dönemindeki sığınmacı ve Türk asıllı çocukların okula uyum sürecinin analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 221-248. <https://doi.org/10.21733/ibad.902805>
- Uluseller, A. (Ed.). (2008). Eğitim hakkı ve insan hakları eğitimi (1.Baskı). İnsan Hakları Gündemi Derneği.
- UNICEF, (2022). *Türkiye’de geçici koruma altında olan Suriyeli çocuklara yönelik eğitim müdahalesi raporu*. <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/t%C3%BCrkiyede-ge%C3%A7ici-koruma-alt%C4%B1nda-olan-suriyeli-%C3%A7ocuklara-%C3%B6nelik-e%C4%9Fitim%C3%BCdahalesi-raporu>
- UNICEF, 2017. UNICEF Türkiye yıllık raporu. <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/unicef-t%C3%BCrkiye-yillik-raporu-2017>

- UNICEF. (2019). Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu, Türkiye İnsani Durum Raporu ((Yayın no.36). <https://www.uniceftrk.org/public/uploads/files/UNICEF%20Turkey%20Humanitarian%20Situation%20Report%20No.%2036%20-%20End-Year%202019.pdf>
- Yanık Özger, B. ve Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıftaki Suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta biz de varız! *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 942-966. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-6241.7c.3s.3m>
- Yanık Özger, B. ve Kozandağı, H. (2021). Okul öncesindeki Suriyeli ve Türk çocukların oyunları ve oyundaki ilişkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 299- 326. <https://doi.org/10.9779/paufed.682823>
- Yohani, S. (2010). Nurturing hope in refugee children during early years of post-war adjustment *Children and youth services review*. 32(6), 865–873 <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.02.006>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the present age, many children are directly or indirectly exposed to war. Most of these children lose their families or continue their lives without their rights (Gökler, 2001). Children who lose their lives, become disabled, abused and injured face many difficulties during war and migration. In the meantime, the education and lives of children who are forcibly displaced are also damaged (HASUDER, 2023). Due to the war, many children have difficulties in accessing their basic needs to sustain their lives. Being separated from the environment they are used to and being deprived of their rights, they fall into an uncertain life while struggling for life (Erden & Gürdil, 2009).

Türkiye, which connects Asia and Europe and has an important position on the roads extending from the Middle East to Europe, is a country of arrival, transit and exit for migrants. Due to its location, it has many migrants and refugees and manages this process by acting with international organisations, governments and humanitarian aid agencies (IOM, 2023). In Türkiye, where there are more than four million refugees and asylum seekers, 1.7 million of this number are children. Of the 3.6 million Syrians under temporary protection, 1.6 million are children. Of the 370,000 refugees and migrants, mostly from Iran, Afghanistan, Iraq and other nationalities, 120,000 are children (UNICEF, 2023). The negative effects of war affect children socially, psychologically and physically. They experience psychological problems such as being alone, losing their lives, and holding themselves responsible for the events (Erden & Gürdil, 2009).

Globally, there are about 240 million children with developmental disabilities (autism spectrum disorder, intellectual disability, etc.). Although it is limited to reach the exact number of children with developmental disabilities who are displaced and migrated, it is estimated to cover a large part of this data. By the end of 2021, an estimated 36.5 million children had to leave their countries or borders due to violence, conflict and other reasons. Regardless of their number, children with developmental disabilities are likely to experience difficulties in accessing inclusive education opportunities, necessary care, food, health services, clean water in this migration mobility (UNICEF, 2023).

Children who have experienced migration with their families experience problems of adaptation to their new place of origin after migration. It is recommended to provide primary protection services for families and children to adapt to the adaptation process and to prevent problems before they occur, and secondary protection services for the identification and solution of emerging problem situations (Uluocak & Polat, 2009). Children constitute 30 per cent of the world population. However, the rate of children who are forced to leave their countries is 42 per cent. The age distribution of people who have been forced to leave their countries is 42 per cent between the ages of 0-18, 53 per cent between the ages of 18-59 and 6 per cent over the age of 60 (UNHCR, 2022). Among these rates, children with typical development or developmental disabilities in early childhood are at a significant rate.

The definitions of asylum seeker, refugee and migrant are often used interchangeably in the literature, but they are conceptually different from each other. Refugees and asylum seekers apply for a temporary stay other than a settled residence due to the unfavourable and difficult conditions they are in (Dedeoğlu & Gökmen, 2011). This study was conducted to explain the concepts such as migration, asylum seeker, refugee, immigrant, to give information about children with typical development or developmental disabilities in early childhood, to introduce early intervention programmes applied to these children, and to reveal and discuss the research on refugee children in early childhood in the Turkish literature. In the process of revealing the researches in Türkiye, theses and articles between 2010 and 2023 were analysed and existing researches were revealed through document analysis.

Discussion and Results

Migration changes people's lives in many ways. As a result of ongoing wars, many individuals have to leave their countries. Refugees, who have to leave their countries, also include a large number of children. It is seen that refugee children face many problems in the country they come from. In addition to the problems experienced by refugee children with typical development, it is stated that children with developmental disabilities experience more problems. Türkiye is a country that has recently received intensive immigration. Therefore, there are many typically developing refugee children and children with developmental disabilities in early childhood in Türkiye.

In this study, it is aimed to examine and reveal the problems experienced by refugee children in early childhood, early intervention programmes applied to children and studies conducted with children. In this context, firstly, the concept of migration, the concepts of migrant/refugee/asylum seeker, which are often used interchangeably in the literature but are different concepts, were explained and the ratios were given. In addition to these, information about the problems experienced by children with typical development or developmental disabilities in early childhood in Türkiye is given. In addition to the problems, early intervention programmes that are vital for children at risk in early childhood are mentioned. There are three programmes in these programmes. An early intervention programme specially prepared for refugee children with developmental disabilities was not found.

The studies conducted with refugee children in early childhood have found studies on children with typical development (Ataseven, 2019; Avcı, 2019; Değer, 2019; Özger & Akansel, 2019; Alkan, 2020; Polat et al., 2020; Ağmaz & Temel, 2021; Akça, 2021; Kuru, 2021; Türker Üçüncü & Aktan Acar, 2021; Yanık & Kozandağı, 2021; Tuğluk, 2023; Karakuş-Özdemir, 2023). Research on refugee children in early childhood with developmental disabilities is limited, and there are a limited number of studies conducted with older age groups (Köse, 2020; Gürdoğan, 2022). The lack of official rates for refugee children in early childhood with developmental disabilities suggests that refugee children have difficulties in early intervention processes, education, health and access to areas that will affect their development due to limited research.

In addition to all these results, recommendations are as follows:

- Early intervention programmes for early childhood refugees with typical development and developmental disabilities should be increased, new programmes should be designed and programmes should be implemented systematically.
- More research should be designed for early childhood refugees with developmental disabilities or typically developing refugee children.
- Teachers and school administrators should be provided with the necessary training to recognise the developmental differences of refugee children in early childhood.
- Refugee families should be informed about how to support their children's development and their legal rights.

OECD ülkelerindeki özel yetenekli öğrencilere yönelik tanımlama, tanılama ve uygulama yaklaşımlarının incelenmesi

Şehide Kılınç¹ , Mehmet Akif Sözer² 

<https://doi.org/10.59320/alanyazin.1565321>

Başyuru/Submitted
11 Eki / Oct 2024
Kabul/Accepted
21 Kas / Nov 2024
Yayın/Published
30 Kas / Nov 2024

Öz: Bu araştırmada, PISA sınavında OECD ortalamasının üzerinde puan alan OECD ülkelerinden ABD, Avusturya, Finlandiya, İngiltere, İsviçre ve Japonya ile Türkiye'deki özel yetenekli öğrencilere yönelik tanımlamalar, tanılama prosedürleri ve uygulamaların incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma sonuçları, OECD ülkelerindeki özel yetenekli bireylere atıfta bulunmak için genel kabul görmüş bir tanımlama olmamasına karşın, bu bireyleri tanımlamada en sık kullanılan terimlerin 'üstün yetenekli' ve 'yetenekli' olduğunu göstermiştir. Araştırmada, özel yeteneklileri belirlemek üzere zekâ testlerinin yanı sıra performans testleri, yaratıcılık testleri ve davranışsal testlerin birlikte kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Özel yeteneklilerin eğitiminde en çok tercih edilen eğitim uygulamaları arasında sınıf atlatma, program dışı etkinlikler, hızlandırma ve zenginleştirme yer almıştır. Araştırmada, ülkelerin eğitim politikaları ile kültür ve inançlarının tanımlamadan uygulamaya kadar özel yetenekliler eğitiminde önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel yeteneklilik, OECD Ülkeleri, tanımlama, tanılama, uygulama.

Investigation of definition, identification, and educational practices approaches for gifted students in OECD countries

Abstract: This research aims to examine the definitions, identification procedures and practices for gifted students in the USA, Austria, Finland, the UK, Switzerland, Japan and Turkey, OECD countries that scored above the OECD average in the PISA exam. The data of the study were collected through document analysis method. The results of the study showed that although there is no generally accepted definition to refer to gifted individuals in OECD countries, the most frequently used terms to describe these individuals are 'gifted' and 'talented'. The study concluded that intelligence tests, performance tests, creativity tests and behavioral tests are used in combination with intelligence tests to identify gifted individuals. The most preferred educational practices in the education of gifted students included skipping classes, extracurricular activities, acceleration and enrichment. The study concluded that countries' educational policies, culture and beliefs play an important role in gifted education from identification to implementation.

Keywords: Giftedness, OECD Countries, definition, identification, educational practices.

Derleme Makalesi
Review Article

Alanyazın
Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in Educational Sciences

Kılınç, Ş., & Sözer, M. A. (2024). OECD ülkelerindeki özel yetenekli öğrencilere yönelik tanımlama, tanılama ve uygulama yaklaşımlarının incelenmesi. *Alanyazın*, 5(2), 150-164.

Okul Yöneticileri Derneği
e-ISSN: 2718-0808

¹Dr., MEB, schidearslanhan83@gmail.com, ORCID:0000-0002-8862-8593

²Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, akifsozer@gmail.com, ORCID:0000-0002-1291-4067

Giriş

21. yüzyıl dünyasında, özel yeteneklilerin eğitimine yapılan yatırımlar pek çok ülke tarafından küresel rekabetin bir anahtarı olarak görülmektedir (Laili, Sabila, Vibraena, Junaidi & Dewantoro, 2020; Chan, 2018). Dünyadaki çeşitli ülkeler yaptıkları reformlar yoluyla, eğitim politikalarına farklı grupların dâhil edilmesini ve genel olarak eğitim standartlarının yükseltilmesini hedeflemektedir (OECD, 2015). Bunun sonucunda, küresel ölçekte eğitimde mükemmeliyete yönelik politik bir ilginin yanı sıra, entelektüel bir elitin tanımlanması ve onlara yönelik eğitim hükümlerinin oluşturulması da gündemdeki yerini korumaktadır. Bu durum aynı zamanda, özellikle özel yetenekli olduğu düşünülen bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması olarak da ifade edilmektedir (Ball, 2018). Ülkelerin özel yetenekli bireylere yönelik eğitim politikalarındaki yaklaşımlar, özel yetenekliliğe ilişkin daha geniş sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel bir anlayışla birlikte değişim göstermektedir. Özel yetenekliler eğitimi, 20. yüzyılın başlarından ortalarına kadar kalıtsal özel yetenekli olarak görülen küçük bir gruba odaklanmıştır. Ancak, 20. yüzyılın ortalarından sonlarına doğru, özel yetenekliler eğitiminin, çoğunlukla genel okul nüfusu arasından bir grup öğrencinin zekâ testleri yoluyla belirlendiği bir paradigmaya doğru yöneldiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte, 20. yüzyılın sonu ve 21. yüzyılın başından bu yana, bazı ülkelerde “insan sermayesi paradigması” olarak adlandırılan ve tanılamadan özel yetenekliliğin en iyi şekilde geliştirilebileceği eğitim koşullarının yaratılmasına doğru bir anlayış hâkim olmaya başlamıştır (Eyre, 2009). Bu yönelim ve paradigmalardan, ülkelerin özel yeteneklilere bakış açısına ve özel yetenekliler eğitimine ilişkin politika ve uygulamalarına farklı şekillerde yansımaları kaçınılmaz olmuştur.

Özel yetenekliliği kavramsallaştırmak için zaman içerisinde çok sayıda kavram ve çeşitli üstün yeteneklilik tanımları ortaya atılmıştır (Renzulli, 2011). Üstün zekaya yönelik ilk kavramsallaştırmalarda üstün yetenekli bireylerin yüksek bilişsel potansiyeline odaklanılmış ve zekanın yalnızca entelektüel bilişsel yönüne vurgu yapılmıştır (Baldini & Logrieco, 2024). Bundan dolayı, genel bilişsel yeteneğe odaklanan zekâ testleri uzun süre üstün zekâlılığın tek ölçüsü olarak kabul edilmiştir. Zekânın herkese uyan tek bir yapıdan ibaret olmadığı ve bunu etkileyen çevresel, sosyal ve politik faktörlerin farkına varılması (Coleman & Cross, 2001) ile birlikte, üstün zekâ son yıllarda yaratıcılık veya sosyo-duygusal değişkenleri de içeren çok boyutlu bir yapı olarak kabul edilmiştir (Kaufman & Sternberg, 2008). Örneğin, Sternberg’in (2005) Üçlü Zekâ Teorisi, Gagné’nin (2004) farklılaştırılmış üstün zekâ ve yetenek modeli, Renzulli’nin (1986) üç halkalı üstün zekâ modeli veya Gardner’ın (1983) çoklu zekâ teorisi birden fazla faktör ve değişkeni içermektedir. Zekâ kavramına bakış açısındaki bu değişikliklerle birlikte, “Üstün yeteneklilik” çeşitli alan teorisyenleri ve araştırmacıları tarafından birçok farklı şekilde tanımlanmıştır. Feldhusen, Robinson & Wyman (1986) tanımında, üstün yetenekliliğin genel entelektüel yetenek, olumlu öz-kavram, başarı motivasyonu ve yeteneği içerdiğini ifade etmiştir. Gross (2004), özel yetenekliliğin entelektüel olarak erken gelişmeden çok daha fazlası olduğunu ve Yetenekli öğrencilerin, akranlarına kıyasla bir veya daha fazla ilgi alanında dikkate değer derecede yüksek bir başarı seviyesinde performans gösterme potansiyeli gösteren kişiler olduklarını ileri sürmüştür. 1972 yılında yayınlanan Marland raporunda bilişsel beceriler, özel akademik yetenek, sanatsal yetenek, liderlik, yaratıcılık veya psikomotor beceriler alanlarında akranlarından daha yüksek performans sergileyen bireyleri tanımlamak için kullanılmıştır. Bu çeşitli tanımların yanı sıra, akranlarına göre yüksek başarı veya performans sergileyen bireylere atıfta bulunmak için hem ulusal hem de uluslararası alanyazında çok sayıda kavram kullanılmaktadır. Üstün zekâlı, üstün yetenekli, entelektüel olarak erken gelişmiş, yüksek potansiyelli, özel yetenekli, yetenekli çocuklar veya dâhiler bu kavramlardan bazılarıdır. Ülkemizde 2013 yılına kadar “üstün yetenekli” terimi kullanılmıştır. 2013 yılından sonra ise daha az kategorize edici olduğu düşüncesinden hareketle “özel yetenekli” terimi kullanılmaya başlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Anlaşıldığı üzere yaşlılarından daha erken zihinsel gelişim gösteren öğrencileri tanımlamada farklı terminolojiler tercih edilmiştir. Bu araştırmada kavram karmaşasını gidermek için MEB’in (2013) önerdiği “özel yetenekli” teriminin kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür.

Bilişsel, duygusal ve davranışsal düzeyler de dahil olmak üzere çeşitli özellikler açısından farklı olarak tanımlanan özel yeteneklilik, bireylerin akranlarına göre birçok yetenekte üstün olması olarak görülmektedir (Reis-Jorge, Ferreira, Olcina-Sempere & Marques, 2021). Özel yetenekli öğrencilerin bu benzersiz özelliklerinden dolayı, mevcut eğitim sistemleri okullardaki özel eğitim ihtiyacını ele almada yetersiz kalmaktadır ve bu yetersizlik bu öğrencilerin motivasyonlarının azalmasına, okul başarılarında düşüş yaşanmasına, okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine veya hatta yetenek kayıplarına neden olmaktadır (Besançon, 2013; Heller, Mönks, Sternberg & Subotnik, 2000). Bu nedenle, özel yetenekli öğrencilerin bilgi edinimlerini, yaratıcı becerilerini ve düşünme becerilerini beslemek ve geliştirmek için çeşitli eğitimsel fırsatlara ihtiyaçları vardır (Sternberg, 2005). Sonuç olarak, özel yetenekli öğrencilerin ilgi alanları, ihtiyaçları ve yetenekli doğrultusunda (Roberts & Inman, 2007) uygun eğitim fırsatları ile desteklenmesinin hem ülkenin hem de dünyanın gelişimine katkıda bulunacak yaratıcı/üretken insanların sayısında önemli bir artış sağlayacağı düşünülmektedir (Davis, Rimm & Siegle, 2014). Bu bağlamda, dünyadaki çeşitli ülkeler, özellikle ortalamanın üzerinde yeteneklere sahip özel yetenekli bireylerin eğitimi için kendi toplumsal yapılarına uygun eğitim politikalarını ve uygulamalarını geliştirmektedir.

Mandelman, Tan, Aljughaiman & Grigorenko (2010), küresel bağlamda özel yetenekliliğin tanımlanması, tanınması ve eğitim uygulamalarının belirlenmesinde ülkelerin kültürel, politik ve ekonomik faktörlerinin etkileri üzerinde durmuştur. Başka bir deyişle, her ülkenin özel yeteneklilerin eğitimine yönelik politikası, bu alanda kilit rol oynayan felsefelerini, kültürlerini ve inançlarını yansıtmaktadır. Bu kültür ve inançlar, özel yetenekli bireyleri farklı ulusal bağlamlarda tespit etmek için izlenen hükümler, prosedürler ve uygulamalara yansiyabilmektedir. Mandelman, Tan, Aljughaiman & Grigorenko'ya (2010) göre, günümüzde dünyadaki eğitim sistemlerinin birçoğu hem eşitlikçi hem de meritokrasik unsurları harmanlamaktadır, ancak ülkelerin bu yaklaşımları zaman içerisinde, ulusal öncelikleri ve politikaları doğrultusunda değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin, bazı ülkeler çok çeşitli özel yetenek alanlarını dikkate alan daha kapsayıcı bir yaklaşım benimserken, diğerleri matematik ve fen bilimleri gibi daha sınırlı alanlara odaklanma eğilimi göstermektedir (Györi, 2011). Bazı ülkeler sadece sınavlarda en iyi performans gösteren öğrencileri belirleyip onlara özel hükümler uygularken, diğerleri ise öğrencileri bireysel yeteneklerine göre destekleyerek tüm öğrenciler için farklılaştırmayı vurgulayan daha eşitlikçi bir yaklaşım sergilemektedir. Bunun yanı sıra, daha güçlü ulusal eşitlikçi kültürlere sahip ülkeler, eğitim politikalarını genellikle entelektüel elitizm biçimleri olarak görülebilecek akademik müdahalelerden kaçınmaya yönelik olarak yapılandırmaktadır. Bunlara ek olarak, bazı ülkelerin eğitim politikalarında özel yeteneklilerin eğitime yönelik düzenlemelerin artmasını, kısmen de olsa belirli bir dönemin ulusal öncelikleriyle ilişkilendirmek mümkündür. Örneğin, Sovyetler Birliği'nin 1957 yılında Sputnik uydusunu fırlatmasından sonra Amerika Birleşik Devletleri, Sovyetler Birliği ile uzay yarışında avantaj elde etmek amacıyla fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimi alanında ilk politikalarını 1950'lerde geliştirmiştir. Kısa ömürlü olsa da bu politikalar, özel yeteneklilerin eğitime yönelik uygulama ve inançların oluşmasına yardımcı olmuştur (McClain & Pfeiffer, 2012). Benzer bir durum da Japonya'da görülmektedir. Küreselleşmiş ve rekabetçi bir dünyada güçlü eşitlikçi geleneğini koruyan Japonya, özel yeteneklilerin eğitime yönelik politika eksikliğine rağmen, son yıllarda fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimi (STEM) alanında önemli bir odak haline gelmiştir (Basister & Kawai, 2018; Heuser, Wang & Shahid, 2017).

Ülkelerin küresel ekonomideki rekabet güçleri, eğitim sistemlerindeki ve dolayısıyla özel yetenekliler eğitimindeki politika ve uygulamalarına yansımaktadır. Eğitimde uluslararası kıyaslamalar, eğitim reformu için bir kaldıraç görevi görmektedir. Uluslararası öğrenci değerlendirmelerinden elde edilen veriler, günümüzde ulusal eğitim politikasının oluşturulmasında bir gösterge olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, ülkelerin eğitim performanslarının uluslararası düzeylerde karşılaştırılmasında, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" olan PISA sonuçları önemli rol oynamaktadır (Çelen, Celik & Seferoglu, 2011). Bu testler, üçer yıllık dönemler halinde, farklı ülkelerdeki 15 yaş grubundaki öğrencilerin matematik okuryazarlığı, fen bilimleri okuryazarlığı ile okuma becerileri alanında kazanmış oldukları bilgi ve becerileri karşılaştırmaktadır. PISA sonuçları karşılaştırıldığında, ailenin eğitim düzeyinin yanı sıra, öğrencilerin okullaşma oranları, eğitime ayrılan kamu harcamaları ve öğrenme stratejileri gibi PISA başarısına etki eden birden çok etkenin olduğu görülmektedir (Altundemir, 2008; Çobanoğlu & Kasapoğlu, 2010; Demir & Kılıç, 2010; Niemi, 2009; OECD, 2013). Bundan dolayı, PISA gibi uluslararası testler, ülkelerin eğitim sistemlerinin niteliğini karşılaştırmak için bir ölçüt olarak giderek daha fazla kullanılmaktadır (Kirsch, Lennon, von Davier, Gonzalez & Yamamoto, 2013). Bu bağlamda, bu araştırma özel yetenekliler eğitiminde kullanılan tanımlama, tanımlama ve uygulama prosedürlerinin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamak amacıyla OECD ülkelerinden PISA sınavında OECD ortalamasının üzerinde yer alan ülkelere ABD, Avusturya, Finlandiya, İngiltere, İsviçre, Japonya ve Türkiye'nin özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili tanımlama ve uygulamaları gözden geçirmeyi amaçlamaktadır. PISA sınav sonuçlarına göre ortalamasının üzerinde başarı gösteren ülkeler ile ülkemizin özel yetenekliler eğitime yönelik araştırmaların olmaması, bu çalışmanın önemini arttırmaktadır. Ayrıca hem ulusal hem uluslararası alanyazında özel yetenekliler eğitime yönelik karşılaştırmalı çalışmaların azlığı; farklı ülkelerin özel yeteneklilere yönelik tanımlamaları, politikaları ve eğitim uygulamalarına yönelik araştırmaların ne kadar önemli olduğunun tam olarak anlaşılmadığını göstermektedir. Bu nedenle, araştırmamızın özel yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik geliştirilen eğitim politikalarına ve uygulamalarına farklı bir bakış açısı kazandırabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, OECD ülkelerinden PISA 2022 sınavında OECD ortalamasının üzerinde puan alan ülkelere ABD, Avusturya, Finlandiya, İngiltere, İsviçre, Japonya ile Türkiye'nin özel yetenekli öğrencilere yönelik tanımlama, tanımlama ve uygulamaların incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. OECD ülkelerindeki özel yetenekliler ile ilgili tanımlar nelerdir?
2. OECD ülkelerindeki özel yetenekli öğrencilerin tanımlama prosedürleri nelerdir?
3. OECD ülkelerindeki özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitim uygulamaları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımına göre desenlenmiştir. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalardır (Berg & Lune, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu araştırmada alanyazındaki mevcut çalışmalarını inceleyerek ilgili konudaki araştırmaların güncel durumunu ortaya koymaya olanak tanıyan “Derleme Çalışması” deseni kullanılmıştır (Herdman, 2006; Tuncer & Gezer-Şen, 2018). Derleme çalışması, özel yetenekli öğrencilerin OECD ülkelerindeki eğitim uygulamalarının, tanımlarının ve tanımlama prosedürlerinin araştırmacılar tarafından incelenmesi ile şekillenmiştir. Araştırmanın verileri doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi, çalışılacak konular ile ilgili olarak yazılı ve basılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmeyi içerir (Wach & Ward, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2008).

Veri Kaynağı ve Çalışma Grubu

Araştırmanın veri kaynağını, 38 OECD ülkesi oluşturmaktadır. Bu ülkeler Almanya, Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Avustralya, Avusturya, Belçika, Çekya, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsrail, İsveç, İsviçre, İtalya, Japonya, İzlanda, Kanada, Kolombiya, Kore Cumhuriyeti, Kosta Rika, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Macaristan, Meksika, Norveç, Polonya, Portekiz, Slovakya, Slovenya, Şili, Türkiye, Yeni Zelanda ve Yunanistan’dır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak için, OECD’nin 2022 yılındaki PISA programı sonuçlarında okuma, fen ve matematik alanlarında OECD ortalamasının üzerinde puan alan ülkeler içerisinde olma ölçütü olarak belirlenmiştir. 2022 PISA sınavına 81 ülke katılmıştır. Bu ülkelerden 29’u OECD ortalamasının üzerinde puan almıştır. PISA sınav sonuçları ve OECD ortalaması aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmaya Dahil Edilen Ülkelerin PISA Sınav Sonuçları

Ülke	Matematik	Okuma	Fen
Japonya	536	516	547
Finlandiya	484	490	511
İngiltere	489	494	500
İsviçre	508	483	503
ABD	465	504	499
Avusturya	487	480	491
OECD Ortalaması	472	476	485
Türkiye	453	456	476

Bu bağlamda, araştırmamızın çalışma grubunu, OECD’nin 2022 yılındaki PISA programı sonuçlarında OECD ortalamasının üzerinde puan alan ülkelerden ABD, Avusturya, Finlandiya, İngiltere, İsviçre, Japonya ile Türkiye olmak üzere yedi ülke oluşturmaktadır. Bu ülkeler farklı kıtaları temsil edecek şekilde rastgele belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında, çalışma grubunu oluşturan 7 OECD ülkesindeki özel yetenekli bireylerle ilgili tanımlamalar, tanımlama prosedürleri ve eğitim uygulamaları konusunda ulusal ve uluslararası literatüre ulaşmak amacıyla geniş bir tarama yapılmıştır. Bu kapsamda veriler, ülkelerin yayınladıkları resmi eğitim raporları, resmi internet siteleri, ulusal ve uluslararası online veri tabanlarından yayınlanan ülke kaynaklı raporlar ile özel yetenekliler eğitimi ile ilgili program ve yönetmeliklerden elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımı, araştırma sorularına göre verilerin organize edilmesine ve derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde olanak tanımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu doğrultuda araştırma verileri seçilip düzenlenmiş, veriler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar bir araya getirilerek, karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular

OECD Ülkelerindeki Özel Yetenekliler ile İlgili Tanımlamalar

Bu araştırmada ele alınan OECD ülkelerinin özel yeteneklilere yönelik tanımlamalarına ilişkin terminolojiler Tablo 2’de özet halinde sunulmuştur.

Tablo 2

Özel Yeteneklilerin Tanımlanmasında Kullanılan Terminolojiler

Terminoloji	ABD	Avusturya	Finlandiya	İngiltere	İsviçre	Japonya	Türkiye
Üstün yetenekli ve yetenekli (Gifted, Talented)	√	√	-	√	√	-	-
Özel yetenekli	-	-	-	-	-	-	√
Terim yok	-	-	√	-	-	√	-

Tablo 2’de görüldüğü gibi, özel yetenekli çocuklar ve ergenlere atıfta bulunmak amacıyla en sık kullanılan terimlerin resmî belgelerde kullanılan 'üstün yetenekli (gifted)' ve 'yetenekli (talented)' ifadeleri olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın konusu olan OECD ülkelerinin özel yeteneklilere yönelik tanımlamalarına bakıldığında, Amerika Birleşik Devletleri’nde özel yetenekliliğin tanımının temeli olarak kullanılan ilk resmi tanımın Marland raporu (1972) olduğu görülmektedir. Bu raporda üstün zekâ ve yetenekli çocuklar, “olağanüstü yetenekleri sayesinde yüksek performans gösterme kapasitesine sahip, mesleki açıdan nitelikli kişiler tarafından belirlenen çocuklar” olarak tanımlanmıştır (National Association for Gifted Children, 2010). Bu tanım genel entelektüel yeteneği, özel akademik yeteneği, yaratıcı düşünmeyi, liderlik yeteneğini, görsel ve performans sanatlarını ve psikomotor yeteneği kapsamaktadır (Jolly & Robins, 2022).

Avusturya ile İsviçre’nin Almanca konuşulan bölgelerinde özel yeteneklilik kavramını ifade etmek için “Begabung” terimi kullanılmaktadır (Kupietz, Belica, Keibel, & Witt, 2010). İngiliz/Amerikan bilimsel terminolojisindeki geleneğin aksine, Almancada kullanılan “Begabung” ve “Talent” terimleri doğal yetenekler ile sistematik olarak geliştirilen beceriler arasındaki ayrım için kullanılmamaktadır (Gagné, 2004). “Begabung” ve “Talent” terimleri bir şeyi yapabilmek potansiyelini ifade etmektedir. “Begabung” esas olarak istisnai bilişsel düşünme becerilerine (hafıza, kapasite, yeniden üretme, akıcılık vb.) ve üst düzey düşünme becerilerine (eleştirel düşünme, muhakeme vb.) yöneliktir; buna karşın “talent” ise fiziksel ve sanatsal faaliyetlere (şarkı söyleme, dans etme, çizim yapma, yemek pişirme vb.) atıfta bulunmaktadır. Bununla birlikte 1963 yılında üstün yetenekliler eğitimi araştırmacısı Franz Mönks tarafından “Hochbegabung (üstün yeteneklilik)” terimi ortaya atılmış (Ziegler, 2008) ve o zamandan beri Alman üstün yeteneklilik araştırmalarında üstün yetenekliliği ifade etmek için tercih edilen terim haline gelmiştir. Avusturya’da üstün yeteneklilik için tercih edilen teorik kavram Gardner’ın (1993) çoklu zekâ kavramıdır (Weyringer, 2013). Bu kavram, zekâ testinin sağladığından daha geniş bir zekâ anlayışına dayanmaktadır. Buna göre zekâ, genel bir faktörün aday gösterilebileceği tek, doğuştan gelen ve değişmez bir kapasiteden çok problem çözme kapasitesidir. Avusturya’da özel yeteneklilik ve özel yeteneklilerin eğitimi 1990’ların ortalarında politik bir öncelik haline gelmiştir (Köhler, 2006). Federal Eğitim, Sanat ve Kültür Bakanlığı [Federal Ministry of Education, Art and Culture (BMUKK)] tarafından yayınlanan üstün zekâlıların eğitime ilişkin kararnameye göre, üstün yeteneklilik "bireyin mantıksal-matematiksel, sözel ve görsel-uzamsal becerilerinin yanı sıra motor, müzik ve sosyal-duygusal becerilerini de içeren üstün başarı potansiyeli" (BMUKK, 2009) olarak tanımlanmıştır. Avusturya Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırma Merkezi (The Austrian Center for Gifted Education and Research on Giftedness) tarafından yapılan tanımda da üstün yeteneklilik, benzer şekilde, bireyin bilişsel olmayan alanlar da dahil olmak üzere farklı başarı alanlarındaki toplam başarı potansiyeli olarak tanımlanmakta ve birey ile çevresi arasındaki etkileşim yoluyla aktif bir öğrenme ve gelişim süreciyle gerçek başarıya dönüştürülebileceği belirtilmektedir (Resch, 2014).

İsviçre’ye bakıldığında, eğitim sisteminin son derece adem-i merkezietçi bir yapıya sahip olduğu göze çarpmaktadır. İsviçre’de eğitim 23 kantonun (İsviçre eyaletleri) sorumluluğundadır ve her kantonun kendi eğitim müdürü vardır (Mönks & Pflüger, 2005). İsviçre Kanton Eğitim Bakanları Konferansı [Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (EDK)] aracılığıyla ulusal düzeydeki çalışmalarını koordine etmektedir (EDK, 2010). İsviçre, üstün yeteneklilik anlayışının temeli olarak Münih Üstün Yeteneklilik Modeli’ne atıfta bulunarak üstün yetenekliliği, "bireyin üstün başarı potansiyeli" ve "bireyin potansiyeli ile sosyal çevre arasındaki etkileşimin bir ürünü" olarak tanımlanmaktadır (Spitzer, 2000). Bu tanım doğrultusunda eğitimcilerin, eğitim kurullarının ve kantonların çoğunluğu üstün yetenekliliği Gardner’ın çoklu zekâ boyutları çerçevesinde akademik yeteneklerin yanı sıra müzik, sanat, spor ve sosyal yetenekleri de destekleyecek şekilde tanımlamaktadır (Mueller-Oppliger, 2014).

Finlandiya eğitim sistemi âdem-i merkezietçi bir yapıdadır ve bireyselleşmeye doğru güçlü bir yön izlemektedir. Okullar, öğretimin daha fazla farklılaştırılmasına olanak tanıyan daha bireysel bir müfredat sağlamaya teşvik edilmektedir. Bu nedenle Finlandiya’nın okul mevzuatında, özel yetenekli öğrencilerden açıkça ya da özel eğitim ihtiyacı olan bir grup öğrenci olarak bahsedilmemektedir. Finlandiya’da özel

yetenekliliğin resmi bir tanımı ya da tanılama kriterleri bulunmamaktadır (Mönks & Pflüger, 2005). Hali hazırda yürürlükte olan hiçbir eğitim belgesinde "Üstün yetenekli" kelimesi ya da eş anlamlıları kullanılmamaktadır (Finnish National Agency for Education, 2014). Buna rağmen Finlandiya'da bireysel farklılıklar dikkate alınmakta ve eğitimin farklılaştırılması genel bir politika olarak uygulanmaktadır. Not sistemi çok esnek ve öğrencilerin yeteneklerine bağlı olarak hızlanmalarına olanak tanımaktadır (Boettger & Reid, 2015).

İngiltere'de mevzuatta özel yeteneklilikten açıkça bahsedilmese de özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili çeşitli yasal düzenlemeler ve kılavuzlar yayınlanmaktadır. Tarihsel süreç incelendiğinde, 1999'dan 2008'e kadar İngiltere'deki okulların daha yetenekli, üstün zekâ ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik yasal zorunluluklar olduğu görülmektedir. 2008'den itibaren ise özel yetenekli öğrencilere yönelik düzenlemeler okullara bırakılmıştır. Sonuç olarak, okullar arasındaki bu farklı yaklaşımlar nedeniyle özel yetenekli öğrencileri tanımlamak amacıyla çeşitli terminolojiler kullanılmıştır. Örneğin, özel yetenekli bireyleri tanımlamada "üstün yetenekli (gifted)" ve "yetenekli (talented)" terimleri kullanılmaktadır (Mönks & Pflüger, 2005).

Japonya'da özel yetenekli çocukların becerilerini geliştirmeyi amaçlayan yasal bir politika bulunmamaktadır. Durumun neden böyle olduğunu anlamak için, Japon kültürü ve bunun Japon eğitim sisteminin gelişimini nasıl etkilediğini göz önünde bulundurmak önemlidir. Japonya'da, üstün yeteneklilere yönelik yasal politikaların olmamasının sebebi, doğuştan gelen yeteneklerden çok sıkı çalışma ve çabanın akademik başarıya yol açtığına dair güçlü kültürel düşüncenin varlığıdır (Chan, 2020). Japonya'da "eisai" ve "shusai" terimleri "yetenekli" kişilere atıfta bulunmaktadır ve modern öncesi Japonya'da yalnızca samuray sınıfı ve daha yüksek sınıftaki çocukların eğitime erişimi olduğundan, elitizm kavramlarıyla güçlü bir şekilde ilişkilendirilmiştir (Ibata-Arens, 2012). Bu nedenle Japonya'da "üstün yetenekli" terimi günümüzde hala tabu olmaya devam etmektedir ve bu terim yerine üstün yetenekli eğitime atıfta bulunmak için "saino kyoiku (yetenek eğitimi)" teriminin kullanılması tercih edilmektedir (Matsumura, 2020).

Türkiye, Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar özel yetenekli bireylerin eğitimine önem verildiği ülkelerden biridir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 1991 yılında, genel / özel yetenekleri açısından yaşlarına göre daha yüksek düzeyde performans gösterdikleri uzmanlar tarafından belirlenmiş bireyler "üstün yetenekli" olarak tanımlanmıştır. Bu doğrultuda, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan üstün yetenekli çocuklar ve eğitimleri komisyonu raporunda, "üstün zekâ" kavramı yerine "üstün yetenek" kavramı kullanılmaya başlanmıştır (MEB, 1991). 2013 yılından itibaren ise, "üstün zekâ" ve "üstün yetenek" kavramları yerine daha az ayrıştırıcı olan "özel yetenek" kavramının kullanılmasına karar verilmiştir (MEB, 2013). BİLSEM yönergesinde özel yetenekli birey, "yaşlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey" şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2024).

OECD Ülkelerindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Tanınması

ABD'de genel eğitim programının ötesinde eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan özel yetenekli öğrencileri belirlemek amacıyla genellikle sistematik ve çok aşamalı bir süreç izlenmektedir (National Association for Gifted Children, 2020). Bu sürecin ilk aşaması daha niceliksel bir süreç olan 'tarama', ikinci aşaması ise daha niteliksel olan 'test etme veya seçme' aşamasıdır (Johnsen, 2022; McBee, Peters & Waterman, 2016). ABD'de özel yetenekli öğrencileri belirlemek için farklı eyaletler tarafından kullanılan en yaygın tanılama yöntemleri arasında davranış günlükleri, başarı ve performans analizleri, değerlendirme ölçekleri, yaratıcılık testleri ve IQ testleri yer almaktadır (Kaufman, 2012). Bunların yanı sıra, Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği (National Association for Gifted Children) özel yetenekli öğrencileri tanılamada bir dizi nesnel ve öznel yöntem önermektedir. Nesnel yöntemler arasında IQ testleri ile başarı ve performans analizi yer almaktadır. Öznel yöntemleri arasında ise, çeşitli anketler, gözlem listeleri ve değerlendirme ölçekleri aracılığıyla aday gösterme (kendisini özel yetenekli olarak gören bir kişi, akranları, öğretmenleri, okul yönetimi veya ebeveynleri tarafından) yer almaktadır.

Avusturya'da özel yetenekliliğin tanımlanması ve tanınması, bu alandaki araştırmacıların ilgisini çekmektedir (Preckel, Goetz, Pekrun, & Kleine, 2008). Pek çok Alman ve Avusturyalı bilim insanı performans testleri, aileler ve öğretmenler için kontrol listeleri ve zihinsel yetenekle ilgili anketler gibi tanılama araçları geliştirmektedir. Heller & Perleth (2008) tarafından geliştirilen Münih Yüksek Yetenek Test Bataryası (The Munich High Ability Test Battery), özel yetenekli öğrencilerin entelektüel, sosyal ve yaratıcı yeteneklerin yanı sıra kişilik, ilgi, motivasyon ve benlik kavramı gibi sosyal moderatörleri ölçmek için öğretmen kontrol listelerini, anketleri ve performans testlerini kapsamaktadır (Heller & Perleth, 2008). Finlandiya'daki eğitim mevzuatı bireysel farklılıkları tanımlamada ve okulların, her okuldaki yaş düzeyine ve öğrenci yeteneğine göre öğretimi merkezi olmayan bir şekilde farklılaştırmalarına izin vermektedir (Tirri & Kuusisto, 2013). Bu yaklaşıma uygun olarak, Finlandiya'da özel yetenekli öğrencilerin tanınmasına yönelik resmi prosedürler bulunmamaktadır (Boettger & Reid, 2015).

İngiltere’de özel yetenekliler eğitimine karşı kapsayıcı ve bütüncül bir yaklaşım mevcuttur. Özel yetenekli öğrencilerin tanınması konusunda çeşitli standartlar ve politikalar bulunmaktadır. Öğrenciler genellikle akademik başarı, yaratıcılık, liderlik yetenekleri veya belirli bir alanda gösterdikleri üstün yetenekleri gibi kriterlere göre tanınmaktadır (Reis & McCoach, 2002). Bununla birlikte, özel yetenekli öğrencilerin özel eğitimden faydalanabilmesi, okullarda belirli bir yüzdeye dayalı nicel ölçümleri kapsayan bir tanılama stratejisi kullanılmasını da gerektirmektedir (Lambert, 2015). Ayrıca, genel olarak okullar, kendi aday gösterme kriterlerini belirlemektedir. En yaygın aday gösterme prosedürleri, öğretmenlerin öğrencilerin okul başarısı ve okul dışı başarısına dayalı aday göstermeleridir. Bu prosedürlerin dışında akran aday gösterme, veli aday gösterme ve kendi kendini aday gösterme gibi prosedürler de mevcuttur (Daniels, Thompson & Tawell, 2019).

İsviçre’nin tanılama prosedürleri incelendiğinde, daha önceleri özel yetenekli öğrencilerin tanınmasında zekâ testlerinin yaygın olarak kullanıldığı, ancak özel yeteneklilerin tanımında da görüldüğü gibi çoklu zekâ yaklaşımının kabul görmesiyle birlikte, son zamanlarda yüksek başarıya ve bunun çeşitli koşullarına ilişkin daha farklı bir anlayış oluşmuştur. Bu anlayışla birlikte zekâ testlerine ek olarak daha geniş bir yelpaze sunan çok perspektifli prosedürler hâkim olmuştur. Bu prosedürler arasında, öğretmen gözlem ve tavsiyeleri ile ebeveynlerin katılımının yanı sıra kendi kendini aday gösterme olanakları da yer almaktadır. Merkezi tarama ise, son birkaç yıl içinde Kuzeybatı İsviçre Pedagoji Üniversitesi’nde (Pedagogical University of Northwestern Switzerland) geliştirilmiştir. Genellikle üçüncü sınıflarda uygulanan tarama, akademik başarının yanı sıra düşünme ve öğrenme stilleri, kültür ve adil zekâ bölümlerinden oluşan çeşitli analizleri içermektedir (Mueller-Oppliger, 2014). Japonya’ya baktığımızda, başarı ne öğrenciler ne de öğretmenler tarafından öğrencilerin kendi yeteneklerine atfedilmemektedir (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010). Bunun bir sonucu olarak, Japonya’da özel yetenekli öğrencilere ilişkin resmi bir tanılama prosedürü uygulanmamaktadır.

Türkiye’de özel yetenekli bireylerin tanınması ve eğitimine destek sağlayan en yaygın kurum Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan Bilim ve Sanat Merkezleridir (BİLSEM) (Çelikten, 2017; MEB, 2013; TBMM, 2012). BİLSEM’e öğrenci kabulü okul yönlendirme komisyonları tarafından yürütülen aday gösterme süreci ile başlar. İlkokul 1., 2. ve 3. sınıf seviyelerinde aday gösterme, sınıf rehber öğretmenleri tarafından her bir yetenek alanı için öğrenci sayısının %20’sini geçmeyecek şekilde gözlem formları aracılığıyla belirlenir. Aday gösterilen öğrenciler merkezi grup taraması yoluyla ön değerlendirmeye tabi tutulur. Ön değerlendirmeyi geçen öğrenciler ilgili yetenek alanları doğrultusunda bireysel değerlendirmeye alınır. Bireysel değerlendirme sonucunda başarılı olan öğrenciler ise BİLSEM’lere yerleştirilir (MEB, 2023). Tanılanmanın bu süreçlerinde IQ testleri, gözlem formları, yetenek testleri, performans testleri kullanılmaktadır (Dikmeer, 2016; Karadağ & Baştuğ, 2018).

OECD Ülkelerindeki Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Eğitim Uygulamaları

Bu çalışma kapsamında ele alınan OECD ülkelerinin özel yetenekliler eğitimine yönelik uygulamaları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3

Özel Yetenekliler Eğitimine Yönelik Uygulamalar

Uygulamalar								
	ABD	Avusturya	Finlandiya	İngiltere	İsviçre	Japonya	Türkiye	
Okula Erken Başlama	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	
Sınıf Atlama	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Üst Sınıfla Birlikte Ders Alma	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	
Hızlandırma	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	
Zenginleştirme	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	
Özel Sınıf	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	
Özel Okul	✓	✓	✓	-	-	-	✓	
Destek Eğitim	✓	✓	-	-	-	-	✓	
Mentörlük	✓	✓	-	✓	-	-	-	
Atölye Çalışmaları	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	
Program Dışı Etkinlikler	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

Tablo 3’e göre, bu çalışma kapsamında ele alınan OECD ülkelerinin özel yetenekliler eğitimine yönelik uygulamaları arasında en sık kullanılan beş tür özel eğitim düzenlemesinin olduğu görülmektedir. Bunlar farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının bir parçası olan zenginleştirme ve hızlandırma; sınıf atlama, okula

erken başlama, bir üst sınıfla ders alma gibi okul eğitimini daha kısa bir sürede tamamlama imkânı veren düzenlemelerden oluşmaktadır.

Hızlandırma fikri, 1940'lardan itibaren Amerika Birleşik Devletleri'nde popülerlik kazanmaya başlamış (Steenbergen-Hu, Makel & Olszewski-Kubilius, 2016) ve özellikle özel yetenekliler eğitiminin ilk yıllarında uygulanan en yaygın yöntemlerden biri olmuştur. Avusturya'da hızlandırma, yasalarla belirlenmiş ve garanti altına alınmıştır. Bu yasalar, 1974'ten beri özel yetenekli öğrencilerin sınıf atlamasına, 2006'dan beri de dokuz yıllık eğitimin tamamlanması şartıyla okul kademelerini atlamasına olanak tanımaktadır (Weilguny, Resch, Samhaber & Hartel, 2013). Finlandiya'nın eğitim politikalarında, özel yetenekli öğrencilere yönelik herhangi özel bir uyarlama olmamakla birlikte, öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılamak için sınıf atlama, derecelendirilmemiş sistemler ve konu hızlandırma şeklinde hızlandırma kullanılmaktadır (Laine & Tirri, 2016; Tirri & Kuusisto, 2013). İsviçre'de özel yetenekliler için okula erken başlama ve sınıf atlama şeklinde hızlandırma stratejileri yaygın düzenlemeler arasındadır.

Zenginleştirme stratejisi, özel yetenekliler eğitiminde hızlandırma stratejilerinden sonra en yaygın kullanılan stratejilerden biridir. Zenginleştirme fırsatları, sınıf içinde farklılaştırılmış öğretim, ders dışı etkinlikler ve yaz kampları gibi farklı stratejiler aracılığıyla sunulabilmektedir. Örneğin, Finlandiya'daki Tampere Üniversitesi, Matematik ve Fizikte istisna ve yetenek gösteren lise öğrencilerini kabul ederek onlara zenginleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmaktadır (Tirri & Kuusisto, 2013). Avusturya'da özel yetenekli öğrenciler, atölye çalışmaları, bireysel danışmanlar veya dil, matematik, fen, müzik veya sporla ilgili çeşitli programlar gibi zenginleştirme stratejileri yoluyla desteklenmektedir. İsviçre'de özel yetenekli öğrenciler için tanınan olanaklar arasında, çoğunlukla sınıf içi farklılaştırma veya okul ile aile arasında iş birliği içinde düzenlenen zenginleştirme etkinlikleridir (Boettger & Reid, 2015; Mueller-Oppliger, 2014). İsviçre'de, özel yetenekli öğrenciler çoğunlukla normal okullarda eğitim almakta ve özel hükümler yalnızca sınıf dışında, çoğunlukla farklılaştırma, hızlandırma ve zenginleştirme faaliyetleri yoluyla sunulmaktadır (Balestra, Sallin & Wolter, 2020; Mueller-Oppliger, 2014).

Bu çalışmada incelenen OECD ülkelerinin çoğunda özel yeteneklere sahip öğrenciler için özel sınıflar veya özel okullar kurulmasının özel yetenekli öğrencileri desteklemenin yaygın bir yolu olmadığı görülmektedir. Çok az sayıda ülke, özel yeteneklileri desteklemede özel sınıf veya özel okul uygulamalarından yararlanmaktadır. Örneğin, Avusturya'da, 1998 yılında özel yetenekli çocuklar için özel bir dilbilgisi ortaokulu kurulmuştur. Günümüzde ise, Avusturya'da özel yetenekliler için çok az sayıda özel okul bulunmaktadır ve özel yetenekliler eğitim, ana akım okullarda uygulanmaya devam etmektedir (Resch, 2014). Japonya'da özel yetenekli öğrencilerin eğitimini destekleyecek resmi bir yapı bulunmamaktadır. Bununla birlikte, Süper Bilim Liseleri olarak tanımlananlar da dahil olmak üzere, Kyoto Belediye Horikawa Kıdemli Lisesi gibi liseler, bireyselleştirilmiş, uyarlanmış birkaç eğitim uygulamalarının örneklerini sunmaktadır. Türkiye'de özel yeteneklilere yönelik özel program ve özel okul uygulamaları arasında, Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) ile Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi (ARGEM) yer almaktadır (Bolat, 2020; Sevgili-Koçak & Kan, 2019).

Okul dışı faaliyetler kapsamında ise, özel yetenekli öğrencilerin sanat, spor, edebi, matematiksel veya tarihi etkinlikleri içeren kulüpler, bölgesel ve ulusal sınavlara katılımı içeren çeşitli okul dışı faaliyetlere gibi düzenlemelere de katılmalarına olanak sağlandığını söylemek mümkündür. Okul dışı programlar arasında ayrıca yaz okulları ve öğrencilerin fotoğrafçılık, mimarlık, astronomi, doğa bilimleri ve yabancı diller konusunda bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri kurslar, sanat etkinlik merkezlerinde dersler veya üniversite personeli ile iş birliği içinde akademik araştırmalara katılım yer almaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, OECD ülkelerindeki özel yetenekliler eğitimine ilişkin terminolojilerin, tanımlarının ve uygulamaların daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamak amacıyla yürütülmüştür. Bu çalışma kapsamında ele alınan OECD ülkelerindeki özel yetenekli bireylere atıfta bulunmak için kullanılan terminolojiler analiz edildiğinde, en sık kullanılan terimlerin 'üstün yetenekli' ve 'yetenekli' olduğu görülmektedir. Özel yetenekliliğin evrensel olarak kabul gören bir tanımını bulmak, alanyazında ve özellikle ulusal eğitim programlarında 'üstün yetenekli (gifted)' teriminin genellikle 'yetenekli (talent)' ile birlikte kullanılması nedeniyle karmaşıklaşmaktadır. Özel yetenekliliğin genel bir tanımının olmaması akademik alanyazında sıklıkla eleştirilmektedir (Carman, 2013; Heller-Sahlgren, 2018). Bu alandaki kavramsal uzlaşma eksikliğinin, tanılamayı zayıflatığı ve eğitim müdahalesinin etkinliğini tehlikeye attığı düşünülmektedir (Sastre-Riba, Pérez-Sánchez & Villaverde, 2018). Örneğin Carman'ın (2013) üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan öğrenciler arasında ayırım yapan 74 ampirik makaleyi incelediği araştırmasında, bir bireyin özel yetenekli olarak tanımlanması için neyin yeterli olduğu konusunda fikir birliği olmadığını bulgusuna ulaşmıştır. Fikir birliğindeki bu eksikliğin, özel yeteneklilikle ilgili araştırmaların genellenebilirliğinin azalmasına ve alandaki araştırmacıların çalışma sonuçlarını karşılaştıramamasına yol açtığını ifade etmiştir. Süregelen tartışmalara rağmen, araştırmacılar yine de üstün zekânın esas olarak bir etiket olduğu, genel veya özel bir şekilde uygulanabileceği (yani zekânın

genel bir yetenek olduğu veya ayrı alanlara bölünüp ölçülebileceği ile zaman ve mekâna göre değişen kavramsallaştırmalara tabi olduğu konusunda hemfikirlerdir (Kaufman & Sternberg, 2008). Bu araştırmada, Finlandiya ve Japonya gibi bazı ülkelerde özel yetenekli çocuk ve gençleri ifade etmek için özel bir terim kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun, özellikle yetenek açısından her türlü öğrenci sınıflandırmasından kaçınılmasını tavsiye eden bu ülkelerin eğitim politikalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

OECD ülkelerindeki tanılama yaklaşımları incelendiğinde, ABD, Avusturya, İngiltere, İsviçre ve Türkiye'nin zekâ ve yetenek alanlarına yönelik IQ testleri, performans testleri, yaratıcılık testleri gibi yöntemlerin birkaçını aynı anda kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları, Finlandiya ve Japonya'nın özel yetenekliliğe ilişkin tanımlama yaklaşımındaki tutumuyla paralel olarak, özel yeteneklileri tanılamaya ilişkin herhangi bir prosedürleri olmadığını ortaya koymuştur. Bu noktada, ülkelerin özel yetenekli öğrencileri tanılama yaklaşımlarında, başlangıç noktası olarak özel yetenekliliğin tanımını referans aldıklarını söylemek mümkündür. Şöyle ki, özel yetenekliliğin genel kabul görmüş bir tanımının olmaması, ülkelerin kendi ekonomik, politik ve kültürel bağlamlarında özel yetenekliliğe ilişkin kendi kavramsallaştırmalarını detaylandırmalarına ve özel yeteneklileri tanılamaya ilişkin kendi kriterlerini belirlemelerine neden olmaktadır. Nitekim, Mandelman, Tan, Aljughaiman & Grigorenko'ya (2010) göre, ülkeler bağlamında özel yetenekliliğin eğitime yönelik yaklaşımları etkileyen kültürel faktörlerin başında eşitlikçilik ve meritokrasi faktörleri yer almaktadır. Ayrıca, Mandelman, Tan, Aljughaiman & Grigorenko (2010), özel yetenekli çocukları belirleme ve onlara özel bir şekilde davranma fikrinin köklerinin meritokrasi doktrinine dayandığını belirtmişlerdir. Onlara göre, günümüzde dünyadaki pek çok ülke, özel yeteneklilere yönelik hem eşitlikçi hem de meritokrasik unsurları harmanlamaktadır. Bununla birlikte, özel yetenekliler eğitiminin son yıllarda eşitlikçi doktrinden büyük ölçüde etkilendiğini söylemek mümkündür. Japonya ve Finlandiya'nın özel yeteneklileri tanılamaya ilişkin herhangi bir yaklaşım benimsememesinin altında, eşitlikçi kültürel bir anlayışın hâkim olduğu düşünülmektedir.

Özel yeteneklileri tanılama süreci, özel yeteneklilere yönelik programların ve uygulamaların temel dayanağını oluşturmaktadır (Al-Qahtani, 2020; Mozyrska & Pawluszewicz, 2023). Özel yeteneklilerin farklı yeteneklerini belirlemek için birden fazla ölçme aracının kullanılmasını gerektiren tanılama süreci son derece karmaşık, zor ve organize bir süreçtir. Bu gibi nedenlerle, özel yetenekli öğrencilerin tanılama süreci, özel yeteneklilere yönelik uygulama ve araştırma literatüründe önemli bir yere sahiptir. İlgili alanyazında, özel yetenekli öğrencilerin tanınmasında birden fazla yaklaşımın esas alınması gerektiği konusunda fikir birliği olsa da farklı tanılama prosedürlerinin göreceli avantajları ve dezavantajları karmaşıklığını korumaktadır (White, Fletcher-Campbell & Ridley, 2003). Araştırmacılar, tanılama yaklaşımlarının günümüzde hala performans değerlendirmesine ve IQ test puanlarına dayanmasına rağmen, daha kapsamlı ve çoklu tanılama yaklaşımlarına doğru bir kayma olduğunu gözlemlemektedir (McClain & Pfeiffer, 2012; Worrell, Subotnik, Olszewski-Kubilius & Dixon, 2019). McClain & Pfeiffer'in (2012) çalışmaları, özel yetenekli öğrencileri belirlemek için IQ, performans, başarı, yaratıcılık, aday gösterme/yönlendirmeler, davranışsal kontrol listeleri ve derecelendirme ölçeklerinin bir kombinasyonunun kullanıldığını ortaya koymuştur. Worrell (2009) araştırmasında, azınlık ve düşük gelirli gruplar dahil özel yeteneklilerin belirlenmesinde çoklu tanılama yaklaşımlarının daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, bu araştırmada incelenen OECD ülkelerinde özel yeteneklileri belirlemek üzere IQ testleri gibi niceliksel yaklaşımların yanı sıra performans testleri, yaratıcılık testleri, davranışsal testler gibi niteliksel tanılama yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuç, özel yetenekli öğrencileri belirlemede niceliksel araçların tek başına yetersiz olduğu ve bunun yerine niceliksel ve niteliksel araçların birlikte daha iyi çalışabileceği fikrini güçlendirmektedir (Lo & Porath, 2017). Öte yandan, McBee, Peters & Waterman (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, yaygın çoklu ölçüm belirleme politikalarının, tüm öğrenci grupları arasında yeteneğin daha iyi belirlenmesi gibi öngörülen bir sonuca sahip olamayabileceğini göstermiştir. Bu sonuçlara göre, özel yeteneklileri belirlemede daha fazla ölçme aracı kullanmaktan çok bu ölçme araçlarının gerçekte nasıl uygulandığının daha önemli olduğu söylenebilir.

Ülkelerinin eğitim sistemlerinin amacı, tüm öğrencilerin potansiyellerinin geliştirilmesi için gerekli koşulları yaratmak ve onlara ihtiyaçları doğrultusunda eğitim desteği sağlamaktır. Özel yeteneklilerin eğitimi üzerine yapılan araştırmalarda ve tanımlamalarda hala önemli eksiklikler olmasına rağmen, araştırmamızda ele aldığımız OECD ülkelerinin eğitim politikalarında özel yetenekliliğe odaklanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, sınıf atlama ve program dışı etkinlikler, araştırmada ele alınan bütün ülkelerde tercih edilen düzenlemeler arasındadır. Bu düzenlemelere ek olarak hızlandırma, zenginleştirme gibi farklılaştırma stratejileri de özel yeteneklilerin eğitiminde tercih edilen uygulamalar arasında yer almaktadır. Araştırmacılar, hızlandırmanın faydaları konusunda hemfikirlerdir. Örneğin, Steenbergen-Hu & Moon (2011), 1984 ve 2008 yılları arasında yapılan araştırmaları sentezledikleri meta analiz çalışmalarında, hızlandırmanın özel yetenekli öğrencilerin akademik başarıları ve sosyo-duygusal gelişimi üzerinde olumlu bir etkisi olabileceği bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer bulguya Steenbergen-Hu, Makel & Olzewski-Kubilius (2016) tarafından yürütülen benzer bir çalışmada da ulaşılmıştır. Bu

bulgulara rağmen, öğretmenler ve veliler tarafından hızlandırmaya karşı giderek artan bir direnç söz konusudur. Özellikle öğretmenler, hızlandırmanın özel yetenekli öğrencilerin sosyo-duygusal gelişimi üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu ile uyum ve izolasyon sorunları yarattığını öne sürmektedir (Kanevsky & Clelland, 2013; Worrell, Subotnik, Olszewski-Kubilius & Dixon, 2019; Wu, 2013). Bununla birlikte, Bernestein, Lubinski & Benbow (2021) tarafından yürütülen çalışmada, hızlandırma stratejilerinin aslında özel yetenekli öğrencilerin uzun vadeli psikolojik refahına zarar vermeyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Zenginleştirme stratejisi ile ilgili olarak Heller-Sahlgren (2018) alanyazın taramasında, sınıf içi ve sınıf dışı müfredatın zenginleştirilmesinin özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde olumlu bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Reis & Peter (2020), zenginleştirme modeli ile ilgili mevcut araştırmalara ilişkin kapsamlı bir alanyazın taramasında, zenginleştirme stratejileri üzerine yapılan çalışmaların çoğunun, özel yetenekli öğrenciler ve yüksek başarılı öğrencilerin akademik performansı üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca bu çalışmada özel yetenekli öğrenciler için olduğu kadar özel yetenekli olmayan akranları için de olumlu sonuçlar doğurduğu ortaya konmuştur. Alanyazındaki bulguları destekleyen araştırmamızda da hızlandırma ve zenginleştirme, özel yetenekli öğrencilerin desteklenmesinde en çok tercih edilen stratejiler arasında yer almaktadır.

Bu çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç ise, ABD, Avusturya ve Türkiye’de özel okul ve özel sınıf gibi uygulamaların varlığıdır. Araştırma sonuçlarından da görüldüğü üzere, ülkelerin en çok kabul gören özel yetenekli eğitim uygulamalarının türlerini şekillendirmede kültürel inançların etkisi büyüktür. Örneğin meritokrasiye değer veren ABD, Avusturya ve Türkiye gibi ülkelerde, özel yetenekliler eğitiminde katı kabul şartlarına sahip uzmanlaşmış okulların varlığı, diğer ülkelere kıyasla daha yaygındır. Bununla birlikte, eşitlikçiliği vurgulayan Finlandiya ve Japonya gibi ülkeler, özel yetenekli öğrencileri etiketlemeden tüm öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarının ele alınmasına izin veren kapsayıcı ve farklılaştırılmış eğitim uygulamaları sunmaktadır.

Bu çalışmada, OECD ülkelerinin özel yetenekli öğrencilere yönelik tanımlama, tanılama ve uygulama yaklaşımları incelenmiştir. Ülkelerin belirlenmesinde PISA sınav sonuçları esas alınmıştır. Sonraki araştırmalarda, bu test sonuçlarının yanı sıra TIMMS gibi diğer uluslararası test sonuçlarının referans alındığı araştırmalar yapılması önerilebilir. Ayrıca bu çalışmada 7 ülke belirlenmiş ve bu ülkelerin özel yetenekliler eğitimi incelenmiştir. Diğer araştırmalarda, ülke sayısı bütün kıtaları temsil edecek şekilde çeşitlendirilip karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve anlayışlarını geliştirerek onların potansiyellerini maksimum düzeyde kullanmalarına olanak tanıyan önemli bir süreçtir. Sadece akademik bilgiye odaklı olmanın ötesinde, eğitim aynı zamanda öğrencilere eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi yaşamsal becerileri kazandırmayı amaçlar. Eğitim, bireylerin kendi düşünce dünyalarını genişletmelerini, farklı perspektifleri anlamalarını ve toplumlarına daha etkin katkıda bulunmalarını sağlar. Bu nedenle, eğitim sadece bireylerin kişisel gelişimi için değil, aynı zamanda toplumların ve küresel dünyanın ilerlemesi için kilit bir unsur olarak kabul edilir.

Etik Onay

Bu çalışma, etik kurul onayı gerektiren nitelikte bir çalışma olmadığı için herhangi bir kurumsal veya ulusal araştırma etik kurulundan onay alınmamıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmacılar bu çalışmanın fikir, tasarım, literatür tarama, veri toplama, veri analizi, eleştirel inceleme, yorumlama ve yazma aşamalarına eşit oranda (%50-%50) katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmada herhangi bir kişi veya kurumla finansal ya da kişisel bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça/Reference

- Al-Qahtani, S. (2020). Recent trends in mentoring and counseling programs for talented students in KSA schools. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 11(2), 3470-3474.
- Altundemir, M. E. (2008). Eğitim Harcamalarında Türkiye ve OECD Ülkeleri. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17, 2.
- Balestra, S., Sallin, A., & Wolter, S. C. (2023). High-ability influencers? the heterogeneous effects of gifted classmates. *Journal of Human Resources*, 58(2), 633-665.
- Ball, H. (2018). Starting a High School Mentoring program for the gifted: opportunities and challenges, national association for gifted students. Cairo, 12-14. http://www.nagc.org/sites/default/files/Publication%20THP/THP_Winter_2018_StartingaHighSchoolMentoringProgram.pdf.

- Basister, M. P., & Kawai, N. (2018). Japan's educational practices for mathematically gifted students. *International Journal of Inclusive Education*, 22(11), 1213-1241.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2015). Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. H. Aydın (Çev. Edt). Eğitim Kitabevi.
- Bernstein, B. O., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2021). Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being: A 35-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 830.
- Besançon, M. (2013). Creativity, giftedness and education. *Gifted and Talented International*, 28(1-2), 149-161. <https://doi.org/10.1080/15332276.2013.11678410>
- Bevan-Brown, J. (2005). Providing a Culturally Responsive Environment for Gifted Maori Learners. *International Education Journal*, 6(2), 150-155.
- Boettger, E. R. H., & Reid, E. (2015). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 4(2), 158-171.
- Bolat, H. (2020). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere açılan kapı: bilim ve sanat merkezleri. A. Çoban (Ed), *Eğitim araştırmaları*, içinde (s. 66-78). İksad Yayınevi
- Carman, C. A. (2013). Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness in research. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 52-70.
- Casey, R., & Koshy, V. (2013). Gifted and talented education: The English policy highway at a crossroads? *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 44-65.
- Celen, F. K., Celik, A., & Seferoglu, S. S. (2011). *Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları*. Akademik Bilişim'11- XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 2 - 4 Şubat 2011 İnönü Üniversitesi, Malatya
- Chan, D. W. (2018). Gifted education in Asia. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 71-84). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-005>
- Chan, J. (2020). Giftedness and China's Confucian heritage. In *Conceptions of Giftedness* (pp. 35-64). Routledge.
- Çelikten, Y. (2017). Üstün yetenekli çocuklar ve BİLSEM. *Türkisch Journal of Educational Studies*, 4(3).
- Çobanoğlu, R. & Kasapoğlu, K. (2010). PISA'da Fin Başarısının Nedenleri ve Nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39) 121- 131.
- Daniels, H., Thompson, I., & Tawell, A. (2019, April). After Warnock: The effects of perverse incentives in policies in England for students with special educational needs. In *Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 36). Frontiers Media SA.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2014). *Education of the gifted and talented* (6th ed.). Pearson.
- Demir, İ., & Kılıç, S. (2010). Using PISA 2003, Examining the Factors Affecting Students' Mathematics Achievement. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 44-54.
- Dikmeç, İ. A. (2016). Zihinsel işlevlerin değerlendirmesinde Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği-IV (WÇZÖ-IV) ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)'nin kullanılması. *Türkiye Klinikleri Psikoloji-Özel Konular*, 1(1), 17-27.
- EDK (Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education). (2010). *Schweiz I. OECD Länderexamen Bildungspolitik*. EDK
- Eyre, D. (2012). Introduction: Effective schooling for the gifted and talented. In *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in Secondary School*. Routledge
- Eyre, D. (ed.) (2009). *Major themes in gifted and talented education* (4 volumes). Routledge.
- Finnish National Agency for Education. (2014). *Perusopetuskesen opetussuunnitelman perusteet 2014* [National Core Curriculum in Basic Education 2014]. Suomen Yliopistopaino.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd ed., pp. 60-74). Allyn & Bacon.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind*. Basic Books.
- Györi, J. (2011). Talent Support in Southeast Asia: The Singapore Example. In J. Györi (Ed.), *International Horizons of Talent Support, Best Practices Within and Without the European Union* (pp. 145- 161). Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Heller, K. A., & Perleth, C. (2008). The Munich high ability test battery (MHBT): A multidimensional, multimethod approach. *Psychology Science*, 50(2), 173.
- Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., & Subotnik, R. F. (2000). *International handbook of giftedness and talent*. Pergamon Press.
- Heller-Sahlgren, G. (2018). *What works in gifted education? A literature review*. Learning Portal. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/what-works-in-gifted-education-a-literature-review>

- Heuser, B. L., Wang, K., & Shahid, S. (2017). Global Dimensions of Gifted and Talented Education: The Influence of National Perceptions on Policies and Practices. *Global Education Review*, 4(1), 4-21.
- Hofstede G., Hofstede G. J., Minkov M. (2010). *Cultures and organizations* (3rd ed.). McGraw Hill Professional.
- Ibata-Arens, K. C. (2012). Race to the future: Innovations in gifted and enrichment education in Asia, and implications for the United States. *Administrative Sciences*, 2(1), 1-25.
- Johnsen, S. K. (2022). The assessment standard in gifted education: Identifying gifted students. *NAGC Pre-K–Grade 12 Gifted Education Programming Standards*, 94-127.
- Jolly, J. L., & Robins, J. H. (2022). The Marland report: A defining moment in gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 45(1), 3-3.
- Kanevsky, L. S., & Clelland, D. (2013). Accelerating gifted students in Canada: policies and possibilities. *Canadian Journal of Education*, 36(3), 229-271.
- Karadağ, Y., Baştuğ, G. (2018). Türkiye’de zekâ değerlendirme sürecinde yaşanan etik sorunlar ve öneriler. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 17 (2), 46-57.
- Kaufman, S. B. (2012). Who is currently identified as gifted in the United States. *Psychology Today*.
- Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. In *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 71-91). Springer US.
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116.
- Kirsch, I., Lennon, M., von Davier, M., Gonzalez, E., & Yamamoto, K. (2013). On the growing importance of international large-scale assessments. *The role of international large-scale assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research*, 1-11.
- Köhler, T. (2006). Begabtenförderung und Begabungsforschung in Österreich. *Bilanz und Perspektive 1996- 2006*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK): Wien.
- Kupietz, M., Belica, C., Keibel, H., & Witt, A. (2010). The German Reference Corpus DeReKo: A primordial sample for linguistic research. In N. Calzolari, K. Choukri, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odijk, S. Piperidis & F. Peinado (Eds.), *Proceedings of the seventh conference on international language resources and evaluation (LREC 2010)* (pp. 1848-1854). European Language Resources Association (ELRA). http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2010/pdf/414_Paper.pdf
- Kyoto municipal senior high school web site. <http://www.edu.city.kyoto.jp/hp/horikawa/>
- Laili, N., Sabila, N. S., Vibraena, V. M., Junaidi, A. R., & Dewantoro, D. A. (2020, November). Gifted education in ASEAN. In *2nd Early Childhood and Primary Childhood Education (ECPE 2020)* (pp. 6-13). Atlantis Press.
- Laine, S., & Tirri, K. (2016). How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 149-164.
- Lambert, M. (2015). Golden age or harmful obsession? policy and practice of gifted and talented education in England 1997-2008. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 3(2), 51-64.
- Lo, C. O., & Porath, M. (2017). Paradigm shifts in gifted education: An examination vis-à-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 343-360.
- Loveless, T. (2009). The 2008 Brown center report on American education: How well are american students learning? With sections on international assessments, the misplaced math student, and urban schools. *Brookings Institution* (2), 3.
- Mandelman, S. D., Tan, M., Aljughaiman, A. M., & Grigorenko, E. L. (2010). Intellectual giftedness: Economic, political, cultural, and psychological considerations. *Learning and Individual Differences*, 20, 287–297. <https://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.04.014>
- Matsumura, N. (2016). Virtual gifted education in Japan. *Gifted Education in Asia: Problems and Prospects*, 121-145.
- Matsumura, N. (2020). Giftedness in the culture of Japan. In *Conceptions of Giftedness* (pp. 345-372). Routledge.
- McBee, M. T., Peters, S. J., & Waterman, C. (2014). Combining scores in multiple-criteria assessment systems: The impact of combination rule. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 69-89.
- McClain, M.-C., & Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), 59–88
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1991). *Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı (2013-2017)*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/005.pdf>

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_12/25210631_20232024bilimvesanatmerkezleriogrencitanilamaveyerlestirmekilavuzu.pdf
- MEB (2024) BİLSEM yönergesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_12/19153952_milliegitimbakanligibilimvesanatmerkezleri_yonergesiveekleri.pdf
- Mozyska, D., & Pawluszewicz, E. (2023). Scholarships determination to talented students based on academic characteristics with deep learning approach and particle swarm optimization algorithm. *Advanced in Engineering and Intelligence Systems*, 1(4), 1-21
- Mönks, F. J. & Pflüger, R. (2005). *Gifted education in 21 european countries: inventory and perspective. A survey conducted on behalf of the German Federal Ministry of Education and Research (BMBF)*. Bonn
- Mueller-Opliger, V. (2014). Gifted education in Switzerland: Widely acknowledged, but obstacles still exist in implementation. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 4(3), 89-110.
- National Association for Gifted Children. (2020). *State definitions of giftedness*. Author. <http://www.nagc.org/uploadedFiles/Advocacy/State%20definitions%20%288-24-10%29.pdf>
- Niemi, H. (2009, June). Why Finland on the top? Reflections on the reasons for the PISA success. In *3rd Redesigning Pedagogy International Conference*.
- OCDE. (2024). *Résultats du PISA 2022: Volume V* (version abrégée), https://www.oecd.org/fr/publications/resultats-du-pisa-2022-volume-v-version-abregee_29f9ad1c-fr/full-report.html
- OECD. (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- OECD. (2013). Education At A Glance 2013. OECD Indicators, <http://www.uis.unesco.org>.
- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R., & Kleine, M. (2008). Gender differences in gifted and average-ability students: Comparing girls' and boys' achievement, self-concept, interest, and motivation in mathematics. *Gifted child quarterly*, 52(2), 146-159.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality*, 10(2), 113-125.
- Reis, S. M., & Peters, P. M. (2021). Research on the Schoolwide Enrichment Model: Four decades of insights, innovation, and evolution. *Gifted Education International*, 37(2), 109-141.
- Reis-Jorge, J., Ferreira, M., Olcina-Sempere, G., & Marques, B. (2021). Perceptions of giftedness and classroom practice with gifted children – an exploratory study of primary school teachers. *Qualitative Research in Education*, 10(3), 291–315. <https://doi.org/10.17583/qre.8097>
- Renzulli JS (2011) What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan* (92), 81–88. <https://doi.org/10.1177/0031721711109200821>
- Resch, C. (2014). National policies and strategies for the support of the gifted and talented in Austria. *CEPS Journal*, 4(3), 9-30.
- Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2007). *Strategies for differentiating instruction: Best practices for the classroom*. Prufrock Press.
- Rutigliano, A., & Quarshie, N. (2021). *Policy approaches and initiatives for the inclusion of gifted students in OECD countries*. https://www.oecd.org/en/publications/policy-approaches-and-initiatives-for-the-inclusion-of-gifted-students-in-oecd-countries_c3f9ed87-en.html
- Sastre-Riba, S., Pérez-Sánchez, L. F., & Villaverde, A. B. (2018). Programs and practices for identifying and nurturing high intellectual abilities in Spain. *Gifted Child Today*, 41(2), 63-74.
- Sato N. E. (2004). *Inside Japanese classrooms: The heart of education*. Routledge.
- Sevgili-Koçak, S. & Kan, A. (2019). Annelerin üstün yetenekli çocuklarının özelliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 912-923
- Spitzer, B. (2000). „Rahmenkonzept Besondere Begabung–Hochbegabung: Ein differenzierter Umgang mit Heterogenität“. *Bildungsplanung Zentralschweiz, Luzern*, 7-8.
- Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39-53.
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K–12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849-899.
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 84-96.

- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2012). *Türkiye Büyük Millet Meclisi üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan Meclis araştırması komisyonu raporu*. Ankara.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. IDS Practice Paper in Brief, ILT Brief 13 August 2013.
- Weilguny, W. M., Resch, C., Samhaber, E., & Hartel, H. (2013). White paper: Promoting talent and excellence. http://www.oezbf.net/cms/tl_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/weissbuch_E_fertig_interaktiv.pdf
- Weyringer, S. (2013). Gifted education in Austria. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(3), 365-383.
- White, K., Fletcher-Campbell, F., Ridley, K., LGA Educational Research Programme, & National foundation for educational research. (2003). *What works for gifted and talented pupils: A review of recent research*. NFER, National Foundation for Educational Research.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 551-576.
- Wu, E. (2013). Enrichment and acceleration: Best practice for the gifted and talented. *Gifted Education Press Quarterly*, 27(2), 1-8.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung [Giftedness]*. UTB.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The competitiveness of countries in the global economy is reflected in the policies and practices of their education systems and thus in gifted education. International comparisons in education serve as a lever for educational reform. Data obtained from international student assessments are nowadays accepted as an indicator in the formulation of national education policy. In this context, the results of PISA, the "Program for International Student Assessment" of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), play an important role in comparing the educational performance of countries at international levels (Çelen, Celik & Seferoglu, 2011). In order to provide a more comprehensive understanding of the identification, diagnosis and implementation procedures used in gifted education, this study aims to review the definitions and practices related to gifted education in the USA, Austria, Finland, England, Switzerland, Japan, Switzerland, Japan and Turkey, which are among the OECD countries ranked above the OECD average in the PISA exam. For this purpose, answers to the following questions were sought.

1. What are the definitions of giftedness in OECD countries?
2. What are the identification procedures for gifted students in OECD countries?
3. What are the educational practices for gifted students in OECD countries?

Method

This research was designed according to the qualitative research approach. Qualitative research is research in which qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are used (Berg & Lune, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2008). Document analysis involves meticulously and systematically analyzing the content of written and printed documents related to the subjects to be studied (Wach & Ward, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2008).

The sample group of the study was determined according to the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. Criterion sampling is the study of situations that meet a set of predetermined criteria (Yıldırım & Şimşek, 2008). In this context, the study group of our research consisted of seven countries, namely the USA, Austria, Finland, England, Switzerland, Japan, Japan and Turkey, which scored above the OECD average in the results of the OECD's PISA program in 2022.

Data on gifted education in the countries analyzed were obtained from official education reports published by the countries, official websites, country-based reports published in national and international online databases, and programs and regulations related to gifted education. The data obtained in the study were analyzed through descriptive analysis.

Discussion and Results

An analysis of the terminologies used to refer to gifted individuals in the OECD countries covered in this study shows that the most frequently used terms are 'gifted' and 'talented'. In some countries, such as Finland and Japan, no specific term is used to refer to gifted children and young people. This is thought to be due to the educational policies of these countries, which recommend avoiding any kind of categorization of students, especially in terms of ability.

When the identification approaches in OECD countries were analyzed, it was concluded that the USA, Austria, England, Switzerland and Turkey use several methods such as IQ tests, performance tests and creativity tests for intelligence and ability areas at the same time. In addition, the results of the study revealed that Finland and Japan do not have any procedures related to giftedness. At this point, it is possible to say that countries take the definition of giftedness as a starting point in their approaches to identifying gifted students. That is to say, the lack of a generally accepted definition of giftedness causes countries to elaborate their own conceptualizations of giftedness in their own economic, political and cultural contexts and to determine their own criteria for identifying gifted students. It was concluded that in addition to quantitative approaches such as IQ tests, qualitative identification approaches such as performance tests, creativity tests, and behavioral tests are used together to identify the gifted.

In this study, grade skipping and extracurricular activities are among the preferred educational practices in all countries examined in this research. In addition to these practices, differentiation strategies such as acceleration and enrichment are also among the preferred educational practices in gifted education. Another result of this study is the existence of practices such as special schools and special classes in the USA, Austria and Turkey. As can be seen from the results of the research, cultural beliefs have a great influence in shaping the most accepted types of gifted education practices in countries. For example, in countries that value meritocracy, such as the USA, Austria and Turkey, the presence of specialized schools with strict admission requirements in gifted education is more common than in other countries. However, countries that emphasize egalitarianism, such as Finland and Japan, offer inclusive and differentiated education practices that allow the individual learning needs of all students to be addressed without labeling gifted students.

According to the results of this study, it is possible to say that in most of the OECD countries, various measures are implemented to educate and support gifted students. However, the main question that needs to be discussed here is whether gifted individuals should be educated among their gifted peers (special education) or whether they should be educated within the general education system and attend school with their peers with average abilities. Proponents of the use of special provisions, such as special schools, argue that these provisions can provide social and emotional benefits for gifted students and help them reach their potential, ultimately benefiting society (Eyre, 2012). In contrast to this view, advocates of an integrative approach to gifted education focus on social development and the role of interaction with peers of average ability, as well as emphasizing the risks associated with special education. The experiences of educators working with gifted children suggest that both approaches can be creatively integrated for effective teaching (Limont, 2012).

Türkiye’de okul öncesi dönemde “okuryazarlık” kavramı ile ilgili yapılan lisansüstü tezler*

Hasan Uğur Serdaroglu¹  Hatice Bekir² 

Başvuru/Submitted
12 Eyl / Sep 2024
Kabul/Accepted
28 Eki / Oct 2024
Yayın/Published
30 Kas / Nov 2024

<https://doi.org/10.59320/alanyazin.154487>
6

Öz: Bu çalışmada gün geçtikçe artan ve kavramsallaşan okuryazarlık türlerinin okul öncesi dönemde nasıl ele alındığı ve nelere odaklanıldığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Amaç doğrultusunda okul öncesi dönemde okuryazarlık kavramıyla ilgili yayımlanan lisansüstü tezler, içerik analizi yönteminin, betimsel içerik analizi yaklaşımıyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgili yayımlanan lisansüstü tezlerin sayısının arttığına, çoğunlukla nicel yöntemlerle gerçekleştirildiğine ve en fazla yüksek lisans tezi olarak yayımlandığına ulaşılmıştır. Çalışma gruplarının çoğunlukla sadece çocuk, ebeveyn ve öğretmen olacak şekilde tek bir gruptan oluştuğu; babalara az yer verildiği ve büyük ebeveynlere neredeyse yer verilmediği saptanmıştır. İncelenen araştırmaların yaklaşık yarısı erken okuryazarlık kapsamında yayımlanmış olup; düşük oranda araştırma yapılan okuryazarlık türleri arasında ev okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık, duygusal okuryazarlık, çevre okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı, iklim okuryazarlığı, müzik okuryazarlığı, beslenme okuryazarlığı, teknolojik okuryazarlık, finansal okuryazarlık, görsel okuryazarlık, veri okuryazarlığı, harita okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, su okuryazarlığı, reklam okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık ve değerlendirme okuryazarlığı bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, okul öncesi dönem, okuryazar, okuryazarlık, Türkiye.

**SistematiK Derlemeler ve
Meta Analiz**
Systematic Reviews and Meta-Analysis

Alanyazın
Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in Educational Sciences
Kasım, 5/2

Graduate theses on the concept of ‘literacy’ in the preschool period in Türkiye*

Abstract: In this study, postgraduate theses on literacy in preschool period were analysed with the descriptive content analysis approach of the content analysis method in order to reveal what literacy types focus on in preschool. As a result of the research, it was found that the number of postgraduate theses increased over the years, mostly quantitative methods were used and most of them were published as master's theses. The study groups included mostly children, parents and teachers. Fathers and grandparents were rarely included. Almost half of the analysed studies were published within the scope of early literacy; The types of literacy with fewer studies include home literacy, digital literacy, media literacy, scientific literacy, emotional literacy, environmental literacy, health literacy, climate literacy, music literacy, nutrition literacy, technological literacy, financial literacy, visual literacy, data literacy, map literacy, information literacy, water literacy, advertising literacy, critical literacy and evaluation literacy.

Keywords: Early childhood, literacy, literate, preschool period, Türkiye.

Serdaroglu, H. U., & Bekir, H. (2024). Türkiye’de okul öncesi dönemde “okuryazarlık” kavramı ile ilgili yapılan lisansüstü tezler. *Alanyazin*, 5(2), 165-177.

Okul Yöneticileri Derneği
e-ISSN: 2718-0808

* Bu çalışma, 22-24 Aralık 2023’te yapılan “Ege 10th International Conference on Social Sciences”te özet bildiri olarak sunuldu.

¹ Öğr. Gör., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, huserdaroglu@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6397-3115

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, hsimsekbekir@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9591-7660

Giriş

Çocuğun çevresiyle ilişki kurması, etrafındaki sembolleri tanıması ve anlamasında okuma yazma becerileri etkilidir. Birey okuma ve yazma becerileriyle kendini ifade edebilir, başkalarını anlayabilir ve başarıya ulaşabilir. Okuma ve yazma becerisi bireyin temel gereksinimlerinden birisidir (Bayraktar & Temel, 2014). Zaman içerisinde okuma ve yazma becerilerindeki kavramsal değişimler sonucunda “okuryazarlık” kavramı ortaya çıkmıştır. Toplumlar, politika yapımcılar, eğitimciler ve araştırmacılar okuma yazmaya olduğu gibi okuryazarlık kavramına da önem vermiştir.

Türk Dil Kurumu’na göre (2024) okuma yazması olan ve öğrenim görmüş birey “okuryazar” olarak; “okuryazarlık” ise okuryazar olma durumu olarak tanımlanır. Cambridge Dictionary’de (2024) “okuryazarlık”, okuma ve yazma becerisi olarak ifade edilmektedir. Çeşitli sözlüklerde okuryazarlık tanımının ana teması okuma ve yazma becerisi olarak belirtile de günümüzde ortaya çıkan farklı okuryazarlık türleri çeşitli bileşenlerden oluşmaktadır. Hatta, okuma ve yazma becerisini çok az dahil eden veya dahil etmeyen okuryazarlık türlerinin ortaya çıktığı söylenebilir. Örneğin duygusal okuryazarlık, Steiner (2014) tarafından kişinin duygularını bilmesi, tanıması, yönetebilmesi, empati kurabilmesi ve duygusal hasarlarını iyileştirmesi olarak tanımlanmaktadır. Diğer taraftan, okuma ve yazma becerisinin bileşenleriyle sıkı bir şekilde ilişkisi olan okuryazarlık türleri de bulunmaktadır. Örneğin, Whitehurst ve Lonigan (1998) gelişen okuryazarlık türünün; okuma ve yazmanın gelişimsel öncülleri olan bilgi, tutum ve becerilerden oluştuğunu belirtmektedir.

1870-1920 yılları arasında ilk okuryazarlık araştırmalarının çoğunluğu sadece okuma becerisine odaklanmıştır; 1910-1980’li yıllarda okuryazarlığın odak noktası değişmiş, konuşma ve yazma becerileri görünürlük kazanmıştır. Araştırmacılar 1970-1980’li yıllarda okuryazarlık gelişimi ve sürecini incelemek amacıyla teorik, kavramsal ve metodolojik çalışmalara yoğunlaşmıştır. 1980-2000’li yıllarda sosyal, kültürel ve ekonomik faktörler okuryazarlık gelişimini etkilemiş, öğrenme kuramları bağlamında ele alınan okuryazarlığın okuma ve yazmanın çok daha fazlası olduğuna yönelik fikirler ön plana çıkmıştır. 1990-2010’lar arasında ise teknoloji, medya ve farklılaşan ortamların etkisiyle okuryazarlık araştırmalarında önemli değişimler yaşanmış (Martin vd., 2012), okuma yazma ve okuryazarlık arasındaki temel farklılıklara ilişkin çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Kurdayıoğlu ve Tüzel (2010)’e göre okuma ve yazma kavramı kod çözmeye dayanmakta, bir kategoriye belirtmekte, simge sistemi harflerden oluşmakta ve tanımlaması yapılmış durumdayken; okuryazarlık kavramı anlamlandırmaya dayanmakta, bir derece belirtmekte, simge sistemi “şeylerden” oluşmakta ve tanımlaması devam etmektedir. Altun (2005) ise okuryazarlığın; bilgi ve becerileri anlama, yorumlama ve sonraki nesillere aktarma aracı olduğunu belirtir. Yeni okuryazarlık türleri oldukça farklı ve karmaşık becerileri içermektedir. Günümüzde okuryazarlık, yazı sembollerinin çok ötesinde olan, birçok beceri ve tutumu belirten bir kavramdır (Aşıcı, 2009).

Sonuç olarak, okuryazarlık kavramının tarihsel gelişimine bakıldığında ilk zamanlar değişime dirençli bir kavramsal yapı olduğu, ancak süreç içerisindeki gelişmelere bağlı olarak çeşitli türlere ayrıldığı, farklı tanımlamalar yapıldığı ve günümüzde değişime açık ve esnek olan bir kavramsal yapıya doğru gelişim gösterdiği söylenebilir. Okuryazarlık kavramının yıllarca stabil bir kavramsal yapı olmasının temelinde uzun bir süre zihinsel becerilere odaklanan teorilerdeki ortak bakış açısının hakimiyeti; günümüzde değişime açık bir yapıya dönüşmesinde ise yeni ortaya çıkan bilim dalları ve daha spesifik gerçekleştirilen çalışmaların literatürdeki hakimiyeti etkili olabilir. Kavramsal bakış açısının değişiminde okul öncesi eğitime bakış açısındaki gelişmelerin etkisi de bulunabilir. Çünkü çocukların belirli bir yaşa gelince okula giderek okuma yazma öğrenip okuryazar olacağı düşüncesi önceki zamanlarda karşımıza çıkmaktayken, günümüzde doğumdan itibaren duyuları aracılığıyla keşfeden çocuklarda okuryazarlığın temellerinin atıldığı düşüncesi tartışılmaz bir konumdadır.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) küresel okuryazarlık oranlarını artırmak için 1946 yılından itibaren çalışmalar yürütmektedir. Okuryazarlığı Teşvik Etmenin 50 Yılı isimli raporda okuryazarlık çabalarının bir sembolü olarak 2000-2015 yılları arasında güçlü ilerleme gösteren 50 ülke arasında Türkiye’ye yer verilmiştir (UNESCO, 2017). Daha yakın bir tarihte ise, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından düzenli olarak gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2022 Raporu’nda son yıllarda hem Türkiye’de hem de dünya genelinde okuma becerileri puan ortalaması düşmüş; Türkiye’nin 2012-2022 uzun dönem ve 2018-2022 kısa dönem okuma becerileri puan ortalamaları azalmıştır. Türkiye okuma becerileri puan ortalaması olarak, 37 OECD ülkesi arasında 30. sırada, uygulamaya katılan 81 ülke arasında ise 36. sıradadır (OECD, 2023). Eğitim alanında 1998-2018 yılları arasında yapılan lisansüstü okuryazarlık araştırmalarında okul öncesi eğitimi ana bilim dalında yapılan araştırmaların, toplam araştırmalar içindeki oranı %3.57; tüm çalışma grupları içerisindeki okul öncesi çocukların oranı %1.94 olarak tespit edilmiştir (Oğuz Haçat & Demir, 2019). Alanyazın, okuryazarlık araştırmalarına verilen önemin artırılmasını ve okul öncesi dönemde yapılan okuryazarlık araştırmalarının düşük olduğunu işaret etmektedir.

Bee ve Boyd (2009) okuryazarlığın ilkökulda aniden öğrenilmediğini, doğumdan itibaren geliştiğini belirtmektedir. Çocukların ilkökula başlamadan okul öncesi dönemde okuryazarlıklarının desteklenmesi

önem taşımaktadır. Bu çalışmada, Türkiye’de okul öncesi dönemde “okuryazarlık” kavramı ile ilgili lisansüstü tezlerin mevcut durumu ve nelere odaklandığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Türkiye’de okul öncesi dönemde “okuryazarlık” kavramı ile ilgili lisansüstü tezler;

- 1- Yıllara göre nasıl bir dağılım göstermiştir?
- 2- Araştırma konularına göre dağılımı nasıldır?
- 3- Araştırma türüne göre dağılımı nasıldır?
- 4- Çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır?
- 5- Araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi açıklanmıştır.

Araştırma modeli

Bu araştırma içerik analizi yönteminin, betimsel içerik analizi yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Betimsel içerik analiziyle belirlenen ölçütler doğrultusunda belirli bir konuya yönelik yapılmış araştırmalar genellikle frekans ve yüzde dağılımlarıyla incelenmekte (Dinçer, 2018) ve eğilimler belirlenmektedir (Çalık & Sözbilir, 2014).

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ulusal tez merkezi veri tabanındaki lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Herhangi bir tarih aralığı belirtmeden 10.11.2023 tarihine kadar ulusal tez merkezi veri tabanı “okul öncesi” ve “okuryazar/okuryazarlık/okuryazarlığı” kelimeleri ile tüm alanlarda (tez adı, konu, dizin, özet) taranmış; anahtar kelimeler sadece yazıldığı gibi değil, aynı zamanda “içinde geçsin” arama tipi kategorisinde taratılarak ilgili araştırmaların tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan araştırmaları bu çalışmanın grubuna dahil etme kriterleri şu şekildedir:

- ✓ “Okul öncesi” ve “okuryazar/okuryazarlık/okuryazarlığı” anahtar kelimeleri; ulaşılan tezin ad, konu, dizin veya özet alanlarının herhangi birinde geçmelidir,
- ✓ Türkiye adresli bilimsel yayın olmalıdır,
- ✓ Araştırmaya erişim izni olmalıdır,
- ✓ Araştırma 10.11.2023 tarihi öncesinde yayımlanmış olmalıdır,
- ✓ Türkçe veya İngilizce dilinde yayımlanmış olmalıdır,
- ✓ Araştırma içeriğinde okul öncesi dönemde çocuk, okul öncesinde dönemde çocuğu olan ebeveyn, okul öncesi öğretmeni, okul öncesi öğretmen adayı, okul öncesi eğitim kurumu, okul öncesi eğitim programı, okul öncesi eğitim kurumu yöneticisi, okul öncesi eğitim materyali gibi okul öncesiyle ilişkili bir unsur yer almalıdır.

Ölçüt örnekleme yöntemiyle gerçekleştirilen tarama sonucundaki araştırmaların bu çalışma kapsamına dahil edilmesi için araştırmanın hem okul öncesi alanıyla hem de herhangi bir okuryazarlık alanıyla ilgili olması kistas kabul edilmiştir.

Veri toplama araçları

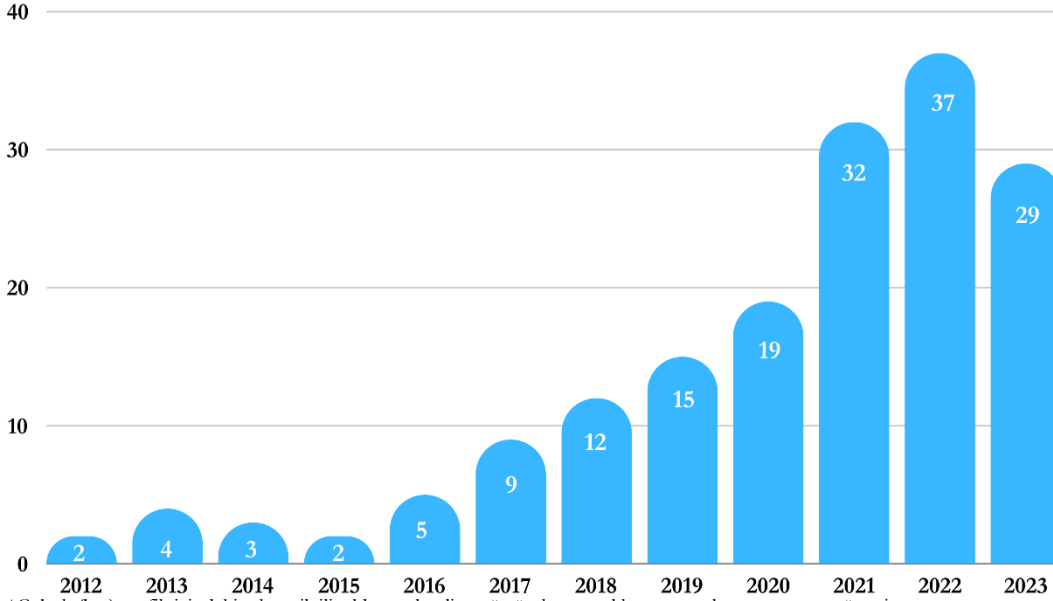
Ulaşılan verilerin kaydedilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından veri toplama formu hazırlanmıştır. Veri toplama formunda araştırma yılı, araştırma konusu, araştırma türü, çalışma grubu ve araştırma yöntemi olmak üzere beş kategori bulunmaktadır.

Verilerin analizi

Çalışmada anahtar kelimelerle 228 araştırmaya ulaşılmış; izinsiz durumdaki 4 araştırma çalışma kapsamına dahil edilmemiştir. Erişim izni olan 224 araştırma ölçüt örneklemedeki dahil etme kriterlere göre araştırmacılar tarafından ayrı ayrı ve birlikte incelenmiş, 169 araştırma bu çalışmanın kapsamına dahil edilmiştir. Bu çalışmada, veri kaybını önlemek ve güvenilirliğini sağlamak için iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak veri toplama formuna kaydedilen verilerin güvenirligi, Miles ve Huberman (1994)’ın [Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı)] formülüyle 0.96 olarak saptanmıştır. Araştırmacılar arasındaki uyumdan tesadüfe bağlı durumları ortadan kaldırmak amacıyla Cohen Kappa Testi gerçekleştirilmiş, Cohen Kappa katsayısının (κ)=0,91 olduğu saptanmıştır ($p<0,001$). Cohen Kappa katsayısının 0,91-1,00 aralığında olması “mükemmel uyum” olarak tanımlanmaktadır (Cohen, 1960; McHugh, 2012). Bu bulgular, araştırmanın güvenilirlik değerinin yüksek ve araştırmacıların görüş birliğinde olduğunu göstermektedir. Veri toplama formundaki veriler; araştırma yılı, araştırma konusu, araştırma türü, çalışma grubu ve araştırma yöntemine göre IBM SPSS 20.0 programıyla analiz edilerek frekans ve yüzdelik dilimlere ulaşılmış, aynı/benzer araştırma konuları ortak temalar halinde sunulmuştur.

Bulgular

Türkiye’de okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezlerin yayımlandığı yıla göre dağılımı Şekil 1’de gösterilmektedir.



*Çubuk (bar) grafik içindeki rakam ilgili yılda yapılan lisansüstü okuryazarlık araştırmalarının sayısını gösterir.

Şekil 1. Lisansüstü tezlerin yayımlandığı yıla göre dağılımı

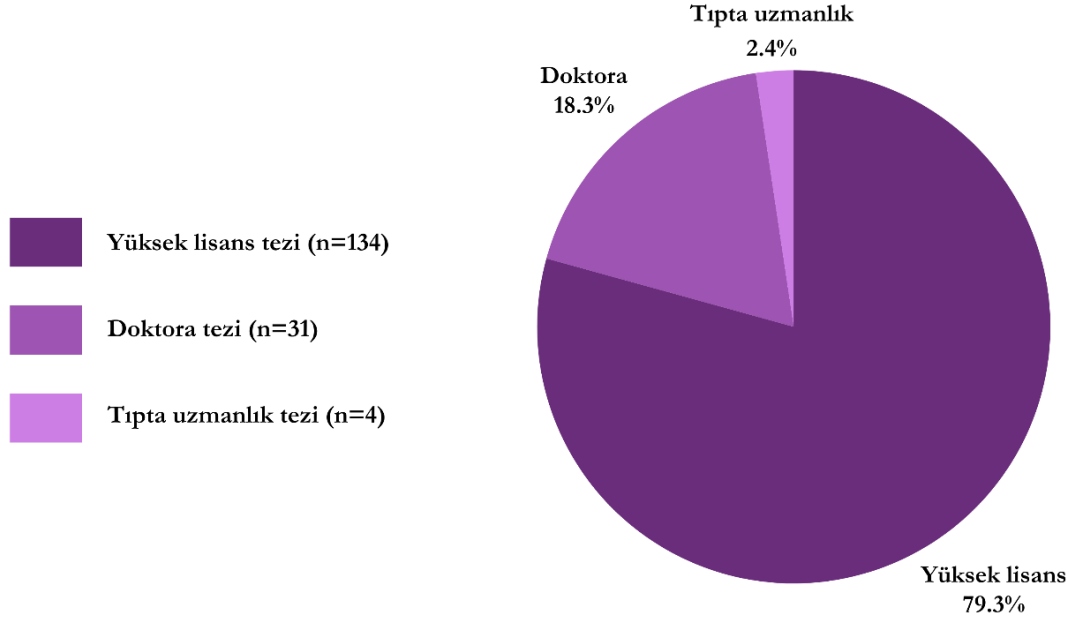
Şekil 1’de, Türkiye’de okul öncesi dönemde okuryazarlık kavramına yönelik lisansüstü çalışmaların 2012 yılında yayımlanmaya başladığı, 2016 yılından itibaren çalışma sayısının artmaya başladığı, en fazla çalışmanın (n=37) 2022 yılında yapıldığı ve 2023 yılında çalışma sayısının azaldığı görülmektedir. Tablo 1’de lisansüstü tezlerin araştırma konularına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1

Lisansüstü Tezlerin Araştırma Konularına Göre Dağılımı

Çalışma Konuları	f	%
Erken okuryazarlık	82	48,5
Ev okuryazarlığı/ev içi okuryazarlık/ev erken okuryazarlığı	9	5,3
Dijital okuryazarlık	8	4,7
Medya okuryazarlığı	8	4,7
Bilimsel okuryazarlık	8	4,7
Duygusal okuryazarlık	7	4,1
Çevre okuryazarlığı	5	3,0
Erken okuryazarlık ve ev okuryazarlığı (birlikte çalışılmıştır)	5	3,0
Teknoloji okuryazarlığı	4	2,4
Program okuryazarlığı	4	2,4
Müzik okuryazarlığı	3	1,8
Sağlık okuryazarlığı	3	1,8
Veri okuryazarlığı	2	1,2
Ekolojik okuryazarlık	2	1,2
Harita okuryazarlığı	2	1,2
Görsel okuryazarlık	2	1,2
Beslenme okuryazarlığı	2	1,2
Bilgi okuryazarlığı	2	1,2
Finansal okuryazarlık	1	,6
Eleştirel okuryazarlık	1	,6
Şu okuryazarlığı	1	,6
Reklam okuryazarlığı	1	,6
Eleştirel medya okuryazarlığı	1	,6
Değerlendirme okuryazarlığı	1	,6
Dijital medya okuryazarlığı	1	,6
Bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı	1	,6
Erken okuryazarlık, ev okuryazarlığı ve sınıf okuryazarlığı(birlikte çalışılmıştır)	1	,6
İklim okuryazarlığı	1	,6
Aile okuryazarlığı	1	,6
Toplam	169	100,0

Tablo 1 incelendiğinde okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezlerin neredeyse yarısının erken okuryazarlık (n=82) kapsamında yayımlandığı görülmektedir. Araştırmalar arasında diğer çalışılan okuryazarlık türleri arasında ev okuryazarlığı (n=9, bazı araştırmalarda ev içi okuryazarlık veya ev erken okuryazarlığı olarak çalışılmıştır), dijital okuryazarlık (n=8), medya okuryazarlığı (n=8), bilimsel okuryazarlık (n=8), duygusal okuryazarlık (n=7) bulunduğu ancak yüzdeler dilimlerinin çok düşük (ortalama %5) olduğu saptanmıştır. Ayrıca su okuryazarlığı, reklam okuryazarlığı, iklim okuryazarlığı, değerlendirme okuryazarlığı gibi çeşitli okuryazarlık türlerinde çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı

Türkiye’de okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezler çoğunlukla yüksek lisans tezi (n=134) olarak yayımlanmış, doktora tezi (n=31) ve tıpta uzmanlık tezi (n=4) olarak da gerçekleştirilmiştir. Lisansüstü tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

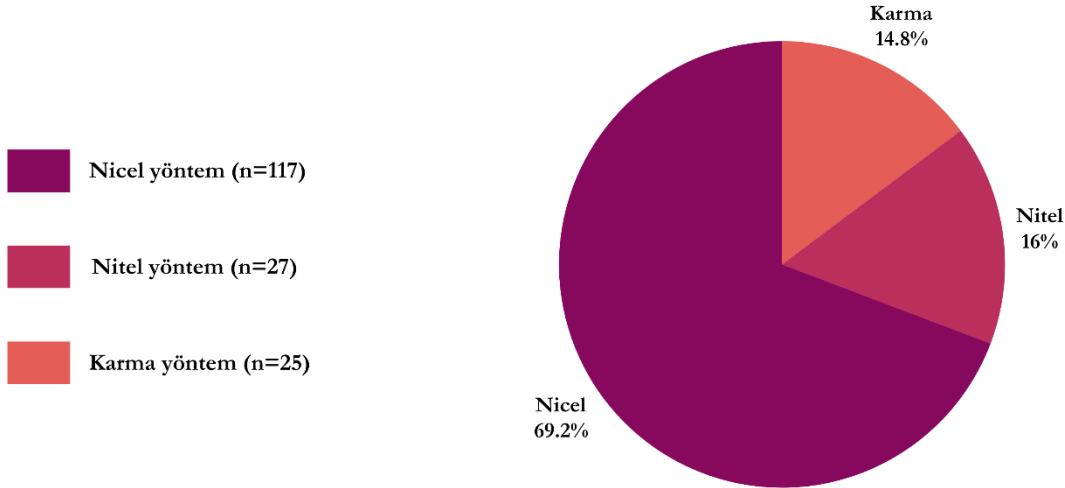
Lisansüstü Tezlerin Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı*

Çalışma Grubu	f	%
Sadece çocuk	54	32,0
Sadece öğretmen	34	20,1
Sadece ebeveyn	19	11,2
Öğretmen adayı	18	10,7
Çocuk ve ebeveyn	13	7,7
Çocuk ve anne	6	3,6
Sadece anne	5	3,0
Çocuk ve öğretmen	4	2,4
Çocuk, ebeveyn ve öğretmen	4	2,4
Öğretmen ve öğretmen adayı	3	1,8
Materyal	2	1,2
Okul yöneticisi	1	,6
Program	1	,6
Çocuk ve çizgi film	1	,6
Çocuk, öğretmen ve okul yöneticisi	1	,6
Ebeveyn, öğretmen ve uzman	1	,6
Çocuk, anne ve annanne	1	,6
Ebeveyn ve öğretmen	1	,6
Total	169	100,0

*Araştırmanın çalışma grubunda hem anne hem baba birlikte yer alıyorsa “ebeveyn” olarak ifade edilmiştir.

Tablo 2’ye göre Türkiye’de okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezlerin çalışma grubu en fazla sadece çocuk (n=54), öğretmen (n=34), ebeveyn (n=19) ve öğretmen adayı (n=18) ile yapılan

tezlerden oluşmaktadır. Ebeveyn çalışma gruplarında hem anneye hem babaya yer verilmiş fakat katılımcıların cinsiyet dağılımında genellikle büyük oranda annenin, düşük oranda babanın yer aldığı gözlemlenmiştir. Çalışmalarda “çocuk ve ebeveyn (n=13)”, “öğretmen ve öğretmen adayı (n=3)”, “çocuk, anne ve anneanne (n=1)”, “ebeveyn ve öğretmen (n=1)”, “çocuk, ebeveyn ve öğretmen (n=4)” gibi birden fazla grubun birlikte yer aldığı gruplara daha az yer verilmiş, genellikle çalışma grubu tek bir gruptan oluşmuştur. Ayrıca incelenen altı araştırmanın çalışma grubunda “çocuk ve anne”, beş araştırmanın çalışma grubunda sadece “anne”, bir araştırmanın çalışma grubunda “çocuk, anne ve anneanne” yer almaktadır. Tüm araştırmaların (n=169) içerisinde 84 araştırmada çocuk, 50 araştırmada en az bir ebeveyn (sadece anneler de dahil edilmiştir), 48 araştırmada öğretmen yer almıştır. Şekil 3’te lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı sunulmaktadır.



Şekil 3. Lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Lisansüstü tezlerin %69,2’sinde nicel, %16’sında nitel, %14,8’inde karma yöntem kullanılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezler ilk defa 2012 yılında yayımlanmaya başlamış olup, araştırma sayısı 2016 yılından 2022 yılına kadar hızla artmış, 2023 yılında çalışma sayısında azalma olmuştur. Ayrıca, bu araştırmanın dahil etme kriterlerine uymayan (yurt dışındaki bir üniversite) fakat YÖK ulusal tez merkezi veri tabanında bulunan bir çalışmada (Yılmaz, 2008) erken çocuklukta okuryazarlığa yönelik araştırmaların ilk defa 2008 yılında yayımlandığı görülmektedir. Alanyazında, 1998-2018 yılları arasında eğitim alanında yapılan lisansüstü okuryazarlık araştırmaları sayısının yıllara göre genellikle arttığına (Oğuz Haçat & Demir, 2019) ve erken okuryazarlıkla ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin sayısının 2018 yılından itibaren önemli derecede arttığına (Özdemir, 2021) ulaşılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri (ABD) merceğinden incelenen bir araştırmada ise 2006-2014 yılları arasında okul öncesinden 3.sınıfa kadar öğrencilerin dahil edildiği erken okuryazarlık araştırmalarının sayısında (akıcı okuma kategorisi dışında) kayda değer bir artış/azalış eğilimi görülmemiştir (Teale vd., 2020).

Okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezlerin sayısının yıllar içerisinde artması, yeterli düzeyde araştırma yapıldığı veya okul öncesinde okuryazarlık araştırmalarına artan bir eğilim olduğu anlamına gelmemektedir. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (YBYS)’ne göre 2013-2014 eğitim öğretim yılında yüksek lisansa kayıtlı 265.895, doktora kayıtlı 67.157 öğrenci bulunmaktayken; 2023-2024 eğitim öğretim yılında yüksek lisansa kayıtlı 409.559, doktora kayıtlı 108933 öğrenci bulunmaktadır (YBYS, 2024). Üniversite İzleme ve Değerlendirme Genel Raporu’na göre 2021 yılında mezun doktora öğrenci sayısı 8.815 iken, 2022 yılında bu sayı 11.290’a yükselmiştir (YÖK, 2023). Dolayısıyla, okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezlerin sayısının yıllar içerisinde artması, lisansüstüne kayıtlı öğrenci ve mezun sayısının artmasından veya son yıllarda akademisyen sayısındaki artıştan (YBYS, 2024) kaynaklanmış olabilir.

Bu araştırmada, okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezlerin neredeyse yarısının erken okuryazarlık kapsamında çalışıldığına ulaşılmıştır. Türkiye’de okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgili öncülük eden lisansüstü tezlerde de (Altun, 2013; Bayraktar, 2013; Feyman Gök, 2013; Güney, 2012; Karaman, 2013; Yazar, 2013) erken okuryazarlık, okuma yazma becerileri, ev okuryazarlığı ve okumaya karşı tutumlara yoğunlaşmıştır. Akıllara doğal olarak şu soru gelebilir; Türkiye’de okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgili öncülük eden tezlerde neden erken okuryazarlık çalışmalarına öncelik verildi? Bu sorunun cevabına ulaşmak için Türkiye’de okuryazarlık araştırmalarının nasıl başladığını ve küresel eğilimleri araştırdık. Türkiye’de YÖK ulusal tez merkezi veri tabanına göre 1980’li yıllardan itibaren okuma yazma becerilerine yönelik araştırmalar gerçekleştirilmiş olup; okuryazarlıkla (okul öncesi dönem

olarak sınırlandırılmadığında) ilgili lisansüstü araştırmalar ilk defa 1998 yılında bilgisayar okuryazarlığıyla (Çiçek, 1998) başlamış; bunu 2001 yılında bilgisayar okuryazarlığı (Toros, 2001), 2002 yılında bilgisayar okuryazarlığı (Bayram, 2002), fen okuryazarlığı (Bacanak, 2002) ve bilimsel okuryazarlık (Akdur, 2002) takip etmiştir. Sonraki yıllarda okuryazarlık çeşitlerinin sayısının hızla arttığı; bilgisayar okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığına yoğunlaşıldığı ve çalışma gruplarında ilköğretim birinci sınıf öğrencilerine daha fazla yer verildiği gözlemlenmiştir. Küresel olarak ise 1870-1920 yılları arasında ilk okuryazarlık araştırmalarının çoğunluğu sadece okuma becerisine odaklanmış; 1910-1980'li yıllarda okuryazarlığın odak noktası değişmiş, konuşma ve yazma becerileri görünürlük kazanmıştır. Araştırmacılar 1970-1980'li yıllarda okuryazarlık gelişimini ve süreçlerini incelemek amacıyla teorik, kavramsal ve metodolojik çalışmalara odaklanmışlardır. 1980-2000'li yıllarda sosyal, kültürel ve ekonomik faktörlerin okuryazarlık gelişimini etkilemesi üzerinde durulmuş; öğrenme kuramları bağlamında ele alınan okuryazarlığın okuma ve yazmanın çok daha fazlası olduğuna yönelik fikirler ön plana çıkmıştır. 1990-2010'lar arasında ise teknoloji, medya ve değişen ortamların etkisiyle okuryazarlık araştırmalarında önemli değişimler yaşanmıştır (Martin vd., 2012). Özellikle ABD ve Avrupa ülkelerindeki gelişmelerin küresel eğilimlere yön verdiği, Türkiye'de okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgili çalışmalar yapan araştırmacıların küresel eğilimleri takip ederek erken okuryazarlık araştırmaları yaptığı ve muhtemelen daha sonraki araştırmalara da rehberlik ettiği düşünülmektedir. Erken okuryazarlık araştırmalarının daha çok çalışılmasında geçerli ve güvenilir erken okuryazarlık ölçme araçlarının (Delican & Ateş, 2021; Karaahmetoğlu & Turan, 2022; Karaman & Güngör Aytar, 2016; Kargin vd., 2015) mevcut olmasının da etkisi olabilir.

Okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezlerde, düşük oranda araştırma yapılan okuryazarlık türleri arasında ev okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık, duygusal okuryazarlık, çevre okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı, iklim okuryazarlığı, müzik okuryazarlığı, beslenme okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, görsel okuryazarlık, veri okuryazarlığı, harita okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, su okuryazarlığı, reklam okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, değerlendirme okuryazarlığı yer almaktadır. Okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezlerin konularının oldukça çeşitli olduğu, farklı disiplinler tarafından ele alındığı ve yeni okuryazarlık türleriyle yapılan çalışmaların alanı zenginleştirdiği düşünülmektedir. Fakat fiziksel okuryazarlık, afet okuryazarlığı, dijital oyun okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık gibi önemli konularda yapılan araştırmalara ulaşılamamıştır.

Araştırma konularına göre sınıflandırılan çalışmalarda okuryazarlık türlerinin tanımı, sınırı ve kavramsal çerçevesinde bir karmaşıklık olabileceği dikkat çekmiştir. Çünkü ulaşılan araştırmalarda benzer veya aynı okuryazarlık türlerinin farklı isimlerle kavramsallaştırıldığı ve çalışıldığı gözlemlenmiş olup, bu durum benzer özelliklere sahip birtakım okuryazarlık tanımlarının farklı kavramlarla ifade edildiğini akla getirmektedir. Örneğin incelenen araştırmalarda benzer tanımları veya yoğun ilişkisi olan ev okuryazarlığı, ev içi okuryazarlık, aile okuryazarlığı, ev erken okuryazarlığı isimleriyle; yine benzer tanımları olan dijital okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, dijital medya okuryazarlığı, eleştirel medya okuryazarlığı, bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı isimleriyle farklı çalışmalar gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir.

Eğitim programlarının erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek şekilde düzenlenmesi çok önemlidir (Ergül vd., 2014). Öyleyse, okul öncesi eğitim programları okuryazarlık becerilerini ne kadar desteklemektedir? Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2013 okul öncesi eğitim programının okuma becerilerini desteklediği fakat yazma becerilerini desteklemede yetersiz kaldığı (Kandır & Yazıcı, 2016) ve çevre okuryazarlığına yer verilmesi gerektiği (Öz-Aydın vd., 2022) belirtilmektedir. Serdaroğlu ve Bekir (2024) yaptıkları araştırmada "Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite ve Erişimin Arttırılması" projesi kapsamında güncellenen 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın erken okuryazarlık becerilerini destekleyici olduğuna ulaşmış olup; sağlık okuryazarlığını, dijital okuryazarlığı ve yapay zekâ okuryazarlığını destekleyici kazanımlara daha fazla yer verilmesini önermişlerdir. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB 2024) ise okuryazarlık becerileri ayrı bir başlık olarak ele alınmıştır. Programın temel ilke ve açıklamalarında okuryazarlık becerilerine yer verilmiş, okuryazarlık tabloları oluşturulmuş, erken okuryazarlık becerileri Türkçe alan becerileri kapsamına alınmıştır. Hedeflenen okuryazarlık becerileri programda örtük olarak yer almaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nın planlarında farkındalık düzeyinde ele alınması gereken okuryazarlık becerileri ve bileşenleri olarak bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, veri okuryazarlığı ve sürdürülebilirlik okuryazarlığına yer verilmiştir. Bu çalışmada incelenen araştırmalarda son okul öncesi eğitim programında yer alan sürdürülebilirlik okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı ve vatandaşlık okuryazarlığına yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Türkiye'de okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezler çoğunlukla yüksek lisans tezi olarak yayımlanmış, doktora tezi ve tıpta uzmanlık tezi olarak da çalışmalar yapılmıştır. Okuryazarlık araştırmalarında yüksek lisans tezinin doktora tezinden daha fazla çalışıldığına ilişkin başka araştırmalar

da (Oğuz Haçat & Demir, 2019; Özdemir, 2021) bulunmaktadır. Tanju Aşlışen ve Hakkoymaz (2020) ise yurt içindeki okuryazarlık araştırmalarının çoğunlukla yüksek lisans tezi, yurt dışındaki okuryazarlık araştırmaların çoğunlukla doktora tezi olarak yayımlandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada, okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans tezi olarak yayımlanmasının nedeni, yüksek lisansa kayıtlı öğrenci sayısının doktora kayıtlı öğrenci sayısının yaklaşık olarak dört katı (YBYS, 2024) olmasından kaynaklanabilir. Nitekim bu araştırma sonuçlarına göre yüksek lisans tezlerinin sayısı doktora tezlerinin sayısının yaklaşık olarak dört buçuk katı oranında yayımlanmıştır.

Okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezlerin çalışma grupları çoğunlukla sadece çocuk, öğretmen, ebeveyn ve öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Ebeveyn çalışma gruplarında hem anneye hem babaya yer verilmiş fakat katılımcıların cinsiyet dağılımında genellikle büyük oranda annenin, düşük oranda babanın yer aldığı gözlemlenmiştir. Çalışma grubunun birden fazla olduğu “çocuk ve ebeveyn”, “öğretmen ve öğretmen adayı” “çocuk, anne ve anneanne”, “ebeveyn ve öğretmen” gibi gruplara daha az yer verilmiş, genellikle çalışma grupları tek bir gruptan meydana gelmiştir. Bazı araştırmaların çalışma grubuna ise yalnızca anneler dahil edilmiştir. İncelenen tüm araştırmaların içerisindeki 84 araştırmada çocuk, 50 araştırmada en az bir ebeveyn, 48 araştırmada öğretmen yer almıştır. Buna göre çalışmaların neredeyse yarısında çocuklar yer almaktadır. Tanju Aşlışen ve Hakkoymaz (2020) yurt içindeki erken okuryazarlık araştırmalarının çalışma gruplarının çoğunlukla çocuklar, aileler ve öğretmenlerden oluştuğuna ulaşmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocuğun okuryazarlık gelişimini desteklemek hem ebeveynlerin hem öğretmenlerin görevidir (Çabuk vd., 2021). Ebeveynlerin okuma inancı ve ev okuryazarlık ortamı çocukların motivasyonunu etkilemektedir (Seçim & Gönen, 2022). Okul öncesi eğitimle ilgili okuryazarlık çalışmalarının merkezinde çocuğun yer alması, ayrıca ebeveyn ve öğretmenlere yer verilmesi oldukça değerli ve gereklidir. Ancak bu araştırma sonuçlarına göre çalışma gruplarında çocuğun hayatında önemli bir yeri olan babalara az yer verilmesi düşündürücüdür. Çalışma gruplarında anneye daha fazla yer verilmesinin nedeni, yıllarca çocuğun bakımından annenin daha fazla sorumlu olduğu düşüncesi (Tezel Şahin & Özbey, 2007) veya erkeklerin kadınlara göre daha fazla iş hayatında yer alması (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2024a) olabilir. Başka bir çalışmada çocuğun hayatında önemli yeri olan babalarla ilgili araştırmaların yetersiz olduğu belirtilmektedir (Mercan & Tezel Şahin, 2017). Eşler çocuğun bakımı ve eğitiminde dengeli olarak sorumlulukları paylaşmalı, araştırmacılar bu hususu dikkate almalıdır.

Okul öncesi dönemde bulunan çocukların gelişimi üzerinde büyük ebeveynlerin önemli etkisi bulunmaktadır (Demiriz & Arpacı, 2016). Son yıllarda ortalama yaşam süresinin artmasıyla torunlarıyla vakit geçiren büyük ebeveynlerin yaygınlığı artmıştır (Uğur, 2017). Fakat incelenen araştırmaların sadece bir tanesinin çalışma grubunda anneanne yer almış, dedeler ise yer almamıştır. Sonuç olarak, çocuğun bakımına destek olan ve gelişimini etkileyen büyük ebeveynlere çalışma gruplarında neredeyse yer verilmemiştir. İstatistiklerle Aile 2023 raporuna göre yıllara göre azalan bir eğilim gösteren geniş aileden oluşan hanehalkı oranı 2023 yılında bir önceki yıla göre artarak %13,2’ye çıkmıştır. Bu oranın temsil ettiği geniş aile hanehalkı sayısı 3.476.510’dır ve geniş ailelerin %25,7’si yoksulluk sınırını altında yaşamaktadır (TÜİK, 2024b). Geniş aile hanehalkı oranının son yılda artmasının nedenleri arasında artan boşanma oranları, ekonomik etkenler veya ebeveynlerin her ikisinin işte çalışıyor olması gibi çeşitli faktörler olabilir. Geniş ailelerde hem çocuk hem büyük ebeveynin birlikte yaşaması oldukça muhtemeldir. Demiriz ve Arpacı (2016) okul öncesi dönemdeki çocukların büyük ebeveynleriyle birlikte olduğunda mutlu olduğu, ayrı kaldıklarında ise mutsuz hissettiklerini saptamış; büyük ebeveynlerin çocuklara güvenli bir ortam sağladığını ve rol model olduğunu belirtmiştir.

Okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezlerin çoğunluğu nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiş, nitel ve karma yöntemlerle de araştırmalar yapılmıştır. Okuryazarlıkla ilgili araştırmaların yönteminin çoğunlukla nicel gerçekleştiğine ulaşan başka araştırmalar da (Çakıcı vd., 2022; Oğuz Haçat & Demir, 2019; Özdemir, 2021) bulunmaktadır. Teale vd. (2020) yaptıkları çalışmada 2006-2015 yılları arasındaki erken okuryazarlık araştırmalarında en sık korelasyonel, müdahale ve betimsel desenler kullanıldığına; Tanju Aşlışen ve Hakkoymaz (2020) 2015-2019 yılları arasında yurt içindeki erken okuryazarlık çalışmalarında çoğunlukla nicel yöntemin, yurt dışındaki araştırmalarda ise çoğunlukla nitel yöntemin tercih edildiğine ulaşmıştır. Li (2022) araştırmasında 2002-2019 yılları arasındaki akademik okuryazarlık araştırmalarının çoğunun nitel yöntemlerden oluştuğunu, son yıllarda ise nitel yöntemlerin daha az kullanıldığını ve karma yöntemlerin daha fazla kullanılmaya başladığını saptamıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre yurt içindeki okuryazarlık araştırmalarında çoğunlukla nicel yöntem tercih edilmesinin nedeni araştırmacıların nitel ve karma yöntemleri fazla benimsememesi veya nicel veri toplama araçlarının mevcudiyeti olabilir.

Sonuç olarak, Türkiye’de okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezler ilk defa 2012 yılında yayımlanmış, sayısı 2016 yılından 2022 yılına kadar artmış, 2023 yılında azalma olmuştur. Okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezlerin neredeyse yarısı erken okuryazarlık kapsamında çalışılmıştır. Okul öncesi dönemle ilgili düşük oranda araştırma yapılan okuryazarlık türleri arasında ev okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık, duygusal okuryazarlık,

çevre okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı, iklim okuryazarlığı, müzik okuryazarlığı, beslenme okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, görsel okuryazarlık, veri okuryazarlığı, harita okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, su okuryazarlığı, reklam okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, değerlendirme okuryazarlığı bulunmaktadır. Ayrıca incelenen araştırmalarda okul öncesi döneme yönelik fiziksel okuryazarlık, afet okuryazarlığı, dijital oyun okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık, matematik okuryazarlığı, müze okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığına yönelik yapılmış bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezlerin çalışma grubu sırasıyla en fazla çocuk, öğretmen, ebeveyn ve öğretmen adayının oluşturduğu tek bir gruptan oluşmaktadır. Çalışma grubunun birden fazla olduğu gruplara az yer verilmiştir. Okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezlerin çoğunluğu nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- ✓ Okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgili araştırma sayısının yıllar içerisinde artması bu konuda yeterli çalışma yapıldığı anlamına gelmemektedir. Araştırma sayısının artma nedeni lisansüstü kayıtlı öğrenci sayısındaki artıştan veya akademisyen sayısının çoğalmasından kaynaklanmış olabilir. Üstelik son yıllarda hem Türkiye’de hem de dünya genelinde okuma becerileri puan ortalamasındaki düşüş ve lisansüstü okuryazarlık araştırmalarında okul öncesi eğitimi ana bilim dalında yapılan araştırmaların toplam araştırmalar içindeki düşük oranı dikkate alınarak; Türkiye’de okuryazarlık araştırmaları yapılmasına ihtiyaç olduğu ve bu ihtiyacın karşılanmasına özellikle okul öncesi dönemle ilgili yapılacak okuryazarlık araştırmalarıyla katkı sağlanabileceği söylenebilir.
- ✓ Okul öncesi eğitimle ilgili yapılacak araştırmalarda erken okuryazarlık, dijital okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı, ev okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, duygusal okuryazarlık, müzik okuryazarlığı, beslenme okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, görsel okuryazarlık, fiziksel okuryazarlık, afet okuryazarlığı, dijital oyun okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık, sürdürülebilirlik okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı ve matematik okuryazarlığına yönelik alanı zenginleştirecek nitelikli ve çeşitli araştırmalar yapılması ve okuryazarlık alanlarına yönelik geçerli ve güvenilir ölçme araçları geliştirilmesi önerilmektedir. Nitelikli okuryazarlığın desteklenmesi ve geliştirilmesi kadar değerlendirilmesi de önemlidir. Nitelikli değerlendirme araçlarının okuryazarlık araştırmalarını teşvik edeceği düşünülmektedir.
- ✓ İncelenen araştırmaların çalışma konuları sınıflandırılırken birtakım okuryazarlık türlerinin tanımı, sınırı ve kavramsal çerçevesinde bir karmaşıklık olabileceği gözlemlenmiştir. Bu nedenle okuryazarlık türlerine yönelik kavramsal araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Herkes tarafından kabul gören ortak ve belirgin tanımlarla kavramsal bağlamda olası karmaşalar önlenir.
- ✓ Türkiye’de okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgili lisansüstü tezler çoğunlukla yüksek lisans tezi olarak yayımlanmış olup, doktora tezi kapsamında yapılacak araştırmalara daha fazla yer verilebilir.
- ✓ Okul öncesi dönemle ilgili okuryazarlık çalışmalarında babalara az yer verilmiştir. Çocuğun hayatında kritik öneme sahip babaların okuryazarlık araştırmalarında daha fazla yer alması gereklidir. Üstelik, bazı tek ebeveynli ailelerin sadece baba ve çocuktan oluşması, bu gerekliliğini daha da önemli hale getirmektedir.
- ✓ 2023 yılında geniş aileden oluşan hanehalkı oranının artmış olması dikkate alınması gereken bir gelişmedir. Kültürümüzde etkisiyle büyük ebeveyn ve çocuklar sıklıkla bir araya gelebilmektedir. Hem büyük ebeveyni hem çocuğu desteklemek için çalışma gruplarında büyük ebeveynlere daha fazla yer verilmesi; büyük ebeveyn çocuk ilişkisinin gücünden yararlanılması önerilmektedir.
- ✓ Sosyokültürel yaklaşımlardan etkilenen ve disiplinlerarası bir alan olan okuryazarlık araştırmalarında nitel ve karma yöntemlerle daha fazla çalışmalar gerçekleştirilmesi, alanyazına farklı bakış açıları sağlayabilir.
- ✓ 2024 yılında yeni okul öncesi eğitim programları yayımlanmakta, okuryazarlık daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bu araştırmada 2024 yılında yayımlanan okul öncesi eğitim programları, okuryazarlığı destekleme açısından yüzeysel olarak ele alınmıştır. Güncel okul öncesi eğitim programlarının okuryazarlık türlerini nasıl ve ne açıdan ele aldığı, hangi okuryazarlık türlerini desteklediğini inceleyen derinlemesine araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Etik Onay

Bu araştırma, etik kurul onayı gerektiren nitelikte bir çalışma olmadığı için herhangi bir kurumsal veya ulusal araştırma etik kurulundan onay alınmamıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmacılar bu araştırmanın fikir, tasarım, literatür tarama, veri toplama, veri analizi, eleştirel inceleme, yorumlama ve yazma aşamalarına eşit oranda (%50-%50) katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmada herhangi bir kişi veya kurumla finansal ya da kişisel bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Akdur, T. E. (2002). *The development of some components of scientific literacy in basic education* [Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK tez merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Anı Yayınları.
- Altun, D. (2013). *An investigation of the relationship between preschoolers' reading attitudes and home literacy environment* [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK tez merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Bacanak, A. (2002). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen okuryazarlıkları ile fen-teknoloji-toplum dersinin uygulamasını değerlendirmeye yönelik bir çalışma* [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK tez merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkökul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK tez merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bayraktar, V., & Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe University Journal of Education*, 29(3), 08-22.
- Bayram, L. (2002). *Effectiveness of a web-based tutorial on computer literacy for pre-service teachers: A case study* [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK tez merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). Kaknüs.
- Cambridge Dictionary (2024). *English dictionary, translations & thesaurus*. <https://dictionary.cambridge.org/>
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Çabuk, B., Baş, T., & Teke, N. (2021). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okuma yazma öğrenimine yansımalarına ilişkin ebeveyn algıları. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(229), 233-268.
- Çakıcı, B., Çetiner, E., Efecan, E., Yirik, E., & Uyanık, G. (2022). Ülkemizde 2000-2021 yılları arasında yayımlanan erken okuryazarlık ile ilgili makalelerin incelenmesi. *JRES*, 9(2), 447-468. <https://doi.org/10.51725/etad.1129112>
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174). <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çiçek, G. (1998). *Bilgisayar okuryazarlığı kursuna katılan öğrencilerin bilgisayar okuryazarlığı yeterliliğini etkileyen faktörler üzerine bir çalışma* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK tez merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Delican, B., & Ateş, S. (2021). Erken okuryazarlık gelişimini belirleme aracının geliştirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 159-180. <https://doi.org/10.30703/cije.704440>
- Demiriz, S., & Arpacı, F. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının büyük ebeveynleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 707-726.
- Diñer, S. (2018). Content analysis in scientific research: Meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 176-190. <https://doi.org/10.14686/buefad.363159>
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay Sarıca, A., & Bahap Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "Erken okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472. <https://doi.org/10.17051/ilo.2014.71858>
- Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK tez merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Güney, F. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK tez merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kandır, A., & Yazıcı, E. (2016). MEB 2013 okul öncesi eğitim programı'nın okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 451-488. <https://doi.org/10.14527/9786053183563.032>
- Karaahmetoğlu, B., & Turan, F. (2022). The reliability and validity of the home early literacy environment scale (HELE). *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(3), 479-487.
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK tez merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karaman, G., & Aytar, A. G. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541. <https://doi.org/10.17860/efd.02080>

- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenöglü, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-270.
- Kurdayoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 283-298.
- Li, D. (2022). A review of academic literacy research development: from 2002 to 2019. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7, 5. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00130-z>
- Martin, N. M., Selena Protacio, M., Huang, H. Y., Kuo, N. C., & Hartman, D. K. (2012). *Historical development of literacy research*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0506>
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276-282.
- Mercan, Z., & Tezel Şahin, F. (2017). Babalık rolü ve farklı kültürlerde babalık rolü algısı. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 1-10.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE. <https://vivauniversity.files.wordpress.com/2013/11/milesandhuberman1994.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Okul öncesi eğitim programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf>
- OECD (2023). *PISA 2022 results (volume I)*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html
- Oğuz Haçat, S., & Demir, F. B. (2019). Eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerin analizi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 116-145.
- Öz-Aydın, S., Ekersoy, S., & Özkan, B. (2022). Türkiye’de eğitim öğretim programları, çevre okuryazarlığının gerçekleştirilmesini ne kadar desteklemektedir? *Yaşadıkça Eğitim*, 36(1), 66-89. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022361354>
- Özdemir, H. (2021). Erken okuryazarlık alanında yapılmış doktora ve yüksek lisans tezlerinin analizi. *Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğilimler Dergisi*, 5(2), 54-66. <https://doi.org/10.31457/dased.1027243>
- Seçim, E. S., & Gönen, M. (2022). Investigation of the reading motivations of preschool children: A multiple regression study. *OPUS Journal of Society Research*, 19(49), 712-726. <https://doi.org/10.26466/opusjr.1181222>
- Serdaroğlu, H. U., & Bekir, H. (2024). Okul öncesi eğitim programında güncellemeler. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi* 14(1), 1-29. <https://doi.org/10.20493/birtop.1489551>
- Steiner, C. (2014). *Akıllı bir kalple duygusal okuryazarlık* (M. Şahin, Çev.). Nobel.
- Tanju Aşlışen, E. H., & Hakkoymaz, S. (2020). Erken okuryazarlık alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi: Bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1483-1498. <https://doi.org/10.16916/aded.763492>
- Teale, W. H., Whittingham, C. E., & Hoffman, E. B. (2020). Early literacy research, 2006–2015: A decade of measured progress. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(2), 169-222. <https://doi.org/10.1177/1468798418754939>
- Tezel Şahin, F., & Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına baba katılımının önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18(1), 39-48.
- Toros, A. (2001). *Bilgisayar okuryazarlığının öğretilmesinde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin benzersiz ve ayrışık gruplardaki öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK tez merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Türk Dil Kurumu (2024). *Türk dil kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye İstatistik Kurumu (2024a). *İstatistiklerle kadın, 2023*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İstatistiklerle-Kadin-2023-53675>
- Türkiye İstatistik Kurumu (2024b). *İstatistiklerle aile, 2023*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İstatistiklerle-Aile-2023-53784>
- Uğur, S. B. (2017). Değişen toplumda değişen büyük ebeveynlik modelleri: Torunlarına bakan büyük ebeveynler. Ö. Arun (Ed.), *Krizler ve yaşlanma 21. yüzyılda demografik dönüşümün yansımaları* (s. 3-15) içinde. Yaşlanma Çalışmaları Derneği Yayınları.
- UNESCO (2017). *Reading the past, writing the future: Fifty years of promoting literacy*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247563>
- Yarar, S. (2013). *Çocuk/ev erken dil ve okuryazarlık gözlem aracının türkçeye uyarlanması* [Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. YÖK tez merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yılmaz, A. (2008). *Facilitating literacy support partnership for literacy curriculum improvement in a Head Start program* [Doktora Tezi, Indiana University]. YÖK tez merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Yükseköğretim Kurulu (2023). *Üniversite izleme ve değerlendirme genel raporu-2023*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2023/2023-universite-izleme-ve-degerlendirme-genel-raporu.pdf>

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2024). *Yükseköğretim istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the main aims of preschool education is to prepare children for primary school. Studies examining the literacy process that starts to develop from birth have mostly focused on early literacy in the preschool period. Over time, many new literacy types such as disaster literacy, physical literacy, ecological literacy, sustainability literacy, cultural literacy, mathematical literacy, museum literacy, which are much more than reading and writing, have emerged. When we look at the historical development of the concept of literacy, it can be said that it was a conceptual structure that was resistant to change at first, but depending on the developments in the process, it was divided into various types, different definitions were made and today it has developed from a structure resistant to change to a conceptual structure that is quite open and flexible to change. The reason why the concept of literacy is resistant to change is that a common perspective prevails in theories focusing on cognitive skills for a long time, and the dominance of newly emerging branches of science and more specific studies in the literature may be effective in its transformation into a structure that is open to change today. Developments in the perspective on pre-school education may also have an effect on the change in the conceptual perspective. Because, while the idea that children will learn to read and write and become literate by going to school when they reach a certain age was encountered in the past, today, the idea that the foundations of literacy are laid in children who explore through the senses from birth is indisputable. In this study, it is aimed to reveal how literacy types, which are increasing and conceptualised day by day, are handled in preschool education and what they focus on.

Method

This research was conducted with the descriptive content analysis approach of the content analysis method. With descriptive content analysis, previous studies on a specific subject are examined in accordance with the determined criteria, usually with frequency and percentage distributions, and their trends are evaluated. There are criteria for the inclusion and exclusion of the studies in the scope of this study. In order to include the researches in the scope of this study as a result of the screening conducted with the criterion sampling method, it was accepted as a criterion that the research could be related to both the preschool field and any literacy field. A data collection form was prepared by the researchers in order to record the data obtained. According to the inclusion criteria in criterion sampling, 169 studies were included in the scope of this study. In order to prevent data loss and ensure reliability, the reliability of the data recorded independently by two researchers on the data collection form was determined as 0.96 with Miles and Huberman's formula [$\text{Agreement} / (\text{Agreement} + \text{Disagreement})$]. Cohen's Kappa test was performed in order to eliminate coincidental situations from the agreement between the researchers, and it was found that Cohen's Kappa coefficient (κ)=0.91 ($p < 0.001$). The data in the data collection form were analysed with IBM SPSS 20.0 software according to the research year, research topic, research type, study group and research method, and frequencies and percentages were obtained, and the same/similar research topics were presented as themes.

Results and Discussion

As a result, postgraduate theses on literacy in preschool period in Turkey were published for the first time in 2012, the number increased from 2016 to 2022 and decreased in 2023. The reason for the increase in the number of studies may be due to the increase in the number of graduate students or the increase in the number of academicians. Considering the PISA results, it can be concluded that there is a need for literacy research in Türkiye, and this need can be met by literacy research, especially in the preschool period. Almost half of the postgraduate theses related to literacy in the preschool period were studied within the scope of early literacy. The types of literacy that have been studied in few studies on preschool period include home literacy, digital literacy, media literacy, scientific literacy, emotional literacy, environmental literacy, health literacy, climate literacy, music literacy, nutrition literacy, financial literacy, visual literacy, data literacy, map literacy, information literacy, water literacy, advertising literacy, critical literacy, evaluation literacy. In addition, no study on physical literacy, disaster literacy, digital game literacy, cultural literacy, mathematical literacy, museum literacy, sustainability literacy, citizenship

literacy was found. The findings indicate that there may be a complexity in the definition, boundaries and conceptual framework of some types of literacy, and it is thought that there is a need for common and clear definitions that are accepted by everyone. In the 2024 Türkiye Century Education Model Preschool Education Programme, it was found that literacy skills were addressed separately and new literacy areas were added; and the 2024 Preschool Education Programme, which was updated within the scope of the 'Increasing Quality of and Access to Early Childhood Education Services (ECE)' project, is also supportive of literacy skills. The fact that studies on literacy in preschool period focus on early literacy does not mean that sufficient studies have been conducted on this subject. In future research on preschool education, early literacy, digital literacy, health literacy, home literacy, environmental literacy, emotional literacy, musical literacy, nutritional literacy, financial literacy, visual literacy, physical literacy, It is recommended to conduct qualified research and develop measurement tools to enrich the field on disaster literacy, digital game literacy, cultural literacy, sustainability literacy, data literacy, citizenship literacy and mathematics literacy. In Turkey, postgraduate theses on literacy in preschool period are mostly published as master's theses, and it is recommended that more research to be conducted within the scope of doctoral thesis should be included. The study group of the postgraduate theses on literacy in preschool period consisted of a single group consisting of only children, only teachers, only parents and only prospective teachers, respectively. It is suggested to include more groups with more than one study group and to include more fathers and grandparents in the study groups. The majority of postgraduate theses on literacy in preschool period were conducted with quantitative methods. It is recommended to conduct more research with qualitative and mixed methods in literacy research, which is an interdisciplinary field affected by sociocultural approaches, and it is thought that studies with different methods will provide different perspectives.

Okullarda sosyal etki üzerine bir değerlendirme¹

Yasemin Yeşilbaş-Özenci² 

<https://doi.org/10.59320/alanyazin.1533389>

Derleme Makalesi
Review Article

Öz: Sosyal psikolojinin temel kavramlarından biri olan sosyal etki, bireyin davranış ve tutumlarının başkalarından etkilenecek şekilde değişim göstermesi ve başkalarına uyum sağlamasını ifade etmektedir. Sistematik derleme deseninde literatür taramasında türünde gerçekleştirilen nitel bir araştırma olan bu çalışmada sosyal psikolojinin temel kavramlarından olan sosyal etki kavramı açıklanmış, sosyal etki bağlamında kabul ve otoriteye itaat ve uyma davranışları ele alınmıştır. Ardından okullarda sosyal etkinin nasıl ortaya çıktığı, hangi etkenlerden etkilendiği ve ne gibi sonuçları olduğu alanyazındaki çalışmalar kapsamında bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın sosyal psikolojide sıklıkla ele alınan ancak eğitim örgütlerine yeterince uyarlanmamış olan sosyal etki kavramını derinlemesine incelemesi ve okullar kapsamında bir kavramsal çerçeve sunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada, sosyal etki kavramının öğrenci davranışları üzerinde önemli bir etkisi olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, okul yöneticileri ve öğretmenlerin, öğrencilerin akranlarıyla kurdukları ilişkilerde olumlu sosyal etkileşimleri destekleyerek hem akademik başarılarını hem de sosyal gelişimlerini artırmabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal psikoloji, sosyal etki, öğrenci, uyma davranışı.

Alanyazın
Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in Educational Sciences
Kasım, 5/2

A review on social influence in schools

Abstract: Social influence, a fundamental concept in social psychology, refers to the process by which individuals' behaviors and attitudes are modified through the influence of others. In this study, which is a qualitative research conducted in the literature review type in the systematic review design, the concept of social influence, which is one of the basic concepts of social psychology, was explained, and the behaviors of obedience and compliance to acceptance and authority in the context of social influence were discussed. Then, how social influence emerges in schools, which factors it is affected by, and what its consequences are were evaluated with a holistic approach within the scope of the studies in the literature. This study examines the concept of social influence, which is frequently discussed in social psychology but has not been sufficiently adapted to educational organizations, in depth and provides a conceptual framework within the scope of schools. The study revealed that the concept of social influence has a significant impact on student behavior. It was also concluded that school administrators and teachers can increase both academic achievement and social development of students by supporting positive social interactions in their relationships with their peers.

Keywords: Social psychology, social influence, student, conformity behavior.

Yeşilbaş-Özenci, Y. (2024). Okullarda sosyal etki üzerine bir değerlendirme. *Alanyazın*, 5(2), 178-192.
I

Okul Yöneticileri Derneği
e-ISSN: 2718-0808

¹ Bu çalışma, 13th International Istanbul Scientific Research Congress'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur (01-03 Ekim 2024, İstanbul, Türkiye).

² Dr. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, yasemin.yesilbass@gmail.com ORCID: 0000-0002-5590-4520

Giriş

Sosyal psikoloji, bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarının çevresindeki bireylerden ve olaylardan nasıl etkilendiğinin incelendiği bir bilim dalıdır (Allport, 1968, ss. 3, El-Hay, 2019). Sosyal psikoloji ile gruplar ve grup üyelerinin davranışları (Faris, 1945), bireylerin kişisel inanç ve zihinsel süreçleri (Manis, 1977) ve insan davranışları çeşitli olgu ve olaylar analiz edilerek (Baumeister & Vohs, 2007) incelenmektedir. Sosyal psikoloji, duygu, tutum ve benlik gibi konulara odaklanarak insanların ve grupların nasıl etkileşime girdiğini (Mitchell, 2009), bireylerin sosyal çevreleriyle etkileşimlerini, motivasyonlarını, grup dinamiklerini ve grup adaptasyonundaki rollerini (Grachev ve diğerleri, 2023) ele almaktadır. Sosyal psikolojinin temel ilkeleri arasında roller, normlar, güç, grup bütünlüğü, grup dinamiği, statü, çekicilik ve bağımlılık gibi konular yer almaktadır (Sabatelli, 2000). Bireyin davranış ve tutumlarının başkalarından etkilenecek değişiklik göstermesi ve başkalarına uyum sağlaması olarak ifade edilebilen sosyal etki kavramı, sosyal psikolojinin temel kavramlarından biridir. Sosyal etki, bireylerin düşünce, duygu ve davranışlarının başkalarının varlığı veya etkisiyle nasıl değiştiğini incelerken, sosyal psikoloji bu tür etkilerin nedenlerini ve ardındaki süreçleri daha geniş bir perspektifle araştırmaktadır. Sosyal etki, genellikle grup dinamikleri veya kişiler arası etkileşim bağlamında incelenmektedir. Sosyal psikoloji ise sosyal etkileri de içeren daha geniş bir perspektife sahiptir ve kuram geliştirme, deneyler yürütme ve bu süreçleri anlamlandırmak için analitik araçlar sağlama işlevi görmektedir.

Bu araştırmanın amacı, okullarda sosyal etki kavramının ne olduğunu açıklamak ve sosyal etki bağlamında ortaya çıkan öğrenci davranışlarına ilişkin kavramsal bir çerçeve sunmaktır. Araştırma kapsamında sosyal psikolojinin temel kavramlarından olan sosyal etki kavramı açıklanmış, sosyal etki bağlamında kabul ve otoriteye itaat ve uyma davranışları ele alınmıştır. Ardından okullarda sosyal etkinin nasıl ortaya çıktığı, hangi etkenlerden etkilendiği ve ne gibi sonuçları olduğu alanyazındaki çalışmalar kapsamında bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, alanyazındaki diğer araştırmaların aksine, sosyal etkinin öğrenci davranışları üzerindeki etkileri ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Bu çalışmanın, sosyal psikolojide sıklıkla ele alınan ancak eğitim örgütlerine yeterince uyarlanmamış olan sosyal etki kavramını derinlemesine incelemesi ve okullar kapsamında bir kavramsal çerçeve sunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Okullarda sosyal etkinin alanyazındaki çalışmalar kapsamında bütüncül bir yaklaşımla değerlendirildiği bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden sistematik derleme deseni kullanılmıştır. Sistematik derleme, bir araştırma sorusuna yanıt olarak alanyazındaki mevcut araştırmaların titiz bir özeti (Clarke, 2011). Bu desende, ilgili konuda yapılmış araştırmalar analiz edilmekte ve çalışmalar sistematik bir biçimde bütünlüştürülerek (Siddaway ve diğerleri, 2019) sentezlenmektedir. Bu çalışmada da okullarda sosyal etki kavramı ele alınmış; bu kavramın ortaya çıkışı, hangi kaynaklardan etkilendiği ve okullarda ne gibi sonuçlara yol açtığı alanyazındaki çalışmalar kapsamında değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında öncelikle sosyal etki kavramı açıklanmıştır. Ardından sosyal etki biçimlerinden otoriteye itaat ve uyma davranışı alanyazın kapsamında ele alınmıştır. Sosyal etki kavramları okullar bağlamında değerlendirilerek okuyuculara sunulmuştur.

Sosyal Etki

Sosyal etki, bireylerin başkaları tarafından belirlenen standartları karşılamak için görüşlerini, yargılarını veya eylemlerini uygunluk, uyum ve itaat yoluyla değiştirmeleridir (Forsyth, 2013). Başka bir deyişle, sosyal etki, bireylerin çevresindeki bireylerle sosyal etkileşimlerinin bir sonucu olarak fikirlerini uyarlamaları, inançlarını gözden geçirmeleri veya davranışlarını değiştirmeleri anlamına gelir (Moussaïd ve diğerleri, 2013). Sosyal etki, başkalarının bireylerin kararları üzerindeki etkisini kapsamakta olup (Lee & Chung, 2022), bireyin eylemlerinin başkalarından etkileneceği sonucunda ortaya çıkmaktadır (Loh & Ren, 2020). Sosyal etki, ikna, tutum değişikliği, itaat, uygunluk, kolektif eylem ve sosyal değişim gibi konuları kapsayan grup süreçlerini ve gruplar arası ilişkileri anlamayı içermektedir (Smith ve diğerleri, 2011). Sosyal etki, grup davranışlarını etkileyen önemli bir etmendir (Fershtman & Segal, 2018). Sosyal etki, başkalarının norm ve tutumlarına uyum, özdeşleşme ve içselleştirme yoluyla bireysel tutum, davranış, değer ve standartlar oluşturarak grup davranışını etkilemektedir (Qourrichi, 2023). Ayrıca dış kontrol, manipülasyon ve kişiler arası koordinasyon gibi sosyal etki süreçleri, grup dinamiklerini ve bireysel düşünce ve davranışları üzerinde etkili olmaktadır (Nowak ve diğerleri, 2003). Grup kimliği, grup normları, grup özdeşleşmesi, bireysel farklılıklar, grup içi ve gruplar arası bağlam ve anonimlik, görünürlük ve birlikte bulunma gibi bağlamsal değişkenler sosyal psikolojide sosyal etkinin temel belirleyicileridir (Spears, 2021). Bunun yanı sıra, gözlemci etkisi ve sosyal uygunluk, sosyal etkide önemlidir (Izuma, 2017). Özetle, bireylerin davranışları başkalarının etkisiyle değişmektedir ve bireyler, başkaları tarafından gözlemlendiğinde gruba benzer davranışlar sergileme eğiliminde olmaktadır.

Sosyal Etki Biçimleri

Toplumun her alanında bireyler, bir birey ya da grup tarafından sosyal bir baskı altındadır. Bu kimi zaman ikna olma ve gönüllü bir kabule dayansa da kimi zaman baskı ve zorlama ile gerçekleşebilmektedir. Bu kapsamda kabul, itaat veya uyma davranışlarının ortaya çıkması kaçınılmazdır. Sosyal etki sonucunda ortaya çıkan *kabul* davranışı güç ilişkileriyle bağlantılıdır (Hogg & Vaughan, 2014, ss. 254). Buradaki güç ifadesi yasal gücü temsil etmektedir. Yasal güç, örgütteki yapısal pozisyona bağlı olarak, örgütün kaynaklarını kullanmak ve bu kaynaklar üzerinde denetimi sağlamak amacıyla yöneticinin sahip olduğu biçimsel yetkiyi ifade etmektedir (Robbins & Judge, 2013, ss. 422; Şimşek & Çelik, 2017, ss. 63). Örgütlerde yasal güç kullanan yöneticinin, örgütteki bireylere emir verme ve iş yaptırma yetkisi bulunmaktadır (Yeşilbaş Özenç, 2022). Dolayısıyla, sosyal etki sonucunda sergilenen kabul davranışı, kişinin güce itaat etmesini ve zorunlu bir kabulü ifade etmektedir. Başka bir deyişle birey, yasal gücün yaptırımlarından kaçınmak amacıyla kendisinden beklenen davranışları sergilemektedir. Ancak sosyal etki sonucunda ortaya çıkan *uyma* davranışı, güç ile değil, sosyal normlara bağlılık ile gerçekleşir (Festinger, 1950). Sosyal normlar, grup üyelerinin uyması gereken davranış, değer ve inançlarla ilgili örtük ya da açık kurallardır (Aronson ve diğerleri, 2012, ss. 437). Birey, normların belirlediği inanç ve eylemlerin doğru olduğuna inanır ve dışarıdan gözetim gerekmesizin bu normları içselleştirerek davranışa dönüştürür (Hogg & Vaughan, 2014, ss. 255). Dolayısıyla, sosyal etki sonucunda kabul davranışı gücü kabul etme ve itaat ile ilişkiliyken, uyma davranışı grup normlarının gönüllü olarak benimsenmesiyle ilgilidir. Otoriteye itaat ve uyma davranışları aşağıda detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Otoriteye İtaat

Sosyal etki, alıcıların kimler olduğu, sosyal bağlamların nasıl sunulduğu ve etkinin hangi alanlara ve karar süreçlerine uygulandığıyla ilişkili olup (Lee & Chung, 2022) bu süreç, bireyin kabul ve otoriteye itaat etmesi ile sonuçlanabilir. Bireyler otoriteye itaat gösterirler çünkü gücün temel dayanaklarını kontrol edenler, bu sosyal baskıya direnmeyi tercih etseler bile onları itaate zorlayabilirler (Forsyth, 2013). İkna edici mesajlar (kaynak güvenilirliği ve argüman kalitesi) sosyal etkiyi, duygusal tepkiyi ve bilişsel tepkiyi etkilemektedir ve bunlar da bireyin davranışlarında etkili olmaktadır (Li, 2013). Otoritenin meşruiyetine ilişkin yargılardan etkilenen otoriteye itaat, sosyal kabul veya redde yol açabilir (Tyler & Lind, 1992). İtaat kararları daha büyük bilişsel çatışmalara neden olurken, uyum kararları çoğunluğun etkisinden etkilenir (Xie ve diğerleri, 2016).

Grup içerisinde bireyin gücü kabul ederek otoriteye itaat etmesi, bireyin otoritenin temsil ettiği amaçla özdeşleşmesine bağlıdır (Reicher ve diğerleri, 2013). Bu durumu Milgram'ın deneyi ile açıklamak mümkündür. Milgram (1963) tarafından gerçekleştirilen otoriteye itaat deneyi, bireylerin otorite figürlerine ne ölçüde itaat edebileceğini araştırmak amacıyla tasarlanmıştır. Deneyde katılımcılar, sahte bir elektrik şok cihazı kullanarak başka bir kişiye (aslında bir aktör) giderek artan şiddette şok vermeleri gerektiğine inandırılmıştır. Katılımcılar, şokun zararlı olduğunu bildikleri halde, otorite figürünün (deney yöneticisinin) talimatları doğrultusunda şok vermeye devam etmişlerdir. Bu deney, bireylerin otoriteye olan itaatlerinin, kendi ahlaki değerleriyle çelişse bile yüksek düzeyde olabileceğini göstermiştir (Milgram, 1963). Deney, katılımcıların yüksek düzeyde baskıya maruz bırakılmasını ve komutlara itaat etmeye koşullandırılmasını içermektedir (Russell, 2011). Deney, itaatın seçimlerden değil, daha çok zorlamadan kaynaklandığını (Kaposi, 2017), bireylerin onayladıkları davranışları kolektif hedeflerle özdeşleştirdikleri için yerine getirdiklerini (Haslam ve diğerleri, 2015) ortaya koyarak otorite ve kontrolün gücünü vurgulamıştır (Helm & Morelli, 1979). Bu deney, insan doğası hakkında içgörüler ortaya koymuş ve çağdaş araştırma ve düşüncüyü etkilemiştir. Ancak deney, etik ihlaller (katılımcıların araştırmanın amacının gizlenmesi, katılımcıların araştırmadan çekilme hakkının olmaması vb.) (Hogg & Vaughan, 2014, ss. 258-259), kullandığı teorik kavramlar (Helm & Morelli, 1979) ve araştırma metodolojisi nedeniyle tartışmalara yol açmıştır (Miller ve diğerleri, 1995). Özetle, sosyal etki kapsamında bireyler içsel bir kabul göstermese de otoriteye itaat etme eğiliminde olabilmektedir. Sosyal etki, tüm örgütlerde olduğu gibi okullarda da ortaya çıkabilmektedir. Öğrenci davranışlarında sosyal etkinin sonuçlarını gözlemek mümkündür.

Okullarda Otoriteye İtaat Davranışı

Sosyal etki kapsamında, eğitim ortamlarında otoriteye itaat davranışları gözlenmektedir (Forsyth, 2013). Okullarda öğrencilerden, okul yöneticilerinin, öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin öğrencinin gelişimine yönelik isteklerini yerine getirmeleri ve bu beklentileri karşılamaya yönelik davranışlar sergilemeleri beklenmektedir. Öğrencilerin otoriteye itaati, öğretmen otoritesine ilişkin algılarından, otoritenin sınırlarından ve ebeveynleri ve diğer yetişkinlerle olan ilişkilerinden etkilenmektedir (Yariv, 2009). Öğrenciler hem akranlarının hem de yetişkin otoritelerin meşruiyetini kabul eder, ancak öğrenciler yetişkin otoritesini akran otoritesine tercih eder (Laupa & Turiel, 1986). Diğer bir deyişle, öğrenciler akran ilişkilerinden ebeveynleriyle kurdukları ilişkilere kıyasla daha fazla etkilenmektedir. Dolayısıyla, otoriteye itaat davranışlarında öğrencilerin akranlarıyla kurdukları ilişkiler önemli bir etkiye sahiptir.

Öğrencilerin akranlarıyla yaşadıkları otoriteye itaat davranışlarına zorbalık, saldırganlık, şiddet (Aidomojie ve diğerleri, 2022; Barth ve diğerleri, 2004; Burns ve diğerleri, 2008; Chang, 2004; Espelage ve diğerleri, 2003; Farrell ve diğerleri, 2017; Salmivalli ve diğerleri, 1997; Nipedal ve diğerleri, 2010; Twenge ve diğerleri, 2001), kötü alışkanlıklar (Gaviria & Raphael, 1997; Li & Guo, 2016; Lundborg, 2006; Powell ve diğerleri, 2005; Simons-Morton ve diğerleri, 2001), kopya çekme (Carrell ve diğerleri, 2005; McCabe & Treviño, 1997), okul devamsızlığı (Bowen ve diğerleri, 2022; Hartnett, 2007; Rambaran ve diğerleri, 2017) örnek verilebilir. Öğrenciler, saldırganlık ve grup üyeliği arasında bir bağlantı olduğunu öne sürerek, zorbalık yapan ve kavga eden bireylerle aynı sıklıkta ilişki kurmaktadır (Espelage ve diğerleri, 2003). Agresif ve saldırgan öğrenciler, akran statüsü hiyerarşisinin daha yüksek olduğu sınıflarda daha popülerdir ve daha çok sevilirler (Garandeu ve diğerleri, 2011). Akran grubunun zorbalık davranışları üzerindeki etkisi, aidiyet ihtiyacını, grup statüsünü, sosyal normları ve gruptaki diğer kişiler gibi olma arzusunu içerir (Burns ve diğerleri, 2008). Dolayısıyla öğrenciler, akranları tarafından dışlanmamak ya da akranları tarafından zorbalığa maruz kalmamak için yukarıda sözü edilen davranışları sergilemek zorunda kalabilir. Öğrencilerin okullarda otoriteye itaat etme dereceleri; eğitim geçmişi, yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum ve IQ düzeylerinden (Dunbar & Taylor, 1982) etkilenmektedir. Bunun yanı sıra, kültürel farklılıklar ve eğitim sistemleri de öğrencilerin itaat oranları üzerinde etkilidir (Ma, 2021). Sosyal etkinin olumsuz sonuçlarına karşın uygunluk, beklenti, uyum ve itaat açısından sosyal etki, destekleyici bir öğrenme ortamıyla önemli ölçüde ilişkilidir ve öğrencilerin akademik performansını, katılımını, öz düzenlenmesini ve öz dayanıklılığını olumlu yönde etkilemektedir (Closa & EdD, 2023). Başka bir ifadeyle, sosyal etki öğrencileri olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Özetlemek gerekirse, sosyal etki bağlamında otoriteye itaat davranışı, öğrencilerin akran ilişkilerinde sıklıkla gözlemlenebilmektedir. Bu davranışlarının önüne geçilmesinde okul yöneticisi, öğretmen ve ebeveynlerin davranışları ve yönlendirmeleri önemlidir. Ebeveynlerin desteği ve şiddete karşı tutumu öğrencilerin saldırganlık davranışlarını azaltıcı bir etkiye sahiptir (Farrell ve diğerleri, 2011; Simons-Morton ve diğerleri, 2001). Bu bağlamda ebeveynler, okul yöneticileri ve öğretmenlerle iş birliği içerisinde çalışarak öğrencilerin bu tür davranışları sergilemesinin önüne geçebilir.

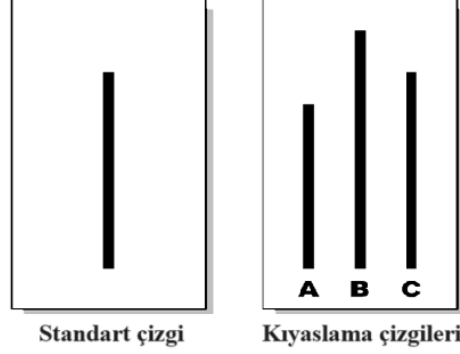
Uyma Davranışı

Sosyal uyum ya da uyma davranışı, kişinin davranışlarını grubun görüşleriyle ve grup normlarıyla uyumlu hale getirmesini ifade eder (Wu ve diğerleri, 2016). Grup normları, grup üyelerinin tutum ve eylemlerini belirleyen grup ile ilgili beklentiler ve davranışlardır (Smith, 2020). Grup normları, bireylerin grup içerisinde nasıl davranması gerektiğini ifade eden yazılı olmayan kurallardır (Smith & Louis, 2009). Bu normlar, grup üyelerinin geçmiş yaşantılarından ve deneyimlerinden ortaya çıkan (Bettenhausen & Murnighan, 1985), grubun temel değerlerini yansıtan davranışlardır (Feldman, 1984) ve bireylerin grup içerisindeki davranışlarını etkilemektedir (Wei ve diğerleri, 2013). Grup normları, birçok davranış alanında grup üyelerinin, özellikle de gruba güçlü bir şekilde bağlı olan bireylerin tutum ve eylemlerinin şeklini ve yönünü belirleyebilir. Grup normlarının etkisiyle, normatif sosyal etki bireylerin davranışları üzerinde etkili olmaktadır. *Normatif sosyal etki*, başkaları tarafından kabul görmek için gruba uyma davranışı sergilenmesi ve grubun inanç ve davranışlarına kamusal bir boyun eğmenin gerçekleştirilmesidir (Aronson ve diğerleri, 2012, ss. 439). Başka bir deyişle, normatif etki, bireylerin, grup üyelerinin doğru davranışlar sergilemediğini gözlemlemesine ve bu davranışların yanlış olduğunu bilmesine karşın yine de gruba uyum sağlamasını ifade etmektedir.

Sosyal etki bağlamında uyma davranışı, gruplarda, normdan küçük sapmaların statülerine ve örgüt içerisindeki konumlarına ciddi zarar verebileceği düşüncesiyle bireylerin tek, homojen bir davranış standardına uymalarını içerir (Bernheim, 1994). Gruba uyma davranışının iki temel sebebi olabilir. Bunlar; onay ve kabul ihtiyacı ile gruptan dışlanma endişesidir (Hogg & Vaughan, 2014, ss. 281). Bireyler çoğu zaman grup üyeleri tarafından kabul görmek ve onaylanmak için gruptakilerle benzer davranışlar sergilemektedir. Bunun yanı sıra gruptan dışlanma ya da kınanma endişesi de bireyleri gruba uyma davranışına yönlendirmektedir. Gruptan dışlanma ya da sosyal psikoloji terimiyle *sosyal dışlanma*; bireyin aidiyet duygusunun bir sosyal grup tarafından reddedilmek suretiyle tehdit edilmesi ve bireyin fiziksel ve ruhsal sağlığı ile sosyal işlevlerini etkilemesidir (Luo, 2023). Sosyal dışlanma, bireyler ya da grupların ekonomik, siyasi ya da fikrîsel ayrışma içinde olduğunda ve grubun tipik faaliyetlerine tam olarak katılamadıklarında ortaya çıkmaktadır (Bracic, 2022). Sosyal dışlanma, damgalama, ayrımcılık ve önyargıyı içeren çok boyutlu bir olgudur ve kişisel, grup ve toplam dışlanma ile ölçülür (Díez-nicolás ve diğerleri, 2018). Bireyler bu olumsuz davranışlara ve ön yargılara maruz kalmamak için çoğu zaman gruba uyma davranışı sergilemektedir.

Gruba uyma davranışını açıklamak amacıyla Asch'in gerçekleştirdiği uyma deneyi sosyal psikolojide önemli bir yere sahiptir. Solomon Asch tarafından 1950'lerde gerçekleştirilen deney, bireylerin, açıkça yanlış olduğunu bildikleri bir karara, grup baskısı nedeniyle uyum sağladıklarını göstermiştir. Deney kısaca şu şekilde özetlenebilir (Asch, 1956):

1. **Katılımcılar:** Katılımcılar üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Denek grupları genellikle 7 ila 9 kişilik gruplar halinde düzenlenir. Ancak, her grupta sadece bir kişi gerçek denektir; diğer katılımcılar ise aslında Asch'in asistanlarıdır ve deneyin bir parçası olarak kasıtlı olarak yanlış cevaplar vermek üzere yönlendirilmiştir.
2. **Görsel Uyarılar:** Katılımcılara bir dizi kart gösterilir. Her bir kartta üç farklı uzunlukta çizgi (A, B, C) bulunmaktadır. Aynı zamanda bir referans çizgi gösterilir. Katılımcılardan, üç çizgiden hangisinin referans çizgisiyle aynı uzunlukta olduğunu söylemeleri istenir (Şekil 1).



Şekil 1. Uyma deneyinde kullanılan görseller
Kaynak: Asch, 1951

3. **Deneyin Akışı:** İlk birkaç turda, Asch'in asistanları doğru cevabı verir, bu da gerçek katılımcının kendinden emin bir şekilde doğru cevabı seçmesini sağlar. Ancak, belirli bir noktadan sonra, asistanlar yanlış cevaplar vermeye başlar. Bu durumda, gerçek katılımcının grup baskısı altında kalıp kalmayacağı ve doğru cevabı mı yoksa grubun yanlış cevabını mı seçeceği gözlemlenir.
4. **Sonuçlar:** Deney, katılımcıların %75'inin en az bir kez grubun yanlış cevabına uyduğunu ve ortalama olarak katılımcıların %32'sinin tüm yanlış cevaplarda gruba aynı fikirde olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar, katılımcıların çoğunun grup normlarına uyduğunu ve doğru bildikleri cevabı vermek yerine grubun yanlış cevabını takip ettiklerini göstermektedir (Asch, 1956).

Asch'in grup uyumu deneyi, katılımcıların nesnel uyarılara uymasını ve grup büyüklüğünün haklı olma ve beğenilme kaygısını etkilemesini içerir (Insko ve diğerleri, 1985). Bu deney, grup baskısının uyma davranışı üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Iscoe ve diğerleri, 1963). Özetle, bireyler grup üyelerini tarafından kabul görmek ya da dışlanmamak için yanlış olduğunu düşünmesine rağmen grubun fikirlerini kabul etmekte ve bu görüşlere uyum sağlamaktadır. Başka bir deyişle, sosyal etki kapsamında çoğunluğun baskısına kapılmak ve grup tarafından onaylanma ihtiyacı gözlemlenebilmektedir.

Gruba uyma davranışı pek çok faktörden etkilenmektedir. Kültürel etkiler (Bond & Smith, 1996), kişilik özellikleri (Hogg & Vaughan, 2014, ss. 267), internet ve sosyal ağlar, çevresel baskılar, eğitim düzeyi, otoritenin varlığı (Chen, 2023), grup büyüklüğü (Asch, 1956) bunlardan bazılarıdır. Grup büyüklüğünün etkisi üzerine yapılan araştırmalar, çok büyük gruplarda bireylerin uyma davranışının azalabileceğini, çünkü bireylerin kendilerini daha az fark edilir hissettiğini ve bu nedenle grubun baskısını daha az hissettiğini ortaya koymuştur (Latané, 1981). Gruba uyma davranışında en önemli faktörlerden biri kişilik özellikleridir. Yapılan araştırmalar belirli kişilik özelliklerine sahip bireylerin grup baskısı altında daha fazla uyma eğilimi gösterdiğini ortaya koymaktadır:

1. **Dışa Dönüklük ve İçedönüklük:** Araştırmalar, dışa dönük bireylerin sosyal kabul ve onay arayışları nedeniyle daha fazla uyma eğilimi gösterebileceğini öne sürmektedir (Bond & Smith, 1996). Bununla birlikte, içe dönük bireylerin genellikle daha bağımsız düşünme eğiliminde oldukları ve bu nedenle gruba uyma davranışını daha az sergiledikleri bulunmuştur.
2. **Nörotiklik:** Yüksek nörotiklik seviyelerine sahip bireyler, kaygı ve stres gibi olumsuz duygusal tepkilere daha yatkındır. Bu bireyler, grup baskısı altında kalmaktan ve olası sosyal çatışmalardan kaçınmak için daha fazla uyma eğilimi gösterebilirler (Suls ve diğerleri, 1998).
3. **Onaylanma İhtiyacı:** Yüksek düzeyde sosyal onaylanma ihtiyacı, bireylerin grup normlarına uyma eğilimini artırmaktadır. Bu tür bireyler, grup tarafından dışlanma korkusuyla, kendi görüşlerinden ödün vererek grubun görüşlerine daha kolay uyum sağlar (Cialdini & Goldstein, 2004).

4. **Düşük Özsaygı:** Düşük özsaygıya sahip bireyler, kendilerine olan güven eksiklikleri nedeniyle daha fazla uyma davranışı gösterebilirler. Bu kişiler, sosyal kabul görmek amacıyla grup normlarına daha kolay uyum sağlayabilirler (Baumeister ve diğerleri, 2003).

Bunların yanı sıra, bireylerin grup üyeleri tarafından onaylanma ve kabul edilme ihtiyacı, algılanan değer ve özdeşleşmeden etkilenen öz-değer kaygısıyla da ilişkilendirilebilir (Correll & Park, 2005). Uyma davranışında, grup üyeleri tarafından onay ve kabul ihtiyacı *sosyal kimlik* edinme gereksinimini beraberinde getirmektedir. Sosyal kimlik yaklaşımı, Tajfel ve Turner (1979) tarafından geliştirilmiş ve bireylerin kendilerini sosyal gruplar aracılığıyla tanımladıklarını öne sürmüştür. Bu bağlamda, bir bireyin belirli bir gruba ait olduğunu hissetmesi, bu grubun normlarına ve değerlerine uyma eğilimini artırmaktadır. Sosyal kimlik, bireylerin grup üyelikleri aracılığıyla kendilerini tanımlamalarına ve bu gruba ait olma duygusunu güçlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu süreçte, bireyler, grup tarafından kabul edilmek ve sosyal kimliklerini pekiştirmek için grubun normlarına uyma davranışı gösterirler (Tajfel & Turner, 1979). Sosyal kimlikler bireyin ait olma ihtiyacı, öz saygı, kontrol ve anlamlı varoluş gibi temel psikolojik ihtiyaçları karşılamaktadır (Greenaway ve diğerleri, 2016). Özetle, bireyler kendilerini güçlü bir şekilde bir grubun parçası olarak hissettiklerinde, bu grubun normlarına uyma olasılıkları artmaktadır (Bagozzi & Lee, 2002; Haslam ve diğerleri, 2006). Dolayısıyla bireylerin gruba uyma davranışlarının açıklanmasında sosyal kimlik edinme gereksinimlerinin ele alınması önemlidir.

Okullarda Uyma Davranışı

Tüm sosyal yapılarda olduğu gibi okullarda da sosyal etki kapsamında gruba uyma davranışı sergilenmektedir. Aidiyet ihtiyacı, grup statüsü, sosyal normlar ve diğer grup üyeleri gibi olma arzusu, öğrencilerin gruba uyma davranışlarını etkilemektedir (Burns ve diğerleri, 2008). Okullar, öğrencilerin aidiyet ihtiyacının en fazla ortaya çıktığı kurumlardandır (Osterman, 2000). Okul normları, öğrencilerin sosyal uyma davranışlarındaki önemli etkenlerden biridir. Okul normları, bir okul ortamındaki bireylerin davranışlarını ve tutumlarını düzenleyen yazılı olmayan ancak sosyal olarak kabul edilen kurallardır. Bu normlar, okulun sosyal yapısının bir parçası olarak kabul edilir ve bireylerin grup içindeki etkileşimlerini, rollerini ve beklentilerini şekillendirir (Wentzel, 1997; Tharp & Gallimore, 1988). Okul normları, öğrencilerin grup içindeki davranışlarını etkileyen önemli bir faktördür. Okul normları, öğrencilerin sosyal davranışlarını ve akran kabulünü etkiler (Chang, 2004). Bu normlar, okul kültürünün ve sosyal yapının bir yansımasıdır ve öğrencilerin sosyal etkileşimlerinde rehberlik eder. Okul normları, öğrencilerin grup içindeki davranışlarını çeşitli yollarla etkiler:

1. **Grup Baskısı ve Uyum:** Öğrenciler, grup normlarına uyma ihtiyacı hissederler. Bu, grup baskısının ve sosyal kabul görme arzusunun bir sonucudur. Öğrenciler, grup normlarına uyduklarında, grup tarafından daha fazla kabul görürler (Schneider & Wageman, 2011).
2. **Davranışsal Yönlendirme:** Okul normları, öğrencilerin nasıl davranmaları gerektiğine dair net bir çerçeve sunar. Bu, öğrencilerin gruptaki sosyal rollerini ve ilişkilerini anlamalarına yardımcı olur ve gruptaki uyumlarını artırır (Hoxworth, 2015).
3. **Duygusal ve Psikolojik Etkiler:** Öğrencilerin grup normlarına uyma dereceleri, psikolojik ve duygusal durumlarını da etkiler. Normlara uyum sağlamak, öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerine ve stres seviyelerinin düşmesine yardımcı olabilir (Cohen & Garcia, 2016).

Okul normları, davranışsal ve sosyal uyumu etkileyerek bireysel düzeyde davranışı şekillendirebilir, kısıtlayabilir ve yönlendirebilir (Veenstra & Lodder, 2022). Okul normları, sosyal grup normlarının öğrencilerin zorbalık, şiddet ve saldırganlığı üzerindeki etkisini hafifletebilir (Dillon & Lochman, 2019; Henry ve diğerleri, 2011; Nipedal ve diğerleri, 2010; Salmivalli & Voeten, 2004). Öğrencilerin okula sosyal uyum sağlamaları ve olumlu akran ilişkileri onların okula duygusal, bilişsel ve davranışsal katılımını etkilemekte (Wang ve diğerleri, 2018), akademik performansını ve başarıyı artırmaktadır (Chen ve diğerleri, 2003; Wentzel & Caldwell, 1997). Okul normlarının akran gruplarının dışlayıcı olmayan kapsayıcı bir yapıya sahip olması (McGuire ve diğerleri, 2015), öğrencilerin okula ve akranlarına sosyal uyumunu kolaylaştırabilir.

Okullarda öğrencilerin sosyal uyumunu etkileyen faktörler arasında; kişilik özellikleri (Puzanova ve diğerleri, 2022), görev zorluğu, başarı ve bağlılık motivasyonu (Sistrunk & McDavid, 1965), ebeveynlerle algılanan yakınlık, ebeveynin başarı baskısı, ebeveynlere karşı suçluluk duygusu (Jiang ve diğerleri, 2015), öğretmen ve akran desteği (Chang, 2003) bulunmaktadır. Endişeli ve duygusal kişiliğe sahip öğrenciler belirli bir derecede uyumluluk gösterme eğilimindedir (Puzanova ve diğerleri, 2022). Öğrencilerin fiziksel çekicilik ve akademik yeterlilik düzeyleri, göreceli olmakla birlikte, akran kabulü ve sosyal davranış üzerinde etkilidir (Vannatta ve diğerleri, 2009). Başka bir deyişle, öğrencinin fiziksel görünümü, akademik başarısı, cinsiyeti, kültürel farklılıkları ve etnik azınlık statüsü (Hughes ve diğerleri, 2006), öğrencilerin sosyal kabulü üzerinde etkilidir. Fiziksel görünüm, akademik başarı ve kültürel farklılık

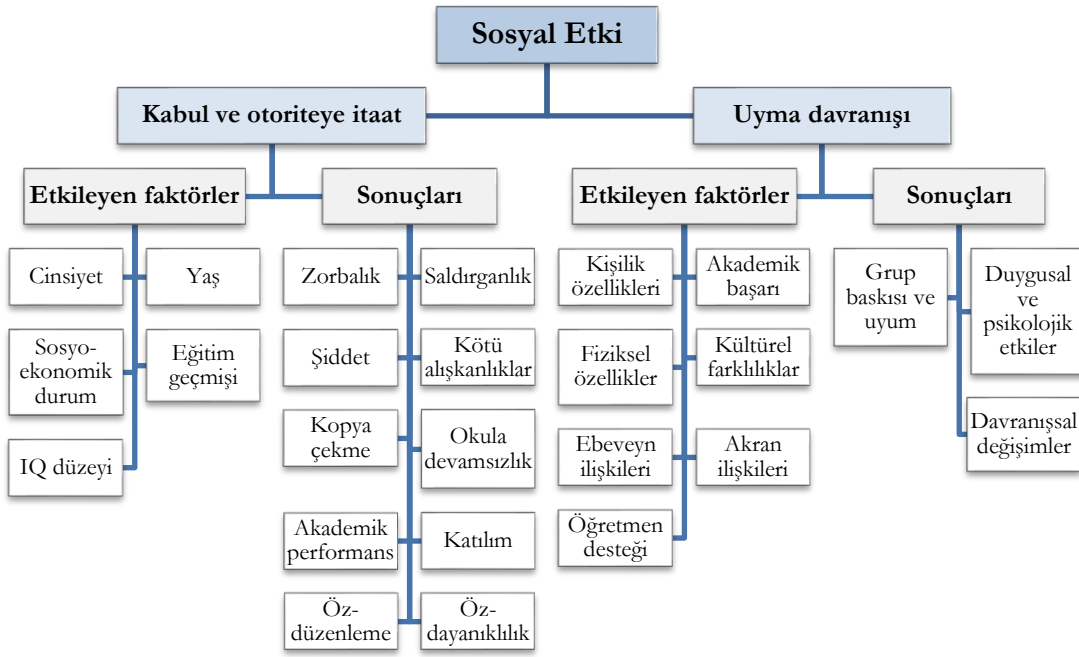
açısından dezavantajlı öğrenciler akranıyla uyum sağlamak ve sınıf içerisinde sosyal uyum göstermek için çaba sarf etmek zorunda kalmaktadır.

Kültürel farklılıklar, öğrencilerin sosyal kabulünde ve gruba uyma sürecinde etkilidir (Ting-Toomey, 1999). Etnik ve kültürel azınlıkların grup içindeki uyum süreçleri, sosyal entegrasyon ve grup dinamikleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Phinney, 1996). Mülteci ve göçmen öğrencilerin grup içindeki sosyal uyumları, genellikle diğer öğrencilerin tutumlarına ve grup davranışlarına bağlı olarak şekillenmektedir. Diğer öğrencilerin göçmen ve mülteci öğrencilere yönelik tutumları, bu öğrencilerin sosyal kabul süreçlerinde ve grup içindeki etkileşimlerinde belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Örneğin, McBrien (2005), mülteci öğrencilerin okul ortamındaki sosyal uyumlarının, diğer öğrencilerin onları nasıl algıladıklarına ve kabul ettiklerine bağlı olduğunu vurgulamıştır. Diğer öğrencilerin göçmen ve mülteci öğrencilere yönelik olumlu tutumlar sergilemesi, sosyal entegrasyonu kolaylaştırmakta ve grup içindeki uyumunu artırmaktadır (Berry, 2006). Ayrıca, Wright ve Schaefer (2012), sosyal destek ve grup aidiyetinin, göçmen öğrencilerin okul ortamındaki sosyal uyumunu ve akademik başarısını önemli ölçüde artırdığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra ırksal farklılıklar da öğrencilerin akran ilişkilerini etkilemektedir. Wilson ve Rodkin'e (2011) göre, Afro-Amerikan öğrenciler daha ayrılmış ilişkiler yaşamakta ve aynı etnik kökenden daha az sınıf arkadaşları olduğunda karşı etnik kökenden akranları tarafından daha az sevilmektedir. Özetle, olumlu sosyal etkileşimler ve destekleyici grup davranışları, farklı etnik kültürden öğrencilerin eğitimsel ve sosyal entegrasyonlarını güçlendirmekte kritik bir rol oynamaktadır.

Kültürel farklılıkların yanı sıra, fiziksel ya da zihinsel engelli öğrencilerin grup içindeki sosyal uyumları, genellikle diğer öğrencilerin bu bireylere yönelik tutumlarına ve grup davranışlarına bağlıdır. Öğrenciler, sınıflarda fiziksel engelli olan bir öğrenciyi daha az kabullenmekte ve onunla arkadaş olmaya daha az istekli olmaktadır (Edwards ve diğerleri, 2019). Bu nedenle kaynaştırma öğrencileri sınıfta olası reddedilme ve özel öğrenme ihtiyaçları gibi zorluklar yaşayabilir (Hansen & Boody, 1998). Diğer öğrencilerin engelli bireylere karşı tutumları, bu öğrencilerin sosyal entegrasyonunu ve grup içindeki etkileşimlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Özellikle, diğer öğrencilerin engelli öğrencilerle etkileşimlerinde sergiledikleri empati ve destek, engelli bireylerin grup içindeki uyumlarını artırmakta büyük rol oynamaktadır (Lloyd ve diğerleri, 2008). Bu bağlamda, engelli öğrencilerle ilgili olumlu tutumlar ve destekleyici grup davranışları, bu bireylerin sosyal kabulünü güçlendirmekte ve grup içindeki etkileşimlerini iyileştirmektedir (Horne & Tynan, 2003). Bu konuda yapılan araştırmalar, olumlu tutumlar sergileyen öğrencilerin, kaynaştırma öğrencileriyle daha etkili bir sosyal etkileşim kurduklarını ve grup içindeki uyumlarını artırdıklarını ortaya koymaktadır (Hehir, 2005). Ayrıca, diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik empati ve anlayış geliştirmelerinin, grup dinamikleri ve sosyal kabul süreçlerinde önemli rol oynadığı vurgulanmıştır (Vaughn ve diğerleri, 1996). Bu bulgular, kaynaştırma sınıflarında sosyal uyumun sağlanmasında ve grup içindeki etkileşimlerin iyileştirilmesinde, diğer öğrencilerin tutumlarının kritik bir faktör olduğunu göstermektedir.

Özetlemek gerekirse, sosyal etki bağlamında öğrenciler onay ve kabul ihtiyacı ile gruptan dışlanma endişesi gibi nedenlerle akranlarıyla olan ilişkilerinde gruba uyum sağlama davranışı sergilemektedir. Öğrencilerin sosyal uyum davranışları kimi zaman bireysel performansın ve akademik başarının artırılması gibi olumlu sonuçlanırken kimi zaman da kötü alışkanlıklar edinme, şiddet, zorbalık, akademik başarısızlık gibi istenmeyen sonuçlara yol açabilir. Aidiyet ve grup statüsü ihtiyacı, özellikle de sosyal normlar, öğrencilerin başkalarına zorbalık yapmaya başlamalarını ve bu davranışlarını sürdürmelerini etkilemektedir (Burns ve diğerleri, 2008). Bu kapsamda, olumlu akran ilişkileri ile öğrenmeyi ve anlayışı teşvik eden bir okul vizyonunun belirlenmesi, öğrencilerin arkadaşlarına olumlu tutum sergilemesine katkıda bulunabilir (McDougall ve diğerleri, 2004). Sosyal etki bağlamında ortaya çıkan öğrencilerin davranışları ve bu davranışları etkileyen etmenler Şekil 2'de özetlenmiştir.

Şekilde görüldüğü üzere, sosyal etki kavramı okullarda öğrenci davranışlarını etkileyen bir önemli bir etkidir. Okullarda, okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrencilerin olumlu grup davranışlarını teşvik etmek ve sosyal uyumu desteklemek için çeşitli stratejiler uygulayabilirler. Öncelikle, okul yöneticileri, kapsayıcı bir okul kültürü ve sosyal destek sistemleri oluşturmalıdır. Okul yöneticileri, olumlu sosyal normları ve aidiyet duygusunu teşvik eden programları desteklemelidir (Levinson, 2010). Öğretmenler, sınıf içi etkileşimlerde adalet ve eşitlik ilkelerini uygulayarak, öğrenciler arasında olumlu ilişkilerin gelişmesini destekleyebilirler (Weissberg ve diğerleri, 2015). Ayrıca, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları ve grup etkinlikleri düzenlenmelidir (Durlak ve diğerleri, 2011). Bu tür yaklaşımlar, öğrencilerin sosyal uyumunu ve grup içindeki olumlu etkileşimleri artırabilir, aynı zamanda olumsuz davranışların önlenmesine yardımcı olabilir. Bu bağlamda, okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolü, sosyal destek sağlama ve olumlu grup normlarını teşvik etme açısından kritik öneme sahiptir.



Şekil 2. Sosyal etki bağlamında öğrenci davranışları

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, bireylerin sosyal etkileşimler yoluyla davranışlarını nasıl şekillendirdiğini açığa kavuşturması ve bu süreci eğitim ortamlarına özgü bir çerçevede ele alması açısından sosyal psikoloji bağlamında önemlidir. Sosyal psikolojinin temel kavramlarından biri olan sosyal etki, bireyin tutum ve davranışlarını çevresel faktörlere uyarlama kapasitesini vurgulamaktadır. Çalışma, okullarda öğrencilerin otoriteye itaat etme ve grup normlarına uyma davranışlarının nasıl şekillendiğini anlamaya yönelik önemli bilgiler sunmaktadır. Okullarda, öğrenciler hem öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin otoritesine hem de akran gruplarının baskılarına tabidir. Bu durum, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini, davranışlarını ve akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir. Otoriteye itaat, öğrencilerin okul kurallarına uyum sağlamasını ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinde düzenin korunmasını sağlarken, grup normlarına uyma öğrencilerin akranlarıyla uyum içinde olmasını ve sosyal kabul görmesini sağlamaktadır. Sosyal psikoloji bağlamında bu çalışma, bireylerin toplumsal grupların etkisi altında nasıl hareket ettiklerini ve toplumsal normlara nasıl uyduklarını anlamak için önemlidir. Otoriteye itaat ve grup normlarına uyma gibi davranışlar, toplumsal yapıyı şekillendiren ve bireylerin sosyal rollerini belirleyen temel faktörlerdir. Bu bağlamda, öğrencilerin toplumsal çevrelerinden nasıl etkilendikleri ve bu etkileşimlerin bireysel davranışlarına nasıl yansıdığı üzerine yapılan araştırmalar, sosyal psikoloji literatürüne katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, bu tür çalışmalar, eğitim politikaları ve öğretim stratejileri geliştirilirken öğrencilerin sosyal uyum süreçlerinin dikkate alınmasını sağlamaktadır.

Bu çalışmada, okullardaki sosyal etki sürecinin ve sosyal etkileşimlerin karmaşık ve çok yönlü bir yapıya sahip olduğu ortaya konmuştur. Sosyal etki, öğrencilerin davranışlarını, tutumlarını ve akademik başarılarını önemli ölçüde etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul ortamlarında, öğrenciler sıklıkla akran gruplarının normatif baskılarına uyum sağlamak zorunda kalırlar. Bu baskılar, öğrencilerin sosyal kabul görme ve akranları tarafından dışlanmaktan kaçınma ihtiyacıyla şekillenir. Öğrenciler, sosyal dışlanma korkusuyla akran gruplarının normlarına uyum gösterir ve bu süreçte bireysel farklılıklarını bastırabilirler (Brown, 2004). Okullarda görülen uyma davranışları, öğrencilerin sosyal aidiyet duygusunu güçlendirirken, aynı zamanda onların akademik ve sosyal gelişimlerini de etkileyebilir (Wentzel, 1991). Öğrencilerin uyma davranışlarının arkasındaki temel etkenler arasında sosyal kabul görme arzusu, akranlar tarafından kabul edilme ve onaylanma ihtiyacı, gruptan dışlanma endişesi ve akran baskısına boyun eğme gibi faktörler yer alır (Ryan, 2001). Ancak, öğrencilerin gruba uyma davranışları her zaman olumlu sonuçlar doğurmaz. Bazen bu davranışlar, öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir veya onları riskli davranışlara yönlendirebilir (Steinberg & Monahan, 2007). Örneğin, akran baskısı altında kalan öğrenciler, sigara içme, alkol kullanma veya kurallara aykırı davranışlar sergileme gibi istenmeyen davranışlara yönelebilirler (Simons-Morton ve diğerleri, 2005). Bu tür olumsuz etkiler, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından dikkatle izlenmeli ve yönetilmelidir.

Okullarda, öğrencilerin uyma davranışlarının olumsuz etkilerini azaltmak ve bireysel farklılıklarını desteklemek için öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin önemli rolleri vardır. Bu bağlamda, öğrencilerin

eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine, kendilerini özgürce ifade edebilecekleri bir öğrenme ortamı sağlamalarına ve grup baskılarına karşı dirençli olmalarına yardımcı olmak önemlidir (Eccles & Roeser, 2011). Öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve yeteneklerini tanımlama ve desteklemeleri, öğrencilerin grup baskısına karşı direnç geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Sonuç olarak, okullarda sosyal etki bağlamında ortaya çıkan uyma davranışı, öğrencilerin sosyal kabul görme ve gruptan dışlanmama ihtiyaçlarıyla şekillenir. Bu davranışların olumlu ve olumsuz sonuçları göz önünde bulundurularak, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bu süreci doğru yönetmeleri büyük önem taşır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını destekleyen ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren bir eğitim ortamı, olumlu okul kültürünün oluşturulması, sosyal beceri eğitimleri ve akran destek programları, ebeveyn-okul iş birliğinin sağlanması, sosyal uyumun olumsuz etkilerini azaltabilir ve öğrencilerin akademik ve sosyal gelişmelerini destekleyebilir. Gelecekteki çalışmalarda, farklı kültürel ortamlardaki öğrencilerin sosyal etkileşimleri incelenebilir. Ayrıca, sosyal medyanın ve teknolojinin sosyal etkileşimler üzerindeki etkileri gibi yeni değişkenler de araştırma kapsamına alınabilir.

Etik Onay

Araştırma aktif öğrenme konulu çalışmaların incelenmesini içerdiğinden dolayı etik onay gerektirmemektedir.

Çatışma Beyanı

Araştırmada herhangi bir kişi veya kurumla finansal ya da kişisel bir bağlantı bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aidomojie, J., Oghounu, A., & Akpochofo, G. (2022). Peer Group influence and mass media as predictors of bullying among students: Evidence from Delta and Edo States, Nigeria. *Journal of Educational and Social Research*, 12(2), 390-398. <https://doi.org/10.36941/jesr-2022-0060>.
- Allport, G.W. (1968) *The person in psychology*. Beacon Press.
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2012). *Sosyal psikoloji* (O. Gündüz, Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs: General and Applied*, 70(9), 1-70. <https://doi.org/10.1037/h0093718>
- Bagozzi, R., & Lee, K. (2002). Multiple routes for social influence: The role of compliance, internalization and social identity. *Social Psychology Quarterly*, 65, 226-247. <https://doi.org/10.2307/3090121>.
- Barth, J., Dunlap, S., Dane, H., Lochman, J., & Wells, K. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42, 115-133. <https://doi.org/10.1016/j.jssp.2003.11.004>.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Baumeister, R., & Vohs, K. (2007). *Encyclopedia of social psychology*. SAGE Publications.
- Bernheim, D. (1994). A theory of conformity. *Journal of Political Economy*, 102, 841-877. <https://doi.org/10.1086/261957>.
- Berry, J. W. (2006). Acculturative stress. In J. C. Masters & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 543-589). Wiley.
- Bettenhausen, K., & Murnighan, J. (1985). The Emergence of norms in competitive decision-making groups. *Administrative Science Quarterly*, 30, 350. <https://doi.org/10.2307/2392667>.
- Bond, R., & Smith, P. B. (1996). Culture and conformity: A meta-analysis of studies using Asch's (1952b, 1956) line judgment task. *Psychological Bulletin*, 119(1), 111-137. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.1.111>
- Bowen, F., Gentle-Genitty, C., Siegler, J., & Jackson, M. (2022). Revealing underlying factors of absenteeism: A machine learning approach. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.958748>.
- Bracic, A. (2022). Ethnicity and social exclusion. *Nationalities Papers*, 50, 1045-1056. <https://doi.org/10.1017/nps.2022.72>.
- Burns, S., Maycock, B., Cross, D., & Brown, G. (2008). The power of peers: Why some students bully others to conform. *Qualitative Health Research*, 18, 1704- 1716. <https://doi.org/10.1177/1049732308325865>.
- Carrell, S., Malmstrom, F., & West, J. (2005). Peer effects in academic cheating. *The Journal of Human Resources*, 43, 173- 207. <https://doi.org/10.3368/jhr.43.1.173>
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child development*, 74(2), 535-48. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402014>.

- Chang, L. (2004). The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. *Developmental Psychology*, 40(5), 691-702. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.691>.
- Chen, Y. (2023). The analysis of the phenomena of obedience and conformity in the society. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 14(1), 311-316. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/14/20231013>.
- Chen, X., Chang, L., & He, Y. (2003). The peer group as a context: mediating and moderating effects on relations between academic achievement and social functioning in Chinese children. *Child Development*, 74(3), 710-717. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00564>
- Cialdini, R. B., & Goldstein, N. J. (2004). Social influence: Compliance and conformity. *Annual Review of Psychology*, 55, 591-621. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.142015>
- Clarke, J. (2011). What is a systematic review? *Evidence Based Nursing*, 14, 64-64. <https://doi.org/10.1136/ebn.2011.0049>.
- Closa, L., & EdD, M. (2023). Classroom social dynamics and supportive learning environment in public elementary schools. *International Journal of Social Science Humanity & Management Research*, 585-605. <https://doi.org/10.58806/ijsshm.2023.v2i7n13>.
- Cohen, G. L., & Garcia, J. (2016). Identity, belonging, and performance: The impact of group norms on student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 452-462. <https://doi.org/10.1037/edu0000145>
- Correll, J., & Park, B. (2005). A model of the ingroup as a social resource. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 341- 359. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0904_4.
- Díez-nicolás, J., Sociológicos, E., & López-Narbona, A. (2018). Socio-cultural differences in social exclusion. *Changing Societies & Personalities*, 2(2), 105-142. <https://doi.org/10.15826/csp.2018.2.2.033>.
- Dillon, C., & Lochman, J. (2019). Correcting for norm misperception of anti-bullying attitudes. *International Journal of Behavioral Development*, 46, 443- 452. <https://doi.org/10.1177/0165025419860598>.
- Dunbar, A., & Taylor, B. (1982). Children's perceptions of elementary teachers as authority figures. *Journal of Social Psychology*, 118, 249-255. <https://doi.org/10.1080/00224545.1982.9922804>.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Edwards, B., Cameron, D., King, G., & McPherson, A. (2019). How students without special needs perceive social inclusion of children with physical impairments in mainstream schools: A scoping review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66, 298- 324. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1585523>.
- El-Hay, M. (2019). Social psychology. *Definitions*. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-7694-5_10.
- Espelage, D., Holt, M., & Henkel, R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74(1), 205-20. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00531>.
- Faris, E. (1945). The beginnings of social psychology. *American Journal of Sociology*, 50, 422-428. <https://doi.org/10.1086/219681>.
- Farrell, A., Henry, D., Mays, S., & Schoeny, M. (2011). Parents as moderators of the impact of school norms and peer influences on aggression in middle school students. *Child Development*, 82(1), 146-61. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01546.x>.
- Farrell, A., Thompson, E., & Mehari, K. (2017). Dimensions of peer influences and their relationship to adolescents' aggression, other problem behaviors and prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 1351-1369. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0601-4>.
- Fershtman, C., & Segal, U. (2018). Preferences and social influence. *American Economic Journal: Microeconomics*, 10(3), 124-142. <https://doi.org/10.1257/MIC.20160190>.
- Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review*, 57(5), 271-282. <https://doi.org/10.1037/h0056932>
- Forsyth, D. R. (2013). Social influence and group behavior. In H. Tennen, J. Suls, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Personality and social psychology* (pp. 305-328). John Wiley & Sons.
- Garandau, C., Ahn, H., & Rodkin, P. (2011). The social status of aggressive students across contexts: the role of classroom status hierarchy, academic achievement, and grade. *Developmental Psychology*, 47(6), 1699-710. <https://doi.org/10.1037/a0025271>.
- Gaviria, A., & Raphael, S. (1997). School-based peer effects and juvenile behavior. *Review of Economics and Statistics*, 83, 257-268. <https://doi.org/10.1162/00346530151143798>.

- Grachev, A., Zhuravlev, A., Kitova, D., Sosnin, V., Poznyakov, V., Emel'yanova, T., Haschenko, V., Kovaleva, Y., Smirnov, A., & Rusalina, A. (2023). *Social Psychology*. Moscow: INFRA-M. <https://doi.org/10.12737/1121567>.
- Greenaway, K., Cruwys, T., Haslam, S., & Jetten, J. (2016). Social identities promote well-being because they satisfy global psychological needs. *European Journal of Social Psychology*, 46, 294-307. <https://doi.org/10.1002/EJSP.2169>.
- Hansen, L., & Boody, R. (1998). Special education students' perceptions of their mainstreamed classes. *Education* 3(13), 118, 610.
- Hartnett, S. (2007). Does peer group identity influence absenteeism in high school students? *The High School Journal*, 91, 35- 44. <https://doi.org/10.1353/HSJ.2008.0000>.
- Haslam, S. A., Reicher, S. D., & Platow, M. J. (2006). *The new psychology of leadership: Identity, influence, and power*. Psychology Press.
- Haslam, S., Reicher, S., Millard, K., & McDonald, R. (2015). 'Happy to have been of service': The Yale archive as a window into the engaged followership of participants in Milgram's 'obedience' experiments. *The British Journal of Social Psychology*, 54(1), 55-83. <https://doi.org/10.1111/bjso.12074>.
- Hehir, T. (2005). *New directions in special education: Eliminating ableism in policy and practice*. Harvard Education Press.
- Helm, C., & Morelli, M. (1979). Stanley Milgram and the obedience experiment. *Political Theory*, 7, 321-345. <https://doi.org/10.1177/009059177900700303>.
- Henry, D., Farrell, A., Schoeny, M., Tolan, P., & Dymnicki, A. (2011). Influence of school-level variables on aggression and associated attitudes of middle school students. *Journal of School Psychology*, 49(5), 481-503. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.007>.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2014). *Sosyal psikoloji* (İ. Yıldız & A. Gelmez, Çev.). Ütopya Yayınevi.
- Horne, J., & Tynan, W. (2003). An evaluation of peer support programs for students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 37(2), 115-124.
- Hoxworth, L. L. (2015). Understanding group dynamics: Norms and their impact on student behavior. *Educational Researcher*, 44(7), 365-377. <https://doi.org/10.3102/0034654315598506>
- Hughes, J., Zhang, D., & Hill, C. (2006). Peer assessments of normative and individual teacher-student support predict social acceptance and engagement among low-achieving children. *Journal of School Psychology*, 43(6), 447-463. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.10.002>.
- Insko, C., Smith, R., Alicke, M., Wade, J., & Taylor, S. (1985). Conformity and group size. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, 41- 50. <https://doi.org/10.1177/0146167285111004>.
- Iscove, I., Williams, M., & Harvey, J. (1963). Modification of children's judgments by a simulated group technique: A normative developmental study. *Child Development*, 34, 963-78. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.1963.TB05167.X>.
- Izuma, K. (2017). The neural bases of social influence on valuation and behavior. In J.-C. Dreher & L. Tremblay (Eds.), *Decision neuroscience: An integrative perspective* (pp. 199–209). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-805308-9.00016-6>
- Jiang, Y., Bong, M., & Kim, S. (2015). Conformity of Korean adolescents in their perceptions of social relationships and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 40, 41-54. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.04.012>.
- Kaposi, D. (2017). The resistance experiments: Morality, authority and obedience in Stanley Milgram's account. *Journal for The Theory of Social Behaviour*, 47, 382-401. <https://doi.org/10.1111/JTSB.12137>.
- Laupa, M., & Turiel, E. (1986). Children's conceptions of adult and peer authority. *Child Development*, 57, 405-412. <https://doi.org/10.2307/1130596>.
- Latané, B. (1981). The psychology of social impact. *American Psychologist*, 36(4), 343-356. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.36.4.343>
- Lee, H., & Chung, D. (2022). Characterization of the core determinants of social influence from a computational and cognitive perspective. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.846535>.
- Levinson, B. A. (2010). School leadership and social justice: The role of administrators in fostering an equitable and inclusive school culture. *Educational Administration Quarterly*, 46(3), 390-415.
- Li, C. (2013). Persuasive messages on information system acceptance: A theoretical extension of elaboration likelihood model and social influence theory. *Comput. Hum. Behav.*, 29, 264-275. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.09.003>.
- Li, Y., & Guo, G. (2016). Peer influence on aggressive behavior, smoking, and sexual behavior. *Journal of Health and Social Behavior*, 57, 297- 318. <https://doi.org/10.1177/0022146516661594>.
- Lloyd, K., Mallett, K., & Naylor, S. (2008). Inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 133-151.

- Loh, W., & Ren, D. (2020). Estimating social influence in a social network using potential outcomes. *Psychological Methods*, 27(5), 841-855. <https://doi.org/10.1037/met0000356>.
- Lundborg, P. (2006). Having the wrong friends? Peer effects in adolescent substance use. *Journal of health economics*, 25(2), 214-33. <https://doi.org/10.1016/J.JHEALECO.2005.02.001>.
- Luo, Y. (2023). A Review of Social Exclusion. *Advances in Social Sciences*. <https://doi.org/10.12677/ass.2023.1211841>.
- Manis, M. (1977). Cognitive social psychology. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3, 550-566. <https://doi.org/10.1177/014616727700300402>.
- Ma, Y. (2021). Obedience to authority: Different Obedience rate between chinese students and the US students. *Proceedings of the 2021 5th International Seminar on Education, Management and Social Sciences (ISEMSS 2021)*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210806.174>.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-365.
- Mccabe, D., & Treviño, L. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education*, 38, 379-396. <https://doi.org/10.1023/A:1024954224675>.
- McDougall, J., DeWit, D. J., King, G., Miller, L. T., & Killip, S. (2004). High school-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: The role of school and student interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 287-313. <https://doi.org/10.1080/1034912042000259242>
- McGuire, L., Rutland, A., & Nesdale, D. (2015). Peer group norms and accountability moderate the effect of school norms on children's intergroup attitudes. *Child Development*, 86(4), 1290-1297. <https://doi.org/10.1111/cdev.12388>.
- Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(4), 371-378. <https://doi.org/10.1037/h0040525>
- Miller, A., Collins, B., & Brief, D. (1995). Perspectives on obedience to authority: The legacy of the Milgram experiments. *Journal of Social Issues*, 51, 1-19. <https://doi.org/10.1111/J.1540-4560.1995.TB01331.X>.
- Mitchell, J. (2009). Social psychology as a natural kind. *Trends in Cognitive Sciences*, 13, 246-251. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.03.008>.
- Moussaïd, M., Kämmer, J., Analytis, P., & Neth, H. (2013). Social influence and the collective dynamics of opinion formation. *PLoS ONE*, 8. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0078433>.
- Nipedal, C., Nesdale, D., & Killen, M. (2010). Social group norms, school norms, and children's aggressive intentions. *Aggressive behavior*, 36(3), 195-204. <https://doi.org/10.1002/ab.20342>.
- Nowak, A., Vallacher, R. R., & Miller, M. E. (2003). Social influence and group dynamics. In T. Millon & M. J. Lerner (Eds.), *Handbook of psychology: Personality and social psychology* (pp. 383-417). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wci0516>
- Osterman, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>.
- Phinney, J. S. (1996). When we talk about American ethnic groups: What is "ethnicity" anyway? In A. M. Padilla (Ed.), *Hispanic psychology: Critical issues in theory and research* (pp. 95-112). Sage Publications.
- Powell, L., Tauras, J., & Ross, H. (2005). The importance of peer effects, cigarette prices and tobacco control policies for youth smoking behavior. *Journal of Health Economics*, 24(5), 950-68. <https://doi.org/10.1016/J.JHEALECO.2005.02.002>.
- Puzanova, Z., Larina, T., & Gudkova, Y. (2022). Diagnostics of the students' level of conformity (results of the methodological experiment). *RUDN Journal of Sociology*. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2022-22-3-518-530>.
- Qourrichi, A. (2023). Social influence and the formation of social norms, a psychosocial approach. *International Uni-Scientific Research Journal*, 4, 41-47. <https://doi.org/10.59271/s44970-023-1001-8>
- Rambaran, J., Hopmeyer, A., Schwartz, D., Steglich, C., Badaly, D., & Veenstra, R. (2017). Academic functioning and peer influences: A short-term longitudinal study of network-behavior dynamics in middle adolescence. *Child Development*, 88(2), 523-543. <https://doi.org/10.1111/cdev.12611>.
- Reicher, S., Haslam, S., & Leach, C. (2013). Towards a 'science of movement': Identity, authority and influence in the production of social stability and social change. *Journal of Social and Political Psychology*, 1, 112-131. <https://doi.org/10.5964/JSP.P.V1I1.266>.
- Robbins, S. P. & Judge T. A. (2013). *Örgütsel Davranış* (İ. Erdem, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72(4), 1135-1150. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00338>

- Russell, N. (2011). Milgram's obedience to authority experiments: origins and early evolution. *The British journal of social psychology*, 50(1), 140-62. <https://doi.org/10.1348/014466610X492205>.
- Sabatelli, R. (2000). The social psychology of groups. *Journal of Marriage and Family*, 62, 853. <https://doi.org/10.1037/026729>.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00040>.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258. <https://doi.org/10.1080/01650250344000488>.
- Schneider, E. F., & Wageman, R. (2011). The effects of social norms on student behavior in educational settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(2), 228-245. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00734.x>
- Siddaway, A., Wood, A., & Hedges, L. (2019). How to Do a Systematic Review: A Best Practice Guide for Conducting and Reporting Narrative Reviews, Meta-Analyses, and Meta-Syntheses. *Annual review of psychology*, 70, 747-770. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803>.
- Simons-Morton, B., Haynie, D., Crump, A., Eitel, P., & Saylor, K. (2001). Peer and parent influences on smoking and drinking among early adolescents. *Health Education & Behavior*, 28, 107-95. <https://doi.org/10.1177/109019810102800109>.
- Sistrunk, F., & McDavid, J. (1965). Achievement motivation, affiliation motivation, and task difficulty as determinants of social conformity. *The Journal of Social Psychology*, 66, 41-50. <https://doi.org/10.1080/00224545.1965.9919619>.
- Smith, J. (2020). Group norms. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.453>.
- Smith, J., Louis, W., & Schultz, P. (2011). Introduction: Social influence in action. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14, 599-603. <https://doi.org/10.1177/1368430211410214>.
- Smith, J., & Louis, W. (2009). Group norms and the attitude-behaviour relationship. *Social and Personality Psychology Compass*, 3, 19-35. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00161.X>.
- Spears, R. (2021). Social influence and group identity. *Annual Review of Psychology*, 72, 367-390. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-070620-111818>
- Steinberg, L., & Monahan, K. C. (2007). Age differences in resistance to peer influence. *Developmental Psychology*, 43(6), 1531-1543. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1531>
- Suls, J., Martin, R., & David, J. P. (1998). Person-environment fit and its limits: Agreeableness, neuroticism, and emotional reactivity to interpersonal conflict. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(1), 88-98. <https://doi.org/10.1177/0146167298241007>
- Şimşek, Ş. ve Çelik, A. (2017). *Yönetim ve organizasyon*. Eğitim Yayınevi.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Brooks/Cole.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge University Press.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. The Guilford Press.
- Twenge, J., Baumeister, R., Tice, D., & Stucke, T. (2001). If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(6), 1058-69. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.6.1058>.
- Tyler, T., & Lind, E. (1992). A relational model of authority in groups. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 115-191. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60283-X](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60283-X).
- Vaughn, S., Elbaum, B.E. & Schumm, J.S. (1996) The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 598-608. <https://doi.org/10.1177/002221949602900604>
- Vannatta, K., Gartstein, M., Zeller, M., & Noll, R. (2009). Peer acceptance and social behavior during childhood and adolescence: How important are appearance, athleticism, and academic competence?. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 303- 311. <https://doi.org/10.1177/0165025408101275>.
- Veenstra, R., & Lodder, G. (2022). On the microfoundations of the link between classroom social norms and behavioral development. *International Journal of Behavioral Development*, 46, 453-460. <https://doi.org/10.1177/01650254221100228>.
- Wang, M., Kiuru, N., Degol, J., & Salmela-Aro, K. (2018). Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction*, 58, 148-160. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2018.06.003>.

- Wei, Z., Zhao, Z., & Zheng, Y. (2013). Neural mechanisms underlying social conformity in an ultimatum game. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00896>.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In T. P. Gullotta & M. Bloom (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). Guilford Press.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61(1), 1-24. <https://doi.org/10.3102/00346543061001001>
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>
- Wentzel, K., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68(6), 1198-209. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01994.x>.
- Wilson, T., & Rodkin, P. (2011). African American and European American children in diverse elementary classrooms: Social integration, social status, and social behavior. *Child Development*, 82(5), 1454-69. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01634.x>.
- Wright, W. E., & Schaefer, E. M. (2012). The role of social support in educational outcomes for immigrant students. *The Journal of Educational Research*, 105(3), 213-228.
- Wu, H., Luo, Y., & Feng, C. (2016). Neural signatures of social conformity: A coordinate-based activation likelihood estimation meta-analysis of functional brain imaging studies. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 71, 101-111. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.08.038>.
- Xie, Y., Chen, M., Lai, H., Zhang, W., Zhao, Z., & Anwar, C. (2016). Neural basis of two kinds of social influence: Obedience and conformity. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00051>.
- Yariv, E. (2009). Students' attitudes on the boundaries of teachers' authority. *School Psychology International*, 30, 111-92. <https://doi.org/10.1177/0143034308101852>.
- Yeşilbaş Özenci, Y. (2022). *Sosyal ağlar ve güç mesafesi: Öğretim elemanları üzerine bir karma yöntem araştırması* [Doktora Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Social influence, one of the basic concepts of social psychology, refers to the change in an individual's behavior and attitudes by being influenced by others and adapting to others. This study examines the dynamics of social influence in schools and discusses the consequences of social influence on students' behaviors and attitudes. In the study, the concept of social influence, which is one of the basic concepts of social psychology, is explained, and the behaviors of obedience and compliance to acceptance and authority in the context of social influence are discussed. Then, how social influence emerges in schools, which factors it is affected by and what consequences it has are evaluated with a holistic approach within the scope of the studies in the literature.

Social influence is when individuals change their opinions, judgments or actions through conformity, compliance and obedience in order to meet the standards set by others. Within the scope of social influence, obedience to authority behaviors are observed in educational settings. In schools, students are expected to fulfill the wishes of school administrators, teachers and parents for the development of the student and to exhibit behaviors to meet these expectations. Students' obedience to authority is influenced by their perceptions of teacher authority, the limits of authority, and their relationships with parents and other adults. Students' relationships with their peers have a significant impact on their obedience to authority behaviors. Bullying, aggression, violence, bad habits, cheating and school absenteeism are examples of the behaviors of obedience to authority that students experience with their peers. The degree to which students obey authority in schools is influenced by educational background, age, gender, socioeconomic status and IQ levels. In addition, cultural differences and educational systems also have an impact on students' obedience rates. Despite the negative consequences of social influence, social influence in terms of conformity, expectancy, compliance and obedience is significantly associated with a supportive learning environment and positively affects students' academic performance, engagement, self-regulation and self-resilience. In other words, social influence can affect students positively or negatively.

Social conformity or conformity behavior refers to the alignment of one's behavior with the group's views and group norms. The need to belong, group status, social norms and the desire to be like other group members influence students' conformity behaviors. School norms can shape, constrain and guide behavior at the individual level by influencing behavioral and social conformity. School norms can moderate the influence of social group norms on students' bullying, violence and aggression. Students' social adaptation to school and positive peer relationships affect their emotional, cognitive and behavioral engagement in school and increase academic performance and achievement. The inclusive, non-exclusionary nature of school norms and peer groups may facilitate students' social adaptation to school and their peers.

Method

This study, which is a qualitative research conducted as a literature review in a systematic review design, is thought to be important in terms of examining the concept of social influence, which is frequently discussed in social psychology but has not been sufficiently adapted to educational organizations, in depth and providing a conceptual framework within the scope of schools.

Discussion and Results

This study revealed that the social influence process and social interactions in schools have a complex and multifaceted structure. Social influence is a factor that significantly affects students' behavior, attitudes and academic achievement. In school settings, students often have to adapt to the normative pressures of their peer groups. The main factors behind students' conformity behaviors include the desire for social acceptance, the need to be accepted and approved by peers, the concern of being excluded from the group, and submission to peer pressure. However, students' behavior of conforming to the group does not always lead to positive results. Sometimes these behaviors can negatively affect students' academic achievement or lead them to risky behaviors. Consequently, the conformity behavior that emerges in the context of social influence in schools is shaped by students' needs for social acceptance and not being excluded from the group. Considering the positive and negative consequences of these behaviors, it is of great importance for teachers and school administrators to manage this process correctly. An educational environment that supports students' individual differences and develops critical thinking skills, the creation of a positive school culture, social skills training and peer support programs, and parent-school cooperation can reduce the negative effects of social adaptation and support students' academic and social development. In future studies, social interactions of students in different cultural environments can be examined. In addition, new variables such as the effects of social media and technology on social interactions can be included in the research.

Dergipark'taki eğitim alanındaki imaj ile ilgili makalelerin sistematik literatür incelemesi

Salim Kılıç¹  Soner Polat² 

Başyuru/Submitted
1 Tem / Jul 2024
Kabul/Accepted
2 Eyl / Sep 2024
Yayın/Published
30 Kas /Nov 2024

<https://doi.org/10.59320/alanyazin.1508299>

Öz: Bu araştırmanın amacı, Dergipark'ta eğitim alanındaki imaj ile ilgili yazılan makalelerin sistematik literatür incelemesini yapmaktır. Bu amaçla çalışmalar; konu, metodoloji, veri analiz yöntemleri, evren/örneklem ve bulguları açısından incelenmiştir. Araştırmanın yöntemi, sistematik literatür incelemesidir. Çalışma kapsamında Dergipark'ta eğitim alanındaki imaj ile ilgili yazılan 33 makale incelenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Makalelerin konularının örgütsel imaj, öğretmen (meslek) imajı, okul (kurum) imajı, yönetici imajı ve imaj yönetimi olmak üzere beş ana tema altında toplandığı görülmüştür. Bazı imaj türlerinde alt temalara ait eksik çalışmalar olduğu gözlemlenmiştir. Okul yöneticilerin örgütsel imajı, öğrencilerin ve okul yöneticilerinin öğretmen imajı, öğretmenlerin yönetici imajı alt temalarında araştırma bulunmadığı görülmüştür. Bunun yanında öğretmen adaylarının okula ilişkin örgütsel imajı, velilerin okul imajı, üniversitenin kurum imajı, öğretmen adaylarının mesleki imajı, öğrencilerin yönetici imajı, basında yönetici imajı, müfettişlerin imaj yönetimi alt temalarında da birer araştırma olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar imaj konusunu karma desen ve nitel desende planlayarak, daha az çalışılmış imaj konularına odaklanarak derinlemesine inceleyebilirler.

Anahtar Kelimeler: İmaj, Dergipark, eğitim, sistematik literatür incelemesi.

A systematic literature review of articles on image in the field of education at Dergipark

Abstract: The purpose of this study is to conduct a systematic literature review of articles related to the concept of image in the field of education published in Dergipark. To achieve this, the studies were analyzed in terms of their topics, methodologies, data analysis methods, populations/samples, and findings. The research method employed is a systematic literature review. Within the scope of the study, 33 articles on the subject of image in education, published in Dergipark, were examined. Descriptive analysis, a technique of content analysis, was used in the analysis of the data. It was found that the topics of the articles were grouped under five main themes: organizational image, teacher (profession) image, school (institution) image, administrator image, and image management. It was observed that there were gaps in some sub-themes of certain image types. Specifically, no research was found on the sub-themes of school administrators' organizational image, students' and school administrators' teacher image, and teachers' administrator image. Furthermore, it was determined that there was only one study each on the sub-themes of teacher candidates' organizational image of the school, parents' school image, university institutional image, teacher candidates' professional image, students' administrator image, media representation of administrators, and inspectors' image management. Researchers could consider employing mixed methods and qualitative designs to focus on less-studied image topics and examine them in greater depth.

Keywords: Image, Dergipark, education, systematic literature review.

**Sistematik Derlemeler ve
Meta Analiz**
Systematic Reviews and Meta-Analysis

Alanyazın
Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in Educational Sciences
Kasım, 5/2

Kılıç, S. & Polat, S. (2024). Dergipark'taki eğitim alanındaki imaj ile ilgili makalelerin sistematik literatür incelemesi. *Alanyazın*, 5(2), 193-211.

Okul Yöneticileri Derneği
e-ISSN: 2718-0808

¹ Öğretmen. Kocaeli MEM, slm.klc@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-6345-6588
² Prof. Dr. Kocaeli Üniversitesi, spolat@kocaeli.edu.tr, ORCID:0000-0003-2407-6491

Giriş

İnsan ihtiyaçlarını karşılamak için ortaya çıkıp gelişen örgütler; günümüz rekabet koşullarında kendilerini var edebilmek ve yaşamını sürdürürebilmek için arayışlara girmişlerdir. Bu arayışlardan biri de paydaşlarında olumlu imaj oluşturma çabasıdır. Çünkü örgüt paydaşları birbirine benzeyen birçok seçenekten hangisini tercih edeceği konusunda karar verirken kullandıkları karar kriterlerinden biri de örgütün ya da çıktılarının imajıdır. Türkkahraman'ın da (2004) belirttiği gibi sosyal, siyasal ve ekonomik hayatın birçok alanında yer alan kurumlar, siyasal partiler, örgütler ve hatta ülkeler “benim için kim ne ve nasıl düşünürse düşünsün” biçimindeki bir yaklaşımı bir tarafa bırakarak olumlu bir imaj oluşturma mücadelesine girişmişlerdir.

Sidney Levy (1955, akt. Kurtuldu ve Keskin, 2002) ilk defa imajı bir kavram olarak tanımlanmıştır. Ona göre imaj, nesnelere hakkında bireylerin ve grupların inançlarının, değerlerinin ve izlenimlerinin bütünüdür. Kotler and Keller (2012) imajı, bir bireyin bir nesne, kişi, kuruluşa yönelik inançları, fikirleri, tutumları, davranışların veya izlenimlerin toplamı ile oluşan algı olarak tanımlamışlardır. Polat ve Arslan (2015) ise imajı bir nesne, kişi, grup veya kurumdan gelen planlı veya plansız mesajların sonucunda istemli ya da istemsiz fikirlere bağlı olarak ortaya çıkan düşünceler, izlenimler, değerler ve algılar toplamının bireyin bir nesne, gurup, kurum hakkında zihninde oluşturduğu özet resim olarak tanımlamaktadır. Görüldüğü üzere imaj somut nesnelere hakkında oluşabileceği gibi soyut sistemler hakkında da oluşabilen bir algıdır.

İmaj; kişilerin bir obje, kişi ya da örgüt hakkındaki düşünceleridir (Okay, 2000). Erden'e (2020) göre imaj; belli bir kuruma, kişiye hatta var olan her şeye karşı insanların oluşturduğu tanım, yaklaşım ve kurmayı düşündüğü ilişkinin başlayıp başlamamasına, ilişki başlasa dahi zihinde kurumun oturtulacağı yere izin veren düşüncelerin bütünüdür. İnsanların zihninde zaman içinde oluşan ve durumlara göre değişebilen olumlu ve olumsuz yargılardır. Burada imajın nasıl oluştuğu sorusu akla gelmektedir. Sözlü ve sözsüz iletişim (beden dili), dış görünüm, düşünme, dinleme, sunum ve yazım tarzı, birikimler, özgüven, özsaygı, potansiyel vb. gibi imajı oluşturan birçok öge vardır (Baykasoğlu vd., (2004). Ancak imaj, bir kez sahip olunan ve ilelebet sürdürülen bir kavram olmayıp, her bireyin zihninde yavaş yavaş ve birikimsel olarak oluşan imgelerin bütünü (Tolonguç, 1992) olduğundan sürekli üretilmesi ve sistemli olarak üzerinde durulması gereken bir kavramdır. Olumlu bir imajın etkisi zamanla azalıp bitebileceği gibi olumsuz imaja da dönüşebilir.

İmajın birçok türü vardır; marka imajı, ayna imaj, ülke imajı, olumlu imaj, olumsuz imaj, kişisel imaj ve kurumsal imaj bunlardan bazılarıdır (Şahin ve Topal, 2017). Bireyin diğer insanlar üzerinde giyim tarzı, davranışları, jest ve mimikleri, fiziksel özellikleriyle oluşturduğu etki olarak ifade edilebilir. Kişisel imaj; bireyin içinde bulunduğu ortamlarda jestler, mimikler, giyim tarzı, yapılan hareketler ve konuşması, sesi ve bu ses tonunun birleşiminden oluşan ve bu çerçevede bireyin diğer insanlarda oluşturduğu etki, izlenim olarak değerlendirilir (Türkkahraman, 2004). Kişisel imaj kavramı incelendiğinde; “izlenim/intiba yönetimi” tanımı ile sosyal psikoloji alanında ilk olarak Goffman (1956; akt. Duyar, 2020) tarafından bireyin kişisel yarar veya ödül amacıyla başkalarının zihninde kendi imajını oluşturmaya çalışması olarak nitelendirilmektedir. İnsanlar başkalarının kendileri hakkında ne düşündüğünü önemser ve bu düşünceleri merak edip öğrenmek ister. İyi bir imajın günlük hayattaki iletişimimizde birçok etkisi vardır. Bir insanı ilk değerlendirmeye, onun hakkında fikir edinmeye başladığımız an onu ilk gördüğümüz andır. Daha konuşmaya başlamadan karşımızdaki kişinin durumu, giyimi, tavır, jest ve mimiklerinden hareketle kişi hakkında olumlu ya da olumsuz bir fikir oluştururuz (Baykasoğlu vd., 2004). Olumlu imaj sosyal ilişkileri olumlu etkilerken olumsuz imaj sosyal ilişkilerin yanında bireyin psikolojik olarak da olumsuz etkilenmesine neden olabilmektedir.

Kişiler gibi örgütlerde toplumla etkileşim içinde olduğundan bireylerin zihinlerinde olumlu ve olumsuz etki bırakırlar. Örgütsel imaj, örgütün adı duyulduğunda veya örgütü temsil eden herhangi bir şeyle karşılaşıldığında zihinde oluşan ilk fotoğraf olarak ifade edilebilir. Bireylerin bir örgütle etkileşim sürecinde kişisel ve çevresel etkenlere bağlı olarak edindikleri verilere ve bilgilere dayalı olarak zihinlerinde oluşturdukları izlenim, düşünce, görünüm, resimdir (Polat, 2009). Buradan hareketle, örgütlerin amaçlarına ulaşırken etkili olabilmeleri için olumlu bir imaj oluşturmalarının önemi açıktır. Olumlu imaja sahip bir kurumun veya örgütün işleyişini devam ettirmesi muhtemel iken; olumsuz algılar ile bezenmiş bir kurum veya örgütün varlığını devam ettirmesi çok olası görünmemektedir (Erden, 2020). Kurumsal imaj, kurumun en üst yöneticisinin aldığı karardan, en alt kademe iş görenin davranışlarına kadar tüm etkenlerin bileşimiyle meydana gelir. (Bolat, 2006). Kurumsal imaj, iç ve dış müşterilerin zihinlerinde meydana gelen algılardan oluşur (Kaynak, 2020) ve bu algılar, farklı şekillerde oluşabilir (Demir ve Fettahlıoğlu, 2020). Örgütsel imajın imaj oluşumunda iletişim kaynakları, terminoloji, marka oluşturma, logo ve amblemler, medya ve müşterilerle ilişkiler, bina mimarisi gibi etmenler etkili olmaktadır (Polat, 2009). Örgütsel imajın bunların dışında; yenilikçilik, ürün ve hizmet kalitesi, sosyal imkânlar, fiziksel imkânlar, spor olanakları, örgüt kültürü, örgüt iletişimi, çalışan ilişkileri gibi çok sayıda girdisi vardır. Örgütsel imajın saygı, güven, iş birliği, istikrar, performans, çekicilik, sadakat, memnuniyet, karar verme ve ün gibi çıktıları vardır. Örgütsel imaj algısının düzeyi birçok

değişkenin etkisinde ortaya çıkmakta ve birçok değişkeni de olumlu/olumsuz etkilemektedir (Polat, 2009). Diğer örgütlerde olduğu gibi imaj eğitim kurumlarında da çok boyutlu ve biçimlendirici bir yapı olarak görünmektedir (Lafuente-Ruiz-de-Sabando et al., 2017). Bu nedenledir ki Örgütler imaj oluşturma için önemli yatırımlar yapmaktadır ve bu nedenle araştırılması gereken önemli bir konudur (Panda vd., 2019). Bir örgütü değerlendirirken imaj örgütün kalite derecesinin göstergesini ifade eder. Paydaşların ve örgütten etkilenenlerin kararlarında ve sadakatinde önemli etkiye sahiptir (Fornell vd., 2010).

Toplumsal açık sistem olan okulların da olumlu bir örgüt imajı oluşturması, okulun etkililiği ve başarısı açısından önemlidir. Rekabette öne geçmeyi, nitelikli öğrenci ve öğretmenleri kendisine çekmeyi amaçlayan eğitim kurumları, nasıl algılandıklarını ifade eden “imajlarını” olumlu yansıtma gayreti içerisindedir (Polat, 2009). Okul imajı; okul içinde veya dışında bulunan öğrenci, veli, öğretmen, diğer okullar ve insanların algılarını ifade etmektedir (Birgin ve Gürbüz, 2008). Okulların imajını okulun bulunduğu çevre buna bağlı olarak da velilerin sosyoekonomik düzeyleri, öğretmen kalitesi ve okulun fiziki imkânları gibi faktörler etkiler. Etkili bir kurum imajının oluşturulması için kurumdaki herkesin en üst yöneticilerinden en alt kadrosuna kadar gerçekleştirilen tüm etkinliklerin ve çalışmaların kurum imajıyla bir bağlantısı bulunmaktadır (Çakmak, 2008). Okulların olumlu bir şekilde algılanmaları, başarılı olarak bilinmelerine ve çevre tarafından saygı duyulan bir eğitim kurumu olmalarına bağlıdır. Okul seçiminde okulun fiziki ve sosyal ortamı, öğretimin niteliğine ilişkin oluşan imaj öğrencilerin kararını etkilemektedir (Özbek, 2019). Güçlü bir imaj okulun iklimini etkileyecek, öğretmenlerin motivasyonuna katkı sağlayacak, başarılı öğrenci ve öğretmenlerin okulu tercihini artıracaktır. Eğitim sistemimiz içerisinde okullar, hem hizmet ettiği kitleye çekici gelmesi hem de ekonomi dünyasının yarattığı rekabet ortamında yaşama şansını artırabilmesi ve kendini geliştirebilmesi için kurumsal imaja önem vermelidir (Çobanoğlu, 2011). İyi bir imaja sahip olan okul amaçlarına ulaşmada avantaj sağlarken kötü imajı olan okul ise amaçlarına ulaşmaya çalışırken çeşitli sorunlarla mücadele etmek zorunda kalır. İmaj algısının önemi hem kurum çalışanlarının performansını hem de dış paydaşların davranış ve tutumlarını etkileme gücünden kaynaklanmaktadır (Polat, 2011).

Güçlü bir okul imajını oluşturan unsurların başında öğretmen imajı gelmektedir. Öğretmenlik mesleği, geniş toplum kesimleriyle ilişki içinde olduğu için diğer mesleklere göre daha fazla toplumsal kabul ve saygınlığa sahiptir. Öğretmen sadece sınıfta öğrencileriyle eğitim öğretim faaliyeti yürüten bir memur değil aynı zamanda yaşadığı çevrede bir lider, sözüne önem verilen saygın bir kişidir. Ancak okullarla ilgili basına yansıyan haberler okulların ve öğretmenlerin imajını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Aslan vd., 2012). Okulların ve öğretmenlerin nitelikli bireyler yetiştirerek geleceğin nitelikli toplumunu oluşturmadaki rolü açısından eğitim kurumlarının olumlu bir imaja sahip olmasının önemi büyüktür.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de eğitim alanında imaj konusunda çokça makale yayınlandığı görülmektedir (Bakınız Ek 1). Bu çalışmaları bütünleştiren, analiz eden sistematik literatür incelemesine ihtiyaç duyulmaktadır. Sistematik literatür inceleme makaleleri bir konuda daha önce yapılmış çalışmaları inceleyerek okuyucu ve araştırmacılara konu ile ilgili gelişmiş bilgiler sunar. Ayrıca bu çalışmalarda araştırma alanın boşlukları belirlenip kritik edilerek gelecek araştırmacılara öneriler sunar. Sistematik literatür incelemesi çalışmaları; alanyazını bütünleştirip sentezleyerek, bilgi boşluklarını belirler ve yeni kuramsal çerçeveler geliştirerek bir araştırma alanında eleştirel tartışma sağlar (Paul & Criado, 2020). Bu nedenle eğitim alanındaki imajla ilgili makalelerin durumunu anlamak, nitelik ve niceliğin farkına varmak, alanyazında ele alınan konuları tespit etmek ve gelecek çalışmalara rehberlik etmek ihtiyacı açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Dergipark’taki eğitim alanındaki örgütsel imaj ile ilgili yazılan makalelerin genel eğilimlerini belirlemek, betimleyici niteliklerini tespit etmek, yöntemlerinin sistematik analizini yapmak, bulgularını incelemek ve bundan sonra yapılacak çalışmalara rehberlik etmektir. Bu amaçla çalışmalar; konu, yöntem, evren ve örneklem ile bulgular yönünden incelenmiştir. Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Makalelerin betimleyici özellikleri nasıldır?
- 2- Makalelerin yöntemsel özellikleri nasıldır?
- 3- Makalelerin tematik özellikleri nasıldır?

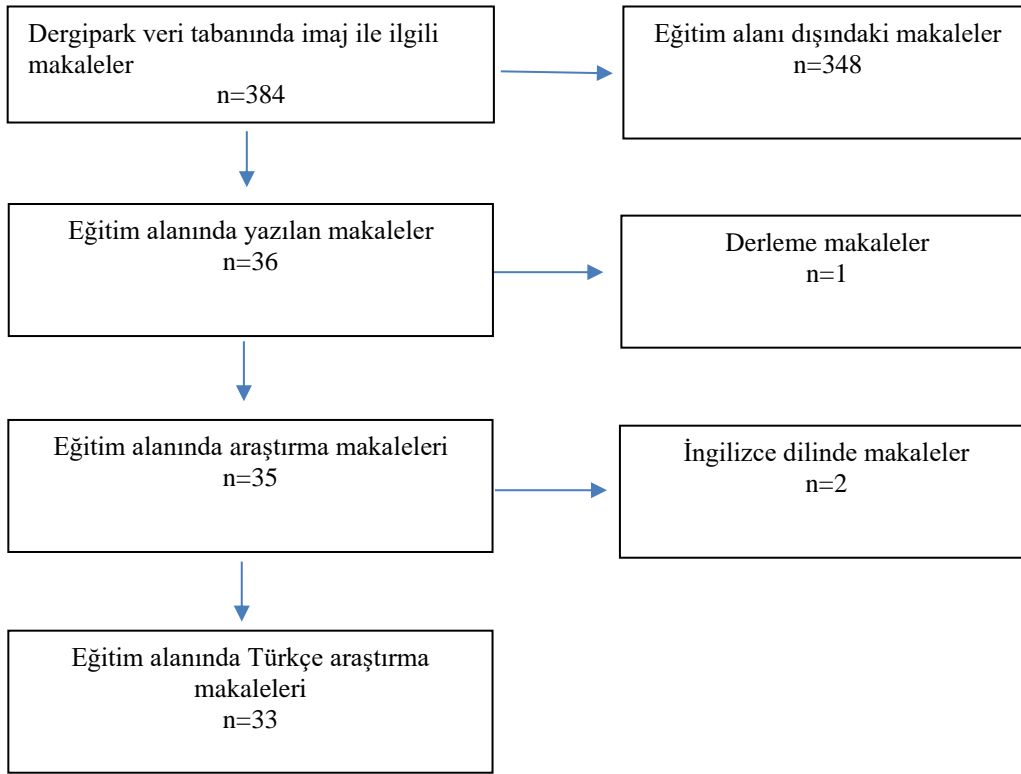
Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma, sistematik literatür incelemesi yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Sistematik literatür incelemesi; belli bir ölçüt çerçevesinde dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri ile seçilen çalışmaların açık ve tekrarlanabilir bir yöntemle, açık ve net amaçlara bağlı olarak incelenmesidir (Bellibaş ve Gümüş, 2018). Sistematik literatür analizi; uygulamaya ilişkin bir probleme çözüm oluşturmak için yayınlanmış araştırmaların kapsamlı bir şekilde taranarak, çeşitli dahil edilme ve hariç bırakma ölçütleri kullanarak ve araştırmaların kalitesi değerlendirilerek hangi çalışmaların incelemeye alınacağını belirlenmesi ve incelemeye dahil edilen araştırmaların bulgularının sentezlemesidir (Karaçam, 2013). Eğitim alanında yapılan sistematik literatür incelemesi çalışmalarında yöntem olarak genellikle içerik analizi kullanılmaktadır. Meta-analiz, meta-sentez ve betimsel içerik analizi olmak üzere üç farklı içerik analizi yöntemi vardır. Bu çalışmada betimsel içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Dokümanları

Bu araştırmanın kapsamını, Dergipark sitesi veri tabanında “eğitim alanında” imaj konusunda yazılan 33 adet araştırma makalesi (Ek 1) oluşturmaktadır. Bu sayıya imaj konusu ile ilgili 384 makaleden dâhilde tutma ve hariçte bırakma yöntemiyle 33 makale incelemeye alınmıştır. (Sekil 1.)



Şekil 1. Dâhilde Tutma Hariçte Bırakma Yöntemi.

Şekil 1’de görüldüğü gibi Dergipark veri tabanında imaj ile ilgili 384 makale bulunmaktadır. Bunlardan eğitim ile ilgili olmayan 348 makale hariçte bırakılmıştır. Geriye kalan 36 makaleden 1 tanesi değerlendirme (derleme) makalesi olduğu için hariçte bırakılmıştır. 35 makalenin 2’sinde de birinci dil İngilizce olduğundan hariçte bırakılarak 33 makaleye ulaşılmıştır. Bu 33 makale eğitim alanında yazılan Türkçe dilinde araştırma makaleleri olduğu için incelemeye alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini Dergipark veri tabanında eğitim alanında yayınlanan imaj konulu makaleler oluşturmuştur. Araştırmada ilk olarak anahtar kelimeler belirlenmiştir. “imaj” anahtar kelimesi ile herhangi bir yıl aralığı girilmeden arama yapılmıştır. Bu aramada 1289 makaleye ulaşılmıştır. Ardından “izlenim” anahtar kelimesi ile yapılan aramada 297 makaleye daha ulaşılmıştır. Daha sonra başlıkta ve anahtar kelimelerde “imaj, imaj ve eğitim, üniversite imajı, okul imajı, yönetici imajı, öğretmen imajı” kavramlarından birini içeren makaleler seçilmiştir. Başlık ve özet bölümleri incelenerek konu ile alakası olmayan makaleler çıkarılmıştır. Daha sonra araştırma makalesi ve Türkçe olmayanlar dışında

bırakılarak 33 makale belirlenmiştir. Veri analizleri araştırmanın çalışma grubunu oluşturan bu makaleler üzerinden yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Sistematik literatür incelemesi çalışmalarında betimsel içerik analizi, bir konuya ilişkin araştırmaların genel eğilimlerini ve sonuçlarını ortaya koymaya yönelik sistematik bir derleme yöntemidir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Betimsel içerik analizi araştırılmak istenen konuya ilişkin literatürün yöntemine bakılmaksızın belli ölçütlere dayanarak seçilmesi, seçilen literatüre ilişkin betimsel verilerin ortaya çıkartılması ve elde edilen verilerin yorumlanması sürecine dayanmaktadır (Bellibaş ve Gümüş, 2018). Amaç mevcut durumu özetlemek ve gelecek araştırmalara rehberlik etmektir. Nitel ve nicel çalışmalar araştırmaya dâhil edilebilir. Araştırmalar kullanılan yöntem, desen, örneklem, veri toplama ve analiz teknikleri, bulgular ve sonuçlar bakımından incelenir.

Bu araştırmada 33 makale analiz edilmiştir. Makaleler titizlikle incelenmiş ve her veri Excel elektronik tablosuna girilmiştir. Makaleler için betimsel veriler, yöntem ve içerik olarak üç ana başlık belirlenmiştir. Betimsel verilerin alt başlıkları; makalenin adı, makalenin yayım yılı, yayımlandığı dergi adı, makalenin yazarı/yazarları, makalenin yazar sayısı olarak belirlenmiştir. Yöntemin alt başlıkları; makalenin deseni, yöntem, çalışma grubu, verileri toplama aracı, makalenin veri analizi olarak belirlenmiştir. İçerik başlığı altında makalenin teması, makalenin alt teması ve bulgular başlıkları belirlenmiştir. Her makalenin verisi ilgili alana girilmiştir.

Bulgular

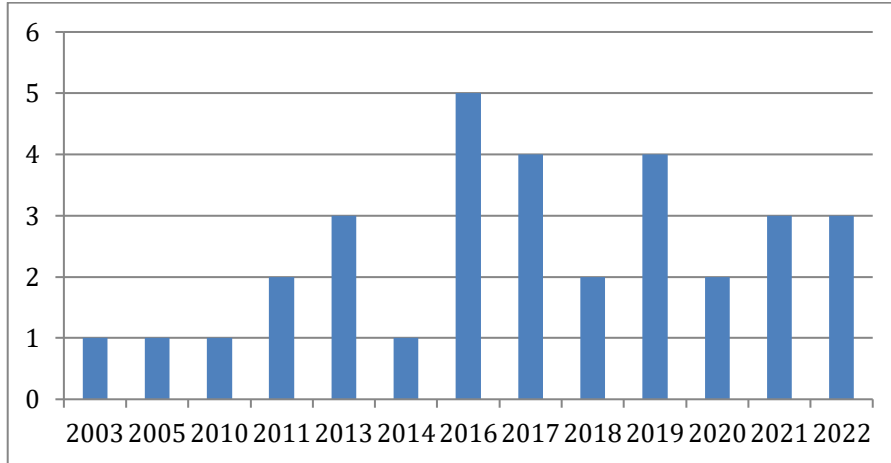
Araştırmanın bulguları araştırma soruları bağlamında incelenmiş ve tanımlayıcı bulgular, araştırma yöntemine ilişkin bulgular ve içeriğe ilişkin bulgular olmak üzere üç başlıkta ele alınmıştır.

Tanımlayıcı Bulgular

Tanımlayıcı bulgular başlığında incelenen araştırma makaleleri yayınlanma yılı, yayınlanan dergiler ve makalelerin yazar sayısı bakımından ele alınmıştır.

Yıllara göre makale sayısı

Dergipark'ta eğitim alanında imaj konusunda 2003 yılından 2022 yılına kadar toplam 33 makale (Ek 1) yayınlanmıştır (Şekil 2).



Şekil 2. Yayın Yılına Göre Makale Sayısı.

Dergipark'ta yayınlanan makalelerin yayın yıllarına göre yapılan incelemede ilk çalışmanın 2003 yılında yayınlandığı ve bu tarihten 2011 yılına kadar yalnız iki çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Yayınlanan makale sayısının 2016 yılında altı makale ile en fazla sayıya ulaştığı, bu tarihten itibaren de her yıl en az iki, ortalama üç çalışmanın yapıldığı görülmektedir.

Makalelerin yayımlandığı dergiler

Veri tabanında ulaşılan makaleler 29 farklı dergide yayınlanmıştır. Üç araştırma yabancı dilde yayın yapan dergide yayınlanmıştır. (Tablo 1)

Makalelerin büyük çoğunluğu (18) üniversite dergilerinde yayınlanmıştır. Üniversite dergilerinde yayınlanan makalelerin oranı %55,88 ile araştırmaların yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Üniversite dergilerinde yayınlanan araştırmalardan 11'i eğitim bilimleri dergisinde, 6'sı sosyal bilimler dergisinde, 1 makale de spor bilimleri dergisinde yayınlanmıştır. Kastamonu Eğitim Dergisi, Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi'lerinde ikişer ve Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi / Teori ve Uygulama dergisinde bir makale yayınlanmıştır.

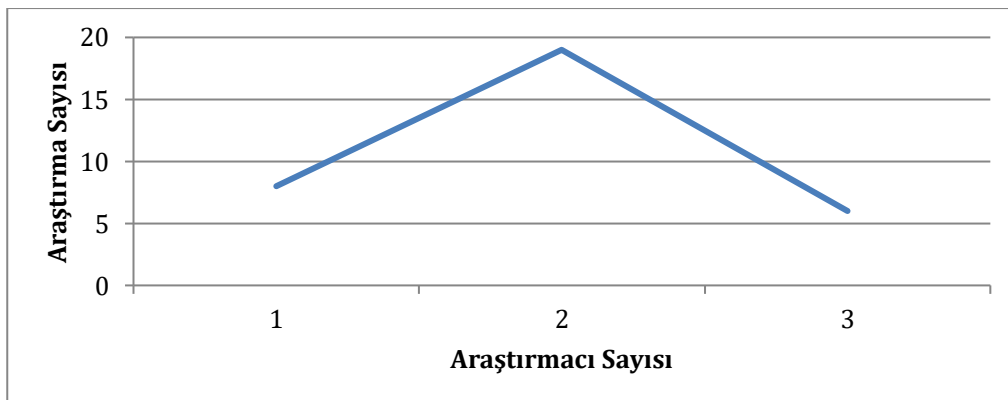
Tablo 1.

Yayınlanan Dergilere Göre Makalelerin Dağılımı.

Dergi	f	%
Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi	2	5,88
Kastamonu Eğitim Dergisi	2	5,88
Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi	2	5,88
Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	2	5,88
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,	1	2,94
Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi	1	2,94
Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi	1	2,94
Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi / Teori ve Uygulama	1	2,94
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	2,94
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	2,94
Trakya Üniversitesi Trakya Eğitim Dergisi	1	2,94
Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	2,94
Journal of Teacher Education and Educators	1	2,94
Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğt. Fak. Dergisi	1	2,94
Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi	1	2,94
Education Sciences	1	2,94
Electronic Journal of Vocational Colleges	1	2,94
KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi	1	2,94
Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi	1	2,94
Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	2,94
Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi	1	2,94
Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi	1	2,94
Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	2,94
Sosyal Bilimler Dergisi	1	2,94
Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	2,94
Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	2,94
Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi	1	2,94
Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	2,94
Akademik İzdüşüm Dergisi	1	2,94

Makalelerin yazar sayısı

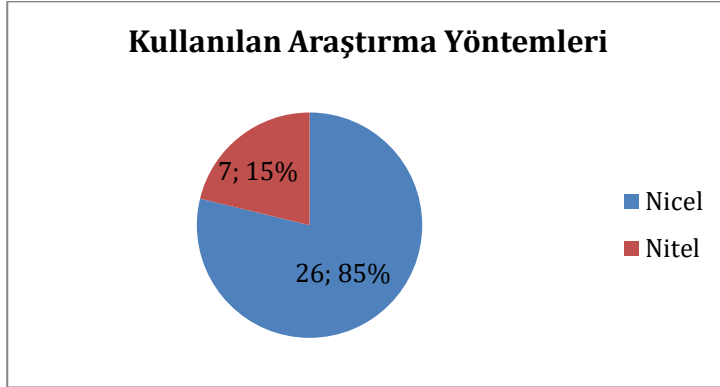
Makalelerin yazar sayıları incelendiğinde 19 makalenin iki yazarlı, 8 makalenin tek yazarlı ve 6 makalenin de üç yazarlı olduğu görülmüştür. (Şekil 3.)



Şekil 3. Makaleyi Yazan Araştırmacı Sayısı.

Araştırma Yönteme İlişkin Bulgular

Araştırmaların 7'si (%14,2) nitel, 26'sı (%85,8) nicel araştırma yönteminde yapılmıştır. (Şekil 4.)



Şekil 4. Makalelerde Kullanılan Araştırma Yöntemlerinin Oranı.

Nicel çalışmalarda en fazla (11) ilişkisel araştırma modeli tercih edilmiştir. Bunun dışında beş tarama modeli, bir nedensel araştırma modeli, bir içerik analizi, bir fenomenografi, dört betimsel iki de korelasyonel model kullanılmıştır. Bir araştırmada da betimsel ve ilişkisel modellerler birlikte kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda iki fenomenoloji, iki tarama, iki betimsel araştırma modeli kullanılmıştır.

Çalışmaların evren/örnekleme farklı gruplardan oluşmaktadır. 13 araştırmada evren/örneklem resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Eğitim fakültesi veya meslek yüksekokulu öğrencilerinin evren/örneklem olduğu 6 araştırma bulunmaktadır. Bir araştırmada lise öğrencileri, bir araştırmada veliler, bir araştırmada değişim programı (Erasmus) ile yurt dışından gelen üniversite öğrencileri, bir araştırmada anaokulundan üniversiteye kadar karma öğrenci grubu evren/örneklem olarak seçilmiştir. Okul yöneticisi, akademik ve idari kadroda üniversite çalışanları, müfettiş, emekli öğretmenler ve basılı yayın olarak üç gazete birer araştırmada çalışma grubu olarak seçilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanılmasında çeşitli araçlardan yararlanılmıştır. Nicel araştırmalarda veri toplama aracı olarak daha çok ölçek (21) kullanılırken nitel araştırmalarda Görüşme formu (3) ve Anket (3) daha çok tercih edilmiştir. (Tablo 2.)

Tablo 2.

Araştırma Yöntemlerine Göre Veri Toplama Araçlarının Dağılımı.

	Veri Toplama Araçları ¹					
	Anket	Ölçek	Bilgi Formu	DASTT-C	Doküman İncelemesi	Görüşme Formu
Nicel	3	21	3	1	1	1
Nitel	3	2	-	-	-	3
Toplam	6	23	3	1	1	4

¹Bazı araştırmalarda birden fazla ölçme aracı kullanılmıştır.

Nicel araştırmalarda bunların yanında bilgi formu, Odak grup görüşmesi, DASTT-C, Doküman analizi gibi araçlar kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda veri toplama aracı olarak görüşme formlarının ve anketin yanında iki defa da ölçek tercih edilmiştir. Her iki yöntemde de Örgütsel İmaj Ölçeği, Örgüt Kültürü Ölçeği, Örgütsel Bağlılık Ölçeği, İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeği çok kullanılan ölçeklerdir.

İçeriğe İlişkin Bulgular

Eğitim alanında imaj ile ilgili araştırma makaleleri tematik açıdan incelenmiş önce temalar saptanmıştır. Tematik analiz sonuçları önce genel olarak sunulmuş daha sonra ise her bir alt tema ayrı başlıklar altında irdelenmiştir.

Tematik Analiz Sonuçları

Makaleler konuları bakımından incelenmiş ve beş ana tema altında toplandığı görülmüştür. Yapılan 33 araştırmadan 11'i örgütsel imaj, 5'i öğretmen (meslek) imajı, 6'sı okul (kurum) imajı, 2'si yönetici imajı, 9'u imaj yönetimi ile ilgilidir (Tablo 3). Çalışmaların daha çok örgütsel imaj alanında olduğu görülmektedir. İmaj yönetimi ile ilgili dokuz araştırmasının olması da dikkat çekicidir. Bazı imaj türlerinde alt temalara ait eksik çalışmalar olduğu gözlenmiştir. Okul yöneticilerin örgütsel imajı, öğrencilerin ve okul yöneticilerinin öğretmen imajı, öğretmenlerin yönetici imajı alt temalarında araştırma olmadığı gözlenmiştir.

Tablo 3.*Tematik Analiz Sonuçları*

Ana Tema	Alt Tema	Araştırmalar	f
Örgütsel İmaj	Öğretmenlerin okula ilişkin örgütsel imajı	Uğurlu, C. T. ve Ceylan, N. (2013). Akan, D., Başar, M. ve Şahin, C. (2014). Şanlı, Ö. ve Arabacı, İ. B. (2016). Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. ve Ceylan, N. (2017). Şanlı, Ö. ve Arabacı, İ. B. (2017). Demiröz, S. ve Kavak, Y. (2019). Uygur, M. (2021). Çayak, S. (2022).	8
	Öğretmen adaylarının okula ilişkin örgütsel imajı	Bektaş, F. (2010).	1
	Öğrencilerin okula ilişkin örgütsel imajı	Taş, A., Karataş, E. ve Küçükçene, M. (2018). Ataman, S., Gümüş, A. ve Ataman, F. (2021).	2
Okul (Kurum) İmajı	Öğretmenlerin okul imajı	Özgözü, S. (2017). Dalbudak, K. ve Özgenel, M. (2022).	2
	Üniversitenin kurum imajı	Kaynak, İ. (2020).	1
	Velilerin okul imajı	Bakioğlu, A. ve Bahçeci, M. (2010).	1
	Öğrencilerin okul imajı	Özbek, O. (2019). Erdal, G. Gücüyener, İ. ve Erdal, K. (2013).	2
Öğretmen (Mesleki) İmajı	Öğretmenlerin mesleki imajı	Ölçüm, D. ve Polat, S. (2016). Özdemir, T. Y. ve Orhan, M. (2019). Özdemir, T. Y. ve Orhan, M. (2020). Cansız, H. O. ve Özgenel, M. (2021).	4
	Öğretmen adaylarının mesleki imajı	Üner, S. ve Akkuş H. (2016).	1
Yönetici İmajı	Öğrencilerin yönetici imajı	Yıldırım, N. ve Uğur M. (2011).	1
	Basında yönetici imajı	Altun, S. A. ve Kırkit, G. (2005).	1
İmaj Yönetimi	Müfettişlerin imaj yönetimi	Övür, M. ve Tatık, R. Ş. (2013).	1
	Öğretmenlerin imaj yönetimi	Demir, K. (2003). Sığır, Ü., Tabak, A. ve Türköz, T. (2011). Karakuş, M. ve Alev, S. (2016). Kara, A. (2017). Alev, S. ve Bozbayındır, F. (2018). Akyavuz, E. K. ve Karadağ, S. (2019). Acar, E. ve Karavelioğlu, M. B. (2022).	7
	Okul yöneticilerinin imaj yönetimi	Özan, M. B. ve Sayıcı, M. (2016).	1

Öğretmen adaylarının okula ilişkin örgütsel imajı, velilerin okul imajı, üniversitenin kurum imajı, öğretmen adaylarının mesleki imajı, öğrencilerin yönetici imajı, basında yönetici imajı, müfettişlerin imaj yönetimi alt temalarında da yalnız birer araştırma olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların sadece bir tanesi ideal imaja odaklanmış diğer çalışmalar mevcut imaj ile ilgilidir. Negatif imaja yer verilmediği, çalışmaların tamamının olumlu imaja odaklandığı görülmüştür. 31 araştırmanın iç paydaşlara dayalı olduğu görülmüş, 2 çalışmada dış imaj çalışmasına rastlanmıştır.

Örgütsel İmaja İlişkin Bulgular

Örgütsel imajla ilgili yapılan çalışmalar öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin örgütsel imajları olmak üzere üç alt başlıkta toplanmıştır (Tablo 4). Bunlardan en çok çalışma yapılan alanın öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel imajları (8) ile ilgili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin okullarına ilişkin örgütsel imajı hakkında iki, öğretmen adaylarının okullarına ilişkin örgütsel imajı hakkında bir çalışma vardır.

Bir araştırma ortaöğretim kurumunda çalışan öğretmenlerin imajına ilişkindir (Şanlı ve Arabacı, 2017). Demografik özellikler ile örgütsel imaj ilişkisini inceleyen iki araştırma bulunmaktadır (Çayak, 2022; Uğurlu ve Ceylan, 2013). Diğer çalışmalar; yöneticilerin liderlik stilleri (Uygur, 2021), örgütsel kimlik (Şanlı ve Arabacı, 2016), sosyal sermaye (Akan vd., 2014), öğrenci başarısı (Demiröz ve Kavak 2019) ve örgütsel bağlılık (Köybaşı vd., 2017) ile örgütsel imaj arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Öğretmen adaylarının okullarına ilişkin örgütsel imajı çalışmasında (Bektaş, 2010) örgütsel imaj ile örgüt kültürü ilişkisine bakılmıştır. Öğrencilerin okullarına ilişkin örgütsel imajının araştırıldığı iki çalışma (Ataman vd., 2021; Taş vd., 2018) mevcuttur. Her iki araştırma da üniversite öğrencilerinin örgütsel imajına odaklanmıştır.

Tablo 4.

Örgütsel İmajla Yönelik Çalışmalar

Alt Temalar	Yazar/-lar (Yıl)	Ana Bulgular
Öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel imajı	Uğurlu, C. T. ve Ceylan, N. (2013).	Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının orta düzeyde olduğu ve demografik özellikler bakımından öğretmenlerin imaj algılarının farklılık göstermediği görülmüştür.
	Akan, D., Başar, M. ve Şahin, C. (2014).	Okulların sosyal sermayesi ile örgütsel imajları arasında güçlü bir ilişkinin olduğu ve sosyal sermayesi arttıkça okulların imajının da artmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
	Şanlı, Ö. ve Arabacı, İ. B. (2016).	Örgütsel kimliğin ve örgütsel imajın örgütsel bağlılığı olumlu yönde anlamlı şekilde etkilediği belirlenmiştir.
	Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. ve Ceylan, N. (2017).	Öğretmenlerin örgütsel imaj ve örgütsel bağlılık algılarının orta düzeyde olduğu ve örgütsel imaj ile örgütsel bağlılık algıları arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür.
	Şanlı, Ö. ve Arabacı, İ. B. (2017).	Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları incelenmiştir. Öğretmenlerin Kalite İmajı, Görünüm İmajı, Sosyal İmaj ve Altyapı İmajı boyutuna ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu ancak Program İmajına dair öğretmen görüşlerinin ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.
	Demiröz, S. ve Kavak, Y. (2019).	Öğretmenlerin çalıştıkları okullarla ilgili imaj algıları ile öğrencilerin okul başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öğretmenlerin okullarına ilişkin imaj algıları olumludur. Öğretmenlerin okullarına ilişkin imaj algıları olumlu yönde arttıkça, öğrencilerin başarıları da pozitif yönde artar.
	Uygur, M. (2021).	İlkokul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin örgütsel imajı arasında orta düzeyde olumlu bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.
Çayak, S. (2022).	Öğretmenlerin “yüksek” örgütsel imaj algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin, eğitim durumlarının ve mesleki kıdemlerinin örgütsel imaj algılarında anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Eğitim kademesi değişkenine bakıldığında ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.	
Öğretmen adaylarının okullarına ilişkin örgütsel imajı	Bektaş, F. (2010).	Örgütsel imaj faktörlerinin -akademik çevre, fiziksel-sosyal çevre, toplumsal algılanma- birlikte örgüt kültürünün %57'sini yordadığı belirlenmiştir.
Öğrencilerin okullarına ilişkin örgütsel imajı	Taş, A., Karataş, E. ve Küçükçene, M. (2018).	Öğrencilere göre üniversitenin algılanan örgütsel imajı “orta” düzeydedir. Öğrencilerin örgütsel imaj algılarının barınma-beslenme, sosyal ortam, kalite, genel görünüm-alt yapı ve program imajı boyutlarında “orta” düzeyde, spor ve eğlence imajı boyutlarında ise “düşük” düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
	Ataman, S., Gümüş, A. ve Atman, F. (2021).	Öğrencilerin üniversitelerine dair örgütsel imaj algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların akademik birim, sınıf, cinsiyet ve ikamet değişkenleri ile Örgütsel İmaj algıları arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Üniversitelerine yönelik genel örgütsel imaj algılarının “Orta Düzey”de olduğu görülmüştür.

Okul (Kurum) İmajına İlişkin Bulgular

Okul imajı ile ilgili altı çalışma olduğu görülmüştür. Araştırmalar dört alt başlıkta toplanmıştır (Tablo 5). Bunlardan ikisi öğretmenlerin okul imajına ilişkindir. Bir araştırma öğretmenlerin kurumsal imaj algıları özel okullar ve devlet okulları bağlamında karşılaştırılmıştır (Özgözgü, 2017). Diğer çalışmada ise okulların etkililiği, performansı ve akademik başarısı ile imajları arasındaki ilişkiye odaklanmıştır (Dalbudak ve Özgenel, 2022).

Tablo 5.*Okul İmajına Yönelik Çalışmalar*

Alt Temalar	Yazar/-lar (Yıl)	Ana Bulgular
Öğretmenlerin okul imajı	Özgözgü, S. (2017).	Öğretmenlerin kurumsal imaj, örgüt kültürü ve örgütsel özdeşleşme algılarına göre özel okulların devlet okullarından yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.
	Dalbudak, K. ve Özgenel, M. (2022).	Öğretmenlerin okul etkililiği ile okul imajı algıları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki olduğu, performansları ile okul imajı arasında ise orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Akademik başarı üzerinde okul imajının etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Üniversitenin kurum imajı	Kaynak, İ. (2020).	Kurumsal imaj ile örgüt kültürü arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ve kurumsal imajı örgüt kültürünün alt boyutlarından bireye saygı ve güvenin de etkilediği belirlenmiştir.
Velilerin okul imajı	Bakioğlu, A. ve Bahçeci, M. (2010).	Velilerin okul imajı faktörlerine dair farkındalık ve beklentilerinin düşük olduğu gözlenmiştir. Özellikle akademik başarı ve fiziki şartları da kapsayan “kalite faktörü”nü önemsedikleri tespit edilmiştir.
Öğrencilerin okul imajı	Erdal, G., Gücüyener İ. ve Erdal, K. (2013).	Uludağ Üniversitesi öğrencilerinin yarısı (%51,6), üniversitenin öğrencilerine kapsamlı ve kaliteli bir eğitim verebildiği inancında olduğu belirlenmiştir. Yine öğrencilerin yarısına yakını (%42.2) aldıkları eğitimin kendilerini çalışma hayatına hazırladığına inanmaktadır.
	Özbek, O. (2019).	Öğrencilerin okullarına ilişkin kurumsal imaj algılarının akademik motivasyonunu orta düzeyde pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Ancak sınıf ve cinsiyet değişkenlerinin akademik motivasyon düzeyine etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İki çalışmada öğrencilerin okul imajı ele alınmış ve bu çalışmalarda kurumsal kimlik ile kurumsal imaj ilişkisi (Erdal vd., 2013) ve kurumsal imaj ile akademik başarı ilişkisi (Özbek, 2019) incelenmiştir. Bir çalışmada velilerin okul imajı (Bakioğlu ve Bahçeci, 2010) ele alınmıştır. Üniversitenin kurum imajının incelendiği çalışmada ise kurumsal imaj ve örgüt kültürü arasındaki ilişkiye (Kaynak, 2020) bakılmıştır.

Öğretmen İmajına (Mesleki İmaj) İlişkin Bulgular

33 çalışmadan öğretmen imajıyla ilgili 5 çalışma vardır (Tablo 6). Bu beş çalışmanın dördü öğretmenlerin mesleki imajına (Cansız ve Özgenel, 2021; Ölçüm ve Polat, 2016; Özdemir ve Orhan, 2019), biri öğretmen adaylarının mesleki imajına (Üner ve Akkuş, 2016) odaklanmış çalışmalardır. Öğretmen imajını ele alan çalışmalarda öğretmenin genel imajı ve mevcut imajı incelenmiştir. Bir araştırma öğretmenlerin iş doyumları ile mesleki imaj algıları arasındaki ilişkiyi ele almıştır (Cansız ve Özgenel, 2021). Bir araştırma farklı kuşaklardan öğretmenlerin imajlarını öğrenci görüşlerine göre araştırmaktadır (Ölçüm ve Polat, 2016).

Tablo 6.

Öğretmen İmajına Yönelik Çalışmalar

Alt Temalar	Yazar/-lar (Yıl)	Ana Bulgular
Öğretmenlerin mesleki imajı	Ölçüm, D. ve Polat, S. (2016).	Y kuşağının modern, sık, iletişim becerisi ve mesleki becerileri açısından deneyimsiz olmalarına rağmen istekli oldukları; X kuşağı öğretmenlerinin görsel olarak klasik tarzda, iletişime açık, öğrencilerle mesafesini ayarlayabilen, mesleki olarak donanımlı ve deneyimli oldukları bunun yanında tartışmacı bir davranışa sahip oldukları belirlenmiştir. Bebek patlaması kuşağı öğretmenlerinin ise sıkıcı, öğrenciyle mesafeli, iletişim kurmayan, bilgi olarak donanımlı ama isteksiz bir imaj algısı oluşturdukları belirlenmiştir.
	Özdemir, T. Y. ve Orhan, M. (2019).	Öğretmenlik mesleğinin imajına dair öğretmenlerin görüşünün genel olarak olumsuz olduğu ve mesleki imajlarının günümüzde geçmişten daha kötü durumda olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.
	Özdemir, T. Y. ve Orhan, M. (2020).	Öğretmenlerin genel olarak öğretmenlik meslek imajlarının “kısmen katılıyor” düzeyinde, örgütsel adanmışlık düzeylerinin ise “çoğu zaman” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Kavramların alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.
	Cansız, H. O. ve Özgenel, M. (2021).	Öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek; mesleki imaj algılarının ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Mesleki imaj, öğretmenlerin hem dışsal iş doyumlarını hem de genel iş doyumlarını ciddi oranda pozitif olarak etkilemektedir.
Öğretmen adaylarının mesleki imajı	Üner, S. ve Akkuş H. (2016).	Formasyon programının başlangıcında öğretmen adaylarının daha çok öğretmen merkezli imajlara, sonunda ise daha öğrenciyi merkeze alan öğretmenlik imajlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının programın başında genellikle açıklayıcı öğretim stiline sahip olmalarına rağmen, sonunda kavramsal ve keşfettirici öğretim stiline sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının mesleki imajına odaklanan çalışma Pedagojik Formasyon Programının Biyoloji, Fizik ve Kimya öğretmen adaylarının öğretmenlik imajlarına etkisini incelemiştir (Üner ve Akkuş, 2016).

Yönetici İmajına İlişkin Bulgular

33 araştırmadan sadece ikisinde yönetici imajı ele alınmıştır (Tablo 7). Bir çalışmada öğrencilerin okul müdürlerine yönelik imajı (Yıldırım ve Uğur, 2011) incelenmiştir. Bu çalışmada öğrenci görüşlerine göre ideal okul müdürü imajı araştırılmıştır. İdeal okul müdürünün sınırlı olmaması, öğrenci merkezli yaklaşıma sahip olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada her kademedeki öğrenci grubuyla çalışılmıştır.

Tablo 7.

Yönetici İmajına Yönelik Çalışmalar

Alt Temalar	Yazar/-lar (Yıl)	Ana Bulgular
Öğrencilerin yönetici imajı	Yıldırım, N. ve Uğur M. (2011).	Öğrencilerin okul müdürleri hakkında genel olarak olumsuz imaj algılarına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin ideal müdür imajı sınırlı olmayan, öğrenci merkezli yaklaşıma sahip olmalıdır.
Basında yönetici imajı	Altun, S. A. ve Kirkit, G. (2005).	Okul müdürlerinin basında genellikle olumsuz bir imaja sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer çalışmada ise basında yer alan haberlere göre okul müdürlerinin imajı incelenmiş (Altun ve Kirkit, 2005) ve her iki çalışmada da okul müdürlerinin olumsuz bir imaja sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan incelemelerde okulun iç paydaşlarından olan öğretmenlerin ve dış paydaşlarından olan velilerin okul müdürü imajına yönelik bir çalışma yapılmadığı görülmüştür.

İmaj Yönetimine İlişkin Bulgular

Yapılan araştırmada imaj yönetimi ile ilgili dokuz çalışmanın olduğu görülmüştür (Tablo 8). Bunlardan 7'si öğretmenlerin imaj yönetimine odaklanmıştır. Bir araştırma müfettişlerin imaj yönetimine (Övür ve Tatık, 2013), bir araştırma da okul yöneticilerinin imaj yönetimine (Ozan ve Sayıcı, 2016) odaklanmıştır. Okul imajının oluşturulmasında önemli rolü bulunan okul yöneticilerinin imaj yönetim stilleri ile ilgili daha fazla araştırmanın yapılması gerektiği açıktır. Okul yöneticilerinin imaj yönetimini inceleyen çalışmada yalnız ilköğretim okul müdürlerinin imaj yönetimi ele alınmıştır. Farklı okul kademeleri ve aynı kademede farklı okul türlerinin okul müdür ve müdür yardımcılarının imaj yönetiminin de araştırılmasının literatüre katkısı olacaktır.

Tablo 8.*İmaj Yönetimine Yönelik Çalışmalar*

Alt Temalar	Yazar/-lar (Yıl)	Ana Bulgular
Müfettişlerin imaj yönetimi	Demir, K. (2003).	Kendini ayarlama becerisi, kişisel ve çevresel güdüleyiciler ve kendine saygı öğretmenlerin hangi izlenim yönetimi taktiklerini seçeceğini etkileyen önemli yordayıcılar olarak belirlenmiştir.
	Övür, M. ve Tatık, R. Ş. (2013).	Eğitim müfettişlerinin çok kullandığı taktiğin “Niteliklerini Tanıtma” olduğu saptanmıştır. Bunun yanında “Açıklama Yapma”, “Yıldırma” ve “Övgü” taktiklerini uyguladıkları saptanmıştır.
	Kara, A. (2017).	Araştırmada öz-yeterliliğe sahip olma ve kendini sevme duygusu ile olumsuz beden imajı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Kişinin öz-yeterlilik ve kendini sevme duygusu azaldıkça beden imajına dair olumsuz algısı artmaktadır.
	Akyavuz, E. K. ve Karadağ, S. (2019).	Öğretmenlerin izlenim yönetim taktiklerinden acındırma, yağcılık ve örnek çalışan olma alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Branş, medeni durum, kadro durumu, yaş değişkenlerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.
	Öğretmenlerin imaj yönetimi	Sıgı, Ü., Tabak, A. ve Türköz, T. (2011).
Karakuş, M. ve Alev, S. (2016).		Otoriteyi sevenlerin, kendini acındırmaya çalışma ve özelliklerini tanıtmaya çalışma taktiklerini daha çok kullandığı belirlenmiştir. Para değerini önemseyenler, kendini acındırmaya çalışma, niteliklerini tanıtmaya çalışma ve işine sahip çıkma taktiklerini daha çok tercih etmekte, sadakat ve para değerlerine sahip olanlar, kendini acındırma taktiğini daha çok seçmekte, dindarlık değeri öne çıkanlar, kendini sevdirmeye çalışma taktiğini daha çok kullanmaktadırlar.
Alev, S. ve Bozbayındır, F. (2018).		Öğretmenlerin genel öz yeterlilik algılarının izlenim yönetimi taktikleri kullanımı ve duygusal emeğin yüzeysel rol yapma alt boyutu ile negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin genel öz yeterlilik algılarının duygusal emeğin derinden rol yapma ve doğal duygular alt boyutları ile pozitif yönde bir ilişkisi olduğu bulunmuştur.
Acar, E. ve Karavelioğlu, M. B. (2022).		Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin daha çok sorumlu kişilik özelliği gösterdiği, izlenim yönetimi taktiklerinden niteliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye taktiğini kullandığı belirlenmiştir.
Okul yöneticilerinin imaj yönetimi		Özan, M. B. ve Sayıcı, M. (2016).

Öğretmenlerin imaj yönetimi ile ilgili çalışmalarda genel olarak öğretmenlerin kişilik özelliği ile tercih ettikleri imaj yönetimi arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu bağlamda çalışmalarda öz yeterlilik ile beden imajı ilişkisi (Kara, 2017); demografik özellikler ile izlenim yönetim taktiği ilişkisi (Akyavuz ve Karadağ, 2019); kendine saygı, kişisel ve çevresel güdüleyiciler ile izlenim yönetim taktiği ilişkisi (Demir, 2003); sorumlu kişilik özelliği ile izlenim yönetim taktiği ilişkisi (Acar ve Karavelioğlu, 2022); emekli ve çalışan olma durumuyla izlenim yönetim taktiği ilişkisi (Sığırı vd., 2011); genel öz yeterlilik algıları ile izlenim yönetim taktiği ilişkisi (Alev ve Bozbayındır, 2018); otoriteye, paraya ve dini değerlere karşı tutum ile izlenim yönetim taktiği ilişkisi (Karakuş ve Alev, 2016) incelenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda 2003 ile 2022 yılları arasında eğitim alanında imaj konusu ile ilgili Dergipark'ta 33 makalenin yayımlandığı ve yıllara göre makale sayısının arttığı görülmüştür. İmaj diğer tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de eğitimin niteliğinin artırılması açısından çalışmaya değer bir konudur (Çayak, 2022). Eğitimde imaj konusunun gelecek çalışmalarda daha fazla ele alınması Türkiye'de başarılı eğitim kurumlarının oluşturulabilmesi sürecine katkısı olacaktır.

Araştırmaların yayımlandığı dergiler incelendiğinde üniversite dergilerinin ağırlıkta olduğu görülmüştür. Üç derginin yayın dili İngilizce diğer dergilerin yayın dili Türkçedir. Uluslararası çalışmalarda ve akademik yayınlarda birincil dili olarak daha çok İngilizce tercih edilmektedir (Selvi, 2021). Türkiye'de eğitim alanındaki imaj çalışmalarının uluslararası alanyazına katkı sağlaması açısından yabancı dilde yayınlara daha fazla yer verilebilir.

Çalışmaların yöntemi incelendiğinde nicel çalışmaların nitel çalışmalara göre fazla olduğu görülmüştür. Karma desende ise çalışmalar ise daha az tercih edilmiştir. Tek bir yöntemin kısıtlılığını aşabilmek ve daha nitelikli çalışmalar yapabilmek için karma desenli araştırmalara ihtiyaç vardır. Araştırmaların evren/örnekleme daha çok aktif görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Eğitim çok paydaşlı bir alan olduğu için veliler, okul yöneticileri, emekli öğretmenler, müfettişler ve öğrenciler araştırmalarda daha çok evren/örnekleme olarak kullanılabilir.

Makaleler konuları bakımından incelendiğinde örgütsel imaj, okul imajı, öğretmen imajı, yönetici imajı ve imaj yönetimi olarak beş ana tema altında toplandığı görülmüştür. Bunlardan en çok çalışılan temalar örgütsel imaj ve imaj yönetimidir. Örgütsel imaj, örgütün etkililiği ve başarısı üzerinde doğrudan etkilidir (Nartgün ve Kaya, 2016). Örgütsel imajın eğitim kurumları için önemi nedeniyle çalışmaların burada yoğunlaşması olumludur. Ancak yönetici imajı konusunda yalnız iki çalışma bulunmaktadır. Okul yöneticisinin okulların imajı üzerindeki etkisi büyüktür. Örgütlerin etkili imaj yönetimi oluşturabilmelerinde yöneticilerin önemli katkısı vardır (Demiröz ve Kavak 2019). Gelecekteki çalışmalarda okul yöneticilerinin imaj yönetimi konusu daha fazla çalışılabilir.

Örgütsel imajla ilgili yapılan çalışmalar öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin örgütsel imajları olmak üzere üç alt başlıkta toplanmıştır. Bunlardan en çok çalışma yapılan alanın öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel imajları ile ilgili olduğu görülmüştür. Öğretmen adayların ve öğrencilerin örgütsel imajı konularında çalışmalar artırılabilir. Ayrıca okul yöneticilerine göre okulların örgütsel imajını betimleyen çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Okulların örgütsel imajına odaklanan araştırma sayısı oldukça azdır. Çok farklı paydaşların görüşlerine dayalı olarak farklı düzeylerdeki okulların örgütsel imajını ortaya çıkaracak araştırmaların yapılması alan yazına katkı sağlayacaktır.

Okul imajı ile ilgili altı çalışma olduğu görülmüştür. Araştırmalar dört alt başlıkta toplanmıştır. Velilerin okul tercihinde bulunurken hangi kriterleri göz önüne aldıklarının bilinmesi ve okuldan beklentilerinin ortaya konulması özellikle özel okullar için önem arz etmektedir (Nartgün ve Kaya, 2016). Okul imajı, direkt veli ve öğrenci tercihini etkilemesi nedeniyle gelecek çalışmalarda bu alanda daha fazla çalışma yapılması eğitim yöneticileri için de faydalı olacaktır.

Öğretmen imajıyla ilgili beş çalışma vardır. Bu beş çalışmanın dördü öğretmenlerin mesleki imajına odaklanmıştır. Öğrencilerin ve okul yöneticilerinin öğretmen imajı gelecek çalışmalarda ele alınabilir. Öğretmen branşlarına dayalı imaj çalışmaları ve farklı düzeylerde (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite gibi) öğretmen imajına dayalı çalışmaların yapılması araştırmaların karşılaştırılmasına olanak sağlayabilir.

33 araştırmadan sadece ikisinde yönetici imajı ele alınmıştır. İki araştırmada da okul müdürlerinin olumsuz bir imaja sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan incelemelerde okulun iç paydaşlarından olan öğretmenlerin ve dış paydaşlarından olan velilerin okul müdürü imajına yönelik bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Gelecek çalışmalarda bu alanlarda da çalışma yapılabilir. İmaj algısını etkileyen unsurların bilinmesi, yöneticilere etkili imaj yönetimi fırsatı vererek örgütsel hedeflere ulaşılmasına yardımcı olabilir. (Polat ve Arslan, 2017). Genel olarak gelecek çalışmalarda yönetici imajı konusu daha fazla ele alınabilir.

Yapılan araştırmada imaj yönetimi ile ilgili dokuz çalışmanın olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların çoğu öğretmenlerin imaj yönetimine odaklanmıştır. Okul imajının oluşturulmasında önemli rolü

bulunan okul yöneticilerinin imaj yönetim stilleri ile ilgili daha fazla araştırmanın yapılabilir. Okul yöneticilerinin imaj yönetimini inceleyen çalışmada yalnız ilköğretim okul müdürlerinin imaj yönetimi ele alınmıştır. Farklı okul kademeleri ve aynı kademede farklı okul türlerinin okul müdür ve müdür yardımcılarının imaj yönetiminin de araştırılmasının literatüre katkısı olacaktır.

İncelenen çalışmaların daha çok tek değişkenli olarak yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle gelecek çalışmalarda imajın diğer değişkenlerle ilişkisini incelenmesine de ihtiyaç bulunmaktadır. Çalışmalarda çoğunlukla tek bir imaj tipine odaklanılmaktadır. Çalışmaların sadece bir tanesi ideal imaja odaklanmış diğer çalışmalar mevcut imaj ile ilgilidir. İmaj ile ilgili daha doğru ve kapsamlı bilgilere ulaşabilmek için çeşitli imaj türlerinin bir arada ele alındığı (mevcut imaj-ideal imaj, pozitif-negatif imaj, iç-dış imaj gibi) çalışmalar yapılabilir.

Etik Onay

Bu araştırma, etik kurul onayı gerektiren nitelikte bir çalışma olmadığı için herhangi bir kurumsal veya ulusal araştırma etik kurulundan onay alınmamıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmacılar bu araştırmanın fikir, tasarım, literatür tarama, veri toplama, veri analizi, eleştirel inceleme, yorumlama ve yazma aşamalarına eşit oranda (%50-%50) katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmada herhangi bir kişi veya kurumla finansal ya da kişisel bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça/Reference

- Acar, E., & Karavelioğlu, M. B. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kişilik özellikleri ve izlenim yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 7(2), 108-127.
- Akan, D., Başar, M., & Şahin, C. (2014). Okulların sosyal sermayeleri ile örgütsel imajları arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Kabramanmaraş Süleyman İsmail Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 163-184.
- Akyavuz, E. K., & Karadağ, S. (2019). Öğretmenlerin izlenim yönetim taktiklerinin belirlenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 68-87.
- Alev, S. & Bozbayındır, F. (2018). Öğretmenlerin genel öz yeterlilik algıları, izlenim yönetimi taktikleri kullanımları ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1788-1807.
- Altun, S. A., & Kirit, G. (2005). Okul yöneticilerinin basındaki imajı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41(41), 25-46.
- Aslan, K., Aslan, N. & Cansever B.A. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.
- Ataman, S., Gümüş, A., & Ataman, F. (2021). Örgütsel imaj algısı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi öğrencilerine yönelik bir uygulama. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (7), 297-318.
- Bakioğlu, A., & Bahçeci, M. (2010). Velilerin okul imajına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31(31), 25-55.
- Baykasoğlu, A., Dereli, T., Sönmez, A. İ. & Yağcı, E. (2004). İmaj yönetimi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Bektaş, F. (2010). Örgütsel imaj ve örgüt kültürü: Öğretmen adayları örneğinde nedensel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (1), 5-18.
- Bellibaş, M. Ş. & Gümüş, S. (2018). Eğitim yönetiminde sistematik derleme çalışmaları. K. Beycioğlu, Niyazi Özer & Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma* (s. 505-509) içinde. Pegem Akademi.
- Birgin, O. & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Bolat, O. İ. (2006). Konaklama işletmelerinde kurumsal imaj oluşturma süreci. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(15), 107-126.
- Cansız, H. O., & Özgenel, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki imajlarının iş doyumlarına etkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 1-15.
- Çakmak, H. (2008). *Kurumsal imajın çalışanların örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 39(174), 33-38.
- Çayak, S. (2022). Öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel imaj algılarının incelenmesi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 3(1), 1-11.

- Çobanoğlu, A. (2011). *Resmi ve özel ilköğretim okullarının okul imajının öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi
- Dalbudak, K., & Özgenel, M. (2022). Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-15.
- Demir, S. & Fettahloğlu, Ö. O. (2020). A research to determine the impact of talent management on corporate image and employer brand. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1237-1246. <https://doi.org/10.18506/Anemon.644644>
- Demir, K. (2003). Türkiye'deki resmi ve özel lise öğretmenlerinin izlenim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 82-107.
- Demiröz, S., & Kavak, Y. (2019). Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 231-246.
- Duyar, M. S. (2020). Kişisel imaj yönetimi bağlamında sosyal medyanın kullanımı. *Anasay*, 11, 149-170.
- Erdal, G., Gücüyener, İ., & Erdal, K. (2013). Eğitim kurumlarında kurumsal kimlik, kurumsal imaj ve eğitime katkısı. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 3(3), 54-61.
- Erden, N. K. (2020). *Kamuda imaj ve imajı etkileyen faktörler: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nun kurumsal imaj algısının akademisyenler örneğinde incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Fornell, C., Rust, R. T., & Dekimpe, M. G. (2010). The effect of customer satisfaction on consumer spending growth. *Journal of Marketing Research*, 47(1), 28-35.
- Kara, A. (2017). Öğretmen adaylarında özsaygı ile beden imajı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* (11), 116-123.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-3.
- Karakuş, M., & Alev, S. (2016). Öğretmenlerin bireysel ve örgütsel değerleri ile izlenim yönetimi taktikleri seçimi arasındaki ilişki düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 137-152.
- Kaynak, İ. (2020). Örgüt kültürünün kurumsal imaja etkisi. *Akademik İzdüşüm Dergisi*, 5(2), 136-148.
- Kotler, P. & Keller, K.L. (2012). *Marketing Management*. Pearson Education.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., & Ceylan, N. (2017). Okullarda örgütsel bağlılık yaratan bir öncül olarak imaj. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 155-172.
- Lafuente-Ruiz-de-Sabando, A., Zorrilla, P., & Forcada, J. (2018). A review of higher education image and reputation literature: Knowledge gaps and a research agenda. *European research on management and business economics*, 24(1), 8-16.
- Nartgün Ş. & Kaya A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 17.
- Okay, A. (2000) *Kurum kimliği*. MediaCat Yayınevi.
- Ölçüm, D., & Polat, S. (2016). Öğretmen imajının kuşaklar bazında değerlendirilmesi [Evaluation of teacher image on the basis of generations]. *Journal of Teacher Education and Educators*, 5(3), 361-397.
- Övür, M., & Tatık, R. (2013). Eğitim Müfettişlerine Göre Meslektaş İzlenimi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 87-104.
- Özan, M. B., & Sayıcı, M. (2016). İlköğretim kurum yöneticilerinin izlenim yönetimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 175-188.
- Özbek, O. (2019). Akademik motivasyon ve okul imajı ilişkisi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2) , 150-162.
- Özdemir, T. Y., & Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğinin imajı” hakkındaki görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 824-846.
- Özdemir, T., & Orhan, M. (2020). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki imaj algıları ile örgütsel adanmışlık davranışları arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 132-147.
- Özgözü, S. (2017). Kurumsal imaj, örgüt kültürü ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi. *Kastamonu Education Journal*, 25(2), 581-596.
- Panda, S., Pandey, S. C., Bennett, A., & Tian, X. (2019). University brand image as competitive advantage: a two-country study. *International Journal of Educational Management*, 33(2), 234-251.
- Paul, J. ve Criado, A. R. (2020). The art of writing literature review: What do we know and what do we need to know? *International Business Review*, 29(4), 101717.
- Polat S. (2009). Yükseköğretim örgütlerinde örgütsel imaj yönetimi: Örgütsel imajın öncülleri ve çıktıları. *The First International Congress of Educational Research*. Çanakkale. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/106.pdf>

- Polat, S. & Arslan, Y. (2015). *Örgütsel yaşamda imaj: İmaj geliştirme ve yönetimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Polat, S. (2011). Üniversite öğrencilerine göre Kocaeli Üniversitesi'nin örgütsel imajı. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 105-119.
- Polat, S., & Arslan, Y. (2017). Uluslararası öğrencilerin üniversite seçimini etkileyen etmenler. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(2), 94-104.
- Saraçaydın, M. (2020). Kişisel imaj yönetimi bağlamında sosyal medyanın kullanımı. *Anasay*, (11), 149-170.
- Selvi, B. (2021). English As the language of science: The role of English in the academic world. *Akademik Hassasiyetler*, 8(16), 1-21.
- Sığırı, Ü., Tabak, A., & Türköz, T. (2011). Eğitimciler açısından izlenim yönetimi stratejileri. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 64-78.
- Şahin, H., & Topal, B. (2017). İşgörenlerin kurumsal imaj algılarını etkileyen faktörlerin araştırılması. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi, (Atemep Özel Sayısı)*, 164-181.
- Şanlı, Ö., & Arabacı, İ. B. (2016). Liselerde çalışan öğretmenlerin örgütsel kimlik ve örgütsel imaj algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi. *Education Sciences*, 11(3), 126-152.
- Şanlı, Ö., & Arabacı, İ. B. (2017). Liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 642-661.
- Taş, A., Karataş, E., & Küçükçene, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin örgütsel imaj algıları. *Abi Evran Üniversitesi Karşebir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1304-1321.
- Tolongüç, A. (1992). Tanıtım ve imaj. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 11-19.
- Türkkahraman, M. (2004). Günümüzün büyüğü imaj ve gerçek hayat. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 30, 1-14.
- Uğurlu, C. T., & Ceylan, N. (2013). Öğretmenlerin, okullarına ilişkin örgütsel imaj algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 32(2), 301-322.
- Uygur, M. (2021). İlkokul yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel imajı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 15-31.
- Üner, S., & Akkuş, H. (2016). Pedagojik formasyon programının biyoloji, fizik ve kimya öğretmen adaylarının öğretmenlik imajlarına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 21-35.
- Yıldırım, N., & Uğur, M. (2011). Öğrencilerin algısından okul müdürü imgelerinin karikatürize ifadeleri. *Kastamonu Education Journal*, 19(2), 409-426.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Organizations striving to meet the increasing needs of humans have sought ways to exist and sustain themselves in today's competitive environment. One such approach is the effort to create a positive image among stakeholders. This is because when stakeholders decide which option to choose from many similar ones, one of the criteria they use is the image of the organization or its outputs. Polat and Arslan (2015) define organizational image as a summary of thoughts, impressions, values, and perceptions formed in an individual's mind about an object, group, or institution, resulting from planned or unplanned messages from that object, person, group, or institution, whether intentional or unintentional. There are various types of images, such as brand image, mirror image, country image, positive image, negative image, personal image, and corporate image (Şahin and Topal, 2017).

Like other organizations, image appears as a multifaceted and formative structure in educational institutions (Lafuente-Ruiz-de-Sabando et al., 2017). Therefore, organizations make significant investments in image creation, making it an important subject for research (Panda et al., 2019). When evaluating an organization, the image expresses the degree of quality of the organization. It has a significant impact on stakeholders' decisions and loyalty (Fornell et al., 2010).

Educational institutions aiming to stand out in competition and attract qualified students and teachers are striving to reflect their "image," which expresses how they are perceived, positively (Polat, 2009). School image reflects the perceptions of students, parents, teachers, other schools, and people inside or outside the school (Birgin and Gürbüz, 2008). Factors such as the socio-economic levels of parents, teacher quality, and the physical facilities of the school affect the school's image. To create an effective institutional image, there must be a connection between all activities and efforts carried out in the institution, from top managers to the lowest staff (Çakmak, 2008). In school selection, the image related to the school's physical and social environment and the quality of education affects students' decisions (Özbek, 2019). A strong image will impact the school's climate, contribute to teachers' motivation, and increase the preference of successful students and teachers for the school. Within our

education system, schools should value institutional image to be attractive to the target audience, improve their chances of survival in the competitive environment created by the economy, and enhance themselves (Çobanoğlu, 2011).

A review of the literature shows that many articles on image in education have been published in Turkey (See Appendix 1). There is a need for a systematic literature review that integrates and analyzes these studies. Systematic literature review articles examine previous studies on a topic and provide readers and researchers with advanced information about the topic. Additionally, these studies identify gaps in the research area and offer recommendations for future researchers. Systematic literature reviews synthesize the literature, identify information gaps, and develop new theoretical frameworks, providing a critical discussion in a research area (Paul and Criado, 2020). Therefore, understanding the status of articles on image in education, recognizing the quality and quantity, identifying the topics covered in the literature, and guiding future studies is important.

Purpose of the Study

The purpose of this research is to conduct a systematic literature review of articles on image in education published in Dergipark. To this end, the studies have been examined in terms of topic, methodology, data analysis methods, population/sample, and findings.

Method

The method of the research is a systematic literature review. A total of 33 articles on image in education published in Dergipark were reviewed. Descriptive analysis, a technique of content analysis, was used in the analysis of the data.

Findings

Between 2003 and 2022, a total of 33 articles on image in education were published in Dergipark (Appendix 1). The examination of the publication years of the articles revealed that the first study was published in 2003, and only two studies were conducted up to 2011. The articles accessed from the database were published in 29 different journals. The majority of the articles (18) were published in university journals. The number of authors for the articles revealed that 19 articles had two authors, 8 had one author, and 6 had three authors. Out of the studies, 7 were qualitative, and 26 were quantitative. Among the quantitative studies, the relational research model was most frequently preferred (11). Additionally, five studies used the survey model, one used the causal research model, one used content analysis, one used phenomenography, four used descriptive models, and two used correlational models. One study used both descriptive and relational models. In qualitative research, two studies used phenomenology, two used the survey model, and two used descriptive research models.

In 13 studies, the population/sample consisted of teachers working in public and private schools. Six studies had education faculty or vocational school students as the population/sample. One study focused on high school students, one on parents, one on university students from abroad through exchange programs (Erasmus), and one on a mixed student group from kindergarten to university. School administrators, university academic and administrative staff, inspectors, retired teachers, and three newspapers were selected as the study groups in one study each. Various tools were used for data collection in the studies. In quantitative research, scales (21) were predominantly used as data collection tools, while qualitative research preferred interview forms (3) and surveys (3).

The articles were examined in terms of topics and were found to be grouped under five main themes. Out of the 33 studies, 11 focused on organizational image, 5 on teacher (professional) image, 6 on school (institutional) image, 2 on administrator image, and 9 on image management. Most of the studies were found to be in the area of organizational image.

Studies related to organizational image were categorized into three subtopics: organizational images of teachers, teacher candidates, and students. There were five studies on teacher image. Only two studies addressed administrator image. Additionally, nine articles focused on image management.

Discussion and Results

In Turkey, more emphasis could be placed on publishing research on educational image in foreign languages to contribute to the international literature. The analysis of methods shows that quantitative studies are more prevalent than qualitative ones. Mixed-method studies are less frequently chosen. There is a need for mixed-method studies to overcome the limitations of a single method and conduct higher-quality research.

Examining the topics of the articles, they are grouped under five main themes: organizational image, school image, teacher image, administrator image, and image management. The most studied themes

are organizational image and image management. Future studies could focus more on image management by school administrators. Studies on organizational image have been categorized into three subtopics: teachers', teacher candidates', and students' organizational images. Research revealing the organizational image of schools at different levels based on diverse stakeholder perspectives would contribute to the literature. As school image directly influences parent and student preferences, additional research in this area would also be beneficial for educational managers. Future studies could explore teacher image from the perspectives of students and school administrators. Research on teacher image based on subject areas and across different educational levels (primary school, middle school, high school, university) could facilitate comparisons between studies. Additionally, future studies could explore administrator image more thoroughly. Investigating the image management of school principals and deputy principals across different school levels and types would also contribute to the literature.

It was observed that most of the reviewed studies focused on single variables. Therefore, future studies should examine the relationship between image and other variables. Most studies focus on a single type of image, with only one study focusing on ideal image and others on current image. To obtain more accurate and comprehensive information about image, research that addresses various types of images together (current vs. ideal image, positive vs. negative image, internal vs. external image) could be conducted.

Türkçe derslerinde aktif öğrenme: İlgili çalışmaların betimsel içerik analizi

Elif Emine Balta¹ 

Başvuru/Submitted
2 Nis / Apr 2024
Kabul/Accepted
28 Ağu / Aug 2024
Yayın/Published
30 Kas / Nov 2024

<https://doi.org/10.59320/alanyazin.1463298>

Öz: Bu çalışmada Türkçe dersleri çerçevesinde aktif öğrenme konusunu irdeleyen bilimsel çalışmaların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmaların betimsel özellikleri, aktif öğrenme bağlamında odaklandığı konular, belirlediği amaçlar, ulaştığı sonuçlar ve sunduğu öneriler incelenmiştir. Araştırmaya on yüksek lisans tezi, sekiz doktora tezi ve yedi makale olmak üzere 25 çalışma dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar numaralandırılmış, çalışmaların yazar ismi, yayım yılı, çalışma türü, örneklem özellikleri, veri toplama araçları gibi betimleyici özellikleri tablolaştırılmıştır. Çalışma sonuçları aktif öğrenmenin olumlu etkisi, aktif öğrenmenin nötr etkisi, aktif öğrenmeye ilişkin algılar, aktif öğrenmenin sınıf ortamına yansımaları, mevcut aktif öğrenme uygulamaları olmak üzere beş kategori altında yer almıştır. Çalışmaların önerileri aktif öğrenme ile ilgili ders uygulamalarına, gelecek araştırmalara ve uygulayıcı ve idarecilere yönelik olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Sonuç olarak Türkçe dersleri ve aktif öğrenme konusundaki çalışmalar nicelik ve içerik çeşitliliği açısından yetersizdir; bahsi geçen konu, çağın gerekleri dikkate alınarak farklı boyutlarıyla ele alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler: *Aktif öğrenme, Türkçe dersi, dil becerisi, betimsel içerik analizi.*

**Sistematiik Derlemeler ve
Meta Analiz**
Systematic Reviews and Meta-Analysis

Alanyazın
Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in Educational Sciences
Kasım, 5/2

Active learning in Turkish lessons: A descriptive content analysis

Abstract: This study aspired to analyze the scientific studies that scrutinized the active learning topics within the framework of Turkish lessons. For this purpose, the present study assessed their descriptive features, the topics they addressed in the context of active learning, the objectives they set, and their conclusions and recommendations. The study analyzed 25 studies—ten postgraduate theses, eight doctoral dissertations, and seven research articles—by assigning numbers to these studies, tabulating their descriptive features, such as author name, publication year, type of study, sample characteristics, and data collection tools, and identifying from which subject perspective the studies addressed the active learning strategy. The study findings were divided into five categories: positive impact of active learning, neutral effect of active learning, perceptions of active learning, reflection of active learning on the classroom environment, and current active learning practices. Regarding the active learning applications, the recommendations of the reviewed studies were grouped under the following three categories: recommendations for classroom practices, future research, practitioners and administrators. Consequently, there is a lack of quantity and diversity in the content of studies on Turkish lessons and active learning; as such, this issue needs to be approached from several dimensions while keeping the necessities of the time in mind.

Keywords: *Active learning, Turkish lesson, language skill, descriptive content analysis.*

Balta, E., E. (2024) Türkçe derslerinde aktif öğrenme: ilgili çalışmaların betimsel içerik analizi. *Alanyazın*, 5(2), 212-223.

Okul Yöneticileri Derneği
e-ISSN: 2718-0808

¹ Doç. Dr., Düzce Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü, elifkucuk@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8958-4628

Giriş

Bilginin kesin, tek ve değişmez olmadığına idrak edilmesiyle birlikte bilgiyi öğrenme ya da edinme anlayışı da değişmiştir. Geçmişten günümüze, öğrenmeyi öğrenme kavramı üzerinde önemle durulmuş ve bu konuda çeşitli yaklaşımlar geliştirilip denenmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda, bireyin öğrenme sürecinde yüksek motivasyon ve etkinlik göstermesi gerektiği teorik olarak kabul edilmiştir.

Öğrenme “karşılaşılan bir duruma reaksiyon göstererek bir faaliyetin meydana getirilmesi veya değiştirilmesi sürecidir” (Alkan, 1987). Bu tanıma geniş bir açıdan bakıldığında öğrenme süreci, insanın dış dünyayı tanıma, anlamlandırma ve kendi zihin evrenini kurma çabası olarak gerçekleşmektedir. Bireyin doğumundan itibaren dünyaya dair yoğun ve hızlı bir tempoda edinmeye çalıştığı bilgi, değişip gelişmektedir. Dünyaya ilişkin bu dinamizme bağlı olarak gün geçtikçe insanın öğrenme gereksinim ve hedefleri değişir; dolayısıyla öğrenmenin içerik ve yolları daha karmaşık hâle gelir. Öğrenmenin hedeflendiği biçimde gerçekleşmesi için öğrenmeyle ilgili karmaşık yolları ve şartları doğru tanımlamak önemlidir. Bilginin edinilmesinde ve ortaya çıkışında nelere ihtiyaç duyulduğunu bilmek öğrenme şartlarının elverişli hale getirilmesine yardımcı olacaktır.

Öğrenme sürecinde hedeflenenlere ulaşabilme konusunda sistematik, planlanmış yaklaşım ve yöntemlere ihtiyaç duyulur. Öğrencilerden, *mesela bir ders saati süresince*, öğretmenin söz hakkı tanıdığı zamanlar dışında, sessiz bir şekilde durmalarını ve uzun süre boyunca dinlemelerini talep etmek bununla birlikte onların aktif olarak öğrenmelerini beklemek çelişkili bir durum yaratacaktır. Bu biçimde oluşturulmuş eğitim ve öğretim ortamları, planlanan hedeflere ulaşmada istenen verimi ne yazık ki sağlayamamaktadır. Çağdaş anlayışlar öğrenmede öğrenenin edilgin bir alıcı konumdan sıyrılmasını öncelikli şart olarak belirler. Bu anlayışlardan biri olan aktif öğrenme, diğerlerine nazaran, öğrenenin etkin olması hususunu daha kuvvetli vurgulamaktadır. Bu bağlamda ‘öğretme’ yerine ‘öğrenme’ terimi tercih edilir.

Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme, eğitim tarihinde uzun bir geçmişe sahip olmakla birlikte her dönem, bu kavramı farklı yorumlayarak kendine göre uygulamıştır. Sokrates’in kullandığı yöntemde dahi izlerini görebileceğimiz aktif öğrenme anlayışını, ilerleyen çağlarda Rousseau ve Pestalozzi gibi düşünürlerin çocukların doğal ortamlarında, yaparak yaşayarak öğrenmelerine ve deneyim ile etkileşimin önemine yaptıkları vurgularda görmek mümkündür (Aydın, 2001; Page, 1990; Ünal, 1999). Okulları hayata dair alıştırma yapılıması gereken laboratuvarlar olarak gören ve öğrenci merkezliliğini savunan Dewey’in problem çözme üzerinde önemle durması; merak ve motivasyon faktörlerini önemli bulan Piaget’in öğrenciyi merkeze alan anlayışı, Bruner’in bireyin öğrenmede çaba göstermesi ve kendi sorumluluğunu alması gereklerine değinmesi aktif öğrenmenin kavramsallaştırılmasında yapı taşı görevi görürler (Çelik, vd., 2005). Eğitim filozoflarının savundukları bu ve benzeri fikirler aktif öğrenmeye günümüzdeki anlayış ve uygulamalar çerçevesinde şekil vermiştir.

Geçmişe göre günümüzde insan zihninin yapısıyla ilgili daha fazla, ayrıntılı ve güvenilir bilgiye sahip olunması ve gittikçe karmaşıklaşan yaşam örüntülerinin dikkate alınmasıyla ‘*aktif bilgi işleme*’ kavramı değer kazanmıştır. Açıkgöz (2014)’e göre aktif bilgi işleme aktif öğrenmenin özüdür. Öğrencinin sürece aktif katılımı, aldığı bilgiyi örgütlemesi, farklı alanlara transfer edebilmesi ve kullanılabilir olanları seçebilmesi aktif bilgi işlemede gerçekleştirilecek uygulamalardandır.

Aktif öğrenmede öğretim, teorik bilgilerin sunulduğu bir iş olmaktan çıkarak eylemsel bir sürece dönüşür (Çelik vd., 2005). Bireyin bilgiyi alması ile bilgiyi işlemesi birbirinden farklıdır. Olduğu haliyle alınan, daha tanıdık bir ifadeyle ezberlenen dolayısıyla işlenmeyen bilgi kısa sürede unutulacaktır. Bilginin işlenmesinde, herhangi bir ham verinin kullanışlı duruma getirilmesinde çabanın sarf edilmesi gerekir. Bu bağlamda bireyin öğrenme-öğretme sürecindeki özne veya nesne rolü belirlenir. Öğrenme işinde özne olan birey, zihin kapasitesini randımanlı kullanarak öğrenme sürecinden en yüksek verimi alabilir. Aktif öğrenme, zihnin hareketliliğini sağlayabilmek için öğrenciyi tekrarlanan sınıf ikliminden, durağan bir öğrenme ortamından çıkarmayı amaçlamaktadır. Öğrencinin öğrenme sürecindeki aktifliği; gözlem yapması, merak etmesi, güdülenmesi, sorumluluk alması ve sonuca ulaşma konusunda istekli olması ile mümkün olacaktır. Böylece öğrenen, eğitim ve öğretimin gerçek anlamda bir parçası olur, edinmek istediği içeriği içselleştirir, hedef bilgi, konu veya alana ‘maruz kalmak’ yerine bunları aktif olarak işleyerek kendi zihinsel alanında yeniden yapılandırır.

Aktif öğrenme ve Türkçe Dersleri

Dil öğrenimi ve aktif öğrenme yaklaşımı doğal bir uyumla birbirini destekleyen ve tamamlayan özellikler taşır. Aralarındaki bu organik bağı iki açıdan açıklamak mümkündür. İlki dilin iletişimin temel ögesi olması ikincisi ise dil ve düşünme arasında sıkı bir ilişkinin bulunmasıdır.

Dil varlığı ve doğası bakımından ‘sosyal bir olgu’dur. Dil toplumdaki ayrılmaz; her ikisi de başlangıç noktası bilinmeyen bir evrimin sonucudur (Vendryes, 2001). Dilin bu özelliğinden dolayı her dil öğretim

dersi gibi Türkçe derslerinin yürütülmesinde de sosyal ilişkilere ihtiyaç duyulur. Nermi Uygur (2001) “insanların dili yaşayışına bakıyorum” der. Onun da ifadesi doğrultusunda dil, yaşantıya dair bir kavramdır; yaşantılar yoluyla öğrenilir, edinilir ve devam ettirilir. Bu bağlamda, dil öğrenmenin en etkili yollarından biri, bireylerin dilsel deneyimlerini sosyal etkileşimler yoluyla zenginleştirmeleridir. Sosyal etkileşimler, dil becerilerini geliştirirken öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerinden faydalanmalarını sağlar. Bu nedenle, bireylerin dili etkin bir şekilde kullanabilmeleri için gerçek yaşam deneyimlerine dayanan öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Aktif öğrenmenin öğrencilerin sosyal ilişkilerini yapılandırıcı, tamamlayıcı ve düzenleyici özellikleri, bu yöntemin dil derslerinde tercih edilebilir olmasından ziyade ihtiyaç duyulan bir yaklaşım olduğu görüşünü kuvvetlendirir.

Dil ve düşünce karşılıklı olarak birbirini etkiler ve geliştirir (Özdemir, 1990). Dil zihnin bir aynası olarak görülmektedir. Yani zihin dünyayı kavramlarla görür, anlamlı hale getirir ve kelimelerle de dile yansıtır (Gündoğan, 2002). Dil, düşüncelerin nasıl ifade edileceğini ve düzenleneceğini belirler aynı zamanda bireylerin dünyayı algılamaya ve düşünme biçimlerini de etkiler. Düşünceleri kavramlar ve kategoriler halinde düzenlemeye imkân tanıyan dil bu kavramsallaştırmayla düşüncelerin daha somut ve anlaşılır hale gelmesini sağlar. Dil öğrenimi düşünce süreçlerini esnekleştirir ve farklı kültürel bakış açılarıyla düşünme yeteneğini geliştirmektedir. Kelime hazinesi ve dilbilgisi yapıları, bireye çeşitli düşünme yolları sunarken bu öğrenim süreci zihnin yeni düşünce biçimlerine açılmasını sağlar (Gül ve Soysal, 2009; İlhan, 2012; Karadüz, 2010). Tüm dil dersleri gibi Türkçe dersi de öğrencilerin temel dil becerilerini tam ve yetkin olarak geliştirme amacına hizmet etmektedir. Bu bakımdan Türkçe dersleri dil ve düşüncenin eş güdümlü geliştirilmesine hizmet edecek biçimde tasarlanmalı; dil öğrenme yaşantılarına aktif öğrenme yaklaşımıyla üstünlük ve zenginlik kazandırılmalıdır.

Bilimsel araştırma sonuçlarının sentezlenmesi, gelecekteki bilimsel araştırma, politika ve uygulamaları etkileme potansiyelini taşır. Yapılan sentezlemeler, uygulamalar için deneysel bir temel oluşturduğu ve mesleki etkinlikler açısından uygulayıcılara rehberlik sağladığı için önemlidir (Ozan ve Köse, 2014). Bu bağlamda aktif öğrenme kavramına odaklanmak gerekmektedir. Aktif öğrenme konulu çalışmalar farklı karakteristikleri bakımından birçok araştırma tarafından değerlendirilmiştir. Sözer (2015), okul dışı aktif öğrenmelerin mevcut durumunu, alanda yapılan araştırmaların bulguları temelinde, ortaya koymak amacıyla 2004 ile 2014 yılları arasında yapılmış 61 lisansüstü tezini meta-sentez yöntemi ile incelemiştir. Türkiye’de 2000-2014 yılları arasında aktif öğrenme teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar, aktif öğrenme etkinliklerinin akademik başarı, tutum ve uygulamalar bakımından eğitim-öğretim faaliyetlerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirleyebilmek amacıyla Kardeş ve Uca (2016) tarafından meta-analiz yöntemiyle incelenmiştir. Arıkan (2019), Türkiye’de 2013-2018 yılları arasında yayınlanmış aktif öğrenme temalı 52 tez ve makaleyi bilimsel araştırmanın temel unsurları bağlamında değerlendirmiştir. Tatal (2019) 2007-2016 tarihleri arasında yayımlanmış aktif öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve derslere yönelik tutumları ile öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini inceleyen 429 akademik çalışmanın sonuçlarını meta-analiz yöntemiyle değerlendirmiş böylece konuyla ilgili farklı çalışma türlerinin araştırmalara olan etkisini ortaya çıkarmıştır. Gür Erdoğan, Kaya Uyanık ve Canan Güngören (2018) tarafından aktif öğrenme konulu 92 lisansüstü tez yapısal olarak incelenmiştir. Özgül bir alanın belirli bir konu üzerinden bütünsel olarak değerlendirilmesi, o alanı ilgili konu üzerinden tanımlamak, alanın eksikliklerini belirlemek açısından değerlidir. Dolayısıyla bu araştırmada Türkçe dersleri çerçevesinde aktif öğrenme konusunu irdeleyen bilimsel çalışmaların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çalışmaların betimsel özellikleri,
2. Çalışmaların aktif öğrenme bağlamında odaklandığı konular,
3. Çalışmaların belirlediği amaçlar,
4. Çalışmaların ulaştığı sonuçlar,
5. Çalışmaların sunduğu öneriler nelerdir?

Yöntem

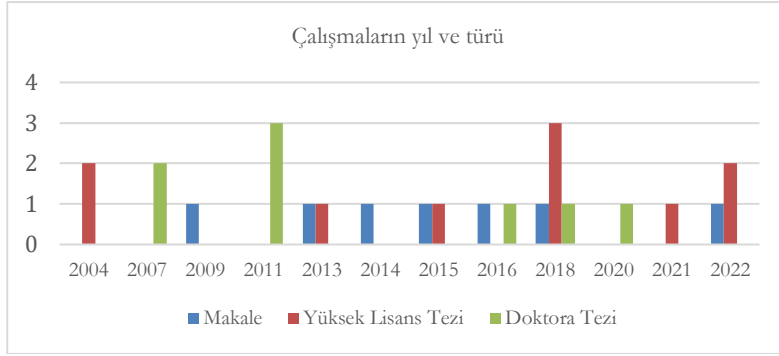
Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, Türkçe derslerinde aktif öğrenme yaklaşımını uygulayan bilimsel çalışmaların incelenmesi ve konuyla ilgili eğilimin ortaya konması amaçlandığı için betimsel içerik analizi tercih edilmiştir. Betimsel içerik analizi herhangi bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınması, eğilimlerinin belirlenmesi ve araştırma sonuçlarının açıklanarak değerlendirilmesini içeren sistematik bir çalışma yoludur (Çalık ve Sözbilir, 2014). Betimsel içerik analizinin uygulanmasında çalışmalardan elde edilen veriler doğru ve sistemli bir şekilde ortaya konur, çözümlenir, yorumlanır ve sonuçlar açık bir şekilde ifade edilir (Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021).

Verilerin toplanması

Türkçe derslerinde aktif öğrenme yaklaşımını uygulayan bilimsel çalışmaları tespit etmek amacıyla ulusal kaynaklar araştırılmıştır. Çalışmalar YÖK Ulusal Tez Merkezi, TR Dizin, Google Scholar üzerinden

“aktif öğrenme, etkin öğrenme, aktif öğrenim” terimleri kullanılarak taranmıştır. Tarama yapılırken tez veya makale başlığında aktif öğrenme/etkin öğrenme terimlerinin bulunması, çalışmanın araştırma kapsamına dahil edilmesi için temel ölçüt olarak kabul edilmiştir. 2024 yılında yapılan çalışmalar, yılın tamamlanmamış olması sebebiyle araştırmaya dahil edilmemiştir. Aktif öğrenmeyle ilgili kitap ve sempozyum bildirileri, derleme, etkinlik örnekleri, model önerisi türündeki çalışmalar araştırma kapsamına alınmamıştır. Bir çalışma ise sonuçları açıkça ifade edilmediği için kapsam dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak on yüksek lisans tezi, sekiz doktora tezi ve yedi makale olmak üzere toplam 25 çalışma incelenmiştir. Şekil 1’de çalışma türlerinin yıllara göre dağılımı yer almaktadır.



Şekil 1. Çalışmaların yıl ve yayım türüne göre dağılımı

Şekil 1’e bakıldığında Türkçe derslerinde aktif öğrenmeyi konu edinen çalışmaların sayıca fazla olmadığı ve yıllara göre tür bakımından dengeli bir dağılım göstermediği, bazı yıllarda -belirlenmiş ölçütler göz önünde bulundurulduğunda- konuyla ilgili herhangi bir çalışmanın yapılmadığı, sayı bakımından en fazla çalışmanın 2018 yılında yapıldığı söylenebilir.

Verilerin analizi

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar numaralandırılmış; çalışmaların yazar isimleri, yayım yılları, çalışma türleri, örneklem özellikleri, veri toplama araçları gibi betimleyici özellikleri bir Excel dosyasına yazılarak bu özellikler tablolaştırılmıştır. Daha sonra her çalışmanın amaç, bulgu, sonuç ve öneri bölümleri okunmuş ve aynı dosyaya aktarılmıştır. Çalışmanın aktif öğrenmeyi hangi konu perspektifinden ele aldığı tespit edilmiştir. Bazı çalışmalar, birden fazla konuyu ele aldığı için konular tabloya ayrı satırlarda yazılmıştır. Çalışmaların belirlediği amaçlar, ulaştığı sonuçlar ve sonuçlara dayalı olarak konuyla ilgili öneriler maddeler halinde sıralanmıştır. Her bir sonuç ve öneri maddesi tablonun bir satırına yazılarak sıklık değerleri belirlenmiştir. Son olarak sonuç ve öneri maddeleri kategori başlıkları altında gruplandırılmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik

Konuyla ilgili çalışmaların belirlenmesi, araştırma kapsamına alınması veya kapsam dışı bırakılmasıyla ilgili ölçütler hazırlanmış, ölçütlerin uygulanmasında hata veya eksik olmaması amacıyla yapılan tarama bir ay sonra tekrarlanmıştır. Rastgele seçilen on araştırmanın kodlaması, Türkçe eğitimi alanında uzman olan bir kişi tarafından da yapılmış ve kodlayıcılar arasındaki uyum Miles ve Huberman (1994) formülüne göre %86 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, kodlamanın güvenilirliğinin yeterli olduğunu göstermektedir. Kodlayıcılar arasındaki farklılıklar incelenmiş ve ortak kararlar yeniden düzenlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde çalışma bulguları araştırma sorularına uygun sırayla kategori ve kodlar halinde tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde aktif öğrenme yaklaşımıyla ilgili çalışmaların 15’inin nicel, beşinin nitel, beşinin karma yöntem kullandığı; 16 çalışmanın ortaokul öğrencilerini; çalışmaların üçünün sınıf öğretmenlerini, ikisinin yabancı uyruklu öğrencileri, birinin Türkçe öğretmenlerini ve birinin de Türkçe öğretmen adaylarını örneklem olarak seçtiği görülmektedir. Bir çalışma ise dokümanlar üzerine yapılmıştır. Çalışmaların örneklem sayıları en az 20 en fazla 246’dır. Veri toplama aracı olarak başarı testi (n=15), görüşme formu (n=8), tutum ölçeği (n=6), anket (n=3), gözlem formu (n=1), doküman (n=1), ölçek (n=1), rubrik (n=1) kullanılmıştır.

Tablo 1*Çalışmaların betimsel özellikleri*

Yazar	Yıl	Yöntem	Örneklem tipi	Örneklem sayısı	Veri toplama aracı
Bolat, K. M.	2004	Nicel	Öğrenci (6. sınıf)	56	Başarı testi
Oruçoğlu, Y.	2004	Nicel	Öğrenci (7. sınıf)	30	Başarı testi
Güneyli, A.	2007	Nicel	Öğrenci (5. sınıf)	39	Başarı testi, Tutum ölçeği
Koç, C.	2007	Nicel	Öğrenci (8. sınıf)	23	Başarı testi
Bölükbaş, F & Özdemir, E.	2009	Nicel	Öğrenci (7. sınıf)	80	Başarı testi, Tutum ölçeği
Aytan, T.	2011	Karma	Öğrenci (6. sınıf)	40	Başarı testi, Görüşme formu
Güney, N.	2011	Karma	Öğrenci (8. sınıf)	40	Başarı testi, Tutum ölçeği, Görüşme formu
Sallabaş, M.E.	2011	Nicel	Öğrenci (6. sınıf)	40	Rubrik
Maden, A.	2013	Nicel	Öğrenci (6. sınıf)	52	Başarı testi, Tutum ölçeği
Özbay, M. & Akdağ, E.	2013	Nitel	Öğrenci (8. sınıf)	20	Anket
Demir, O & Ersöz, Y.	2014	Nicel	Öğretmen (Sınıf)	140	Anket
Kılınç, K.	2015	Nicel	Öğrenci (4. sınıf)	56	Başarı testi, Tutum ölçeği
Türkben T.	2015	Nitel	Öğrenci (6. sınıf)	30	Görüşme formu
Keskin, H.	2016	Nicel	Öğrenci (7. sınıf)	69	Başarı testi, Tutum ölçeği
Yıldız, N. Keskin & H. Ozan, Ö.	2016	Nicel	Öğrenci (7. sınıf)	44	Başarı testi
Bulut, A.	2018	Karma	Öğrenci (7. sınıf)	59	Görüşme formu, Gözlem formu
Dayıoğlu, R. K.	2018	Nicel	Öğretmen (Sınıf)	246	Anket
Izgar, G. & Çalışkan, G.	2018	Nitel	Öğretmen adayları (Türkçe)	32	Görüşme formu
Şen, E.	2018	Nicel	Öğrenci (Yabancı uyruklu)	34	Başarı testi
İl, İ.	2018	Karma	Öğrenci (5. sınıf)	61	Başarı testi, Görüşme formu
Kavak, Ö.	2020	Nicel	Öğrenci (6. sınıf)	96	Başarı testi
Büyükikiz, A.	2021	Karma	Öğretmen (Türkçe)	128	Görüşme formu, Ölçek
Kırtan, M.Ç. Efendioğlu, A. & Karaçoban, F.	2022	Nitel	Öğretmen (Sınıf)	20	Görüşme formu
Işık, P.	2022	Nicel	Öğrenci (Yabancı uyruklu)	78	Başarı testi
Yılmaz, E.	2022	Nitel	Çalışma kitapları, program	-	Doküman

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaların genel itibarıyla dil becerileri ekseninde yapıldığı görülür. Dil becerilerinin her biri tabloya ayrı yerleştirildiği için tablonun ilk satırında en sık aktif öğrenme ile ilgili etkinlikler/uygulamalar bulunmaktadır. Daha sonra başta dinleme olmak üzere diğer dil becerileri yer alır. Çalışmalarda eleştirel düşünme becerisi, dilbilgisi, yazım ve noktalama, deyimler, anlama başarısı, ders başarısı, sınıf içi etkileşim, bireysel gelişim, ders materyali konuları da ele alınmıştır.

Tablo 2*Aktif öğrenme bağlamında çalışmaların odaklandığı konular*

Çalışma Konuları	f
Aktif öğrenme etkinlikleri/uygulamaları	5
Dinleme becerisi	4
Konuşma becerisi	3
Okuma becerisi	3
Yazma becerisi	3
Dilbilgisi	3
Eleştirel düşünme	2
Deyimler	1
Yazım ve noktalama	1
Anlama becerisi	1
Ders başarısı	1
Bireysel gelişim (Bilişsel farkındalık, iş birliği, aktif katılım, sorumluluk)	1
Sınıf içi etkileşim	1
Ders materyali	1

Tablo 3 incelenen çalışmaların amaçlarını yansıtmaktadır. Çalışmalar büyük oranda aktif öğrenmenin bir değişkene etkisini inceleme amacıyla yapılmıştır. Diğer çalışmalar ise öğretmenlerin aktif öğrenmeyi kullanma durumlarını belirleme (n=3), uygulamaları aktif öğrenme perspektifinden değerlendirme (n=2), bir çalışma da aktif öğrenmeyle ilgili uygulayıcı görüşü almayı amaçlamıştır.

Tablo 3*Çalışmaların belirledikleri amaçlar*

Çalışma amaçları	f
Aktif öğrenmenin bir değişkene etkisini inceleme	19
Öğretmenlerin aktif öğrenmeyi kullanma durumlarını belirleme	3
Uygulamaları aktif öğrenme perspektifinden değerlendirme	2
Aktif öğrenmeyle ilgili uygulayıcı görüşü alma	1

Tablo 4*Çalışmaların ulaştığı sonuçlar*

Sonuç Kategorileri	Sonuçlara İlişkin Kodlar	f
	dinleme becerisi	4
	dilbilgisi başarısı	4
	akademik başarı	4
	okuduğunu anlama	3
	yazma becerisi	3
	konuşma becerisi	3
	ders tutumları	3
	okuduğunu anlama tutumları	2
Aktif öğrenmenin olumlu etkisi	eleştirel düşünme becerisi/eğilimi	2
	dinleme tutumları	1
	yazma tutumları	1
	konuşma kaygısının giderilmesi	1
	dilbilgisi konularına yönelik tutumları	1
	yazım ve noktalama kurallarını öğrenme	1
	beden dili başarısı	1
	anlama becerisi	1
	deyimleri öğrenme	1
Aktif öğrenmenin nötr etkisi	yazma tutumları	1
	ilgi çekici bulma	2
	beğenme	1
Aktif öğrenmeye ilişkin algılar	etkili ve eğlenceli bulma	1
	kalcılığı sağladığını düşünme	1
	kullanılabilirliği sağladığını düşünme	1
	öğretmeni mesleki açıdan geliştirme	1
	sınıf içi etkileşim	3
Aktif öğrenmenin sınıf ortamına yansımaları	dayanışma ve iş birliği	1
	olumlu sınıf iklimi	1
	dikkat ve motivasyon artırma	1
	öğretmenlerin aktif öğrenmeyi kullanmaları	2
	öğretmenlerin aktif öğrenmeyi uygulama konusundaki yetersizlikleri	1
	öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili bilgi ve farkındalığa sahip olmaları	1
Mevcut aktif öğrenme uygulamaları	ders sürecinde sık kullanılması	1
	ders sonunda ara sıra kullanılması	1
	ders kaynaklarının uygulamalar konusunda yetersizliği	1
	sınıf kalabalıklığının olumsuz etkisi	1
	zamanın yetersizliğinin olumsuz etkisi	1

Araştırma sonuçları Tablo 4'te görüldüğü üzere beş kategoriye ayrılır. Bu kategoriler “aktif öğrenmenin olumlu etkisi”, “aktif öğrenmenin nötr etkisi”, “aktif öğrenmeye ilişkin algılar”, “aktif öğrenmenin sınıf ortamına yansımaları”, “mevcut aktif öğrenme uygulamaları” olarak ifade edilmiştir. *Aktif öğrenmenin olumlu etkisi* en kapsamlı kategori başlığıdır. Bu başlık altında aktif öğrenmenin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri, dilbilgisi başarısı, ders, okuma, dinleme ve yazma tutumları, akademik başarı, eleştirel düşünme, anlama becerisi, beden dili, dilbilgisine yönelik tutumları, deyim, yazım ve noktalama konularını öğrenme ve konuşma kaygılarının giderilmesi üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. *Aktif öğrenmenin nötr etkisi* olarak isimlendirilen kategori altında bir sonuç kodu bulunmaktadır; aktif öğrenmenin yazma tutumlarına herhangi bir etkisinin olmadığı şeklinde ifade edilebilir. *Aktif öğrenmeye ilişkin algılar* kategorisinde aktif öğrenmenin beğenildiği, ilgi çekici, etkili, eğlenceli bulunduğu, öğrenilenlerin kalıcılığını ve kullanılabilirliğini sağladığı, öğretmeni mesleki açıdan geliştirdiği sonuçları yer almaktadır. *Aktif öğrenmenin sınıf ortamına yansımaları*; sınıf içi etkileşim, dayanışma ve iş birliği, olumlu sınıf iklimi ile dikkat ve motivasyonu artırma sonuç kodlarını içeren bir kategoridir. Tablo 4'ün son kategorisi olan *mevcut aktif öğrenme uygulamalarıyla* ilgili sonuçlar öğretmenlerin aktif öğrenme uygulamalarını kullandıklarına, bununla ilgili bilgi ve farkındalığa sahip olduklarına, uygulamaları ders sürecinde sık, dersin sonunda ara sıra kullandıklarına işaret etmektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak çalışmalardan biri öğretmenlerin aktif öğrenmeyi uygulama konusunda yetersiz olduğunu belirtmiştir. Çalışmaların ilgili kategoriye ait diğer sonuçları ders kaynaklarının aktif öğrenme uygulamaları için yetersiz olduğuna ayrıca sınıf kalabalıklığı ve zaman yetersizliğinin aktif öğrenme uygulamalarını olumsuz yönde etkilediğine dikkati çeker.

Tablo 5

Çalışmaların sunduğu öneriler

Öneri Kategorileri	Önerilere İlişkin Kodlar	f
Ders uygulamalarına yönelik	Öğrenme ortamının fiziksel şartlarının aktif öğrenmeye uygun olması	6
	Öğrencilere aktif öğrenme fırsatının sunulması	3
	Program hazırlanırken aktif öğrenmenin dikkate alınması	2
	Türkçe derslerinde aktif öğrenme uygulamalarının kullanılması	2
	Okuma becerisinde aktif öğrenmenin uygulanması	2
	Konuşma eğitiminde aktif öğrenmenin uygulanması	1
	Dinleme eğitiminde aktif öğrenmenin uygulanması	1
	Dilbilgisi öğretiminde grup çalışmalarının uygulanması	1
	Ölçme-değerlendirmenin aktif öğrenmeye uygun olması	1
	Sınıfların mevcudunun azaltılması	1
	Öğrencilerin etkileşim halinde olması	1
	Öğrencilerin zor veya sıkıcı bulunduğu konulara aktif öğrenmenin planlanması	1
	Bireysel özelliklere göre aktif öğrenme tekniklerinin planlanması	1
	Aktif öğrenmenin sınıfla sınırlandırılmaması	1
Gelecek araştırmalara yönelik	Benzer çalışmaların farklı sınıf ve eğitim düzeylerinde yapılması	7
	Benzer çalışmaların farklı branşlarda yapılması	5
	Benzer çalışmaların diğer dil becerileri üzerinde yapılması	4
	Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin araştırılması	4
	Benzer çalışmaların geniş örneklem düzeyinde yapılması	2
	Konuyla ilgili nitel çalışmaların yapılması	2
	Konuyla ilgili kuramsal çalışmaların yapılması	2
	Konuyla ilgili gözleme dayalı çalışmaların yapılması	2
	Konuyla ilgili deneysel çalışmaların yapılması	2
	Kalıcılığa etkisinin araştırılması	2
	Öğretmenlerin aktif öğrenmeyi kullanma düzeylerinin araştırılması	1
	Programın aktif öğrenmeye uygunluğunun araştırılması	1
	Benzer çalışmaların farklı sosyoekonomik düzeylerde yapılması	1
	Eğitim fakültelerinde aktif öğrenme araştırmalarının yapılması	1
Benzer çalışmaların farklı kurumlarda yapılması	1	
Benzer araştırmaların uzun süreli planlanarak yapılması	1	
Aktif öğrenmenin öğrenci özellikleri üzerindeki etkisinin araştırılması	1	
Aktif öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerinin ve etkililiğinin araştırılması	1	
Uygulayıcı ve idarecilere yönelik	Öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesi	10
	Materyallerin geliştirilmesi	4
	Öğretmen eğitiminde aktif öğrenme uygulamalarına yer verilmesi	3
	Paylaşım amaçlı elektronik portalın oluşturulması	2
	Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının bilgilendirilmesi	2
	Yöneticilerin aktif öğrenme uygulamalarını desteklemesi	2
	Konuyla ilgili olarak üniversite ve MEB iş birliğinin sağlanması	2
	MEB yöneticilerinin aktif öğrenme farkındalıklarının artırılması	2
	Yabancılara Türkçe öğreten öğreticilere eğitim verilmesi	1
	Öğretim setlerinin aktif öğrenmeye uygun planlanması	1

Tablo 5'te çalışmaların sunduğu öneriler “ders uygulamalarına yönelik” “gelecek araştırmalara yönelik” ve “uygulayıcı ve idarecilere yönelik” olarak ifade edilen üç kategoride gruplandırılmıştır. *Ders uygulamalarına yönelik* olarak ilk üç sırada öğrenme ortamının aktif öğrenmeye uygun fiziksel şartları taşıması, öğrencilere aktif öğrenme fırsatlarının sunulması ve program hazırlamada aktif öğrenmenin dikkate alınması önerileri bulunmaktadır. *Gelecek araştırmalara yönelik* önerilerde benzer çalışmaların farklı sınıf düzeylerinde, branşlarda, dil becerilerinde yapılması; konuyla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin araştırılması yer alır. Çalışmaların *uygulayıcı ve idarecilere yönelik önerilerinde* ise öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesi vurgulanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, Türkçe derslerinde aktif öğrenme uygulamalarının kullanıldığı bilimsel çalışmaların kapsamlı bir profilini çizmeyi amaçlamaktadır. Belirlenmiş bu amaç doğrultusunda 25 akademik çalışma betimsel (yazar, yöntem, örneklem tipi, örneklem sayısı ve veri toplama aracı) ve içerik özellikleri (konu, amaç, sonuç ve öneriler) bakımından çözümlenmiştir. Öncelikle Türkçe derslerinde aktif öğrenme uygulamalarının kullanımı konusundaki akademik çalışmaların nicelik olarak yetersiz olduğunu ifade etmek gerekmektedir. Aktif öğrenme, ilke, yöntem, teknik ve taktikleriyle Türkçe derslerinin içeriğine uygun bir yaklaşımdır. Özgün aktif öğrenme yöntemleri, bu yöntemlerin etkililiği, aktif öğrenme uygulamalarının kullanılabilirliği durumları ve aktif öğrenmede teknolojinin rolü gibi hususlar hesaba katıldığında bilimsel çalışmaların sayıca az olması alanyazındaki önemli bir boşluğu ortaya çıkarır. Türkçe derslerinde aktif öğrenme uygulamalarıyla ilgili çalışmalarda ağırlıklı olarak nicel yöntemlerin kullanıldığı; karma ve nitel yöntemlerin daha az tercih edildiği görülmektedir. Aktif öğrenme konulu çalışmaları inceleyen diğer araştırmalarda da nicel yöntemin sıklıkla kullanıldığı belirtilmektedir (Ankan 2019; Gür Erdoğan vd. 2018). Çalışmaların katılımcı gruplarını öğretmen, öğretmen adayı ve öğrenciler oluşturmuş

yalnız bir çalışma doküman incelemesi üzerine gerçekleştirilmiştir. Çalışmalarda en çok ortaokul öğrencileri örneklem olarak alınmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların Türkçe dersleriyle sınırlandırılmış olması bu bulgunun temel nedenidir. Zira Türkçe eğitimi alanında yapılan diğer çalışmaların örneklemi de büyük oranda ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır (Önal ve Maden, 2021; Özçakmak, 2017; Yağmur Şahin vd., 2013). Çalışmaların örneklem sayısı 20 ile 246 arasında değişmekte olup geniş örneklem gruplarıyla yapılan çalışma bulunmamaktadır.

Çalışmalarda veri toplama aracı olarak en sık başarı testi daha sonra sırasıyla görüşme formu, tutum ölçeği, anket, gözlem formu, doküman, ölçek, rubrik kullanılmıştır. Yılmaz (2011), öğrencilerin herhangi bir konu, ders ya da öğretim programının uygulanması sonucu elde ettiği bilgi, beceri ve davranışları ölçen bir test olan başarı testlerinin eğitim ve öğretim sürecinde sıklıkla kullanıldığını ifade eder. Diğer ölçme araçlarına göre başarı testinin daha sık kullanılması Gür Erdoğan vd.nin (2018) araştırma sonucuyla benzerdir. İncelenen çalışmalarda başta dinleme olmak üzere en sık dil becerileri ele alınmıştır. Temel hedefi dil becerilerinin öğretimi olan Türkçe dersi ve aktif öğrenme uygulamalarını dil becerileri üzerinden değerlendirmek, kapsama alınan araştırmaların tipik bir sonucu olarak kabul edilebilir. Diğer çalışma konuları aktif öğrenmeyle ilgili etkinlik ve uygulamalar, eleştirel düşünme becerisi, dilbilgisi, yazım ve noktalama, deyimler, anlama başarısı, ders başarısı, sınıf içi etkileşim, bireysel gelişim ve ders materyali olarak belirlenmiştir. Türkçe dersi çerçevesinde aktif öğrenme uygulamalarıyla ilgili çalışmaların dil becerilerinde yoğunlaştığı bununla yanı sıra farklı konularda dağılımın seyrek olduğu; Türkçe derslerinin zenginlikleri de düşünüldüğünde çalışmaların henüz ele almadığı birçok konunun bulunduğu söylenebilir.

Değerlendirmeye tabi tutulan çalışmaların en sık aktif öğrenmenin bir değişkene etkisini inceleme amacıyla yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmalar Türkçe dersinde aktif öğrenmeyi kullanma durumlarını belirleme (f=2), mevcut uygulamaları aktif öğrenme perspektifinden değerlendirme (f=2), aktif öğrenmeyle ilgili uygulayıcı görüşü alma (f=1) amaçlarını taşımaktadır. Çalışma sonuçları aktif öğrenmenin olumlu etkisi, aktif öğrenmenin nötr etkisi, aktif öğrenmeye ilişkin algılar, aktif öğrenmenin sınıf ortamına yansımaları, mevcut aktif öğrenme uygulamaları olmak üzere beş kategori altında sınıflandırılmıştır. Aktif öğrenmenin öğrencilerin dil, anlama ve eleştirel düşünme becerilerine; akademik ve dilbilgisi başarılarına, Türkçe dersi ve dilbilgisi tutumlarına; deyim, yazım ve noktalama öğrenmelerine, konuşma kaygılarının giderilmesine olumlu etkileri tespit edilmiştir. Meyers and Jones'in de (1993) ifade ettiği gibi konuşma, dinleme, yazma, okuma ve yansıtma gibi beceriler aktif öğrenmenin bileşenleridir. Aktif öğrenme, öğrencinin okuma, yazma, tartışma veya problem çözme gibi etkinliklere katılarak, sınıfta öğrendiği bilgileri üst düzey düşünme becerileriyle işlemlenmesini teşvik eden bir süreçtir. Bu özellikler, aktif öğrenmenin anlama ve anlatma becerileriyle olan ilişkisini ve bu becerilere olumlu etkilerini açıklamaktadır (Smith, Rama ve Helms, 2018; Önal, 2020). Benzer durum eleştirel düşünme için de geçerlidir. Zira yapılan çalışmalar eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde aktif öğrenmeyi içeren etkinliklere ihtiyaç duyulduğunu belirtir (Aydede ve Kesercioğlu, 2010; Kim, Sharma, Land ve Furlong, 2013). Aktif öğrenmenin öğrencinin derse yönelik olumlu tutum geliştirmesinde, akademik başarısını ve öğrendiklerinin kalıcılığını artırmasında etkili olduğuna dair bulgular alanyazında yer alan çalışma sonuçlarıyla uyumludur (Kardaş ve Öztürk, 2015; Sözer, 2015; Tutal, 2019).

Aktif öğrenmeye ilişkin algılara bakıldığında öğretmen ve öğrencilerin aktif öğrenmeyi beğendikleri; ilgi çekici, etkili buldukları, bilginin kalıcılığını ve kullanılabilirliğini artırdığı görüşünde oldukları ayrıca öğretmenlerin aktif öğrenmenin kendilerini mesleki açıdan geliştirdiğine inandıkları görülür. Bu sonuçlar diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Kardaş ve Uca, 2016; Sözer, 2015). Sözer (2015) öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre okul dışı aktif öğrenmelerin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine olumlu katkı sağladığı, onlara toplumsal değer ve becerileri kazandırdığı sonuçlarına ulaşmıştır. Çalışmalarda aktif öğrenmenin sınıf içi etkileşimi, dayanışmayı, iş birliğini desteklediği; olumlu sınıf iklimi sağladığı ayrıca öğrencilerin dikkat ve motivasyonlarını artırdığı bulguları ortaya konmuştur. Öğretmenlerin sınıf içinde aktif öğrenme uygulamalarını kullandıkları, bununla ilgili bilgi ve farkındalığa sahip olduklarını belirten çalışmalara rağmen bir çalışma öğretmenlerin bu uygulamalarda yetersiz olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Sonuçların birbiriyle çelişkili olması düşündürücü olup nitelik ve nicelik olarak durumu açıklayacak türde çalışmalara ihtiyaç duyulur. Aktif öğrenme uygulamalarının ders sürecinde sıkça, dersin sonunda ise ara sıra kullanıldığı, aktif öğrenme uygulamaları konusunda ders kaynaklarının yetersiz olduğu, sınıf kalabalıklığının ve zaman yetersizliğinin aktif öğrenme uygulamalarını olumsuz etkilediği sonuçları yer alır. Ders kaynaklarının yetersizliği ve sınıf mevcudunun kalabalık oluşu öğretmenler için aktif öğrenme modelini zorlaştıran okul koşullarındandır (Akay ve Kocabaş, 2013; Kırpık, 2009). Yine zamanın yetersizliğinin olumsuz etkileri benzer çalışma bulgularıyla desteklenir (Sözer, 2015). Aktif öğrenmenin sınırlılıklarından biri olarak düşünülen zaman yetersizliği aslında doğru planlamayla üstesinden gelinecek bir engel gibi görülmelidir (Açıkgöz, 2014; Bonwell ve Eison, 1991; Felder ve Brent, 2009). Tüm bu sonuçlar bir bütün olarak ele alındığında aktif öğrenme uygulamalarının Türkçe dersi kapsamında olumlu etkilere sahip olduğu, öğretmen ve öğrencilerin aktif öğrenme

uygulamalarına ilişkin olumlu algılar taşıdıkları bunların yanı sıra aktif öğrenmenin sınırlılıklarının yarattığı kaygıların da bulunduğunu söylemek mümkündür.

Çalışmaların önerileri ders uygulamalarına, gelecek araştırmalara ve uygulayıcı-idarecilere yönelik olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Ders uygulamaları bağlamında fiziksel şartların ve sınıf mevcudunun uygun hale getirilmesi, program hazırlanırken ve ölçme-değerlendirme yapılırken aktif öğrenmenin dikkate alınması, dil becerilerinin öğretiminde ve öğrencilerin zor veya sıkıcı bulduğu konularda aktif öğrenme yaklaşımının uygulanması, öğrencilere aktif öğrenme ve birbirleriyle etkileşim halinde olma fırsatlarının tanınması, grup çalışmalarının yapılması, bireysel özelliklere göre aktif öğrenme tekniklerinin planlanması önerilmiştir. Gelecekte aktif öğrenmeyle ilgili yapılacak araştırmaların, farklı demografik özellikleri taşıyan büyük örneklem gruplarını kapsaması, çeşitli araştırma yöntemlerinin kullanılması, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin yanı sıra aktif öğrenmenin uygulanma durumları, aktif öğrenme gruplarındaki öğrenci özellikleri ve etkileşim örüntüleri üzerine odaklanılması önerilmiştir. Çalışmalarda uygulayıcı ve idarecilerle ilgili olarak öğretmenlerin aktif öğrenme konusunda özellikle hizmet içi eğitimler yoluyla bilgilendirilmesi, aktif öğrenmeyle ilgili materyal ve teknolojik destek sağlanması, eğitim-öğretim paydaşlarının iş birliği içinde bulunması yönünde öneriler bulunmaktadır. Çalışma önerileri genel olarak değerlendirildiğinde, önerilerin ulaşılan sonuçlardan daha kapsamlı olduğunu özellikle gelecek araştırmalara yönelik önerilerin zengin olduğunu söylemek mümkündür. Bunun en önemli nedeni ise halihazırdaki çalışmaların değinmediği birçok konunun varlığıdır. Başka bir ifadeyle Türkçe dersleri ve aktif öğrenme konusu çağın gerekleri doğrultusunda çok çeşitli yönlerden ele alınmaya muhtaçtır.

Araştırma sonuçları dikkate alınarak Türkçe dersi kapsamında aktif öğrenme uygulamalarıyla ilgili çalışmaların artırılması, özellikle öğretmenlerin aktif öğrenmeyi ne düzeyde uyguladıklarının araştırılması bu konunun nasıl algılandığını tespit etmek açısından önemlidir. Aktif öğrenme uygulamalarının hangi konular üzerinde, ne gibi etkilere sahip olduğunu; aktif öğrenmenin ölçme ve değerlendirme aşamasındaki işlevlerini, aktif öğrenme ve dijital uygulamaların ilişkisi inceleyen çalışmaların yapılması önerilebilir.

Etik Onay

Bu araştırma, etik kurul onayı gerektiren nitelikte bir çalışma olmadığı için herhangi bir kurumsal veya ulusal araştırma etik kurulundan onay alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmada herhangi bir kişi veya kurumla finansal ya da kişisel bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça/Reference

- Açıkgöz, Ü. K. (2014). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Akay, Y. & Kocabaş, A. (2013). The views of primary school teachers about how they perceive active learning. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 46(2), 91-110. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001296
- Alkan, C. (1987). Öğrenme-öğretme süreçleri ilkeler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 209-229.
- Ankan, E. (2019). *Türkiye’de aktif öğrenme temalı 2013-2018 yılları arasında yapılan çalışmaların incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Aydede, M. N., & Kesercioglu, T. (2010). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 14-22.
- Aydın, M. Z. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (Sokrates) yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 55-80.
- *Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- *Bolat, K. M. (2004). *İlköğretim II. kademe VI. sınıflarda dil bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yönteminin etkililiği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- *Bölükbaş, F., & Özdemir, E. (2009). Aktif öğrenmenin yazılı anlatım becerilerine etkisi. *HAYEF Journal of Education*, 6(2), 27-43.
- *Bulut, A. (2018). *7. sınıf Türkçe dersinde uygulanan aktif öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- *Büyükkız, A. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin aktif öğrenmeye ilişkin farkındalıkları ve derslerde aktif öğrenmeyi uygulama durumları*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38

- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y., & Doymuş, K. (2005). Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 155-185.
- *Dayıoğlu, R. K. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde aktif öğrenme etkinliklerini kullanma durumları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- *Demir, O., & Ersöz, Y. (2014). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin aktif eğitim anlayışı bakımından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2009). Active learning: An introduction. *ASQ higher education brief*, 2(4), 1-5.
- Gül, F., & Soysal, B. (2009). Dil ve düşünce ilişkisi üzerine. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 13, 65-76.
- Gündoğan, A. O. (2002). Dil, düşünce ve varlık ilişkisi. *Türk Yurdu* (178), 18-22.
- *Güney, N. (2011). *İlköğretim II. Kademe fülüsilerin öğretiminde aktif öğrenmenin tutum, başarı ve kalıcılığa etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- *Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Gür Erdoğan, D., Kaya Uyanık, G. & Canan Güngören, Ö. (2018). Aktif öğrenmeye ilişkin lisansüstü tezlerin yapısal incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 111-125. <https://doi.org/10.19126/suje.346975>
- *Işık, P. (2022). *Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- *Izgar, G., & Çalışkan, G. (2018). Dinleme eğitiminde etkin öğrenme yaklaşımı üzerine bir inceleme. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(2), 495-509. <https://doi.org/10.30703/cije.457548>
- *İl, İ. (2018). *Aktif öğrenme yönteminin 5. Sınıf öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine (Konuşma-Dinleme) etkisi ve öğrencilerin aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- İlhan, N. (2012). Toplumsal ve ferdi düşüncenin dile yansımaları (Dil-düşünce ilişkisi). *Turkish Studies* 7(3), 1517-1525.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Kardaş, M. N. ve Öztürk, Y. (2015). Aktif öğrenme tekniklerinin Türkçe öğretiminde başarı tutum ve uygulamalara yönelik öğrenci görüşleriyle ilişkisi: Bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching UDES*, 1682-1692
- Kardaş, M. N., & Uca, N. (2016). Aktif öğrenme yönteminin kullanıldığı çalışmaların öğrenci başarısı, tutumu ve görüşleri açısından incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 118-130.
- *Kavak, Ö. (2020). *Türkçe derslerinde "erdemlerimiz" temasındaki sergi kavramının işlenmesinde aktif öğrenme tekniklerinin anlama becerisi üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- *Keskin, H. (2016). *Aktif öğrenme tekniklerinin ortaokul öğrencilerinde okumaya etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- *Kılınc, K. (2015). *Aktif öğrenme tekniklerinin 4. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Kırpık, C. (2009) Active learning in history and social studies. (S. Aketin, P. Harnett, M. Ozturk and D. Smart, Ed.) *Teaching History and Social Studies for Multicultural Europe*. Ankara: Harf Eğitim Yay.
- Kim, K., Sharma, P., Land, S. M., & Furlong, K. P. (2013). Effects of active learning on enhancing student critical thinking in an undergraduate general science course. *Innovative Higher Education*, 38, 223-235.
- *Koç, C. (2007). *Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- *Maden, A. (2013). *Aktif öğrenme tekniklerinin ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kuralları başarısı ve derse karşı tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Meyers, C., & Jones, T. B. (1993). *Promoting active learning. Strategies for the college classroom*. Jossey-Bass Inc., Publishers, San Francisco.
- *Oruçoğlu, Y. (2004). *İlköğretim II. Kademe eylemlerin öğretilmesinde aktif öğrenme yönteminin etkililiği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Önal, A.ve Maden, S. (2021). Türkçe eğitimi ile ilgili 2015-2019 yılları arası lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(3), 929-941.
- Önal, İ. (2020). *Eleştirel düşünme becerilerine yönelik bir program geliştirme çalışması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- *Özbay, M. & Akdağ, E. (2013). Deyimlerin öğretiminde aktif öğrenmenin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 46-54. <https://doi.org/10.16916/aded.16007>
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1607-1618.

- Page, M. (1990). *Active learning: Historical and contemporary perspectives*. [Doctoral dissertation]. University of Massachusetts.
- *Sallabaş, M. E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Smith, T. E., Rama, P. S., & Helms, J. R. (2018). Teaching critical thinking in a GE class: A flipped model. *Thinking Skills and Creativity*, 28, 73-83.
- Sözer, Y. (2015). *Sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı aktif öğrenmeler: Bir meta-sentez çalışması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- *Şen, E. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde aktif öğrenmenin üretici becerilerin geliştirilmesine etkisi (GEM Örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Tutal, Ö. (2019). *Aktif öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- *Türkben, T. (2015). Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulmuş sınıf ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(7), 899-916. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8331>
- Uygur, N. (2001). *Dilin Gücü*. İstanbul: YKY.
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Ünal, S. (1999). Aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenmek ve probleme dayalı öğrenme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 373-378.
- Vendryes, J. V. (2001). *Dil ve düşünce*. İstanbul: Multilingual.
- Yağmur Şahin, E., Kana, F., & Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.
- *Yıldız, N., Keskin, H., & Ozan, Ö. (2016). Aktif öğrenme tekniklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 2481-2496. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9337>.
- Yılmaz, A. (2011). Ölçme ve değerlendirmede testler (E. Karip, Ed) *Ölçme ve Değerlendirme* Ankara: Pegem Akademi.
- *Yılmaz, E. (2022). *Yabancılara Türkçe öğretiminde aktif öğrenme*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Turkish lessons serve the purpose of developing the basic language skills of students fully and competently. From a broad perspective, there seems to be an organic linkage between language lessons and the active learning approach. This linkage primarily stems from the relationship between language and cognitive capacities and the essentiality of language in communication. Language and cognition affect and develop each other reciprocally. Language also acts as a mirror for the mind and thoughts. In other words, the mind perceives the world through concepts, gives it meaning, and then reflects it into the language with words (Gündoğan, 2002). In this regard, the design of the Turkish lessons should involve serving the synchronized development of language and thought and enhance and add richness to the language learning experiences with the active learning approach.

Synthesizing scientific research results is crucial for informing future scientific studies, policies, and applications, providing an empirical basis for applications, and guiding practitioners in professional activities. Thus, it is vital to emphasize the concept of active learning (Ozan ve Köse, 2014). Numerous studies have assessed active learning strategies in terms of their varying characteristics (Sözer, 2015; Kardaş ve Uca, 2016; Arıkan, 2019; Tural, 2019). This study, however, aspired to analyze the scientific studies that scrutinized the active learning topics within the framework of Turkish lessons. For this purpose, the present study assessed their descriptive features, the topics they addressed in the context of active learning, the objectives they set, and their conclusions and recommendations.

Method

Since the study aimed to analyze scientific studies applying the active learning approach in Turkish lessons and to reveal the tendency in the field, it preferably used descriptive content analysis, one of the content analysis approaches. Descriptive content analysis is a systematic method that involves discussing studies conducted on any subject, identifying trends, and interpreting and assessing the research findings (Çalık ve Sözbilir, 2014). Accordingly, this study searched the national sources using the terms “active learning, effective learning, and active education” to identify scientific studies applying the active learning approach in Turkish lessons. While searching the literature, the study considered the presence

of active learning and active education words in the thesis or article title as the primary inclusion criterion (benchmark). However, the study excluded the research conducted in 2024 since the year was still incomplete. The study also excluded books, symposium proceedings, compilations, activity examples, and active learning-related model proposals from the study scope. Besides, the study excluded one particular study since its results failed to provide clear statements. As a result, the study analyzed 25 studies—ten postgraduate theses, eight doctoral dissertations, and seven research articles—by assigning numbers to these studies, tabulating their descriptive features, such as author name, publication year, type of study, sample characteristics, and data collection tools, and identifying from which subject perspective the studies addressed the active learning strategy. Since some studies covered more than one subject, the table listed each subject in separate rows. The objectives of the studies and their subject-related and result-based conclusions and recommendations were itemized. The study also identified frequency by tabulating each result and recommendation item in a row. As a result, the conclusion and recommendation items were grouped into separate categories.

After a month, the study resumed the literature search to confirm the existence of no errors or omissions in identifying the subject-related studies. Experts in Turkish education coded ten randomly selected studies, with an 86% agreement rate between the coders (Miles ve Huberman, 1994). The differences between the coders were examined and rearranged by mutual agreement.

Discussion and Results

Although active learning is an approach suitable for the content of the Turkish lesson in terms of principles, methods, techniques, and tactics, the quantity of subject-related scientific studies is insufficient. These studies also predominantly used quantitative approaches, with mixed and qualitative approaches receiving less preference. Their participant groups mainly consisted of teachers, preservice teachers, and secondary school students. The studies most frequently utilized achievement tests as a data collection tool, followed by interview forms, attitude scales, surveys, observation forms, documents, scales, and rubrics. The reviewed studies mainly addressed language skills, primarily listening. Hence, it is reasonable to state that the typical results of the reviewed studies were on the Turkish lesson, which mainly aimed to teach language skills and provide opportunities for active learning applications through language skills. As a result, it is reasonable to argue that these studies have focused on language skills on a subject basis within the context of active learning applications in Turkish language lessons; however, their subject distribution was sparse on different topics. Moreover, considering the richness of Turkish language lessons, there are still numerous topics these studies failed to address.

The studies primarily focused on analyzing the effect of active learning on a single variable. The study findings were divided into five categories: positive impact of active learning, neutral effect of active learning, perceptions of active learning, reflection of active learning on the classroom environment, and current active learning practices. Accordingly, the current study found that active learning positively affected students' language proficiency, reading comprehension, critical thinking abilities, academic and grammatical achievements, attitudes towards Turkish lessons and grammar, and the elimination of speaking concerns. As a result, the present study concluded that teachers and students enjoyed active learning practices, finding them engaging, effective, and entertaining. They also opined that it ensured the retention and application of the knowledge gained and made professional contributions to teachers. Considering all these findings, it is possible to conclude that active learning practices had positive effects within the scope of Turkish lessons, and teachers and students had positive perceptions regarding active learning practices. However, the limitations experienced while implementing active learning resulted in various concerns.

Regarding the active learning applications, the recommendations of the reviewed studies were grouped under the following three categories: recommendations for classroom practices, future researches, practitioners and administrators. Indeed, the recommendations of these studies were more comprehensive than their results. Specifically, the recommendations for future research were extensively rich; arguably, the lack of coverage of several issues in the existing studies may have been the primary cause. Consequently, there is a lack of quantity and diversity in the content of studies on Turkish lessons and active learning; as such, this issue needs to be approached from several dimensions while keeping the necessities of the time in mind.

Metaverse ve Metaverse'ün eğitim ortamlarına yansımaları*

Nurcihan Büyükkarabacak¹  Aydın Balyer² 

Başyuru/Submitted
25 Eki/ Oct 2024
Kabul/Accepted
27 Kas / Nov 2024
Yayın/Published
30 Kas/ Nov 2024

<https://doi.org/10.59320/alanyazin.1573637>

Öz: Metaverse kişinin benliğini temsil eden bir avatar aracılığıyla günlük aktivitelerin ve ekonomik yaşamın sürdürüldüğü 3D sanal bir dünyadır. Bu çalışma metaverse kavramını ve metaverse ortamlarının eğitim ortamlarına yansımalarını açıklamak amacıyla literatür tarama doküman analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, Metaverse ortamlarının etkileşimli ve bireyselleştirilmiş eğitim deneyimlerine olanak sağladığını ve çevrim içi ortamda öğrencinin uygulamalı eğitim alabilme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, metaverse ile eğitim ortamlarının pedagojik formasyona sahip mühendisler ve eğitim teknolojileri tarafından tasarlanması ve planlanırken Metaverse'ün yedi katmanının dikkate alınması gerekmektedir. Sonuç olarak, Metaverse'ün eğitime büyük katkısının olabileceği ancak dikkatli bir planlamanın olması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Metaverse, Metaverse ile eğitim, sanal gerçeklik, eğitim teknolojileri, teknoloji.

**Sistematiik Derlemeler ve
Meta Analiz**
Systematic Reviews and Meta-Analysis

Alanyazın
Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
CRS Journal
Critical Reviews in Educational Science
Kasım, 5/2

Metaverse and its reflections on educational environments

Abstract: The Metaverse is a 3D virtual world where daily activities and economic life are carried out through an avatar representing one's identity. This study, conducted using a literature review and document analysis method, aims to explain the concept of the Metaverse and its reflections on educational environments. The results show that Metaverse environments enable interactive and personalized educational experiences, offering students the potential to receive hands-on training in an online environment. However, educational environments utilizing the Metaverse must be designed by engineers with pedagogical expertise and educational technologists, taking into account the seven layers of the Metaverse consideration when planning. As a result, it has been revealed that Metaverse can make a great contribution to education, but careful planning is required.

Keywords: Metaverse, education with Metaverse, virtual reality, educational technologies, technology.

Büyükkarabacak, N. & Balyer, A. (2024). Metaverse ve Metaverse'ün eğitim ortamlarına yansımaları. *Alanyazın*, 5(2), 224-234.

Okul Yöneticileri Derneği
e-ISSN: 2718-0808

*Bu çalışma Nurcihan Büyükkarabacak'ın "Metaverse Olgusu ve Metaverse ile Eğitim: Okul Yöneticileri Görüşleri" konulu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ MEB, nurcihan.k@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0036-0930

² Prof. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi, balyer@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1784-2522

Metaverse

Metaverse Kavramı

Bilişim teknolojileri alanında her on yılda bir paradigma kayması yaşanmaktadır. Lee'ye göre (akt. Kuş, 2021) 1990'lar için bu alandaki paradigma bilgisayar ile iletişimken, 2000'li yıllarda internet, 2010'larda mobil telefonlardaki değişim ve gelişim, 2020'lerde ise Metaverse hâkim paradigma olarak görülmektedir. Metaverse kelime olarak sonrası, ötesi anlamına gelen meta ve evren anlamında kullanılan universe kelimelerinin birleştirilmesiyle oluşmuştur (Mystakidis, 2022). Metaverse kelimesini Türkçeye “öte evren” olarak çevirmek mümkündür (Çelik, 2022). Ancak bu kavramsal ifade Metaverse kavramının derinliğini yansıtmakta eksik kalmaktadır. Metaverse; eşzamanlı ve sürekli olarak sınırsız sayıda kullanıcı tarafından deneyimlenebilen, gerçek zamanlı oluşturulmuş 3D sanal dünyalar ve ortamların birbirleriyle bağlantılı olduğu bir ağıdır.

Metaverse terimi ilk olarak 1992'de yayınlanan Neal Stephenson'ın Snow Crash adlı romanında 3D sanal evreni tanımlarken kullanılmıştır (Collins, 2008; Narin, 2021). Metaverse kavramını ilk ortaya koyan bu roman aynı zamanda avatar kavramını da kullanmıştır. “Avatar” (2023) kelime kökü Sanskritçe aşağı iniş anlamına gelir. Hint mitolojisi ve Hinduizm'de tanrıların dünya üzerinde aldıkları şekillerdir. Kahraman'ın (2022) belirttiği gibi bu inanışlarda avatarların olması, inananların tanrıların görebilmesini sağlamak içindir. Terminolojik olarak avatar kavramının ortaya çıkışı bilgisayar alanındaki teknolojik gelişmelerden çok daha eskidir. Ancak sanal ortamda oluşturulan dijital kimlikler olarak kullanılan avatar tasarımların, gerçek kişilerin sanal deneyimlerinde rol oynaması yukarıdaki tanımlamalarla bazı benzerlikler göstermektedir. Kayıran ve Avcı'ya göre (2022) avatarlar, kişileri sanal dünyada temsil eden 2 ya da 3 boyutlu karakterlerdir.

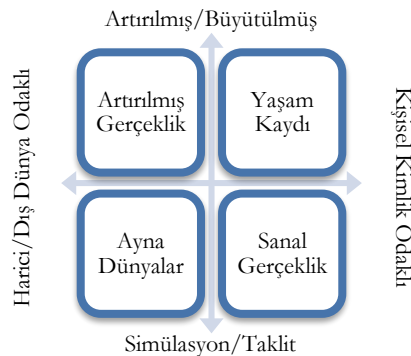
Metaverse dünyalarında oluşturulan bu sanal karakterler kişiler için ayrı bir öneme sahiptir. Sayar ve Özmen'in (2022) dijital oyunlarda avatar ve kimlik ilişkisi üzerine yapmış oldukları araştırma sonucuna göre oyuncuların seçtikleri avatarların benlikleri ve kimlik yapıları üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Kişilerin sanal dünyalarda özgür olması ve yaptıklarının sorumluluğunu daha az taşıması bu tür ortamlara bağlılığı artırmaktadır.

Metaverse sadece sanal dünyayı avatar ile deneyimlemenin dışında arsa satışları, NFT (non-fungible token - nitelikli fikri tapu) ve kripto para piyasalarıyla da çokça gündeme gelmiştir. 2021 yılında en büyük dört Metaverse evrenlerinde; bunlar Sandbox, Decentraland, Cryptovoxels ve Somnium'dur; arsa satış yıllık toplam cirosu 500 milyon doları geçmiştir. 2021 yılı Kasım ayında Facebook şirketinin ismini Meta olarak değiştirmesiyle arsa satışlarında dokuz kat artış yaşanmıştır (NTV, 2022; TRT, 2022).

NFT teknolojisinin gelişmesiyle kripto paralarla alışveriş yapmaya yönelik bir fırsat oluşmuştur. Dijital olarak NFT oluşturma ve satma platformları mevcuttur. Kahraman'ın (2022) belirttiği gibi bu platformlarda alışveriş yapabilmek için kripto para sahibi olmak gereklidir. Bunun yanı sıra NFT'ler, Metaverse ortamlarında özgün bir sanat eserine sahip olma ya da avatarın tasarım bir kıyafet giymesi gibi dijital sosyal statü gösterme potansiyeli de taşımaktadır (Kuş, 2021).

Metaverse Bileşenleri

Metaverse birdenbire ortaya çıkmış popüler bir kavram gibi görülmektedir. Ancak gerçekte pek de öyle değildir. 2007 yılında Metaverse Roadmap ismiyle sektörler arası kamu öngörü projesi gerçekleştirilmiş ve bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında Metaverse'ün geleceğine ilişkin 22 soruluk bir anket geliştirilmiştir. Bu anket çalışmasının katılımcıları olarak 3D web alanında uzman endüstri liderleri, teknoloji uzmanları, analistler ve üretken kişiler yer almıştır. Araştırma sonucu Metaverse Roadmap Pathways to the 3D Web A Cross-Industry Public Foresight Project adıyla raporlaştırılmıştır (Smart ve dğr., 2007). Bu raporda Metaverse'ün geleceği ve Metaverse bileşenlerinden bahsedilmiş ve Metaverse bileşenleri iki teknoloji eksenini üzerinde gösterilmiştir. Şekil 1'de teknoloji eksenleri ve Metaverse bileşenlerinin yerleşimi görülmektedir.



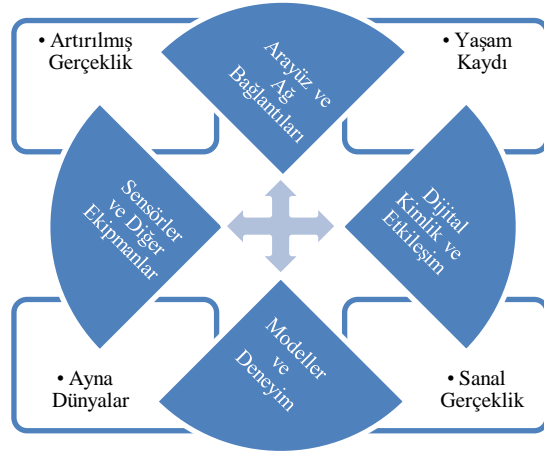
Şekil 1. Teknoloji eksenleri ve metaverse'ün dört temel bileşeni (Smart ve dğr., 2007, s.5)

Metaverse iki ana eksen çizgisi üzerinde gelişim ve değişim gösteren bir dünya olarak düşünülebilir. Smart ve diğerlerinin (2007) belirttiği gibi artırılmış/büyütülmüş teknolojiler ve simülasyon eksenini kişisel kimlik odaklı ve dış dünya odaklı teknolojiler eksenini sayesinde sınırları ve bağlantıları görünür kılınmış Metaverse bileşenlerinden söz edilebilir.

Metaverse Roadmap Raporuna göre Metaverse dünyasının dört temel bileşeni; artırılmış gerçeklik, ayna dünyalar, sanal gerçeklik ve yaşam kaydı olmak üzere 3D ortamlara dair dört senaryo sunulmaktadır (Smart ve dğr., 2007). Ayrıca bunlar aynı zamanda Metaverse'ün dört türüdür (Kye ve dğr., 2021). Bunların bazıları kısmi olarak varlığını gösterirken bazıları ise henüz tasarım aşamasındadır.

Bu teknoloji eksenleri bazı teknik bilgilerle detaylandırmak konunun anlaşılabilirliğini güçlendirebilir. Metaverse 3D ortamlarını deneyimleyebilmek için bazı teknolojilere ihtiyaç vardır. Bu teknolojilerin gelişmişliği, hızı ve teknolojik donanımların çeşitliliği Metaverse ortamlarını doğrudan şekillendirir. Kye ve diğerlerine göre (2021) artırılmış gerçeklik ve simülasyon; algımızın ve bilginin fiziksel gerçeklikte mi yoksa sanal gerçeklikte mi olacağına ve uygulanacağına göre birbirinden ayrıştırılır. Kişisel kimlik bireyin ya da nesnenin kimliğine ve davranışına odaklanır. Bu şekilde kişiler ya da nesnelere avatar veya dijital profiller kullanarak sistemde varlık gösterir ve hareket eder. Diğer taraftan harici yani dış dünya; Metaverse ortamında bulunan kullanıcı için gerçek dünya hakkındaki bilgilerin görüntülenmesi ve kontrol edilmesine yönelik teknolojilere odaklanır.

Teknolojik gelişmeler ve iyileşmeler Metaverse'ü ve Metaverse bileşenlerini doğrudan etkilemektedir. Ayrıca Metaverse bileşenlerinin arasındaki farkın teknolojik gelişmeler ile azalacağı öngörülmektedir (Smart ve dğr., 2007). Metaverse bileşenleri ve aralarındaki bu teknolojik ilişkiyi gösteren diyagram Şekil 2'de sunulmaktadır.



Şekil 2. Metaverse bileşenleri ve aralarındaki teknolojik ilişkiler (Smart ve dğr., 2007, s.17)

Metaverse'ün bileşenleri olan artırılmış gerçeklik, ayna dünyalar, sanal gerçeklik ve yaşam kaydı arasındaki teknoloji ilişkisi Şekil 2'de görülmektedir. Gelişmekte olan teknolojiler ile Metaverse'ün bu dört bileşeni yani artırılmış gerçeklik, ayna dünyalar, sanal gerçeklik ve yaşam kaydı arasındaki fark keskin gibi görülse de gelecekte ortaya çıkacak teknolojik donanımlar ile aralarında spektrum gibi yumuşak farklılıklar olacaktır. Artırılmış gerçeklik ve ayna dünyalar arasında sensörlerin, ağ bağlantılı cihazların ve akıllı malzemelerin çoğalmasıyla güçlenen bir bağlantı vardır. Diğer bir taraftan artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik arasındaki bağlantı, iyileştirilmiş dijital 3D modellemelerin ve bu gelişmiş modellemelerden kaynaklı deneyime daldırma/inanma duygusunun artmasıdır. Öte yandan artırılmış gerçeklik ve yaşam kaydı ortamlarının gelecekteki teknolojileri birbirini tamamlar nitelikte olup hesaplama yoğun görevlerin çoğunu ağ bağlantısına bırakan giyilebilir teknolojilerdir. Buna ek olarak sanal gerçeklik ve yaşam kaydı arasındaki bağlantı diğer insanlarla kesintisiz etkileşime izin veren bir dijital kimliğin ortaya çıkmasıyla artacaktır (Smart ve dğr., 2007). Görülmektedir ki teknolojinin gelişmesiyle Metaverse bileşenlerini oluşturan bu ortamlar arasındaki farklılık azalacak ve geçişler fark edilmeyecek ölçüde yumuşak olacaktır.

Sanal Gerçeklik (Virtual Worlds)

Sanal gerçeklik kavramı ilk olarak 1982 yapımı Tron filminde ortaya çıkmıştır. Bu film sonrasında sanal gerçeklik 1990'ların filmlerine de etki etmiştir. 1992 yapımı Bahçıvan (Lawnmower Man) gibi bilimkurgu filmleri giyilebilir teknolojik ekipmanlarla görme ve dokunma gibi duyuların sanal gerçeklik ortamlarında mümkün olma ihtimalini kurgulamıştır. Bu fikir gelecekte giyilebilir teknolojilerin insanların fiziksel olarak sanal gerçeklik ortamlarını deneyimlemeleri düşüncesini ateşlemiş olabilir (Collins, 2008).

Metaverse, yaygın olarak sanal gerçeklik olarak yanlış tanımlanmaktadır. Shen ve diğerlerinin (2023) Metaverse ile ilgili yapmış olduğu anahtar kelime analizinde Metaverse'ün ortak anahtar kelime ağında

en yoğun olarak sanal gerçeklik ile çağrışım yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sanal gerçeklik yalnızca Metaverse'ü deneyimlemenin bir yoludur. Ball'ın (2021) da belirttiği gibi sanal gerçekliğin Metaverse olduğunu söylemek, mobil internetin bir uygulama olduğunu söylemek gibidir. Yani mobil internet cep telefonu teknolojileri açısından sadece bir uygulama değilse Metaverse de sadece sanal gerçeklik anlamına gelmez.

Sanal gerçeklik; gerçekçi bir ortamı simüle eden gelişmiş bir insan ve bilgisayar arayüzüdür. Katılımcılar sanal dünyada hareket edebilirler. Sanal gerçeklik teknolojileri; gelişmiş 3D grafikleri, avaturları ve anlık iletişim araçlarını içerir. Böylece kullanıcılar tamamen sanal bir gerçeklik içerisinde olduklarını hissederler (Kye ve dğr., 2021). Ayrıca sanal gerçeklik 3D oyunlarda olduğu gibi kullanıcıların sanal ortama girdiğinde gerçek dünya ile ilişkilerinin tam anlamıyla yok olduğu ortam olarak tanımlanabilir (İçten ve Bal, 2017).

Ayna Dünyalar (Mirror Worlds)

Ayna dünyalar gerçek dünyanın sanal olarak geliştirilmiş modeli ve yansıması olan bir simülasyondur (Smart ve dğr., 2007; Kye ve dğr., 2021). Ayna dünya, gerçek dünyanın görüntüsünün, bilgilerinin ve yapısının bir aynaya yansımış gibi sanal dünyaya aktarılmasıdır. Ancak ayna dünyaları, gerçek dünyayı sanal ortamda yeniden oluşturan bir sistem olarak tanımlamak yerine dünyayı verimli genişletme olarak tanımlamak daha uygundur (Kye ve dğr. 2021). Ayrıca ayna dünyalar bir kişinin dış gerçekliğini yakalayıp sanal bir simülasyonunu yaratmaya çalışan teknolojilerdir. Buna örnek verecek olursak geçmişte farklı zamanlarda gerçek dünyanın sürükleyici anlık görüntülerini sağlayan Google Sokak Görünümü olabilir (Billinghurst, 2022). Ayna dünyalar adından da anlaşılacağı gibi gerçek dünyanın bir bölümünün birebir numunesini 3D ortamda oluşturulmasıyla oluşan sanal ortamlardır.

Artırılmış Gerçeklik (Augmented Reality)

Artırılmış gerçeklik bir kamera ya da başka bir görüntüleme cihazı kullanarak belirli bir nesnenin okunup bilgisayarda 3D olarak üretilen görüntüsünün ve gerçek ortamın bir program aracılığıyla eşzamanlı bir şekilde aynı ortamda görüntülenmesidir. Özarslan'a göre (2011) artırılmış gerçeklik; sanal dünya ile gerçek dünyanın eşzamanlı olarak bir araya getirilmesiyle oluşmaktadır. Artırılmış gerçeklik; gerçek dünya ve gerçek nesnelere ile 3D ortam ve nesnelere bir arada kullanıldığı gerçeklik olarak tanımlanabilir (Milgram ve Kishino, 1994). Bunun yanı sıra artırılmış gerçeklik konuma duyarlı katmanlı ağ bilgileri içeren bir arayüz kullanarak gerçek dünyayı sanal ortamda genişleten teknolojiyi ifade eder (Kye ve dğr., 2021). Yani artırılmış gerçeklik fiziksel gerçek dünyada nesnelere olduğu gibi tutarken dijital nesnelere gerçek nesnelere ile üst üste bindirir (Jagatheesaperumal ve dğr., 2022). Artırılmış gerçeklik ile; sanal dünyanın görüntüsü ve gerçek dünyanın görüntüsü bir araya getirilmiştir.

Jagatheesaperumal ve diğerlerine göre (2022) artırılmış gerçeklik üç farklı özelliği bir araya getirir. Bu özellikler; gerçek ve sanal dünyanın birleşmesi, eş zamanlı etkileşim, sanal ve gerçek nesnelere 3D kayıdır. Kullanıcılara zengin artırılmış gerçeklik deneyimi sağlamanın en önemli bileşenleri bunlardır.

Yaşam Kaydı (Lifelogging)

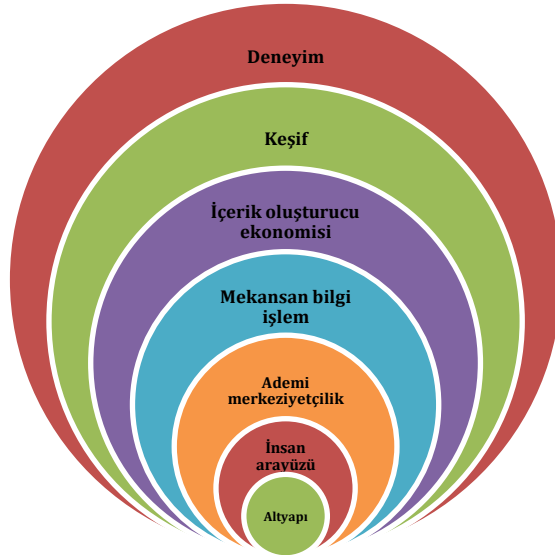
Yaşam kaydı bir kullanıcının mevcut durumlarını kaydetmesine veya izlemesine olanak tanıyan ve böylece yaşamlarını zenginleştiren teknolojileri ifade eder. Bunun basit bir örneği, günlük kalp atış hızı veya fiziksel aktivite durumu kaydeden ve sunan bir akıllı saat olabilir (Billinghurst, 2022). Yaşam kaydı iç dünyanın bir çeşit büyütülmesidir. Günlük hayatları akıllı telefonlara ve internete kaydetmek, biyometrik bilgileri saklamak, Facebook, Twitter ve Instagram tipik yaşam kaydı örnekleri olarak kullanılmaktadır (Kye ve dğr., 2021). Ayrıca yaşam kaydında gerçekleşecek olan teknolojik gelişmeler, dijital kimliklerin güvenilirliğini artıracığı için diğer üç Metaverse bileşeninde de kamu şeffaflığının artmasını sağlayacaktır (Smart ve dğr., 2007). Böylece yaşam kaydı, dijital kimlik oluşturma ve diğer insanlarla bu kimlik aracılığıyla etkileşimde bulunmayı sağlayan ortamlar sunacaktır. Bu durum kimlik sahtekarlığının önüne geçebilecek ve nasıl veya nerede bağlandığınızdan bağımsız olarak sizin siz olduğunuzu anlayan bir alt yapının gelişmesini sağlayacaktır.

Metaverse Teknolojileri

Duan ve diğerlerine göre (akt. Dahan ve dğr., 2022) Metaverse üç katmandan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla alt yapı katmanı, etkileşim katmanı ve ekosistem katmanıdır. Birincisi, fiziksel dünyayı ifade eden altyapıyı ifade eder. İkincisi, fiziksel dünya ile sanal dünya arasındaki etkileşimin sağlandığı katmandır. Son olarak, ekosistem katmanı sanal dünyayı temsil eder. Metaverse'ün katmanlarını açıklayan bu çerçeve tanımlama moderndir ancak soyuttur. Her katmanın neleri içerdiğine dair herhangi bir ayrıntı sağlamaz.

Diğer taraftan Ball'a göre (2021) birbirini takip eden sekiz kategori sayesinde Metaverse ortaya çıkmıştır. Bunlar; (1) donanım, (2) ağ bağlantısı, (3) bilgi işlem, (4) sanal platformlar, (5) değişim araçları ve standartları, (6) ödemeler, (7) Metaverse içeriği, hizmetleri ve varlıkları, (8) kullanıcı davranışlarıdır. Bunlar Metaverse evrenini meydana getiren bileşenlerdir.

Öte yandan Radoff'a göre (2021; Jagatheesaperumal ve dğr., 2022) Metaverse dünyasının yedi önemli katmanı vardır. Bunlar şekil 3'te görüldüğü gibi içten dışa doğru; altyapı, insan arayüzü, ademi merkezîyetçilik, mekansan bilgi işlem, içerik oluşturucu ekonomisi, keşif ve deneyimdir. Tsai'nin (2022) belirttiğine göre Metaverse'ü gerçekleştirmek için en temelde hızlı ağ altyapısı, geniş kapasiteli bulut depolama hizmetleri, güçlü görüntü işleme ekipmanı, yüksek dayanıklılığa sahip dayanıklı piller, mikro sensörler vb. gibi altyapı teknolojilerine ihtiyaç vardır. İnsan arayüzü katmanında mobil teknolojiler, akıllı gözlükler, giyilebilir ekipmanlar, dokunsal ekipmanlar ve sensörler, mimik, ses ve nöral algı sensörleri gibi teknolojileri kapsamaktadır. Bu teknolojiler kişinin Metaverse dünyasındaki etkileşimini doğrudan etkilemektedir. Bunun yanı sıra ademi merkezîyetçilik katmanında uç bilgi işleme, yapay zekâ araçları, mikro hizmetler ve blok zinciri teknolojileri yer almaktadır. Radoff'a göre (2021) ideal Metaverse, daha adil, daha şeffaf, merkezi olmayan bir dünya olmalıdır. Diğer bir ifadeyle Metaverse hiç kimseye ait değil aynı zamanda herkese ait olmalıdır. Mekânsal bilgi işleme organik olarak etkileşime girebilen, verileri yönetebilen ve analiz edebilen, veri entegrasyonunu sağlamak için dünyayı ve sanal dünyayı birleştiren teknolojileri kapsamaktadır. İçerik oluşturucu ekonomisi Metaverse dünyasını kullanan kişilere içerik oluşturmak için tasarım araçları sunma, içerik üretme, ürettikleri içerikler üzerinden mali haklar verme ve haklarına koruma gibi mali fırsatları kapsamaktadır. Keşif katmanı ise daha fazla katılımcıya yeni hizmetler veya ürünler tanıtmak için reklam ağı, sosyal küratörlük, rotasyonlar, mağazalar, acenteler oluşturulmasıdır. Yani katılımcıların katılımı ve hatta kültürün şekillenmesi için genel sosyal değer ve düşünce değişiklikleri yaratabilen etkili bir sergi alanı olarak da kabul edilebilir. Deneyim katmanı en üst katman olup Metaverse dünyasının nihai halidir. Deneyimin yalnızca 3D görüntü alanına daldırılma deneyimi değil, aynı zamanda katılımcıların sanal dünya ve gerçek dünya ile nasıl etkileşime girdiğini, kullanıcıların içeriğin çoğalmasına ve etkileşimine nasıl neden olduğu kapsamaktadır.



Şekil 3. Metaverse'ün yedi katmanı (Radoff, 2021)

Radoff'un Metaverse'ün yedi katmanı incelendiğinde altyapı, insan arayüzü, ademi merkezîyetçilik ve mekansan bilgi işlem teknolojileri donanımsal teknolojileri kapsarken; içerik oluşturucu ekonomisi, keşif ve deneyim katmanları yazılım teknolojilerini kapsamaktadır. Bütün katmanlar birbirini tamamlamakta ve Metaverse dünyasına girmek için zemin oluşturmaktadır. Biri diğerinden daha az ya da daha çok öneme sahip değildir. Tıpkı Metaverse evrenlerinin tasarlanması gibi bu katmanlarda gelişim evresindedir.

Metaverse'ün Eğitim Ortamlarına Yansımaları

Covid-19 salgın sürecinde geleneksel olarak yüz yüze gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin birçoğu çevrim içi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Uzaktan eğitimler Zoom ve Google Meet vb. çevrim içi video konferans programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir (Park ve dğr., 2021). Halihazırda kullanılmakta olan çevrim içi uygulamalar salgın sürecinde yaşanan ev kapanmaları ve uzaktan eğitim nedeniyle daha yaygın kullanılmaya başlamıştır (Büyükkarabacak ve Balyer, 2023).

Çevrim içi eğitim faaliyetlerindeki artışın eğitime yansımaları tartışma konusudur. Bailenson (2021), Covid-19 salgını sürecinde 2D (iki boyutlu) eğitim ortamı sağlayan Zoom, Google Meet gibi programların kullanıcılar üzerinde tükenmişliğe neden olduğu belirtmiştir. Diğer bir taraftan özellikle uygulama gerektiren sanatsal, sportif ve mesleki dersler, deney ve gözleme dayalı derslerde eksiklikler yaşanmıştır (Büyükkarabacak ve Balyer, 2023). Bu uygulamaya dayalı derslerin 3D sanal ortamlarında gerçekleştirilmesine yönelik çalışmalar söz konusudur. Hazneci'ye göre (2019) yakın gelecekte bazı

derslerin Metaverse ortamında verilebileceği öngörülmektedir. Ayrıca 3D sanal ortamlar eğitim içeriklerini ve öğrenme faaliyetlerini zenginleştirebilir.

Metaverse alanında yatırım yapmış olan dünya çapında önde gelen sektörler sıralamasında 2022 yılı Mart ayı itibarıyla %12'lik yatırım oranıyla eğitim sektörü yerini almıştır. Metaverse alanında yapılmış bu yatırım sıralamasında eğitim sektörü ikinci sıradadır (Statista, 2022). Bu sıralama eğitim sektöründe Metaverse'e ciddi anlamda yatırım yapıldığını göstermektedir. Devletler çağın gerekliliklerini ve gelişimlerini yakalamak, teknolojik gelişmelere eğitim sistemlerini entegre etmiş ülkelerin gerisinde kalmamak için Metaverse ve Metaverse teknolojilerini eğitim politikaları kapsamına almalıdır. Bu sayede yetiştirdiği vatandaşların Metaverse teknolojilerini verimli şekilde kullanan, mantığını anlayan ve üreten donanımlı bireyler olmalarına katkı sağlayabilir (Kayıran ve Avcı, 2022).

Uzaktan eğitim sürecinde sadece iki boyutlu video konferans olarak sunulan öğretim faaliyetlerinin 3D sanal ortamlara geçmesi Metaverse ile mümkündür. Birçok üniversitede bazı bölümler bir kısım dersleri Metaverse ortamlarında sunacaklarını duyurmuş ve 3D ortamlarında eğitim deneyimini öğrenci ve öğretim görevlilerine yaşatmaya başlamıştır. (BAU, n.d., ODTÜ, 2021). Eğitimde Metaverse uygulamalarına yönelik Milli Eğitim Bakanı mesleki eğitimde bazı alanlarda artırılmış gerçeklik ve sanal gerçekliği kullanarak eğitimin zenginleştirilebileceğine yönelik açıklamalarda bulunmuştur. Bakan artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılabilmesine yönelik olarak okul altyapılarının iyileştirileceğine vurgu yapmıştır (Posta, 2022; Sabah, 2022; Takvim, 2022). Görülmektedir ki Türk eğitim sisteminde Metaverse ile eğitim üzerine altyapı çalışmalarını söz konusudur.

Türkiye'nin Metaverse'ü eğitime entegre etmekte merak ve ilgisinin olduğu ortadadır. Ancak Kayıran ve Avcı'ya göre (2022) bu durumun eğitimle desteklenmesi şarttır. Bu nedenle en büyük görev ve sorumluluk eğitim teknolojileri uzmanlarına ve eğitim programcılara düşmektedir. Ayrıca kişisel deneyimler, sosyokültürel faktörler, anne babanın tutum ve davranışları, çocukların içine doğduğu akıllı teknolojik gelişmeler ve onlarla olan ilişkileri; çocuklarda ve bu teknolojileri sonradan öğrenenlerde farklılık teşkil edecektir (Turkle'dan, Druga ve dğr.'den akt. Kayıran ve Avcı, 2022). Bu nedenle gelecek nesillerin eğitiminde teknolojik gelişmelerin doğru kullanılması ve eğitimin teknoloji ile desteklenmesinde; eğitim teknolojileri uzmanları ve eğitim programı geliştiren uzmanlara içerik geliştirme ve doğru teknolojiyi eğitime entegre etme noktasında çok büyük ihtiyaç vardır. Bu nedenle Metaverse ile eğitimde en büyük görev ve sorumluluk eğitim programı geliştirenler ve eğitim teknolojileri uzmanlarındadır.

Eğitimde Metaverse kullanımı düşünüldüğünde sanal ortamlar hiçbir engel teşkil etmeden sınırsız ve istedik şekilde tasarlanabilir. Bu nedenle eğitim ortamı bir amfi olabileceği gibi, eğitimin içeriğine uygun olarak bir ofis, bir hastane ya da laboratuvar olabilmektedir. Metaverse ile eğitim ortamlarında öğrenme araştırmaya motivasyon sağlayabilir, bilgi aktarımı daha eğlenceli, etkileyici ve etkileşimli olabilir. Ek olarak siber kültür (bilgisayarlar ve network ağlarla gerçekleşen kültürleşme) ile öğrenciler dijital yetkinliklerini artırmada bazı avantajlar elde edebilecektir. (Diaz ve diğ.'den akt. Altunal, 2022). Eğitimde Metaverse uygulamaları daha çok probleme dayalı öğrenmede öğretmenin rehber durumunda olduğu eğitimler, dil eğitimi, makine üretim ve uçak bakım gibi uygulamalı eğitimler ve kimya dersi gibi laboratuvar da deney ve gözleme dayalı öğrenmenin sağlandığı dersler gibi alanlarda kullanılmaktadır (Altunal, 2022). Metaverse ile eğitim, eğitimin tamamlayıcısı olarak yüz yüze eğitimin yanı sıra kullanılabilir (Diaz ve diğ.'den akt. Altunal, 2022). Yani Metaverse ile eğitim, hibrit eğitim uygulanması olarak kullanılabilir.

Metaverse ile eğitimin pedagojik açıdan birçok olumlu sonuçlarının olacağına inanılmaktadır. Eğitim hizmetinin daha adil sunulması, herkes tarafından erişilebilir ve öğrenme farklılıkları göz önünde bulundurularak zenginleştirilebilir olması Metaverse ile eğitimin olumlu sonuçlarından bazılarıdır (Duan ve diğ.'den akt. Kayıran ve Avcı, 2022). Metaverse teknolojileri ile eğitimin zaman ve mekân sınırlandırmasının ortadan kalkmasının yanı sıra sanal ve gerçek dünyalar arasında bir bağ kurması söz konusu olacaktır. Böylece öğrenciler gerçek dünyada fiziksel olarak gitmelerinin mümkün olmadığı eğitim ortamlarına, sanal dünyalarda gidebilecek ve farklı tecrübeler edinerek vizyonları genişleyecektir. Ayrıca avatarları aracılığıyla diğer insanlarla iletişim kurabilecek ve sosyalleşeceklerdir (Lee, 2021). Metaverse ortamları çevrim içi sohbet etme özelliği ile öğrencilerin sosyalleşmelerine ve dil eğitimlerine destek sağlamaktadır (Almarzouqi ve dğr., 2022).

Ayrıca Metaverse ile eğitim oyun ile öğrenme ve bireyselleştirilmiş eğitime ortam sunmaktadır (Kayıran ve Avcı, 2022). Hatta öyle ki kişiler kendi avatarlarını tasarlayarak bireyselleştirilmiş bir öğrenme gerçekleştirebilirler (Erbay ve dğr., 2019). Ayrıca öğrenciler kendi öğretim planlarını ve eğitim faaliyetlerini seçebilir, kendi hızlarına göre ayarlayabilir ve istedikleri kadar tekrar edebilirler. Metaverse'deki sanal dünyalar öğrencilerin öğrenmelerini güçlendirmekte ve bireysel öğrenme deneyimini artırmaktadır (Mughal ve dğr., 2022).

Dahan ve diğerlerine göre (2022) sanal öğrenme ortamlarının geleceğin eğitim sistemlerinde ilk sırada yer alacağı öngörülmektedir. Gelecek nesillerin geleceğini güvence altına almak için eğitim amacıyla kullanılacak Metaverse sistemlerinin kontrolü çok önemlidir. Ayrıca e-öğrenme ortamlarını eğlenceli hale

getirmek için yeni ama karmaşık teknolojilerin benimsenmesi önemlidir. Bunlar aynı zamanda eksiksiz ve etkili bir eğitim sürecini de sağlamaktadır. Bu nedenle araştırmacıların ve içerik geliştiricilerin Metaverse'ün nasıl çalıştığını ve hangi teknolojilerin dahil olduğunu bilmesi gereklidir.

Metaverse ile güvenli eğitim ortamları sağlamak için Metaverse ortamlarına dair bazı endişelerin olduğundan da söz etmek gerekmektedir. Örnek vermek gerekirse Metaverse platformu olan şirketlerin güvenlik, mahremiyet ve güven konularını etkili bir şekilde ele alıp alamayacağı önemli bir konudur. Metaverse dünyasında herhangi bir güvenlik açığı, kimlik hırsızlığı veya hizmet reddi, gerçek dünyayı etkileyerek itibara zarar verebilir. Platform sağlayıcısı ve mülk sahibi tarafından kullanılan güvenlik ve gizlilik önlemleri tüketiciler tarafından anlaşılır olmalıdır (Gupta ve dğr., 2023). Bunun yanı sıra Metaverse ortamlarının mesafelere rağmen kişileri bir araya getirmesi sosyal bağlantıları mümkün kılmış gibi görülmektedir. Ancak bu sosyal bağlantılar gerçek dünyadaki etkileşimlerden daha zayıftır. Ayrıca Metaverse ortamlarında kişilerin gerçek benliklerini göstermelerinin yerine görülmek istedikleri gibi kendilerini göstermeleri gibi bir durum söz konusudur. Bunun psikolojik etkileri ileride ortaya çıkabilir. Tüm bunlara ek olarak Metaverse'de mahremiyetin yeterince sağlanamaması sorun teşkil etmektedir. Metaverse'de sosyal aktivitelerde gerçek hayatta üretilmeyen çeşitli bilgilerin gerçek zamanlı olarak toplandığı ve işlendiği görülmektedir (Kye ve dğr., 2021).

Çağın gerisinde kalmamak ve teknolojik gelişmeleri takip eden değil aynı zamanda üreten konumunda olmak ülkelerin ve insanların öncelikleri arasında yer almalıdır. Bu nedenle eğitim politikaları; mutlaka Metaverse ve Metaverse teknolojilerini eğitim sisteme entegre etmeye ve kişileri bu alanda kendini gösterebilecek ve etkin kullanacak donanımda yetiştirmeye yönelik olmalıdır (Kayıran ve Avcı, 2022). Ancak Metaverse'ü eğitime entegre ederken 3D ortamların ve platformların öğrenciler ve diğer kullanıcılar için güvenli ve güvenilir olması önem arz etmektedir.

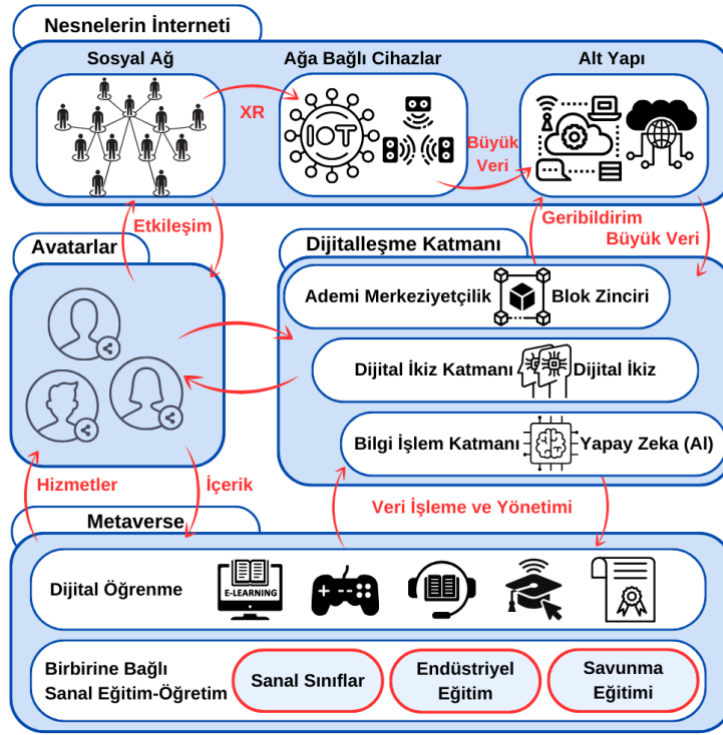
Metaverse Ortamlarında Eğitim

Eğitimin ve eğitim içeriklerinin Metaverse ortamlarına taşınması; gelişen teknolojiler ve genişleyen Metaverse dünyalarıyla mümkün görünmektedir. Jagatheesaperumal ve diğerlerinin de belirttiği gibi (2022) geleneksel eğitim ve çevrim içi eğitim ortamları Metaverse ve Metaverse teknolojileri sayesinde sanal alanlara taşınabilir. Bu öğrencilerin sürükleyici bir öğrenme deneyimi yaşamalarına yardımcı olacaktır. Jeon ve Jung'a göre (2021) yeni teknolojik gelişmeler, yapay zekâ ve büyük veri gibi bilgi teknolojileri aracılığıyla eğitim öğretim faaliyetleri ve öğrenim etkinliklerini zenginleştirmek için Metaverse tabanlı platformların potansiyellerinden yararlanılmalıdır. Ancak öncelikle eğitim kurumlarının Metaverse tabanlı eğitime odaklanması sağlanmalıdır.

Bailenson'a göre (2021) dört temel amaç için eğitimde Metaverse kullanılması önerilmektedir. Bunlardan ilki, uçak kullanma ve cerrahi operasyonların provasını yapmak gibi risklerin çok yüksek olduğu durumlardır. İkincisi bir okulda sorunlu davranışı yönetmek veya zorlu bir müşteriyle teması canlandırmak gibi uygunsuz ve verimsiz durumların gösterilmesidir. Üçüncüsü insan vücudunu ve iç organları gözlemlmek veya arkeolojik çalışmalar gibi eğitimde yapılması neredeyse imkânsız çalışmaların yapılmasıdır. Son olarak, tropikal bir orman ya da sualtı enkazına bir grup gezisi yapmak gibi nadir ve çok pahalı deneyimler için Metaverse uygulamaları önerilmektedir. Bu dört durumda Metaverse uygulamalarının eğitimde kullanılması daha verimli olacağından tavsiye edilmektedir (Bailenson'dan akt. Mystakidis, 2022).

Metaverse ile öğretmenlerin desteklenmesi de sağlanabilir. Jeong ve diğerlerinin bir grup aday öğretmenle yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin avaturları aracılığıyla sanal ortamda mikro öğretimlerini analiz etmesi incelenmiştir. Aday öğretmenlerin sorulara nasıl yanıt verdikleri ve önerileri nasıl ele aldıkları analiz edilmiştir. Böylece öğretmenlik öncesi öğretmenlere öğrencilere eğitim verme ve onların becerilerini geliştirme noktasında yardımcı olmak amaçlanmıştır (Jeong, Lim ve Ryu'dan akt. Jagatheesaperumal ve dğr., 2022).

Jagatheesaperumal ve diğerlerine göre (2022) Metaverse'ün çevrim içi eğitim ortamlarına en büyük faydası gerçek fiziksel ve sanal dünya arasında dijital bir köprü kurmasıdır. Bu ilişkiyi göstermek için Metaverse ile eğitime destek olacak ve bu eğitimi sağlayacak bileşenler bir görsel ile görünür kılınmıştır. Bu görselin Türkçe'ye uyarlanmış hali şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Metaverse ile eğitim – Jagatheesaperumal ve diğerlerinin (2022, s. 6) makalesinden uyarlanmıştır.

Şekil 4, Metaverse ortamlarında kapsamlı eğitim ve öğretim faaliyetleri için fiziksel ve sanal dünyalar arasındaki dijital bağlantıyı görünür kılmaktadır. 3D ortamlarında eğitim öğretim uygulamalarında teknolojik altyapı, avatarlar, dijitalleşme, metaverse ve bunlar arasındaki etkileşimin kalitesi önemli olacaktır. Jagatheesaperumal ve diğerlerine göre (2022) eğitim ve öğretimin mevcut zorluklarının üstesinden gelmek için Metaverse aracılığıyla fiziksel ve sanal dünyalar arasında dijital bağlantı sağlayarak nesnelerin interneti (IoE), XR (genişletilmiş gerçeklik) ve diğer destekleyici teknolojilerin önemli rolü vardır.

Şekil 4'te yer alan bileşenler ile Radoff'un ortaya koyduğu Metaverse dünyasının yedi katmanı; altyapı, insan arayüzü, ademi merkezilik, mekansal bilgi işlem, içerik oluşturucu ekonomisi, keşif ve deneyim (Radoff, 2021) örtüşmektedir. Metaverse ile eğitim ortamları hazırlarken bu katmanları göz önünde bulundurmak etkin eğitim ortamları oluşturabilmek için gereklidir (bk. şekil 3).

Kye ve diğerleri (2021) Metaverse'ün eğitim uygulamalarında kullanılmasına yönelik bazı görevler ortaya koymuşlardır. Bunlardan ilki öğrencilerin Metaverse'ü nasıl anladığı ve anlamlandırıldığını anlamasıdır. Öğrencilerin Metaverse ortamlarını neden beğendikleri, bu ortamlarda ne yapmak istediği, sanal gerçeklikte avatarlarına ne değer atfettikleri dikkatlice analiz edilmelidir. Bu ortamlarda öğrencilerin aktifliği, dalma düzeyleri (Metaverse ortamında ne kadar zaman geçirdikleri) ve bunun öğrencilerin öğrenme aktiviteleri üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini dikkatlice incelemek gerekir. İkincisi, Metaverse ortamlarının öğrencilerin gerçek hayatta yapmaya fırsat bulamayacakları olayları deneyimlemelerine izin vermesidir. Ancak öğrenciler, içerik geliştiricilerin ve tasarımcıların niyetlerini eleştirmeden kabul etme eğilimindedir. Bu nedenle, Metaverse'ü eğitim için kullanmak isteyen öğretim tasarımcıları ve öğretmenlerin, sorunları çözebilmeleri için iş birliği içinde ve özgün bir şekilde projeler gerçekleştirebilmeleri gerekmektedir. Bunun için her bir Metaverse türünün teknik özelliklerini ve tasarım sınıflarını doğru bir şekilde anlamaları gerekmektedir. Üçüncüsü, öğrenci verilerinin kötüye kullanılmasını sağlamak amacıyla bir Metaverse eğitim platformu geliştirmek gereklidir. Öğretme ve öğrenmeyi desteklemek için veri toplama konusunda değerlendirme çalışmalarına da ihtiyaç bulunmaktadır.

Salloum ve diğerlerinin (2023) yapmış olduğu araştırma sonucuna göre Metaverse'ün eğitim ortamlarını önemli ölçüde geliştirebilen teknolojik özellikleri sayesinde etkileşim, hayal gücü ve bağlam farkındalığının eğitimde Metaverse sisteminin kabulünü önemli ölçüde etkilediği ortaya çıkmıştır. Ancak, zaman ve mekân kısıtlamalarının yokluğunun, zaman uygunluğu ve mekânsal esneklik nedeniyle daha yüksek teknolojinin benimsenmesine yol açabileceğini iddia eden önceki araştırmalarla çalışmaktadır. Araştırmaya göre, her yerde bulunma faktörü, kullanıcıların görüşleri ve teknolojiye olan güveni ile gelişmektedir. Ayrıca zaman ve mekân açısından avantajlarının yanı sıra, kullanıcıların ve genel olarak halkın performans algılarının, çaba beklentilerinin ve teknoloji kullanma eğilimlerinin yenilikçi hizmetlere erişim kapasitelerinden etkilendiği de önem arz etmektedir.

Jagatheesaperumal ve diğerlerinin belirttiği gibi (2022) Metaverse teknolojisi olan sanal dünyaları fiziki gerçek dünyalara benzetmek için XR ve özellikle nesnelerin interneti (IoE) gibi teknolojilerle ve organizasyonların işleyişine ilişkin güven yönleriyle uğraşmak zorundadır. Bu tür teknolojiler için standartlar oluşturmak; bağlantıların nasıl kurulup değerlendirilmesinin ve yasal sistemlerle nasıl uyum içinde çalışmaya devam edilmesinin temelidir. Bu teknolojilerin her biri güven bakımından ölçeklenebilir. Metaverse'ün IoE ve XR teknolojileriyle birlikte ölçeklenebilirliği, NTP'ler, kripto varlıklar, akıllı sözleşmeler, sanal arkadaşlar ve canlı çevrimiçi eğitim deneyimlerine ilgi artıkça Metaverse'ün sanal alandaki durumunu iyileştirecek ve geliştirecektir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, Metaverse ve Metaverse ile eğitim coğrafi engelleri aşarak iletişim ve eğitim imkanını artırabilir. Ancak teknolojik altyapıya erişim olanaklarının sağlanması önem arz etmektedir. Metaverse ortamlarının deneyimlenmesini sağlayacak sanal gözlükler ve diğer ekipmanlar ile ağ altyapılarına erişim noktasında fırsat eşitliğinin sağlanması gerekebilir. Metaverse ile eğitim ortamlarının inşasında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar söz konusudur. Damar'a göre (2021) Metaverse ortamlarının oluşturulması iki basamak ile gerçekleşir. Birinci basamak Metaverse'ün teknoloji basamağıdır. Bu basamak bilgisayar ağları, artırılmış gerçeklik, robotik, yapay zekâ, nesnelerin interneti, kullanıcı etkileşimi, blok zinciri ve donanımsal altyapıdan oluşur. İkinci basamak ekosistemdir. Bu basamak avatar, hesap verebilirlik, güven, gizlilik, içerik, sanal ekonomi, güvenlik ve sosyal kabul edilebilirlik ile gerçekleşir. Buradan anlaşılmaktadır ki eğitimde Metaverse uygulamalarını gerçekleştirmek için teknolojik altyapının güçlendirilmesi ve Metaverse ortamlarının kurallarının yazılarak yazılımlarının ona göre kodlanması ve ortamın güvenilirliğinin sağlanması gerekmektedir. Metaverse ortamları eğitime yönelik kullanılacaksa eğitim teknolojileri ve pedagojik formasyona sahip mühendislerce tasarlanması gerekmektedir. Böylece öğrenciler için güvenli ve amacına uygun öğrenme ortamları sağlanabilir. Ayrıca metaverse ile eğitim ortamları oluşturulurken metaverse'ün katmanları göz önünde bulundurulmalı, 3D sanal ortamların oluşturulmasında ve etkili kullanılmasında tüm detaylar sağlıklı şekilde planlanmalıdır.

Etik Onay (Ethical Approval)

Bu araştırmanın bilimsel olarak yayımlanabilmesi için etik.yildiz.edu.tr adresinden Akademik Etik Kurulu başvurusu yapılmış ve Yıldız Teknik Üniversitesi'nin etik kurulu tarafından 27.06.2022 tarih 2022.06 toplantı nolu Akademik Etik Kurul raporu ile bu araştırmanın yapılmasına izin verilmiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmacılar bu araştırmanın fikir, tasarım, literatür tarama, veri toplama, veri analizi, eleştirel inceleme, yorumlama ve yazma aşamalarına eşit oranda (%50-%50) katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmada herhangi bir kişi veya kurumla finansal ya da kişisel bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça/Reference

- Almarzouqi, A., Aburayya, A., & Salloum, S. A. (2022). Prediction of user's intention to use Metaverse system in medical education: a hybrid SEM-ML learning approach. *IEEE Access* 10, 43421–43434.
- Altunal, I. (2022). Metaverse dünyasının eğitim modeli olarak kullanımı ve muhasebe eğitimine yansımaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 25(25.Yıl Özel Sayısı), 433-443.
- Avatar. (2023, Mart 10). *Wikipedia*. <https://tr.wikipedia.org/wiki/Avatar#:~:text=Avatar%2C%20Sanskrit%C3%A7ede%20ava%3B%20a%C5%9Fa%C4%9F%C4%B1%20ve,ve%20ona%20dahil%20olmas%C4%B1%20anlam%C4%B1ndad%C4%B1r>
- Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal overload: a theoretical argument for the causes of zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 1(3). doi.org/10.1037/tmb0000030
- Ball, M. (2021). *Framework for the Metaverse*. <https://www.matthewball.vc/all/forwardtotheMetaverseprimer>
- BAU (n.d.). *BAU Metaverse'e giriş yaptı. Balçışehir Üniversitesi*. <https://bau.edu.tr/haber/17194-bau-Metaverse'e-giris-yapti>
- Billinghurst, M. (2022). *Delivering the entire metaverse*. <https://medium.com/blockchain-biz/delivering-the-entire-Metaverse-db4c2afcb6e5>
- Büyükkarabacak, N., & Balyer, A. (2023). Okul yöneticilerinin Covid-19 döneminde uzaktan eğitim sürecine dair deneyim ve görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 18(1), 45-71. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.62087>
- Collins, C. (2008). Looking to the future: higher education in the Metaverse. *Educouse Review*, 43(5), 51-63.
- Çelik, R. (2022). Metaverse nedir? Kavramsal değerlendirme ve genel bakış. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-8.

- Dahan, N. A., Razgan, M., Al-Laith, A., Alsoufi, M. A., Al-Asaly, M. S., & Alfakih, T. (2022). Metaverse framework: A case study on e-learning environment (ELEM). *Electronics*, 11(1616), 1-13. <https://doi.org/10.3390/electronics11101616>
- Damar, M. (2021). Metaverse shape of your life for future: a bibliometric snapshot. *Journal of Metaverse*, 1(1), 1-8.
- Damar, M. (2022). What the literature on medicine, nursing, public health, midwifery, and dentistry reveals: an overview of the rapidly approaching Metaverse. *Journal of Metaverse*, 2(2), 62-70.
- Erbay, H. N., Şimşek, İ., & Kirişçi, M. (2019). Üç boyutlu sanal öğrenme ortamında 5. sınıf düzeyinde kesirlerin öğretimi: Second life örneği. *Abi Erran Üniversitesi Karşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 139-154.
- Gupta, A., Khan, H. U., Nazir, S., Shafiq, M., & Shabaz, M. (2023). Metaverse security: Issues, challenges and a viable ZTA model. *Electronics*, 12(391), 1-13. <https://doi.org/10.3390/electronics12020391>
- Hazneci, U. Ö. (2019, Ekim 26-28). Güncel artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitim alanında kullanımı üzerine bir inceleme. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uluslararası 100. Yıl Eğitim Sempozyumu, Samsun.
- İçten, T., & Bal, G. (2017). Artırılmış gerçeklik üzerine son gelişmelerin ve uygulamaların incelenmesi. *Fen Bilimleri Dergisi*, 5(2), 111-136.
- Jagatheesaperumal, S. K., Ahmad, K., Al-Fuqara, A., & Qadir, J. (2022). Advancing education through extended reality and internet of everything enabled Metaverses: applications, challenges, and open issues. *Arxiv*, 2207(01512), 1-22.
- Jeon, J., & Jung S. K. (2021). Exploring the educational applicability of Metaverse-based platforms. *Korea Association of Information Education*, (08a), 361-368.
- Kahraman, M. E. (2022). Blok zincir, deepfake, avatar, kripto para, değiştirilemez belirteç (nft) ve sanal evren (Metaverse) ile yaygınlaşan sanal yaşam. *International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS)*, 8(1), 149-162.
- Kayran, D., & Avcı, A. (2022). Eğitim ve Metaverse. *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar III*, 125-133.
- Kuş, O. (2021). Metaverse: 'dijital büyük patlamada' fırsatlar ve endişelere yönelik algılar. *Intermedia*, 8(15), 245-266.
- Kye, B., Han, N., Kim, E., Park, Y., & Jo, S. (2021). Educational applications of Metaverse: possibilities and limitations. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 18(32).
- Lee, J. Y. (2021). A study on Metaverse hype for sustainable growth. *International Journal of Advanced Smart Convergence*, 10(3), 72-80.
- Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE Transactions on Information and Systems*, E77-D(12), 1321-1329.
- Mughal, M. Y., Andleeb, N., Khurram, A. F. A., Ali, M. Y., Aslam, M. S., & Saleem, M. N. (2022). Perceptions of teaching-learning force about Metaverse for education: a qualitative study. *J. Positive School Psychol*, (6), 1738–1745.
- Mystakidis, S. (2022). Metaverse. *Encyclopedia*, 2, 486–497. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia2010031>
- Narin, N. G. (2021). A content analysis of the Metaverse articles. *Journal of Metaverse*, 1(1), 17-24.
- NTV (2022, Şubat 2). *Metaverse arsa satışları 500 milyon doları aştı: 2022'de iki katına çıkacak*. NTV. https://www.ntv.com.tr/galeri/ntvpara/kripto-para/Metaverse-arsa-satislari-500-milyon-dolari-asti-2022de-iki-katina-cikacak_A6rgzaYF4kCAAdHR3lgCIOQ/dNy75biNjk2mbgSkMNPxqA
- ODTÜ (2021). Türk araştırmacılar okulları Metaverse ortamına taşıyan teknoloji. *Basında ODTÜ*. <https://basinda.metu.edu.tr/2021-12-15/2769799>
- Özarslan, Y. (2011, Eylül 22-24). Öğrenen içerik etkileşiminin genişletilmiş gerçeklik ile zenginleştirilmesi. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Park, S., Min, K., & Kim, S. (2021). Differences in learning motivation among Bartle's player types and measures for the delivery of sustainable gameful experiences. *Sustainability*, 13(9121).
- Posta (2022, Mart 25). *MEB'de yeni dönem! Eğitimde 'Metaverse' devrimi! Milli Eğitim Bakanı duyurdu*. Posta. <https://www.posta.com.tr/gundem/mebde-yeni-donem-milli-egitim-bakani-duyurdu-egitimde-metaverse-devrimi-2503989/1>
- Radoff, J. (2021). *The metaverse value-chain*. <https://medium.com/building-the-metaverse/the-metaverse-value-chain-afcf9e09e3a7>
- Sabah (2022, Mart 25). *Milli Eğitim Bakanı Mahmut Özer duyurdu: Eğitimde Metaverse dönemi geliyor*. Sabah. <https://www.sabah.com.tr/gundem/2022/03/25/milli-egitim-bakani-mahmut-ozer-duyurdu-egitimde-metaverse-donemi-geliyor>
- Salloum, S., Al Marzouqi, A., Alderbashi, K. Y., Shwede, F., Aburayya, A., Al Saidat, M.R., Al-Marroof, R. S. (2023). Sustainability model for the continuous intention to use Metaverse technology in higher education: a case study from Oman. *Sustainability*, 15(5257), 1-19. <https://doi.org/10.3390/su15065257>
- Sayar, T. E., & Özmen, S. (2022). Dijital oyunlarda avatar-kimlik ilişkisi: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 320-341.

- Shen, J., Zhou, X., Wu, W., Wang, L., & Chen, Z. (2023). Worldwide Overview and Country Differences in Metaverse Research: A Bibliometric Analysis. *Sustainability*, 15(3541), 1-25.
- Smart, J., Cascio, J., & Paffendorf, J. (2007). *Metaverse roadmap. pathways to the 3d web: A cross-industry public foresight project*. <https://www.Metaverseroadmap.org/MetaverseRoadmapOverview.pdf>
- Statista (2022). *Leading business sectors worldwide that have already invested in the Metaverse as of March 2022*. <https://www.statista.com/statistics/1302091/global-business-sectors-investing-in-the-Metaverse/>
- Takvim (2022, Mart 25). *Son dakika: Milli Eğitim Bakanı Mahmut Özer'den flaş açıklama! Eğitimde Metaverse dönemi... Matematik öğretilmede devrim*. Takvim. <https://www.takvim.com.tr/egitim/son-dakika-milli-egitim-bakani-mahmut-ozerden-flas-aciklama-egitimde-Metaverse-donemi-matematik-ogretimde-devrim-5152189>
- TRT (2022, Şubat 3). Metaverse arsa satışları 500 milyon doları aştı. TRT. <https://www.trthaber.com/haber/bilim-teknoloji/Metaverse-arsa-satislari-500-milyon-dolari-asti-651457.html>

Türk eğitim tarihi çalıştayları I: 2. Maarif Şûrası ve ahlâk eğitimi [Çalıştay sonuç raporu] ¹

Mustafa Gündüz²  Filiz Meşeci Giorgetti³  Vehbi Baysan⁴ 
Ayşe Aksu⁵  Eyüp Cücük⁶ 

Basyuru/Submitted
1 Kas / Nov 2024
Kabul/Accepted
27 Kas / Nov 2024
Yayın/Published
30 Kas / Nov 2024

Öz: Eğitim tarihi; eğitim bilimleri ve tarih disiplinlerinin kesişim noktasında yer alan, disiplinlerarası bir araştırma alanıdır. Bir bilim dalının araştırma, üretim, eğitim ve öğretim açısından gelişebilmesi ve etkili olabilmesi için kurumsal bir kimliğe sahip olması büyük önem taşımaktadır. Türkiye’de eğitim tarihi alanında yapılan araştırma ve incelemeler ile bu alanda çalışan araştırmacıların sayısının artmasına rağmen alanın kurumsallaşması için gerekli adımların atılmadığı gözlemlenmektedir. Bu gereklilikten hareketle, Türkiye’deki bir grup eğitim tarihçisinin girişimleriyle Türk Eğitim Tarihi Çalıştayları serisinin ilk adımı atılmıştır. Bu yazı, Türk Eğitim Tarihi Platformu’nun İbn Haldun Üniversitesi ev sahipliğinde 5-6 Haziran 2024 tarihlerinde düzenlediği “Türk Eğitim Tarihi Çalıştayları I: 2. Maarif Şûrası ve Ahlâk Eğitimi” başlıklı çalıştayın sonuç raporunu sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim tarihi, Türk eğitim tarihi, eğitim tarihçiliği, 2. Maarif Şûrası, ahlak eğitimi.

Kısa Rapor
Brief Report

Alanyazın
Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in Educational Sciences
Kasım, 5/2

History of Turkish education workshops I: 2nd education assembly and moral education [Final report of the workshop]

Abstract: History of education is an interdisciplinary research field located at the intersection of educational sciences and history. It is of great importance for a discipline to have an institutional identity in order to develop and be effective in terms of research, production, education and training. Although the number of researches and studies in the field of history of education in Turkey and the number of researchers working in this field has increased, it is observed that the necessary steps for the institutionalisation of the field have not been taken. Based on this necessity, the first step of the Turkish History of Education Workshops series was taken with the initiatives of a group of historians of education in Turkey. This article focuses on the ‘Turkish History of Education Workshops I.’ organised by the Turkish History of Education Platform hosted by İbn Haldun University on 5-6 June 2024: 2nd Education Council and Moral Education’ hosted by İbn Haldun University on 5-6 June 2024.

Keywords: History of education, history of Turkish education, historiography of education, 2nd Education Assembly, moral education.

Gündüz, M., Meşeci-Giorgetti, Baysan, V. Aksu, A., & Cücük, E. (2024). Türk eğitim tarihi çalıştayları I: 2. Maarif Şûrası ve ahlâk eğitimi [çalıştay sonuç raporu]. *Alanyazın*, 5(2), 235-244.

Okul Yöneticileri Derneği
e-ISSN: 2718-0808

¹ Bu makale, derginin editörleri tarafından dahili olarak gözden geçirilmiştir. / Peer review: This article has been internally reviewed by the journal’s editors.

² Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, mstgndz@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-1706-9920>

³ Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, filizmeseci@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-0820-269X>

⁴ Dr. Öğr. Üyesi, İbn Haldun Üniversitesi, vehbi.baysan@ihu.edu.tr <https://orcid.org/0000-0001-5043-0760>

⁵ Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, ayse_aksu07@yahoo.com <https://orcid.org/0000-0001-6088-6980>

⁶ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, eyup.cucuk@iuc.edu.tr <https://orcid.org/0000-0003-2660-8009>

Giriş

Eğitim bilimi ve tarihin kesiştiği bir kavşakta disiplinlerarası bir bilim alanı olan **eğitim tarihi araştırmaları** 20. yüzyılın başlarından itibaren yavaşça gelişmiş ve gelişmektedir. Türkiye’de eğitim tarihi, öğretmen yetiştiren okullarda Osmanlı son döneminden itibaren okutulan derslerden biridir. Eğitimin tarihine dair ilk çalışmalar da yine Osmanlı son döneminde başlatılmış, erken Cumhuriyet döneminde ilk örnekleri verilmiştir. 1960’lardan sonra ise eğitim tarihi akademik bir araştırma sahası haline gelerek kurumsallaşmaya başlamıştır. Bu tarihlere kadar Türk eğitim tarihinin temel araştırma konuları, kavramları ve metodolojisi üzerine kült sayılabilecek önemli eserlerin ortaya çıktığı söylenebilir (Gündüz, 2019)

Son elli-altmış senede Türkiye üniversitelerinde eğitim tarihinin öğretimi bakımından inişli çıkışlı bir serüven yaşandığı gözlemlenmektedir. Buna karşın, tarih, ilahiyat, siyaset bilimi gibi farklı disiplinlerin de katkı vermesiyle Cumhuriyet’in yüzüncü yılında hatırı sayılır bir eğitim tarihçi kitlesinin meydana geldiğinden bahsedilebilir (Gündüz, 2018; Cüçük ve Doğan, 2018; Şahin, 2018; Şahin vd. 2013; Somel, 2010; Ergün, 2008). Bir bilim dalının gerek araştırma ve üretim gerekse eğitim ve öğretim bakımından gelişebilmesi ve etkili olabilmesi için kurumsal kimliğe sahip olması hayati derecede önem arz etmektedir. Kurumsal kimlik ise meslektaşlar arası dayanışmayı sağlayacak bürokratik bir yapılanma, yayın yapılacak ortak platform ve periyodik toplanmalarla inşa edilebilecek bir husustur (Meşeci-Giorgetti, 2021). Doğrudan eğitim tarihi alanına has bir çerçevede yapılmamış olsa da eğitim tarihini önemli bir başlık olarak ele almak suretiyle Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Ana Bilim Dalı ve Eğitim Felsefesi Derneği iş birliğiyle Ankara’da 03-04 Şubat 2020 tarihlerinde gerçekleştirilen *Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Çalıştayı* bu bağlamda önemli bir girişimdir (Ünder ve Aslan, 2020).

Öte yandan Türkiye’de eğitim tarihi alanındaki gerek araştırma ve incelemelerin gerekse alanda çalışanların sayısı bakımından belli bir yekûna ulaşılmasına karşın müstakil anlamda kurumsallaşma yönünde bir oluşumdan bugüne kadar mahrum olunması *Türk Eğitim Tarihi Çalıştayı*’nın düzenlenmesini zaruri kılan birincil unsurdur. Bu ihtiyaçtan hareketle öncelikle İstanbul ve yakın çevresinde meskûn eğitim tarihçilerinden müteşekkil dar kapsamlı bir akademik toplantının yapılması, eğitim tarihi camiasının kurumsallaşmasına giden yolda önemli bir başlangıç olarak düşünülmüştür.

Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ, Dr. Öğr. Üyesi Vehbi BAYSAN, Prof. Dr. Filiz MEŞECİ-GIORGETTI, Doç. Dr. Ayşe AKSU ve Dr. Öğr. Üyesi Eyüp CÜÇÜK’ün girişimleriyle Şubat 2024’te başlayan Türk Eğitim Tarihi Çalıştay düzenleme çalışmalarının ilki 5-6 Haziran 2024’te İbn Haldun Üniversitesi Tarih Bölümünün himayesi ile oldukça mutena bir mekân olan Süleymaniye Salis Medresede yapıldı. Türk Eğitim Tarihi Çalıştayı’nın Osmanlı Devleti’nin en yüksek düzeyli medresesinin ders salonunda başlatılmış olması hususi bir tercih olup Türk eğitim tarihinin tarihi ve millî niteliği ile örtüşmesi bakımından son derece anlamlıdır. Bu vesile ile bu müstesna mekânda söz konusu programın gerçekleşmesini sağlayan İbn Haldun Üniversitesi Rektörlüğüne, Tarih Bölümüne ve Dr. Öğr. Üyesi Vehbi BAYSAN’a eğitim tarihçileri adına teşekkür etmek bir görevdir.

Öncelikli amaç, Türkiye’deki eğitim tarihçilerinin bir araya gelerek, kurumsal kimlik inşa etme yolunda bir faaliyet icra etmesi olsa da buna hizmet edecek anlamlı bir konunun seçilmesine de itina gösterilmiştir. Bu bakımdan Cumhuriyet dönemi eğitim pratiğimizin önemli geleneklerinden biri olan ve zamanı, konusu ve etkileri bakımından değerlerinden ayrılan 2. Maarif Şûrası ve bunun alt başlıklarından olan “ahlâk eğitimi”nin tartışılması üzerinde mutabakat sağlanmıştır. Böylece tarihin en eski dönemlerinden, eğitimin en klasik meselelerinden biri olan ahlâk eğitimi *Türk Eğitim Tarihi Çalıştayı*’ndan birincisinin konusu haline gelmiştir. Bu vesile ile hem 2. Maarif Şûrası ahlâk eğitimi hem de genelde ahlâk eğitimi üzerine son derece verimli bir tartışma ile eğitim tarihi toplantılarına girizgâh yapılmıştır.

Çalıştay birinci günü: açılış konuşmaları

5 Haziran 2024’te İbn Haldun Üniversitesi Süleymaniye Yerleşkesi Salis Medrese’de açılış yapılan Türk Eğitim Tarihi Çalıştayı’nın açılış konuşmasını onur konuğu olarak üniversite rektörü ve sn. **Prof. Dr. Atilla ARKAN** yapmıştır. İslam felsefecisi kimliği ile sn. Arkan ilki düzenlenen Türk Eğitim Tarihi Çalıştayı’na kurumsal olarak ev sahipliği yapmaktan duyduğu memnuniyeti ifade ederek başlamıştır. Arkan, erken Cumhuriyet dönemi eğitim sistemini ve eğitim politikalarını felsefi bir bakışla yorumlayarak Osmanlı’dan Cumhuriyet’e geçişte devletin ve toplumun içinde bulunduğu siyasî, askerî, içtimai ve iktisadî güçlüklerle dikkat çekmiş; devrin meselelerinin çok boyutlu olarak ele alınmasının önemine vurgu yapmıştır. Ayrıca, eğitim ve felsefe diyalektiği ve realitesi üzerinde durarak, eğitim araştırmalarının ve bunlar içinde de tarihi ve felsefi derinliğin yeri ve önemi üzerinde durmuştur.

Türk Eğitim Tarihi Çalıştayı’nın ilk açılış konuşmasından sonra kürsüye çıkan, çalıştay düzenleyicilerinden **Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ**; diğer eğitim bilimi alanlarının aksine, Türk eğitim tarihi disiplininin bugüne kadar herhangi bir kurumsal faaliyet yapamadığının altını çizmiştir. Türkiye’de hatırı sayılır bir eğitim tarihçisi kitlesinin ve buna bağlı bilimsel üretimin oluşmasına karşın organize hareket edecek bir platformun bugüne dek olmamasının bazı dezavantajlarına değinen ve bunun bir an

önce giderilmesi gerektiğini belirten Gündüz, çalıştayı bu eksikliği giderme amacına yönelik olduğunu altını çizmiştir. Türk eğitim tarihinin Türkiye’deki gelişim ve dönüşüm tarihine kısaca değinen Gündüz, eğitim bilimi araştırmaları içinde son derece önemli bir yerde duran eğitim tarihinin eğitim fakültelerinde ve öğretmen yetiştirme sistemi içinde daha ciddi ve etkili bir şekilde yer almasının gerekliliğine değinmiştir.

Türk Eğitim Tarihi Çalıştayı’nın hazırlanmasına katkı veren **Prof. Dr. Filiz MEŞECİ GIORGETTI**, eğitim tarihi araştırma alanında kurumsallaşmanın ve uluslararasılaşmanın gerekliliğine vurgu yaparak istikbalde bu yönde yapılacak girişimler için Türk Eğitim Tarihi Platformu ve platformun düzenleyeceği Türk Eğitim Tarihi Çalıştaylarının takdire şayan bir zemin oluşturduğunu ifade etmiştir. Uluslararası platformlarda söz sahibi olabilmek için öncelikle ülke içinde, yerelde birlikte hareket etmek, dernek, vakıf vb. bir kurum çatısı altında organize hareket etmek gerekliliğinin önemine işaret eden Meşeci-Giorgetti, yapılan çalıştayı bu amaca da hizmet ettiğini ve yakın gelecekte çok daha iyi noktalara çıkaracağını belirtmiştir.

Çalıştayı en iyi şekilde hazırlanmasında ve icra edilmesinde büyük katkıları olan ve onur konuğu olarak toplantıya iştirak eden, İbn Haldun Üniversitesi Tarih Bölümü Başkanı **Prof. Dr. Halil BERKTAY** da Türk Eğitim Tarihi Çalıştaylarının açılış konuşmacılarından. Berktaş, konuşmasında bir tarihçi olarak, modern Türkiye’nin inşasında eğitimin rolüne değinerek, Türkiye’nin modernleşme tecrübesini yazan tarihçilerin eğitim gibi çok önemli bir faktörü ıskaladıklarını ifade etmiştir. Türkiye Cumhuriyeti’ni kuran asker, memur ve bürokrat kadronun aslında tam bir “sınıf” özelliği gösterdiğini, bu sınıfların söz konusu vasıfları elde etmek için Batı tecrübesinden farklı olarak sadece modern eğitim imkânlarını kullandıklarının altını çizen Cumhuriyet tarihçisi Berktaş, bu tecrübenin dünyanın genelindeki modernleşme tecrübelerinden de kısmen farklı olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle de Türkiye Cumhuriyeti’ne aslında bir tür “Eğitim Cumhuriyeti” denilebileceğini iddia ederek, modern eğitiminin Türkiye devlet ve toplumundaki önemini vurgulamıştır. Buradan hareketle de söz konusu olgunun tarihi gelişiminin incelenmesinin son derece önemli olduğunu ve söz konusu çalıştayların buna hizmet edeceğini belirtmiştir.

Çalıştay ikinci günü: oturumlar ve müzakereler

Türk Eğitim Tarihi Çalıştaylarının birincisinin açılış ve protokol ritüelleri 5 Haziran 2024’te icra edildikten sonra, 6 Haziran 2024 Perşembe günü Türk eğitim tarihçisi ya da bu alanla yakından ilgili çalışmalar yapan davetlilerin katıldığı toplantı ve müzakere oturumu Süleymaniye Salis Medrese’de başlamıştır.

Bilindiği üzere erken Cumhuriyet dönemi Türkiye’sinde 2. Dünya Savaşı yıllarına tekabül eden İsmet İnönü’nün Cumhurbaşkanlığı döneminde ahlâk eğitimi politikalarının oluşturulması/temel ilkelerinin belirlenmesi doğrultusunda 2. Maarif Şûrası ciddi ve tarihi bir rol üstlenmiştir. 15-21 Şubat 1943 tarihleri arasında Ankara’da Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinde toplanan 2. Maarif Şûrası, etkisi günümüze kadar sürecek olan oldukça önemli bir çalışmaya imza atmıştır. Şûra Başkanlık Divanında Maarif Vekili Hasan Âli Yücel başkan sıfatıyla yer alırken İhsan Sungu, Rüstü Uzel ve Cemil Bırsel başkan vekilleri olarak görev almıştır. Genel raportörlük görevinde ise Faik Reşit Unat bulunmuştur. 2. Maarif Şûrası’nın ana gündem maddeleri; *okullarda ahlâk eğitiminin geliştirilmesi, anadili eğitimi çalışmalarında verimin artırılması ve tarih öğretiminin metot ve vasıtalarının incelenmesi* olarak belirlenmiş olsa da üzerinde en fazla durulan ve yoğun tartışmalara yol açan konu ahlâk eğitimi meselesi oluşturmuştur. Hatta bu önemi sebebiyle 2. Maarif Şûrası, “Ahlâk Şûrası” olarak anılmıştır.

2. Maarif Şûrası; Ana Dili, Ahlâk Eğitimi ve Tarih Eğitimi adında üç komisyon halinde çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Ord. Prof. Dr. Akil Muhtar Özden’in başkanlığında çalışan Ahlâk Eğitimi Komisyonunda, Prof. Suut Kemal Yetkin ve Talim Terbiye Heyeti Üyesi Yunus Kazım Köni raportör olarak yer almıştır. 52 üyesi bulunan Ahlâk Eğitimi Komisyonu; biri *ahlâk ilkelerinin belirlenmesi* diğeri ise *belirlenen ilkelerin uygulanması* konusunda özel olarak iki alt komisyona ayrılmak suretiyle görevlendirilmiştir. Ahlâk Eğitimi Komisyonu; Türk ahlâkının sosyal ve kişisel prensiplerinin belirlenmesi, belirlenen prensiplerin ilk ve orta dereceli okullar ile mesleki ve teknik okullarda uygulanabilirliğini sağlayacak tedbirlerin düşünülmesi, bu tedbirlerin belli bir programa bağlanması, ortaöğretim kurumlarındaki sosyoloji ve ahlâk dersleri programının söz konusu prensipler bakımından incelenmesi, yükseköğretimde ahlâk prensiplerine bağlılığın konu edilmesi; öğrencilerin okul dışındaki davranışlarının nasıl denetlenebileceğinin incelenmesi gibi temalar üzerinde çalışmalarını sürdürmüştür. Hasan Âli Yücel direktif ve açıklamalarıyla ahlâk ilkelerinin tespit edildiği komisyonun çalışmalarında bulunmuştur. Komisyon çalışmaları neticesinde hazırlanan ahlâk eğitimi raporu 20 Şubat 1943’te genel kurulda görüşülerek kabul edilmiştir.

Türk eğitim sisteminde ahlâk eğitimi politikalarının belirlenmesi noktasında dönemini aşan bir etkiye sahip olan 2. Maarif Şûrası ve Şûra’da ele alınan ahlâk eğitimi meselesinin eğitim tarihi alan uzmanları tarafından çeşitli açılardan ele alınarak bilimsel ve akademik bir düzlemde tartışılması ve

değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Buradan hareketle, konu alanında uzman eğitim tarihçilerinin bir araya geldiği ilk bilimsel organizasyon olma özelliği taşıyan *Türk Eğitim Tarihi Çalıştay*'nda, 2. Maarif Şûrası ve Ahlâk Eğitimi konusu masaya yatırılmıştır.

Araştırma sunumlarının ve sunumlara dayalı müzakerelerin gerçekleştirildiği çalıştayın ikinci gününde, yuvarlak masa toplantıları şeklinde dizayn edilen dört farklı oturum gerçekleştirilmiştir. Oturumlarda “2. Maarif Şûrası ve Ahlâk Eğitimi” ana teması altında çalıştay gündemine özel olarak belirlenmiş ve incelemeye alınmış konular sunulmuş ve tartışılmıştır. Her bir oturumda konuşmacı olarak söz alan uzmanlar, dönemin birincil tarihi kaynaklarını temel almak ve güncel literatür bilgisiyle desteklemek suretiyle hazırladıkları özgün araştırmalarını sunmuşlardır. Söz konusu sunumların gerçekleştirilmesinin akabinde ele alınan konular müzakereye açılmıştır.

Çalıştayın ikinci gününün ilk oturumunda konuşmacı olarak söz alan **Dr. Eyüp CÜCÜK**; “2. Maarif Şûrası'nın Basına Yansıması / Aydın Kesimin Şûra Eleştirisi ve Desteği” başlıklı araştırmasını sunmuştur. 2. Maarif Şûrası'nda ele alınan ahlâk eğitimi konusuna dair dönemin aydınlarının görüşlerini, bakış açılarını, eleştirilerini kapsamlı bir şekilde ortaya koyan araştırmasında Cücük; aydın kesimin Şûra öncesinde, sırasında ve sonrasında ahlâk eğitimi ve Şûra'ya yönelik görüş ve değerlendirmelerini yansıttıkları yazıların niceliksel boyutundan hareketle, aydınlar arasında ahlâk ve ahlâk eğitimi konusunu kaleme almanın 1943 yılı boyunca bir furyaya dönüştüğünü ileri sürmüştür. Akabinde aydınların konuya dair görüşlerini bir araya getirerek veri temelli analitik bir değerlendirme sunmuştur. Cücük'ün araştırmasında öne çıkan bulgulara göre; aydınların hemfikir olduğu tek konu ahlâk eğitiminin önemidir. Şûra'ya övgü dolu methiyeler dizen aydınların yanı sıra Şûra'yı ciddi bir biçimde eleştiriye tabi tutan hatta Şûra'ya itimat etmeyen aydınlar da bulunmaktadır. Şûra sonunda yayımlanan ahlâk eğitimi raporunu eleştiren ve raporda eksik kalan noktaları vurgulayan aydınlar arasında Peyami Safa, İsmayil H. Baltacıoğlu, Sadrettin C. Antel, Hilmi Z. Ülken, Hıfızrahman R. Öymen gibi Şûra'da üye olarak görev almış olan aydınlar da bulunmaktadır. Bireylere ve dolayısıyla topluma verilecek ahlâk eğitiminin içeriği ve bunun hangi yol ve yöntemlerle, nasıl gerçekleştirileceği konusunda aydınlar arasında farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı aydınlar, ahlâk eğitiminin milli ve laik değerlere dayanması gerektiğini savunurken, bazıları ise tarihten, gelenekten güç alarak oluşturulmuş bir ahlâk anlayışını savunmuştur. Ayrıca, bazı aydınlar ahlâk eğitiminin disiplin ve itaate dayalı olması gerektiğini savunurken, bazıları ise bireysel özgürlük ve sorumluluk üzerine kurulu bir ahlâk anlayışını savunmuştur. Aydınlar, ahlâk eğitiminin hangi temeller üzerine kurulması ve ahlâk eğitiminin ilham kaynağının ne olması gerektiği konusunda kendi dünya görüşleri ve tecrübelerine dayanarak farklı görüşler öne sürmüştür. Bazı aydınlar ahlâk eğitimi vicdani ve bireysel bir mesele olarak ele alırken bazıları toplumsal bir sorumluluk alanı olarak ele almışlardır.

Cücük'ün, aydınların söylemleri üzerine yaptığı analizler, toplumun ahlâkî durumunun nitelendirilmesi hususunda aydınlar arasında farklı bakış açılarının var olduğunu göstermiştir. Bir grup aydın gençlikte ve toplumda ahlâkî ve sosyal bir buhranın olduğuna yönelik söylemlerle ahlâk ve ahlâk eğitimi konusuna yönelik görüşlerini yapılandırmışken diğer bir grup aydın ise bu söylemleri gerçekçi olmadığı yönünde eleştirmiştir. Öyle ki 2. Maarif Şûrası'nda yapılan bazı konuşmalarda veya daha öncesinde bazı aydınların ve politika üretici bürokratların söylemlerinde, gençlikte ahlâk buhranı gibi bir sorunun olmadığı, buna karşın görülen bazı olumsuzlukların ise dönemin ruhu ile siyasi, sosyal, ekonomik vs. konjonktürel atmosferinden kaynaklanan doğal unsurlar olduğu ifade edilmiştir. Cücük'e göre; ahlâkî ve içtimai buhran söylemlerindeki bu çeşitlilik aslında her bir aydının, ahlâkî sorunlara dair nitelendirmesini kendi penceresinden (siyasi, ideolojik, dini tutum ve değer yargıları ile toplumsal ahlâkî ilke ve normlara bakış açısı/inancı, kişisel yaşantıları vs. diğer öznel hususlar) ele almış olmasıyla ilgilidir. Bu nedenle, Cücük, ahlâkî sorunların varlığı veya yokluğu konusunda kesin ve gerçekçi bir yargıya varmanın zor olduğunu ve bu yöndeki tartışmaları, zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde toplumlarda süre gelen bir klişe olarak değerlendirmenin de mümkün olduğunu ifade etmiştir.

İlk oturumun müzakereciliğini üstlenen **Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ**, ortaya konulan aydın görüşlerinin ağırlıklı olarak dönemin iktidar çevrelerinden hususi olarak –muhtemelen özel davet ile belirlenen isimlerden teşekkül ettiği için altını çizmiştir. Maarif Vekâletinin özel davetiyle Şûra'ya katılan kişilerin aksine, o dönemde farklı siyasi, sosyal ve kültürel kanatlarda düşünce sahibi aydın, gazeteci ya da düşünür kesimlerinin ise Şûra'ya davet edilmediği gibi, onların eleştirilerini, tekniklerini ya da genel değerlendirmelerini bile ifade edebilecekleri ortamların sınırlı olduğuna dikkat çekmiştir. 1940'lı yıllın siyasi ve ideolojik angajmanlarının yarattığı gerilim atmosferinde icra edilen bir Maarif Şûrası'nın büyük ölçüde tek yönlü olabileceği realitesine değinen Gündüz, en azından iki ya da üç farklı kesimin sesini duyurmadığını iddia etmiştir. Bildiri sunan Dr. Eyüp CÜCÜK'ün oldukça kapsamlı bir tarama yaptığını, 2. Maarif Şûrası'nın neredeyse bir “ahlâk şûrası” olarak adlandırılmasına sebep olacak düzeyde ilgili görmesinin ilginç olduğunu ve söz konusu eleştiri metinlerinin bütünlük içinde bir araya getirilerek yayımlanmasının alana ciddi katkı verici olacağını belirtmiştir.

Çalıştay katılımcılarının da sağladığı katkılar ve yapılan müzakere ve değerlendirmeler neticesinde, dönemin aydınlarının 2. Maarif Şûrası'na ve ahlâk eğitimine dair geniş bir yelpazede görüşler sunduğu

ve bu görüşlerin, dönemin aydınlarının eğitim ve ahlâk anlayışının anlaşılması için veriye dayalı perspektif zenginliği sağladığı, aydınların ahlâk anlayışına dair görüşlerinin öznel değerlendirmeler olduğunun göz ardı edilmemesi gerektiği vs. mülahazalara yer verilmiştir.

Çalıştayın ikinci oturumunun konuşmacılarından **Doç. Dr. Ayşe AKSU**, “**2. Maarif Şûrası’nda Müfredat ve Müfredat Dışı Söylemler/Etkinlikler/Veriliş Kanalları**” başlıklı araştırması kapsamında elde ettiği bulgu ve değerlendirmeleri sunmuştur. Aksu’ya göre henüz yaraları taze olan Birinci Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı’nın getirdiği ağır süreçlerin sona ermediği, diğer yandan yeni bir siyasi ve toplumsal düzene geçişin sancılarını yaşayan Türkiye Cumhuriyeti’nin aydınlarını bir araya getiren 2. Maarif Şûrası, mevcut eğitim ve ahlâk meselelerine ayrılmıştır. Gelecek nesillerin inşası da belirlenecek olan bu yol haritasıyla mümkün olacaktır. Bu çerçevede Şûra’daki “İdealimiz Türk Çocuğu”, ve “Türk Ahlâkının Toplumsal ve Kişisel İlkeleri” başlıklarında alınan kararları gündeme taşıyan Aksu bunlardan hareketle yetiştirilmesi amaçlanan Türk çocuğunun “vatani, cumhuriyeti ve istiklalî koruyan, aileyi muhafaza eden, nihayet pratik ahlâka önem veren ve iş ilkesine riayetkâr eğitimden geçmiş” bir şahsiyet olduğunu ileri sürmüştür. Konuşmasının ikinci bölümünde 1924 yılı müfredatında yer alan Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Malumat-ı Vataniye dersinin izini sürmüş, bu dersin 1926 sonrasında “Hayat Bilgisi” ve “Yurt Bilgisi” isimleriyle devam ettiğini, ancak muhtevasının güncellendiğini dile getirmiştir. Sunum esnasında Cumhuriyet öncesi ve sonrasında ilköğretim, ortaokul ve lise müfredatlarına dair kıyaslamalar yapan Aksu, adı geçen derslerde okutulan kitaplar ve içeriklerini de görsel olarak dinleyicilerle paylaşmıştır. Sonuç olarak müfredatlarda 1926 sonrası müfredatlarında din ve ahlâka yönelik müstakil derslerin kaldırıldığını, buna mukabil vatan sevgisinin, iyi vatandaş olmanın özelliklerinin, ayrıca âdab-ı muâşeret bilgilerinin Yurt Bilgisi dersi çatısı altında verildiğini sözlerine eklemiştir.

İkinci oturumda müzakereci rolüyle bulunan **Doç. Dr. Betül BATIR**, 1930’larda toplumda ahlâk anlayışının “ıffetli kadın” fenomeni üzerinden ilerlediği, buna karşılık 1943 Maarif Şûrası’nda ise ahlâkın kadın üzerinden değil birey, şahsiyet üzerinden ele alındığı tespitinde bulunmuştur. 2. Meşrutiyet Dönemi ile başlayan ancak Cumhuriyet Dönemi ile birlikte tam anlamıyla bir sisteme oturtulan vatandaşlık eğitimi (buna yönelik dersler ve ders kitapları) ile kadının toplumsal statüsünün de değişip dönüştüğüne dikkat çekmiştir.

Doç. Dr. Gülşah ESER, konuya dair müzakerelerinde, 1930-1940’lı yıllarda teorik eğitimin yanı sıra uygulamalı eğitimin ön plana alındığını, Cumhuriyet rejiminin eğitim programları aracılığıyla “iyi bir yurttaş nasıl yetiştirilir” konusu üzerine yoğunlaşarak ahlâk eğitimini oldukça önemseydiğini özellikle de Köy Enstitüleri örneğinden hareketle açıklamıştır.

Prof. Dr. Yasemin TÜMER-ERDEM, toplumsal bir mesele olarak ahlâk konusuna dair söylemlerin kadın üzerinden geliştirildiğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra Osmanlı’da Tanzimat Dönemi’nde modern kamu mekteplerinin açılışından günümüze kadarki süreçte uygulanan tüm programlarda ahlâk eğitimine belirli ölçülerde yer verildiğini ve ahlâk eğitiminin kamu eğitiminde her zaman önemsenen bir konu olduğunu belirtmiştir. Ancak bu durumun devrin-iktidarın ideolojisine göre değiştiğini, Osmanlı döneminde dini esaslı bir ahlâk eğitimi tasavvur ediliyorken Cumhuriyet döneminde ise dinden bağımsız bir ahlâk eğitiminin öne sürüldüğünü konuşmasına eklemiştir.

Çalıştayın üçüncü oturumunda **Dr. Öğr. Üyesi Vehbi BAYSAN**, “**2. Maarif Şûrası’nda İdeal Ahlâk Söylemi**” başlıklı sunumunu gerçekleştirmiştir. Sunumunda, 2. Maarif Şûrası ile kabul edilen Ahlâk Komisyonu Raporu’nun maddelerini ayrı ayrı ele alarak ideal ahlâk söylemi bağlamında analiz edip değerlendirmiştir. “İdeal ahlâk” söyleminin bir değerlendirmeden ibaret olduğuna dikkat çeken Baysan, Maarif Şûrası ile kabul edilen Ahlâk Raporu’nun yayımlandığı dönemin izlerini taşıyan bir Türkiye portresi olarak görülebileceğini belirtmiştir. Ayrıca Osmanlı döneminde modern eğitimde kullanılan “tedib ve terbiye” kavramlarının Cumhuriyet döneminde yerini “ahlâk” kavramına bıraktığına ve bu dönüşümün önemine dikkat çekmiştir. Baysan’ın analizlerine göre; Türk ahlâkının toplumsal ve kişisel ilkelerinin belirlendiği bu raporda, aslında, ahlâktan öte bir “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığı” profili çizilmiştir. Şekillendirilen vatandaş profiline karşılık devletin bireylere karşı görev ve sorumlulukları üzerinde durulmamıştır. Akabinde Şûra üyelerince laikliğin nasıl algılanıp sunulduğuna dikkat çeken Baysan, “din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılması” şeklindeki kabul gören yaygın laiklik tanımlamasının aslında öyle olmadığını ve bunun tam anlamıyla Amerikan sekülerizmini işaret ettiğini öne sürerek laikliğin aslında “devletin dine yüzde yüz tahakkümü” olduğunu belirtmiştir. Baysan’ın üzerinde önemle durduğu ilgi çekici bir diğer konu ise; Şûra’daki Türk ahlâkına yönelik vurgunun yanı sıra onun muğlaklığıdır. Zira Türk ahlâkının sair ahlâk betimlemelerinden ne kadar farklı olduğu konusu Şûra boyunca açıklık kazanmamıştır. Bu bağlamda hem doğru hem önemli hem de derinmiş gibi görünen ama aslında bu etkiyi muğlaklığı sayesinde elde eden bir önerme olan “deepity” terimini referans alan Baysan; Türk ahlâkının muğlak bırakılmış olmasını bu kavramla açıklar.

Baysan’ın sunumu sonrasında Prof. Dr. Fatih DEMİREL, Doç. Dr. Mehmet GÜNDÜZ ve Doç. Dr. Taner ATMACA tarafından konu müzakereye açılmıştır. Bu çerçevede yapmış olduğu açıklamalarda

Prof. Dr. Fatih DEMİREL, Osmanlı'da Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinde ilk ve orta dereceli modern mekteplerde görülmeye başlayan ahlâk eğitimi anlayışında/arayışında din temelli bir referansın olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık Cumhuriyet döneminde ise dini içerikten uzaklaşmaya başlanmış olup dinden soyutlanmış hatta tamamen toplum hayatında dinin çıkarıldığı bir ahlâk anlayışının oluşturulmaya çalışıldığını ifade etmiştir. İdeal Türk ahlâkının ve bu ahlâka uygun Türk vatandaşlığının oluşturulması anlamında 2. Maarif Şûrası'nın önemli bir işlevi yerine getirdiğini ifade etmiştir. Bu ifadelerin arkasından 2. Maarif Şûrası'nda gündeme gelen ahlâk eğitimi anlayışının temellerinin (din yerine) neye dayandığı; 2. Maarif Şûrası'nın, iktidarın 1930'lu yıllar boyunca ideal Türk vatandaşı oluşturma çabalarının başarılı olmadığı için toplandığını söylemenin mümkün olup olmadığı sorularını tartışmaya açmıştır.

Doç. Dr. Mehmet GÜNDÜZ, Baysan'ın ileri sürdüğü deepity kavramına atıfla, Türkiye'de laikliğin hiçbir hukuki metinde tanımlanmadığını, bu sebeple iktidar sahiplerince laikliğin anlamının her defasında yeniden öğretildiğini, laiklikteki güç sağlayıcı muğlaklığın iktidarı elinde tutan kişilere de güç sağladığını ifade etmiştir. Türkiye'de genellikle ülkenin ve/veya toplumun içinde bulunduğu kriz, ciddi bir savaş, yok olma endişesi vs. gibi önemli olayların ardından toplumsal bir vaka olarak ahlâkın gündeme geldiğini ifade etmiştir. Bu sebeple 2. Maarif Şûrası'nda ahlâk meselesinin ele alınmasının tesadüfi olmadığına dikkat çekmiştir. Toplumdaki ahlâkî çürümüşlük, ahlâkî yozlaşma konusunun bugün dahi bir sorun olarak ele alındığını söyleyen Gündüz, 2. Meşrutiyet döneminden itibaren izcilik eğitimi ile birlikte askeri ahlâk ve vatandaşlık ahlâkının verilmeye çalışıldığını ifade etmiştir. "Allah'ın gökyüzünde bırakılıp yeryüzünde laikliğin ortaya çıkışı" olarak yorumlanan içinde Allah'ın olmadığı bir ahlâk tasavvuruna geçişin yarattığı kriz ve ahlâkın temellendirilmesine yönelik sorunların sadece Türkiye'ye özgü olmadığını başka devlet ve kültürlerde de tartışılan hususlar olduğunu belirtmiştir.

Doç. Dr. Taner ATMACA ise 2. Maarif Şûrası'nın en önemli ifadesinin Hasan Âli Yücel'in "Ahlâkî eylemden ayırmak imkansızdır; inanılmayan ve yaşanılmayan bir ahlâk olmaz" şeklindeki ifadesi olduğunu belirterek bireyin ailede, okulda ve toplum içindeki ahlâkının bir olduğunu ileri sürmüştür. Öte yandan Şûra'nın ahlâk raporunda eğitimdeki sosyal etkinliklerin devlet kontrolünde gerçekleştirilmesi, toplumdaki ahlâkın devlet kontrolüne alınmasına yönelik maddelerle devletin kamusal alan üzerindeki tahakkümünün amaçlandığına dikkat çekmiştir. Atmaca; toplumun ideal ahlâk bağlamında şekillendirilmesi noktasında görev ve sorumluluğun toptancı bir mantıkla sadece "öğretmen"e yüklenmiş olmasını ise eleştirmiştir. Son olarak okul-toplum ilişkilerinin Şûra'da detaylı bir şekilde ele alınmasının oldukça önemli olduğunu vurgulamakla birlikte halkevleri aracılığıyla informal bir şekilde toplumsal ahlâkın endokrine edilme çabasına dikkat çekmiştir.

Çalıştayın dördüncü ve son oturumunda, **Prof. Dr. Filiz MEŞECİ-GIORGETTI** "Alman İş ve Ahlâk Eğitiminin 2. Maarif Şûrası'na Etkisi" başlıklı araştırmasını sunmuştur. Meşeci-Giorgetti, konuşmasında ilk olarak, Durkheim'in bireysellikten çok toplumsal hayatı ve vatana bağlılığı vurgulayan bir ahlâk eğitimi savunduğunu ifade ederek Erken Cumhuriyet döneminde, Türkiye'nin milli ahlâk eğitimi üzerinde Durkheim ve ondan etkilenen Ziya Gökalp'in düşüncelerinin ne denli büyük bir etki yaptığını ortaya koymuştur. Osmanlı'dan Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş sürecinde eğitimdeki Alman etkisini reform pedagojisinin gelişimi bağlamında ele alan Meşeci-Giorgetti'ye göre; 19. yüzyıl ve 20. yüzyılın başında Avrupa ve ABD'de ortaya çıkan bireyci reform pedagojisini Almanya toplumsal bağlama çekerek uygulamıştır. Almanya'daki reform pedagojisi, Türkiye için örnek teşkil etmiştir. Reform pedagojisi, 2. Meşrutiyet Dönemi'nden itibaren Osmanlı'da da izlenmiş ve okullar programlarına ziraat, el işleri gibi dersler eklenmiştir. Aynı zamanda 2. Meşrutiyet Dönemi'nde müfredata vatandaşlık eğitimi eklenerek ahlâk eğitimi belirli bir çerçeve içine alınmıştır. 1910'lardan itibaren özellikle Kerschensteiner'in iş okulu ve vatandaş yetiştirme bakış açısı önemli olmaya başlamıştır. Pestalozzi ve John Dewey'den etkilenen ve iş eğitimi alanındaki özgün çalışmalarıyla meşhur Kerschensteiner'in eserleri o dönemde Türkçeye çevrilmiş ve Erken Cumhuriyet Dönemi Türk eğitim sisteminin yapılanmasında ve dönemin eğitim bilimcileri arasında başat bir rol oynamıştır. İsmail Hakkı Tonguç, Kerschensteiner'in fikirlerinden etkilenmiştir.

1943 Maarif Şûrası'nda Hasan Âli Yücel'in açılış konuşmasının oldukça önemli olduğuna dikkat çeken Meşeci-Giorgetti, bu konuşmadaki ifadelerle devletin ahlâk eğitimi politikasının tam anlamıyla özetlendiğini, hatta Şûra'nın yapılmasına gerek kalmayacak ölçüde devletin ön gördüğü politikanın etraflica belirlenmiş olduğunu ileri sürmüştür. Yücel'in bu konuşmasındaki "Her Türk çocuğunun ödevi ve işi hakkında ileri fikir sahibi olması için el işlerine büyük değer verilmesi gerektiğine" yönelik söylemlerin, Alman iş okulu modelinin anahtar kelimelerinin neredeyse hepsini kapsadığı tespitinde bulunmuştur. Buna ek olarak Şûra'nın ahlâk komisyonunun çoğunlukla felsefe ve Alman pedagojisine hâkim kişilerden oluşmasının alınan kararlarda etkili olduğunu ifade etmiştir. Sonuç itibarıyla Şûra'da ele alınan ahlâk eğitimi ile ilgili kararlarda iş eğitiminin ve dolayısıyla Alman pedagoğ Kerschensteiner'in oldukça önemli bir etkisinin olduğunu vurgulamıştır.

Meşeci-Giorgetti'nin sunumunda paylaştığı bilgi ve değerlendirmeler Prof. Dr. Selahattin Turan ve Prof. Dr. Sümer Aktan'ın müzakereleri eşliğinde tartışmaya açılmıştır. **Prof. Dr. Sümer AKTAN**, iş okulu modelinin 20. yüzyılın ilk yarısında diğer devletlerde de oldukça popüler olduğunu; "kafa-kalp-el"

üçlüsünün bir araya getirilmesi ilkesiyle hareket eden Kerschensteiner'ın (tıpkı John Dewey gibi) hak ve kültür devletine atıfta bulunan bir sistem öne sürdüğünü belirtmiştir. Yücel'in Şûra'yı açılış konuşmasını "piyetist söylemle sekülerleşmiş bir söylem" olarak yorumlayan Aktan, iş-emek kavramlarının farklı düşünce akımlarındaki kökenlerinin ve bunun tarihsel değişim serüveninin dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca dönemin aydınlarının ve devlet adamlarının Alman iş okulundan oldukça etkilenerek bunun Türkiye'de uygulanmasına öncülük ettiğine dair örnekler sunmuştur.

Prof. Dr. Selahattin TURAN, iyi bir entelektüel birikime ve eğitime sahip olan Cumhuriyet aydınlarının Durkheim gibi Batılı düşünürlerin fikirlerini çok iyi anlayıp değerlendirdiğini ve bunun neticesi olarak o dönemde dikkate değer bir birikim olduğunu belirtmiştir. Turan'a göre; Türk ahlâk prensiplerinin net olarak tanımlanmış olmasından hareketle 2. Maarif Şûrası, ülkenin eğitim politikasını saptama işi olarak önemli bir görevi üstlenmiştir. Çeşitli alanlarda millileşmenin ötesine geçerek topyekûn milli kültürün gelişimini savunan Hasan Âli Yücel, Türk eğitim tarihinin en önemli eğitim bakanlarından biridir. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e miras kalan irrasyonel insan tipinin nasıl rasyonel insan tipine dönüştürüleceği veya bu ikisinin nasıl birleştirileceği hususları üzerine önemli tartışmaların sürdürüldüğü erken Cumhuriyet dönemini eğitimde siyasallaşmanın tarihi bağlamında ele almak önemlidir. Turan, eğitimin modernleştirilerek sekülerleştirildiği ve araçsallaştırıldığı bu dönemi anlamak için Mustafa Kemal Atatürk ve İsmet İnönü ile birlikte başbakan, milli eğitim bakanı gibi eğitim politikalarının üretiminde etki sahibi üst düzey devlet adamlarının fikirlerinin doğru analiz edilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

Sonuç

Eğitimin tarihi, sosyal, felsefi ve kültürel temelleri alanında akademik dünyada daha derinlemesine çalışmalar yapılması ve yapılan çalışmaların ulusal ve uluslararası alanda yaygınlaştırılması yanında gerçekleştirilen tüm faaliyetlerin kamusal ortamlarla paylaşılması adına başlatılan Türk Eğitim Tarihi Çalıştaylarının ilki, yukarıda özetlendiği şekilde sona ermiştir. Bu bağlamda çalıştayda üzerinde önemle durulan birtakım konu başlıkları ve önerilerden hareketle sonuç yerine şu hususları ifade etmek mümkündür:

- 2. Maarif Şûrası'nda, Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim ve ahlâk meselelerine odaklanılmış olup yeni nesillerin inşası için politika ve uygulamaya dönük bir yol haritası belirlenmeye çalışılmıştır. 2. Maarif Şûrası'na ve ahlâk eğitimine dair devrin gazete ve dergilerinde oldukça geniş bir yer tuttuğu görülen aydın görüşlerinin; dönemin eğitim ve ahlâk politikalarının anlaşılması için veriye dayalı müthiş bir perspektif zenginliği sağladığı aşikardır. Bununla birlikte, aydınların ahlâk anlayışına dair söz konusu görüşlerinin öznel değerlendirmeler olduğunun göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Öyle ki bir toplumda ahlâki sorunların varlığı/yokluğu konusunda kesin, gerçekçi ve herkesin kabul edeceği genel geçer yargılara varmanın güç olduğunu bilerek bu yöndeki tartışmaları, zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde toplumlarda süre gelen bir klişe olarak değerlendirmek de mümkündür. Bu noktada söz konusu olguyu anlamak üzere yapılacak araştırmalarda tarihi veri kaynaklarının kapsam ve sınırlığının farkında olunarak hareket edilmesi gerektiği ifade edilebilir.
- Devrin-iktidarın ideolojisine göre ahlak eğitimi politikalarının da değiştiğini ifade etmek mümkündür. Osmanlı Devleti döneminde dini esaslı bir ahlâk eğitimi tasavvur ediliyorken Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu ile birlikte dinden bağımsız bir ahlâk eğitimi anlayışının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu doğrultuda öğretim programları incelendiğinde; din ve ahlâka yönelik müstakil derslerin programlardan peyderpey kaldırılmış olduğu buna mukabil vatan sevgisi, iyi vatandaş olmanın özellikleri, âdab-ı muâşeret bilgileri vs. bilgilere ise Yurt Bilgisi dersleri çatısı altında yer verildiği tespit edilebilir. Dolayısıyla yetiştirilmek istenen insan tipinin de buna uygun şekilde değişime dönüşüme uğradığı, 2. Maarif Şûrası'nın ise bu noktada önemli bir sorumluluğu yerine getirdiği söylenebilir.
- Tarihsel süreçte Türkiye'deki birtakım olay ve olguları anlayıp açıklayabilmek için devrin uluslararası konjonktürünü takip etmek, alanda işleyen/hâkim paradigmaların-akımların farkında olmak gerekmektedir. Öyle ki Şûra'nın ahlâk komisyonunun çoğunlukla Alman felsefesi ve pedagojisine hâkim kişilerden oluşmasının Şûra'da alınan ahlâk eğitimi ile ilgili kararlarda etkili olduğu, daha özelde ise Alman iş eğitimi modelinin öncüsü Alman pedagog Kerschensteiner'ın oldukça önemli bir etkisinin olduğu ortaya konulmuştur.
- Söz konusu ulus ötesi/dış etkilerin yanı sıra eğitimin modernleştirilerek sekülerleştirildiği ve araçsallaştırıldığı erken Cumhuriyet dönemini daha iyi anlayıp doğru değerlendirebilmek için eğitim politikalarının üretiminde etki sahibi üst düzey devlet adamlarının fikir ve görüşlerinin doğru analiz edilmesi gerektiği belirtilmelidir.

Çalıştay sonunda program katılımcıları, bu faaliyetin periyodik halde devam ettirilmesi üzerinde hemfikir olurken, bir sonraki çalıştayın konusu, problem/leri ve gerçekleştirme önerilerinde bulunmuşlardır. Bunun

yanında program düzenleyicileri ve davetli misafirlerin üzerinde durduğu önemli hususlardan biri de, Türk eğitim tarihi alanı ve bu alanla yakından ilgili disiplinlere ait akademik araştırmaların düzenli olarak yayımlanabileceği platformların (akademik, yarı akademik ve popüler dergi, editöryal kitaplar, geniş katımlı toplantılar vb.) kısa sürede hayata geçirilmesi olmuştur. Keza, eğitimin tarihi, sosyal ve felsefi temelleri üzerine araştırma yapan ve yapmaya hevesli yeni adayların karşılaştıkları her türlü meselenin halledilmesi yolunda iş birliğinin, desteğin ve müzakerenin canlı tutulması katılımcıların öncelikli taleplerinden biri olarak kayda geçmiştir. Netice itibarıyla, **Türk Eğitim Tarihi Platformu**'nun düzenlediği **Türk Eğitim Tarihi Çalıştayı**nın ilki söz konusu mütevazı birikim ile birlikte planlanan akademik çalışmaların ivedilikle hayata geçirilmesine yönelik temenniyle son bulmuştur.

Etik Onay (Ethical Approval)

Bu çalışma, bilimsel bir toplantı etkinliğinin ardından sunulan bir tür tanıtım yazısı ve rapor mahiyeti taşıdığından ötürü etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı (Contribution Rate Statement)

Bu çalışmaya her araştırmacı eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı (Acknowledgement)

Çalıştayı düzenleyicisi olan Türk Eğitim Tarihi Platformu; çalışmaya ev sahipliği yapan kurum İbn Haldun Üniversitesi ile çalışmaya katılarakengin bilgi ve deneyimlerini paylaşan tüm katılımcılara teşekkürlerini sunar.

Çatışma Beyanı (Conflict of Interest)

Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça/Reference

- Cüçük, E. & Doğan, A. (2018). Türkiye’de “eğitim tarihi” alanında hazırlanmış doktora tezlerinin incelenmesi. *Tarihî Peşinde*, 10(20), 139-176.
- Ergün, M. (2008). Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi. *TALİD (Türk Eğitim Tarihi Sayısı)*, 6(12), 321-348, Bilim ve Sanat Vakfı Yayınları.
- Gündüz, M. (2018). Metodoloji, kavram ve konu kıskacında Türk eğitim tarihçiliği. *Osmanlı Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 118-130.
- Gündüz, M. (2019). *Eğitim tarihinin peşinde- Türkiye’de eğitim tarihçiliği ve güncel tetkikler*. Nobel Yayınları.
- Meşeci-Giorgetti, F. (2021). Ulusal ve uluslararası bağlamda eğitim tarihi: dernekler, konferanslar ve dergiler. 7. *Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu Bildiri Tam Metinleri*. 17-19 Eylül.
- Somel, S. A. (2010). Türkiye’de Abdülhamit dönemi eğitim tarihçiliğinin son otuz yılı (1980-2009): genel bir değerlendirme denemesi. Ed.: Ali Akyıldız, *Vefatının 90. Yılında II. Abdülhamit*, Küre Yayınları.
- Şahin, M. (2018). Türk eğitim tarihi tezleri üzerine bir bilanço denemesi. *XVIII. Türk Tarih Kongresi*, 1-5 Ekim 2018, 843-844.
- Şahin, M., Çetinoğlu, A. & Ayyavaz, S. (2013). Türkiye’de öğretmen eğitiminin tarihçesi ile ilgili tezler üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 494-504.
- Uygun, S. (2012). Eğitim tarihi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(33), 263-282.
- Ünder, H. & Aslan, C. (2020). *Eğitimin felsefi, sosyal ve tarihi temelleri çalıştayı*. Üniversitesi Yayınları.

EKLER

Ek-1. Çalıştay Kurulları

Çalıştay Düzenleme Kurulu

Dr. Öğr. Üyesi Vehbi BAYSAN
Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ
Prof. Dr. Filiz MEŞECİ GIORGETTI
Doç. Dr. Ayşe AKSU
Dr. Öğr. Üyesi Eyüp CÜCÜK

ÇALIŞTAY BİLİM KURULU

Mustafa GÜNDÜZ
Vehbi BAYSAN
Filiz MEŞECİ-GIORGETTI
Ayşe AKSU
Eyüp CÜCÜK
Cemil ÖZTÜRK
Fatih DEMİREL
Selahattin TURAN
Sümer AKTAN
Betül BATIR
Mehmet GÜNDÜZ
Gülşah ESER
Taner ATMACA
Ahmet VURGUN
Kurtuluş ÖZTÜRK

Sekretarya

Arş. Gör. Zeynep ÇAVUŞOĞLU
Arş. Gör. Anıl OĞUZ

Katılımcılar

AKSU, Ayşe (Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi)
AKTAN, Sümer (Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi)
ATMACA, Taner (Doç. Dr., Düzce Üniversitesi)
BATIR, Betül (Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa)
BAYSAN, Vehbi (Dr. Öğr. Üyesi, İbn Haldun Üniversitesi)
BECERİKLİ, Sabri (Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi)
CANLI, Mustafa (Doktora öğrencisi, Eyüp Sultan Belediye)
CÜCÜK, Eyüp (Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa)
DEMİREL, Fatih (Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi)
DOĞRU, Mustafa (Doktora Öğrencisi, MEB)
TÜMER-ERDEM, Yasemin (Prof. Dr., Marmara Üniversitesi)
EYİĞÜN, MELEK (Dr., Milli Saraylar)
ESER, Gülşah (Doç. Dr., Harran Üniversitesi)
MEŞECİ-GIORGETTI, Filiz (Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa)
GÜMÜŞ, Arife (Dr.)
GÜNDÜZ, Mustafa (Prof. Dr., Yıldız Teknik İstanbul Üniversitesi)
GÜNDÜZ, Mehmet (Doç. Dr., MEB Talim Terbiye Kurulu Üyesi)
GÜRSOY, Özlem (Dr., MEB, Maçka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi)
KARABEKMEZ, Meryem (Dr.)
KARATAŞ, İbrahim HAKAN, (Prof. Dr. İstanbul Medeniyet Üniversitesi)
ÖNTAŞ, Turgay (Doç. Dr. Trakya Üniversitesi)
ÖZTÜRK, Kurtuluş (Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi)
ŞİMŞEK, Ahmet (Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa)
TOMBAK-İLHAN, Büşra (Dr. Öğr. Üyesi Yıldız Teknik Üniversitesi)
TURAN, Selahattin (Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi)
VURGUN, Ahmet (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)

Ek-2. Çalıştay Afış



Türk Eğitim Tarihi Çalıştayları I: II. Maarif Şûrası ve Ahlak Eğitimi

Ahlak eğitimi politikaları bağlamında Türk eğitim tarihinin önemli bir dönüm noktası olan II. Maarif Şûrası ve Ahlak Eğitimi konu edinen çalıştay, Türk Eğitim Tarihi Platformu tarafından İbn Haldun Üniversitesi Tarih Bölümünün ev sahipliğinde düzenlenecektir.

Tarih: 5-6 Haziran 2024

Yer: İbn Haldun Üniversitesi Süleymaniye Yerleşkesi, Salis Medresesi, İstanbul.



İlk Gün:

Selamlama ve açılış konuşmalarıyla başlayacak olan çalıştayın ilk gününde, Türk Eğitim Tarihi Çalıştaylarının amaç ve kapsamı tanıtılacak ve gelecek vizyonu hakkında paylaşımda bulunulacaktır.

İkinci Gün:

Yuvarlak masa toplantıları şeklinde dizayn edilen dört farklı grup çalışması gerçekleştirilecektir. Her bir oturumda "II. Maarif Şûrası ve Ahlak Eğitimi" teması altında ayrı konular müzakere edilecektir:

1. Grup:

II. Maarif Şûrasının Basına Yansımaları / Aydın Kesimin Şûra Eleştirisi ve Desteği

Konuşmacı: Dr. Eyüp Cüçük
(İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa)

Müzakereciler: Prof. Dr. Mustafa Gündüz
(Yıldız Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Hasan Akgündüz
(İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa)

09.45-11.15

2. Grup:

Müfredat ve Müfredat Dışı Söylemler/Etkinlikler/Veriliş Kanalları

Konuşmacı: Dr. Ayşe Aksu
(İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Müzakereciler: Doç. Dr. Gülşah Eser
(Harran Üniversitesi)
Doç. Dr. Betül Batır
(İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa)

11.30-13.00

3. grup

II. Maarif Şûrasında İdeal Ahlak Söylemi

Konuşmacı: Dr. Vehbi Baysan
(İbn Haldun Üniversitesi)

Müzakereciler: Doç. Dr. Mehmet Gündüz
(TTK Üyesi),
Doç. Dr. Taner Atmaca (Düzce Üniversitesi),
Prof. Dr. Fatih Demirel
(Bursa Uludağ Üniversitesi)

14.00-15.15

4. Grup:

Alman İş ve Ahlak Eğitiminin II. Maarif Şûrasına Etkisi

Konuşmacı: Prof. Dr. Filiz Meşeci-Giorgetti
(İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa)

Müzakereciler: Prof. Dr. Selahattin Turan
(Bursa Uludağ Üniversitesi),
Doç. Dr. Sümer Aktan
(Balıkesir Üniversitesi)

15.30-17.00



İBN HALDUN
ÜNİVERSİTESİ

www.turkegitimtarihi.org

Türkiye Eğitim Tarihi Platformu



Eser inceleme: Türk efsaneleriyle yabancılara Türkçe öğretimi ve etkinlik örnekleri¹

Nurullah Karaoğulları² 

Başvuru/Submitted
6 May/ May 2024
Kabul/Accepted
23 Tem / Jul 2024
Yayın/Published
30 Kas /Nov 2024

Öz: Yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında kültürel değerlerin tanıtılması, hem Türkçenin etkin kullanımı hem de kültürel mirasın aktarılması bağlamında önemlidir. Kültürel değerlerin aktarılması ve bu değerlere yönelik olumlu tutum geliştirme süreci, dil öğreticilerinin önemli görevleri arasındadır. Bu çalışmada, sözü edilen görevin bir ürünü olarak gelişen "Türk Efsaneleriyle Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Etkinlik Örnekleri" adlı kitap tanıtılmıştır. Çalışma kapsamında ilgili eserin bölümleri açıklanmış ve yabancılara Türkçe öğretimindeki yeri tartışılmıştır. Türk kültüründe önemli bir yeri olan efsanelerin yabancılara Türkçe öğretim süreçlerinde kullanım olanaklarını sunan bu kitap, etkinlik örnekleriyle alanında bir ilk olması bakımından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: *Yabancılara Türkçe öğretimi, Türk efsaneleri, kültür aktarımı, dil becerileri.*

Kitap İnceleme Makalesi
Book Review Article

Alanyazın
Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in Educational Sciences

Book review: Teaching Turkish to foreigners with Turkish legends and activity examples

Abstract: Introducing cultural values in the context of teaching Turkish to foreigners is important in the context of both the effective use of Turkish and the transfer of cultural heritage. Transferring cultural values and developing positive attitudes towards these values are among the important duties of language teachers. In this study, the book titled "Türk Efsaneleriyle Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Etkinlik Örnekleri", which was developed as a product of the mentioned task, was introduced. Within the scope of the study, the sections of the relevant work were explained and their place in teaching Turkish to foreigners was discussed. This book, which offers the opportunity to use legends that have an important place in Turkish culture in teaching Turkish to foreigners, is important as it is a first in its field with activity examples.

Keywords: *Teaching Turkish as a foreign language, Turkish legends, cultural transmission, language skills.*

Karaoğulları, N. (2024). Eser inceleme: Türk efsaneleriyle yabancılara Türkçe öğretimi ve etkinlik örnekleri. *Alanyazın*, 5(2), 245-247.

Okul Yöneticileri Derneği
e-ISSN: 2718-0808

Kitabın Künyesi

Kitabın adı: Türk Efsaneleriyle Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Etkinlik Örnekleri
Yazar: Müjgan BEKDAŞ
Sayfa sayısı: 127 pp.
ISBN: 978-625-7606-59-2
Yayınevi: LiteraTürk Academia
Yayın yılı: 2022

¹ Bu makale, derginin editörleri tarafından dahili olarak gözden geçirilmiştir. / Peer review: This article has been internally reviewed by the journal's editors.

² Dr. Öğretim Görevlisi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, nurullahkarao@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9034-9262

Eser incelemesi: Türk Efsaneleriyle Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Etkinlik Örnekleri

İletişim, haberleşme ve ulaşımın günümüzde geldiği ileri seviye; yeryüzünün hemen her yanını erişilebilir bir mahalle haline getirmiştir. Bir köyden bir köye ulaşmanın; şehirden köye, köyden şehre bir mektup yollamanın ayrıcalık olduğu dönemden çıkarak geldiğimiz ve kırsal kesimde bulunan bir bireyin bile dünyanın herhangi bir noktasına kolayca ileti gönderebildiği günümüzde yabancı dil öğrenmek adeta bir zaruret olarak görülmektedir.

Bu zaruretin önemli bir göstergesi olarak Türkçe öğrenimine ilginin artmasını gösterebiliriz. Dünyada en çok konuşulan diller arasında bulunan Türkçenin öğrenilmesine yönelik talep her geçen gün artmaktadır. İşcan (2017), bu talebin Türkiye'nin ekonomik, siyasi ve kültürel alanlardaki ilişkilerinin gelişmesine bağlı olarak arttığını belirtmektedir. Bu doğrultuda yabancılara Türkçe öğretim sürecinde seferber olan her akademisyen/öğretici ya da farklı boyutuyla bu süreci sahiplenen her bireye birtakım görevler düşmektedir.

Sözünü ettiğimiz sorumluluğun bir göstergesi olarak vücuda gelen ve Dr. Müjgan Bekdaş tarafından kaleme alınan Türk Efsaneleriyle Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Etkinlik Örnekleri adlı kitap, alana ilişkin önemli bir kaynak olarak değerlendirilebilir. Eserin yazarı; Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde İngilizce öğretmenliği yapmış, Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans ve doktorasını tamamlamıştır. Ayrıca yazar, yabancılara Türkçe öğretimi ve Türk efsaneleri bağlamında çeşitli çalışmalara imza atmıştır.

Yabancı dil öğrenme zaruretinin ön sözde değinen yazar, bu sürecin kültürel boyutuna dikkat çekmiş ve öğrencinin kendi kültürü ile hedef kültür arasında ilişki kurmasının anlamsal ve dilsel değerine işaret etmiştir. "İçindekiler" bölümünde görülebilen sınıflandırma ile Türk Efsaneleriyle Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Etkinlik Örnekleri 10 ana bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde "Efsane" başlığı altında efsanenin tanımı ile dilsel ve kültürel boyutu ilişkilendirilerek anlatılmıştır. Efsane teriminin farklı dil ve lehçelerdeki karşılığına da bu bölümde temas edilmiştir. "Efsanelerin Farklı Alanlarda Kullanımı" başlığıyla sunulan ikinci bölümde unutulma ve kaybolma tehlikesiyle karşı karşıya olan efsanelerin farklı mecralarda değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmakta ve "Yüzüklerin Efendisi" efsanesinin sinemaya aktarılması örneğinde olduğu gibi efsanelerin kullanılabilirliği belirtilmektedir. Bu bağlamda kitabın yabancılara Türkçe öğretim sürecinde efsanelerin kullanılması konusunda bir öneri sunduğu ifade edilmektedir. Bu bölüm, Türk dünyasına ait bir efsanenin sinema ya da farklı bir alana yönelik kullanımını örneklendirerek geliştirilebilir. Böylece ilgili kısmın doğrudan Türkçe ile ilişkilendirilmesi sağlanabilir.

"Efsane ve Eğitim İlişkisi" başlıklı üçüncü bölümde efsanelerin güzel ahlak edinme sürecindeki önemi açıklanmıştır. Bir kurum olarak okul kurulmadan önceki dönemlerde insanları eğitmede kullanılan önemli bir araç olan efsanelerin sadece çocukların değil genç ve yetişkinlerin de eğitimi sürecinde önemli olduğu belirtilmiştir. Türk eğitim sisteminin kültürel değerlerini sahiplenen ve koruyan bireyler yetiştirme hedefine dikkat çekilen bu bölümde sözü edilen hedefe ulaşmada efsanelerin önemi farklı boyutlarıyla ve örneklerle irdelenmiştir.

Türk Efsaneleriyle Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Etkinlik Örnekleri kitabının dördüncü bölümünde "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi" başlığı altında yabancı dil öğreniminin önemi ele alınmış ve günümüzde yabancı dil olarak Türkçeye artan ilgiden söz edilmiştir. Bu bağlamda dil öğretiminin severek, eğlenerek öğrenmeyi özendirerek olanakları üzerinde yoğunlaşması gerektiği belirtilmiştir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin dil öğretimi sürecinde esas alınması gerektiği de bu bölümde vurgulanmaktadır. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel beceriler bu başlık altında sunulmaktadır. Bu doğrultuda dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin dil öğretimindeki önemi ve işlevselliği açıklanmıştır. Yine bu bölümde efsanelerin yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde kullanım olanakları değerlendirilmiştir. Bu bağlamda efsanelerin gerek temel dil becerilerine gerekse kültürel değerlerin aktarılmasına yönelik önemi farklı başlıklarla ele alınmıştır.

Kitabın beşinci bölümünde "Efsane Seçimindeki Ölçütler" başlığı yer almaktadır. Bu başlık kapsamında öncelikle öğrenciler ile ilgili ölçütler verilmektedir. Öğrencilere yönelik metin seçiminde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin belirlediği dil seviyelerinin dikkate alınmasının önemi belirtilmektedir. Bu bağlamda seviyeye uygun olmayan efsanelerin motivasyon ve verimlilik açısından olumsuz etkilere yol açacağı üzerinde durulmaktadır.

Aynı bölümde efsane ile ilgili ölçütlere de yer verilmektedir. Bu doğrultuda efsane konusu, efsane dili, efsane uzunluğu ve efsanenin zorluğuna yönelik ölçütler değerlendirilmiştir. Beşinci bölümde bir bütün halinde "Hangi seviyedeki öğrencilere hangi efsaneler verilmelidir?" sorusu yanıt bulmaktadır.

“Efsanelerin Temel Becerilerin Gelişimine Katkısı” başlıklı altıncı bölümde yabancı dil öğretiminde asıl amacın dil becerilerinin hedef dilde etkin bir biçimde kullanılmasını sağlamak olduğu açıklanmaktadır. Bu bağlamda Türk kültürünü yansıtan ve öğrencilerin severek muhatap olabilecekleri efsanelerin kullanılmasının dil edinimi ve kültür aktarımındaki önemi kısa ve öz biçimiyle anlatılmıştır.

Kitabın yedinci bölümünde “Efsane Kullanımı ile Gerçekleştirilebilecek Etkinlikler” başlığı altında altıncı bölümde değinilen dil becerilerinin farklı aşamalarında efsane odaklı etkinliklere yönelik seçenekler sunulmaktadır. Bu süreçte ele alınan dil becerisi, öğrenci hazırbulunuşluğu ve metin düzeyinin dikkate alınması gerektiği ölçütler kapsamında izah edilmektedir.

Türk Efsaneleriyle Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Etkinlik Örnekleri kitabının sekizinci bölümü “Konuyla İlgili Yapılmış Çalışmalar” başlığı altında ilerlemektedir. Bu kapsamda farklı dillerde yabancılara yönelik efsane odaklı öğretim çalışmalarına değinilmiştir. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretiminde ve farklı dillerin öğretimi sürecinde yazınsal metinlerin kullanılmasını değerlendiren çalışmalar ile bu çalışmalara yönelik bulgulara değinilmiştir. Bu bağlamda genelde otantik metinlerin özelde ise efsanelerin yabancı dil öğretim süreçlerinde kullanılabilirliği değerlendirilmiştir.

Ortaya koyduğu uygulamalı örnekleriyle dokuzuncu bölüm, kitapta hacim ve kapsam bakımından en önemli bölüm olarak ele alınabilir. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Efsanelerle İlgili Etkinlik Örnekleri” başlıklı bu bölümde dil becerilerinin tamamına yönelik etkinlikler efsane metinleri doğrultusunda verilmektedir. “Ekmek İsteyen Hızır”, “Ay Neden Göktedir?”, “Kıbrıs’taki Gazi” gibi farklı Türk coğrafyaları, farklı Türk değerleri, algıları ve farklı kültürel özellikleri anlatan Türk efsaneleri ve bunlara yönelik etkinlikler açık ve anlaşılır yönergelerle sunulmaktadır. Bu çerçevede sunulan on bir efsaneden altısı doğrudan Türkiye/Anadolu efsanelerinden oluşmaktadır. Farklı Türk coğrafyalarına ait efsanelerin sunumuyla bu oran daha kapsayıcı bir yaklaşımla ele alınabilir.

Kitabın onuncu bölümünde “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılabilecek Türk Efsaneleri Örnekleri” başlığı yer almaktadır. Bu başlık altında kitapta ele alınan kriterler doğrultusunda Türk efsaneleri verilmektedir. Değişik coğrafyalardan derlenen ve bu bölümde verilen efsaneler, Türk efsanelerinin kültürel derinliği ve dilsel sadeliği ile yabancılara Türkçe öğretiminde önemli bir seçenek sunmaktadır.

Sonuç

Efsaneler; millî ve manevî değerlerin öğretilmesinde, tarih bilinci ve kültürel değerlerin aktarılmasında yardımcı olabilecek yazınsal yapıtlardır (Işık ve Karakuş, 2017). Edebiyat, sanat ve sinema dünyasından birçok yazar, şair ve yönetmen; günümüzde efsanelerden esinlenmektedir (Buchanan, 2020). Bu türün dil öğretimi sürecinde kullanılması kültür aktarımı ve dilin zenginliği bağlamlarında önemli katkılar sunacaktır.

Bu doğrultuda Nüve Kültür Merkezi bünyesinde yer alan LiteraTürk Academia tarafından yayımlanan Türk Efsaneleriyle Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Etkinlik Örnekleri adlı kitap, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde farklı bir bakış açısı ortaya koymaktadır. Eserde efsanelerin dil öğretiminde kullanım olanakları, alan yazında yer alan yerli ve yabancı kaynaklarla temellendirilmiş ve bu bağlamda efsane türünün etkinlikler çerçevesinde kullanılabilirliği tartışılmıştır.

Türk dilinin aynı zamanda Türk kültürü ile birlikte öğretilmesi gerekliliğini hareket noktası olarak alan eserin farklı Türk topluluklarından efsaneleri ve bu efsaneler ekseninde temel dil becerilerine yönelik etkinlikleri içermesi dil-kültür ilişkisine verilen önemin sonucu olarak düşünülebilir. Eserde örnek olarak verilen efsanelerin büyük bölümü Türkiye/Anadolu efsanelerinden oluşmaktadır. Bu durum farklı Türk coğrafyalarından efsane örneklerini artırarak geliştirilebilir.

Dil öğretim süreçlerinde kültürel değerlerin aktarılması hem dilin etkin bir şekilde öğretilmesi hem de kültürün tanıtılması bağlamında gereklidir. Yabancılara Türkçe öğretimi ekseninde hazırlanan bu eserle UNESCO’nun somut olmayan kültürel miras listesinde bulunan ve gelecek kuşaklar için önem arz eden efsane türü tekrar canlandırılarak Türk kültürü ve evrensel kültürel değerler anlamında önemli bir adım atılmıştır.

Kaynakça/Reference

- Bekdaş, M. (2022). *Türk efsaneleriyle yabancılara Türkçe öğretimi ve etkinlik örnekleri*. Literatürk academia: Konya.
- Buchanan, C. (2020). *Myths and Legends/Teacher pack*. <https://a.storyblok.com/f/100418/x/94c1985626/myths-andlegends-teacher-pack.pdf>
- Işık, N. & Karakuş, N. (2017). Erken çocukluk döneminde efsane, destan ve masal metinlerinin kullanımı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), 118-133.
- İşcan, A. (2017). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak türkçe öğretiminin tarihçesi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* içinde (ss. 3-30). Pegem A.